

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ Z POHLEDU LITERATURY A OČIMA JEJICH RODIN

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman
Autor práce: Kateřina Sedláková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 6.

2010

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

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

31.3.2010

vlastnoruční podpis studentky

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady a metodické vedení práce. Dále děkuji dotazovaným rodinám za projevenou ochotu spolupracovat a Kláře Veřtátové za jazykovou korekci.

ÚVOD.....	6
1. VYMEZENÍ POJMŮ, PŘÍČINY A PROJEVY SPU	9
1.1. Definice specifických poruch učení	9
1.2 Druhy a základní charakteristika SPU	12
1.3 Příčiny a projevy SPU	15
1.3.1 Dyslexie	18
1.3.2 Dysgrafie	22
1.3.3 Dysortografie.....	23
1.3.4 Dyskalkulie	24
2. DIAGNOSTIKA A REEDUKACE SPU	27
2.1 Diagnostika jako možnost určení příčiny SPU	27
2.2 Kdo a kde diagnostiku provádí	30
2.3 Zdroje diagnostických informací	32
2.4 Typy pedagogické diagnostiky	34
2.5. Reedukace SPU	36
2.5.1 Obecné doporučení reedukace specifických poruch učení	36
2.5.2 Reedukace dyslexie	38
2.5.3 Reedukace dysgrafie	39
2.5.4 Reedukace dysortografie	39
2.5.5 Reedukace dyskalkulie.....	40
3. ČTYŘI RŮZNÉ POHLEDY NA DYSLEXII.....	43
3.1 Jak dyslexii vnímají rodiče	43
3.2 Jak dětem s dyslexií rozumějí učitelé	47
3.3 Subjektivní problémy dyslektického žáka	49
3.4 Sociální postavení dyslektika mezi spolužáky ve třídě.....	51

4. DĚTI SE SPU OČIMA JEJICH RODIN.....	54
4.1 Získávání dat	54
4.2. Rodina „A“	56
4.3 Rodina „B“	64
4.4 Rodina „C“	69
4.5 Diskuse.....	74
ZÁVĚR.....	80
SEZNAM LITERATURY	82
SEZNAM PŘÍLOH:	84
PŘÍLOHA I – Rozhovor s rodinou „A“	85
PŘÍLOHA II – Rozhovor s rodinou „B“	90
PŘÍLOHA III – Rozhovor s rodinou „C“	95
PŘÍLOHA IV – Česká dyslektická společnost	103
PŘÍLOHA V – DYS-centrum	105
ABSTRAKT.....	113
ABSTRACT.....	114

ÚVOD

S velkou pravděpodobností se existence specifických poruch učení dá datovat už od vzniku lidstva. Avšak objeveny a velmi diskutovaným tématem ve všech vyspělých zemích se staly teprve na přelomu 19. a 20. století. Setkáváme se i s označením specifických poruch učení jako „nemoci dvacátého století“. Není to z důvodu, že by tyto poruchy teprve vznikaly, nebo že by se epidemicky šířily, ale toto označení má svoje opodstatnění ve stále se zvyšujících nárocích na jednotlivce i na komplexní vzdělání.

Ve veřejnosti byla porucha čtení (dyslexie) postupně vzata na milost jako mnohem přijatelnější kategorie pro vysvětlení školních problémů dítěte, než že je hloupé, líné, že se mu doma málo věnují, že učitel je nedokáže naučit číst. Dnes představují poruchy čtení plus poruchy psaní a pravopisu, tedy dysgrafie a dysortografie, téměř univerzální způsob výkladu problémů se čtením. Tento způsob uvažování platí pro rodiče, děti, ale i pro učitele. Pokud uvěří, že za to, že dítě nedobře čte, ve skutečnosti nikdo nemůže, pak pro ně možný handicap nepředstavuje výzvu k většímu úsilí a vynalézavosti, ale k rezignaci, nečinnosti. Podmínky péče o tyto děti se zlepšily. Vzrostl počet školských zařízení, která tyto děti diagnostikují a následně je vzdělávají a napravují jejich poruchy. I školské úřady uznávají tuto kategorii a přispívají na pomůcky žákům s dyslexií. Je třeba také přiznat, že jsme citlivější na problémy, nad kterými bychom před patnácti či dvaceti lety jen mávli rukou. Dnes uznáváme, že i drobný problém může fatálně ovlivnit kvalitu života jedince, nebo že neřešený drobný problém v první třídě může během pár let dorůst do velkých rozměrů. Málokdo se dříve pozastavoval nad tím, jaké je klima ve třídě, jak ovlivní rozvoj dítěte trvalé školní neúspěchy, které faktory ovlivňují zájem dítěte o vzdělávání.

Mým studijním oborem je Pedagogika volného času. Téma diplomové práce je zaměřené na děti se specifickými poruchami učení ve srovnání literatury a pohledu lidí, kterých se tato problematika přímo dotýká. Touto záležitostí se zabývám na základě mé poslední školní praxe, kterou jsem absolvovala ve školní družině. Nečekaně jsem polovinu praxe strávila jako zástup třídní učitelky dětí

první třídy. Právě zde jsem začala vnímat nesnáze specifických poruch učení. Začala jsem si klást otázky, co zapříčiňuje to, že některé děti mají větší problémy se čtením? Je to podmíněné jejich pohodlností či nesprávným vedením v rodině, nebo tento problém má kořeny někde mnohem hlouběji? Proč součástí snad každé třídy je jedno nebo více dětí, které mají potíže se čtením, psaním či pravopisem? Z pohledu sebe jako matky téměř tříletého syna si pokládám i otázku, jestli se dá specifickým poruchám učení předcházet nebo alespoň je minimalizovat? Je možné tyto poruchy diagnostikovat ještě před začátkem školní docházky? A jak mohou pomoci při diagnostikování některé ze specifických poruch učení rodiče a pedagogové?

Specifické poruchy učení jsou z odborného hlediska aktuálním tématem nejen speciálních pedagogů, psychologů, ale i učitelů základních a středních škol. Tato problematika je uvedena v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). A ve Vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Hlavním cílem práce je ponořit se do problematiky specifických poruch učení z pohledu literatury a tímto způsobem získané informace porovnat přímo v praxi na základě rozhovorů s rodinami, v nichž jedna nebo více ze specifických poruch učení jsou součástí jejich běžného života. Stejně důležitým aspektem bylo nahlédnout do reálného světa rodičů a dětí s dyslexií, dysgrafií a dalšími poruchami. Záměrem bylo popsat dyslexii ze čtyř pohledů: očima rodičů, učitelů, samotného žáka trpícího dyslexií a jeho spolužáků.

Práce má celkem čtyři kapitoly. Začátek teoretické části je zaměřen na vymezení pojmů (definice specifických poruch učení, desátá Revize Mezinárodní klasifikace, druhy a základní charakteristiky specifických poruch učení). Ve druhé části první kapitoly jsou uvedeny příčiny a projevy specifických poruch obecně. Dále je zde konkrétně popsána dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Druhou kapitolu jsem rozdělila také na dvě části. Nejprve na diagnostiku specifických poruch učení. Kdo, kde a jakými zdroji diagnostiku provádí. Jsou

zde i popsány typy pedagogické diagnostiky. Ve druhé části se nejprve věnuji obecným pravidlům reedukace, poté reedukaci konkrétních specifických poruch.

Třetí kapitola popisuje problém SPU z více úhlů pohledů: očima rodičů dyslektiků; poukazují na důležitost profesionálního postoje učitele a v jaké následky neadekvátní jednání může vyústit; subjektivní problémy žáka se specifickými poruchami učení a jeho vnímání třídního kolektivu. Tato kapitola je mj. propojena citacemi rodičů nebo dětí trpících specifickými poruchami učení, se kterými jsem vedla rozhovor.

V poslední kapitole popisují a vyhodnocují tři rozhovory, které jsem uskutečnila v rodinách dětí se specifickými poruchami učení. Zde se zamýšlím nad otázkou, jaký vliv má typ zaměstnání rodičů na školní úspěšnost dětí s poruchami učení. Ukazují odlišné přístupy pedagogů k těmto dětem v praxi, důležitost domácí přípravy, úlohu matky a otce v rodině a jakou hodnotu vzdělání přikládají tyto rodiny.

Odborná část práce je opřena zejména o literaturu: Matějček, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*, Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*, O. Zelinková. *Poruchy učení*, O. Zelinková. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, Fischer, S., Škoda, J.: *Speciální pedagogika*, Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhé stupni a na školách středních*. A další.

1. VYMEZENÍ POJMŮ, PŘÍČINY A PROJEVY SPU

Pro komplexní pochopení problematiky specifických poruch učení, dále jen SPU, se v následující kapitole zmíníme o druzích SPU, vymežíme jejich definice, upřesníme dělení a popíšeme jednotlivé projevy. SPU se týkají problémů při osvojování základních školních dovedností – čtení, psaní, pravopisu, počítání, pohybových dovedností. Definovat jednotlivé poruchy bývá obtížné.

1.1. Definice specifických poruch učení

V současné době existuje velké množství definic specifických poruch učení. Definice prošly svým vývojem, měnily se i vědecké metody a s nimi i terminologie. Proto dnes zaznamenáváme znatelný posun v této oblasti. V odborné literatuře jsou SPU označovány různými způsoby. M. Vítková i V. Pokorná označují SPU jako specifické **vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení**, ve zkratce **SPU**.¹ Z. Matějček a M. Vágnerová navíc používají termín specifické poruchy řeči a jazyka. Pojem specifické poruchy učení se netýká pouze dyslexie, avšak dyslexie je nejčastější poruchou učení. SPU jsou i další poruchy, které se projevují zřetelnými obtížemi při mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematickém uvažování nebo počítání. Odborné termíny těchto obtíží se nazývají **dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie**. Také se používají i termíny **dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie**, které se však v zahraniční literatuře objevují jen zřídka.

SPU jsou nazývány vývojovou poruchou, jedná se o narušení vývoje určitých schopností a dovedností. Vyskytují se zde problémy, které jsou důsledkem dílčích dysfunkcí důležitých pro osvojení různých školních dovedností. Podle postižené oblasti se člení především na poruchy čtení, psaní,

¹ srov. Vítková, M. et al. *Interaktivní speciální pedagogika*. s.28.

počítání.² SPU bývají označovány také jako vývojové poruchy z důvodu, že se zde objevuje vývojově podmíněné potíže.

Není zřejmé, jestli všechny SPU jsou opravdu biologicky podmíněné, ale tyto poruchy jedince doprovázejí až do dospělosti.³ SPU nejsou důsledkem postižení zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací nebo jinou psychickou poruchou či nevhodnými vlivy prostředí, ale mohou k poruše svým dílem přispět.⁴

SPU byly přesně definovány ve druhé polovině 20. století. První definice, kterou vydal roku 1976 Úřad pro výchovu v USA, zněla: „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“⁵ Druhou definici z roku 1980 vydala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruchy, které se projevují zřetelnými potížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“⁶ Obě výše uvedené definice specifických vývojových poruch učení se samozřejmě týkají nejenom školního věku, ale už i časného dětství a promítají se i do života v dospělosti.

² srov. Matějček, Z., Vágnerová, M.: *Sociální aspekty dyslexie*. s.7.

³ srov. Michalová, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. s.14.

⁴ srov. Matějček, Z., Vágnerová, M.: *Sociální aspekty dyslexie*. s.7.

⁵ Matějček, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. s.24.

⁶ Tamtéž, s.7.

V současné době existuje celá řada definic specifických poruch učení. V průběhu let se měnily a vyvíjely vědecké metody a s nimi i terminologie. Proto dnes můžeme pozorovat znatelný posun v této oblasti. V. Pokorná používá různé termíny: specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení či krátce vývojové poruchy učení. Součástí těchto termínů jsou konkrétnější pojmy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie.⁷ M. Selikowitz vnímá SPU neočekávaným a nevysvětlitelným stavem postihující dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí. Charakteristické je opoždění v jedné nebo více oblastech učení.⁸

SPU se také zabývá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí roku 1992 nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. Najdeme je v kategoriích F80-F89 Poruchy psychického vývoje.

Zahrnují základní diagnózy:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81. Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy.⁹

Je důležité odlišit pojmy **specifické poruchy učení** od poruch nespecifických. Jak již bylo zmíněno, SPU je různorodá skupina poruch, při

⁷ Srov. Pokorná, V.: *Teorie, diagnostika a náprava SPU*.

⁸ Srov. Selikowitz, M.: *Dyslexie a jiné poruchy učení*. s.11.

⁹ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10). Ústav zdravotních informací a statistiky. Praha. 1992.

kterých má jedinec problémy s osvojením základních vzdělávacích dovedností - číst, psát, počítat, mluvit. Mají individuální charakter. Nemusí se jednat jen o tyto problémy, často jsou v souladu dalšími faktory: poruchy řeči, neschopnost soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky, špatná komunikace. SPU mají za následek nepřiměřené reakce, špatné porozumění textu, zadání, pokynům, neschopnost plnit běžné úkoly. Dítě zažívá stavy spojené s úzkostí a pocity strachu. Je zasažena psychika, sféra sociální a psychologická.

Nespecifické poruchy se vyskytují na základě snížených rozumových nadání, smyslových vad, nedostatečné motivace ke školní práci, zanedbání dítěte ze stránky výchovné či výukové.¹⁰

1.2 Druhy a základní charakteristika SPU

Specifické poruchy učení se rozdělují podle poruch, kterými je jedinec postižen, se kterými školními výkony má problémy. Při každém druhu SPU je nutné si uvědomit, že nesmíme zapomenout na individualitu jedince, okolnosti a prostředí, se kterými se jedinec dostává do styku. Jeho rozvoj, stagnace nebo zhoršení je vždy v souvislosti s jednotlivými příčinami nebo okolnostmi. Každý jedinec má jinou intenzitu, kvantitu problému. Doporučuje se individuální plán vzdělávání. SPU nejsou primárně spojeny s úrovní rozumových schopností. Jestliže má žák nevyrovnané výsledky v jednotlivých výkonech (rozdíl mezi matematikou, českým nebo cizím jazykem, dějepisem, ...) mělo by se jednat o varovný impuls pro vyučujícího.¹¹

Učitel by své povolání neměl brát pouze jako „odříkání“ určité látky, ale správný pedagog si všímá i žákem vysílaných signálů, které často skrytě vypovídají o prospěchu žáka, jeho chování při vyučování a vztahu mezi spolužáky. Správný pedagog musí mít autoritu, ale zároveň i důvěru žáků. Aby

¹⁰ srov. Pipeková, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s.144.

¹¹ srov. Fischer, S., Škoda, J.: *Speciální pedagogika*. s.111.

věděli, že i oni v případě potřeby či problému mohou přijít, protože si je s pochopením vyslechne a dle svých možností i zkušeností poradí, pomůže.

Zpravidla jsou poruchy učení uváděny ve spojitosti s dysfunkcí centrálního nervového systému. Specifické vývojové poruchy učení jsou totiž podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. Specifické poruchy učení můžeme definovat na základě obecných projevů:

- dyslexie = specifická porucha čtení;
- dysgrafie = specifická porucha grafického projevu;
- dysortografie = specifická porucha pravopisu;
- dyskalkulie = specifická porucha matematických schopností;
- dyspinxie = specifická porucha kreslení;
- dysmúzie = specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby;
- dyspraxie = specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony.¹²

Vzhledem k velké četnosti postižení dyslexií, se jí budeme zabývat podrobněji, zmíníme jednotlivé autory s jejich názory na danou poruchu v průběhu posledního staletí a uvedeme si konkrétní příklady, jak se tato SPU projevuje u dětí v praxi.

A. Heverech, Česká škola, 1904: „... neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje. Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem. ... Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně ... o roztroušené změny v centrálním ústrojí nerovnovém. ... Přiřaditi bychom museli tedy k alexiím.“¹³

¹² srov. Pipeková, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s.146-149.

¹³ Matějček, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. s.19.

Přibližně o 50 let později Z. Langmeier a Z. Matějček uvádějí, že úroveň čtení je v rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte. O osm let později Světová federace neurologická, konference expertů vidí dyslexii jako podmíněnou poruchu v základních poznávacích schopnostech. Ve stejném roce M. B. Rawsonová, *Development Language Disability* popisuje výkonnost mluvené řeči, čtení, psaní a pravopisu hluboko pod úrovní věku, tělesnému stavu, rozumových schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání. Úplné znění definic je uvedeno níže.

J. Langmeier, Z. Matějček, Čs. Psychologie, 1960: „Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež zakládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“¹⁴

Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

M. B. Rawsonová, *Development Language Disability*, Baltimore, 1968: „Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.“¹⁵

O. Zelinková: „Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy jsou v různé intenzitě a kombinacích postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika porozumění.“¹⁶

O. Zelinková nahlíží na dyslexii jako na postižení základních znaků čtenářského výkonu. S. Fischer a J. Škoda vidí problém v narušeném vnímání

¹⁴ Matějček, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. s.19.

¹⁵ Tamtéž, s.19.

¹⁶ Zelinková, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. s.13.

písmen a prostoru. Z. Matějček a M. Vágnerová označili hlavní znak dyslexie jako potíže při dekodování tištěného textu.

S. Fischer, J. Škoda: “Jedná se o nejrozšířenější poruchu při osvojování si školních dovedností a plnění standardních edukačních požadavků projevující se obecně narušeným vnímáním písmen a prostoru.”¹⁷

Z. Matějček, M. Vágnerová: „Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souměrné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekodování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí a potíže s porozuměním textu.”¹⁸

Pedagogický slovník dyslexii definuje takto: „Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a socio-kulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.”¹⁹ Psychologický slovník charakterizuje dyslexii obdobně „vývojová porucha čtení, buď vrozená nebo získaná poškozením mozku; projevuje se nesázemi při osvojování čtení při zachované inteligenci; vyrovnána zvláštní péčí v dyslektických třídách.”²⁰ Pedagogický i psychologický slovník se shodují, že dyslexie je poškození mozku, poruchou poznávacích schopností. Avšak nesouvisí s inteligencí dítěte.

1.3 Příčiny a projevy SPU

Problémy s učením se často začínají projevovat s nástupem do první třídy. Ukazuje se, že vše asi nebude v pořádku. Z historického hlediska potíže se čtením se ve společnosti vyskytovaly již dříve. Nejspíš od chvíle, kdy lidé začali používat písmo. Ale proč v dnešní moderní době se o specifických poruchách učení tolik

¹⁷ Fischer, S., Škoda, J.: *Speciální pedagogika*. s.112.

¹⁸ Matějček, Z., Vágnerová, M.: *Sociální aspekty dyslexie*. s.7.

¹⁹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. s.57.

²⁰ Hartl, P. *Stručný psychologický slovník*. s. 55.

mluví? Jaké jsou příčiny SPU a co můžeme udělat proto, aby nebyly, řeší odborníci na celém světě.

Teorií, které nám vysvětlují specifické poruchy učení, je spousta. U většiny z nich předpokládáme, že se jedná o určité poškození mozku. Žádná z nich se nevyklučuje, naopak, každá z nich může vysvětlit některý z článků v řetězci příčin.

Určité teorie vycházejí z jevové stránky. Nalézají příčiny v poruchách vnímání, řeči, motoriky a nedostatečné lateralizaci funkcí mozku. Z psychoanalytického přístupu může jít o porušení vztahu mezi dítětem a prostředím.

Významnou roli hraje při vzniku poruch učení i genetický faktor. Na základě studií je zřejmé, že děti se SPU mají pravděpodobně blízké příbuzné také s podobnými potížemi. Zajímavé je, že převaha potíží je u chlapců oproti dívkám v poměru 3:1.

Další velké množství studií zkoumalo, nakolik se potíže v období těhotenství, v průběhu porodu a v raném věku novorozence objevovaly častěji u dětí se specifickými poruchami učení. Závěry těchto studií nejsou jednoznačně průkazné. Určité množství výsledků danou souvislost prokazují, jiné zase ne.

Jiné studie uvádějí, že specifické poruchy učení ovlivňuje spíše celý soubor problémů než problém samotný.

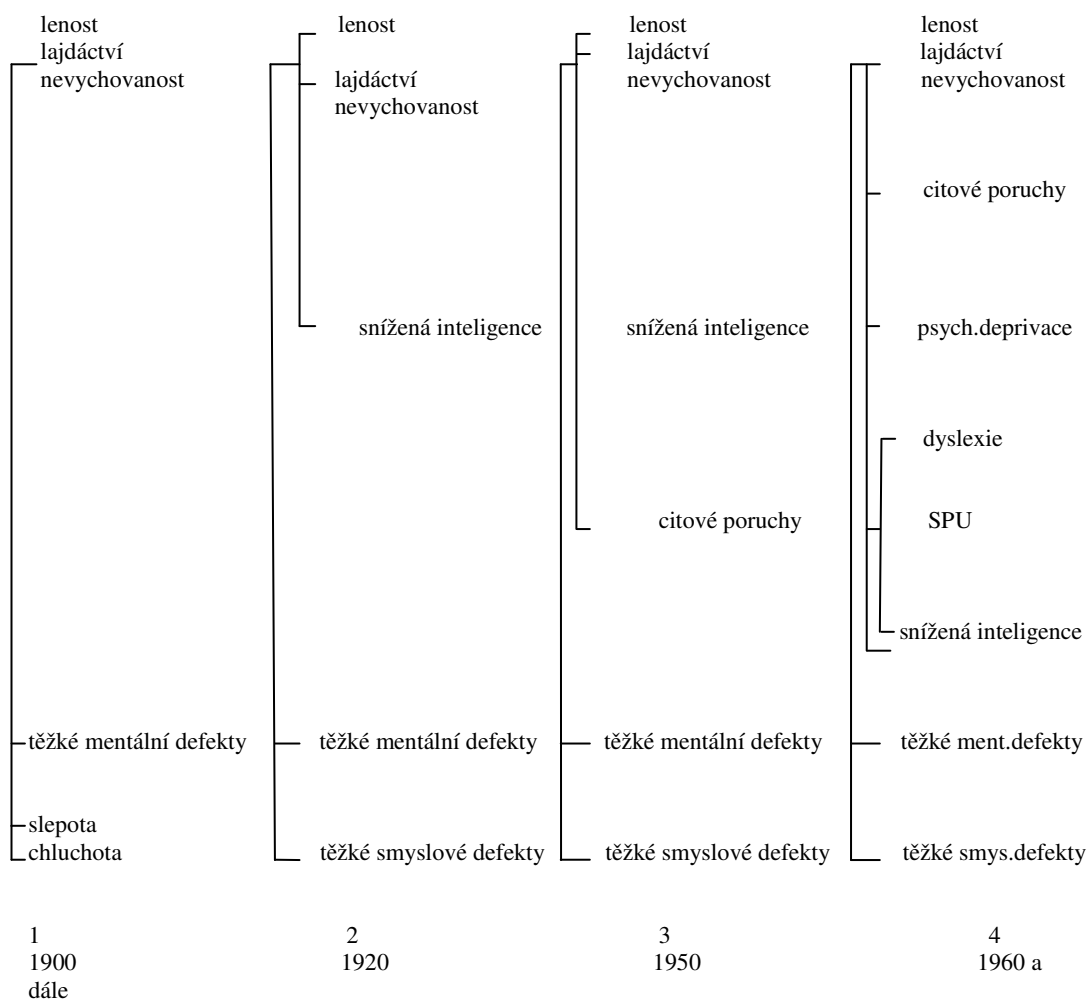
Odborná literatura předpokládá, že existují konstituční faktory, které podmiňují vznik specifických poruch učení: dědičnost, která s sebou přináší zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému, a lehká mozková postižení s odchylnou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér.²¹

Následující obrázek je zaměřen na vývoj vysvětlování příčin neúspěchu ve škole. Obr1 se skládá ze čtyř částí, od roku 1900, přes 1920, 1950, 1960 a dále. S postupem času bylo na neúspěch nahlíženo z více a více hledisek. Okolo roku

²¹ srov. Pokorná, V. in Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. s.9.

1960 se začalo pracovat s pojmy specifické poruchy učení a termíny příbuznými.²²

Obr. 1: Vývoj diferenciální diagnostiky školních neúspěchů dětí, podle McLeoda, 1982)²³



Dále se budeme podrobněji zabývat dalšími specifickými poruchami učení.

²² Snažila jsem se najít pro porovnání podobné schéma z aktuálnějšího období, ale bohužel mé pátrání bylo neúspěšné.

²³ Z. Matějček. *Dyslexie-specifické poruchy učení*. s16.

1.3.1 Dyslexie

Dyslexie je uváděna jako nejčastější SPU. Specifickou poruchou čtení je postiženo 95% jedinců trpících SPU. Ve velké části se bohužel nejedná jen o tuto poruchu, ale váže se na ní i např. dysgrafie a dysortografie.²⁴

Za „otce dyslektiků“ je považován americký neurolog a psychiatr S. T. Orton (1879-1948). Do studia specifických poruch učení zařadil neuropsychologii. V roce 1925 vyšla Ortonova první studie založená na dětech, které učitelé označili za defektní, ale ve skutečnosti měly pouze výrazné obtíže ve čtení. V roce 1928 až 1937 jako profesor na lékařské fakultě Columbijské univerzity v New Yorku se plně věnoval výzkumné práci, založené na jeho teorii o vztahu vývojových poruch čtení k nejasně vyjádřené převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou.²⁵

Význam doslovného překladu pojmu dyslexie je potíží se slovy nebo porucha v práci se slovy, přesněji pak porucha ve vyjadřování a psané řeči. Dítě trpí problémy s rozpoznáním a zapamatováním si určitých písmen, zejména v rozlišování tvarově podobných písmen (b-d, s-z, t-j). Problémové jsou zvukově podobné hlásky (a-e-o, b-p). Dítě má problémy se spojením hlásek ve slabiku a souvislým čtením slov. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.

Existuje četné množství teorií o příčinách dyslexie. Jedna z příčin je součástí poruch vnímání, řeči a motoriky. Badatelé pro určení příčin mají dvojí pohled. Jedni jako hlavní problém vidí v genetické bázi, druhí spíše v poškození mozku. O. Kučera na základě rozboru případů svých dětských klientů rozlišil čtyři základní skupiny dle etiologie. V prvním případě bylo u dyslektiků prokázáno drobné poškození mozku získané v době před porodem, při porodu nebo časně po něm. Tato teorie byla zastoupena u padesáti procent případů. U dvaceti procent případů dyslektiků byly zřetelné důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte, tedy byla zde prokázána dědičnost. Po patnácti

²⁴ srov. Fischer, S., Škoda, J.: *Speciální pedagogika*. s.112.

²⁵ srov. Matějček, Z. *Specifické poruchy čtení. H&H. Jinočany. 1995. s.32.*

procentech měli následující klienti. U jedněch se objevila dyslexie z kombinace předešlých dvou vlivů. V dalším případě je etiologie nejasná nebo neurotická. Ve všech případech se dá říci, že není pravděpodobné, aby příčinou SPU byl pouze jeden činitel. Příčinou spíše bývá více faktorů v rámci komplexního působení.²⁶ O pojednání O. Kučery se také zmiňuje M. Vašutová: na příčinách dyslexie se podílí lehké mozkové dysfunkce a to asi v padesáti procentech ze sledované skupiny. Zde je dyslexie pravděpodobně následkem poškození mozku v době prenatální, perinatální nebo postnatální. Projevy jsou ve vnímání, představivosti, pohybové koordinaci a v jemné motorice. Jak již bylo zmíněno, přibližně dvacet procent trpí dyslexií na základě dědičnosti. Poruchy se objevují v jemné motorice, sdělovacích funkcích a ve vizuomotorické koordinaci. Lehčího rázu jsou spíše obtíže se čtením, k nápravě dochází rychleji a úspěšněji při srovnání s předchozí skupinou. Další skupina je hereditálně-encefalopatická. Tu tvoří asi patnáct procent postiženými dyslexií. Poslední je neurotická nebo nejasná etiologie, ta byla označena u patnácti procent žáků.²⁷

Na základě výzkumů je zjištěno, že pravděpodobnost dědičnosti poruchy u nejbližších příbuzných je přibližně čtyřicet až padesát procent. U jednovaječných dvojčat je to pětasedmdesát až sto procent, u dvojčat dvojvaječných se nachází čtyřiceti až padesáti procentní riziko. I mozky jednovaječných dvojčat si jsou co do stavby a funkce velmi podobné. Jestliže u chlapců trpí někdo z rodiny dyslexií, je zde pětkrát větší pravděpodobnost, že tato porucha postihne i je. K včasnému zachycení rizika může velmi výrazně pomoci zjištění, že se dyslexie v rodině již vyskytla. Dyslexii z šedesáti procent doprovází následující poruchy: výskyt ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders - hyperaktivita s poruchou pozornosti), deprese, další poruchy chování a zvýšená úzkost jedince.²⁸

²⁶ srov. Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhé stupni a na školách středních.* s. 25.

²⁷ Srov. Matějček, Z. in Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování.* s.16, 17.

²⁸ srov. Zelinková, O. *Dyslexie v předškolním věku.* s.44.

Kdy jsou diagnostikovány projevy dyslexie, je zřejmé z následující tabulky.

Tab. 1: **DIAGOSTIKA DYSLEXIE**

Dyslexie zjištěna v 1. Třídě	50%
Ve 2. Třídě	39.3%
Později	8.9%
Nelze zjistit	1.8%

Typy dyslexie:

a) Dyslexie na podkladě percepčních deficitů – oslabení sluchové percepce - dítě zná význam slov, ale nedovede je rozdělit na slabiky a hlásky. A znovu je pohotově složit. Projevy jsou v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zvukově podobných hlásek, sykavek a rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni. Dále je možné oslabení zrakové percepce. Zde dochází k přeměnám k tvarově podobných písmen: b-d-p, a-o, k-h. Žák má problém s orientací v textu.

b) Dyslexie na podkladě integračních obtíží – potíže souhry čtení a psaní. Nejsou zde výrazné chyby, jen je vše nápadně zdlouhavé, pomalé a těžkopádné.

c) Dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů - u hyperaktivního dítěte se jedná o čtení příliš rychlé, zbrklé a povrchní. Zanechává spoustu chyb. Hyperaktivní žák nestačí v daném čase ani přečíst určený text nebo ho napsat. Veliké problémy mu dělají úlohy na čas, např. diktáty.

d) Dyslexie s nevyvážeností verbální a názorové složky intelektu – ve složce praktické, názorové a u typu s převahou prakticko-názorové složky se poruchy objevují ve složce verbálně pojmové.

e) Dyslexie z hlediska mozkových hemisfér – při čtení každá z hemisfér plní svoji funkci. Levá hemisféra je zaměřena na zpracování řeči (slova, věty, slabiky), citlivá na vnímání melodií, konfigurace zaznamenávající slovo a provádí analyticko-syntetickou funkci. Pravá hemisféra zpracovává vnímání přírodních

zvuků a hluků, izolovaný hlásek, rytmu, vnímání prostorových vztahů, tvarů písmen, globální vnímání a poznávání obličejů.²⁹

Dyslexie má také vliv na osobnost žáka a může se dostavit riziko neurotického vývoje dítěte. Ve škole se obvykle projevuje snížením celkového výkonu, pocity napětí ve výuce jazyka i v ostatních předmětech, problémy s rozlišováním některých písmen, čtení je s nerovnoměrným a přerývaným rytmem, žák neovládá techniku rychlého či letmého čtení. Dyslexie je často spojena s poruchou slovní paměti či poruchou vizuálního vnímání.³⁰

Z. Michalová uvádí navíc i další projevy dyslektického žáka. Vynechávání písmen a slabik ve slovech, dvojí čtení (žák si čte nejdříve pro sebe slabiku nebo slovo šepem, poté až vyslovuje nahlas), dítě není schopné číst s intonací, nepochopení obsahu čteného textu, přidávání písmen a slabik do slov, nedodržování délek samohlásek, a další.³¹

Jak můžeme dítěti nejúčinněji pomoci? Pomoc dítěti spočívá v nápravě poruchy učení. Účinná je spolupráce rodiče s učitelem a speciálním pedagogem nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. Při vlastní nápravě je nutné dodržovat určitá pravidla: atmosféra při nápravném procesu musí být příznivá. Je nutno dítě povzbuzovat, nekritizovat, být trpělivý, zvyšovat motivaci pochvalou a povzbuzením jeho sebevědomí, pracovat formou hry (dnes jsou k dispozici i výukové a nápravné programy na PC). Lepší je pracovat málo a často. Cvičit se musí v době a intervalu pro dítě přijatelné, dítě nesmí být unavené; pravidelně, denně.

²⁹ Srov. Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. s.17.

³⁰ srov. Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s. 146.

³¹ srov. Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhé stupni a na školách středních*. s. 17.

1.3.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Ovlivňuje úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmeny a řazení písmen. Jsou zaměňována tvarově podobná písmena, písmo je neobratné, neuspořádané a těžkopádné. Tendence k prolínání psacího a tiskacího písma. Žáci mají problém se sjednocením výšky písma. Psaný projev je pomalý, pro děti namáhavý. Časté je nesprávné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní je velmi vyčerpávající, vyžaduje velkou koncentraci pozornosti, proto není žák schopen plného soustředění na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Převaha obtíží je v narušení úrovně jemné motoriky. Důležitá je zde spolupráce se školou. Jestliže učitel vidí, že porucha má dlouhodobý charakter a pro žáka je vyčerpávající, měl by mít možnost poskytnout mu práci na počítači.³²

Dysgrafičtí žáci často píší foneticky, tedy tak jak slova slyší, jejich písmena jsou velmi velká nebo naopak velmi malá. I přes velké množství času a pozornosti je písmo špatně čitelné, neúhledné. Žák nezvládá tempo ostatních spolužáků, dělá v psaném projevu více chyb – nejčastěji při diktátech nebo úkolech časově omezených. Dysgrafie se prolíná i do matematiky, žáci mají problémy se správným zapsáním čísel a s řešením slovních úloh. Dále může být dysgrafie spojena i s dyspexií (specifická porucha kreslení).³³

Z. Michalová dodává další projevy dysgrafie, kterými jsou: nedopisování slov nebo písmen, vynechávání slov v souvislém textu, zvláštní držení těla při psaní, nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny, diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní písíci ruky, obsah napsaného pod časovým tlakem velice často nekoresponduje se skutečnými žákovými či studentovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi.³⁴

³² srov. Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s. 146.

³³ Tamtéž, s. 147.

³⁴ srov. Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhé stupni a na školách středních*. s. 20.

Dítěti můžeme ulevit, poskytneme-li mu více času, úlohy zadávat s dostatečným předstihem. V předmětech, kde není důležitý vzhled písma, grafickou podobu projevu není nutné hodnotit.

1.3.3 Dysortografie

Mezi další, čteně se vyskytující specifické poruchy učení, řadíme dysortografii. Velice často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Dysortografií nazýváme poruchu pravopisu, kdy není postižena celá oblast gramatiky jazyka, ale pouze specifických dysortografických jevů, kterými jsou: v písemné podobě vynechávání a záměny tvarově podobných písmen, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávné umístění nebo vynechání vyznačených délek samohlásek, chyby v měkčení.³⁵

Dysortografii rozlišujeme:

- a) *Auditivní*, kdy na základě primárního narušení procesů sluchové diferenciace a analýzy a oslabení bezprostřední sluchové paměti mají žáci problémy se správným pořadím jednotlivých hlásek ve slově. Významu slov však rozumí.
- b) *Vizuální*, zde je snížena kvalita zrakové paměti. Žák si nedokáže vybavit písmena tvarově i sluchově podobná. Žák nerozpozná napsané chyby v textu, při umožnění delšího času nalezne a opraví pouze malé množství chyb a navíc může chyby přidělat i tam, kde dříve nebyly.
- c) *Motorická*, která je zapříčiněna náročností a pomalostí vlastního psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky. Samotný písemný projev je tak náročný, že odčerpává veškerou koncentraci pozornosti žáka a nezbývá již na aplikování pravidel a vlastní kontrolu napsaného cvičení.

Specifické projevy dysortografie v praxi: záměna zvukově podobných hlásek (b-d, s-z, h-ch), záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, neschopnost dodržování písmen, slabik ve slově, přidávání nepatřících slabik

³⁵ srov. Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s. 147.

a písmen do slov, neschopnost dodržování délek samohlásek, neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě.³⁶

1.3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, kdy má jedinec problémy se zvládnutím základních matematických výkonů.³⁷ Příznaky dyskalkulie jsou velice pestré. Podle nich dělíme dyskalkulii do dalších typů. Jednotlivé, kvalitativně odlišné typy mohou být co do intenzity a závažnosti symptomů odstupňované. L. Košč rozlišuje následující typy dyskalkulie:

1. *Praktognostická dyslexie* je porucha manipulace s konkrétními předměty nebo jejich symboly (číslice, operační znaménka, apod.). Dítě není schopno vytvořit skupinu předmětů o daném počtu prvků, tedy není schopno dospět k pojmu přirozeného čísla. Z toho vyplývají problémy s porovnáváním čísel a uspořádáním množiny přirozených čísel. V geometrii neumí seřadit předměty podle velikosti (např. podle délky), rozlišit jednotlivé geometrické tvary, pochopit rozmístění předmětů v prostoru, má potíže se směrovou a stranovou orientací atd.

2. *Verbální dyskalkulie* představuje poruchu slovního označování množství a počtu předmětů, názvů číslic, číslovek, operačních znaků a matematických úkonů vůbec. Dítě nezvládá vyjmenovat číselnou řadu vzestupně a sestupně, po násobcích, nedokáže jmenovat řadu lichých nebo sudých čísel. Při vyjmenovávání řady se vrací, vynechávají, zaměňují pořadí, apod. Dítě nedokáže správně chápat a představit si vyslovené číslo nebo slovně označit počet ukazovaných předmětů. Patří sem i neschopnost chápat zdánlivě jasné termíny matematického slovníku, např. nerozlišuje nebo mimořádně obtížně mezi „o 4 více“ a „4krát více“.

3. *Lexická dyskalkulie* je porucha čtení matematických symbolů (číslic, čísel, ale i operačních znaků). Při nejtěžší formě této poruchy není jedinec schopen číst izolované číslice nebo jednoduché operační znaky. Při lehčí formě

³⁶ srov. Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhé stupni a na školách středních*. s. 19.

³⁷ srov. Pipeková, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. s. 148.

čte nesprávně vícemístné číslo s nulami uprostřed, zlomky, odmocniny, desetinná čísla, apod. Příznačné jsou inverze tvarově podobných čísel 3-8, 6-9, římských číslic IV-VI, záměny čísel 21-12, čtení pouze číslic 2, 3, 8, místo čísla 238. Časté jsou záměny číslic v čísle při čtení nebo psaní, přetrvávají nejasnosti s pochopením významu poziční hodnoty číslic v čísle, tedy jednotek, desítek atd. Příčinou bývá zraková porucha nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace. Lexická dyskalkulie se často označuje i jako *numerická dyslexie*.

4. *Grafická dyskalkulie* je porucha zápisu matematických symbolů (psaní číslic, operačních znaků, kreslení geometrických tvarů atd.). Jedinec má obtíže ve psaní čísel v přiměřené a stejné velikosti, není schopen zápisu čísel podle diktátu, zápisu číslic v čísle ve správném pořadí, píše diktovanou číslovku jako slovo, není schopen zapsat čísla správně pod sebe podle jednotlivých řádů, je narušen zápis vícemístných čísel (např. 1248 napíše jako 1000, 200, 80, 4), inverzní zápis čísel, např. 6 a 9, nebo inverze typu 39 a 93 apod., vynechávky zpravidla nul ve vícemístných číslech, nepřehledný zápis početních operací, zejména do sloupců, např. u písemného násobení. V geometrii má dítě problémy s rýsováním i jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace. Grafickou dyskalkulii lze nazvat i *numerickou dysgrafií*.

5. *Operační dyskalkulie* je nejrozšířenější porucha projevující se narušenou schopností provádět matematické operace. Často se objevují záměny operací (hlavně sčítání za násobení a odčítání za dělení), při počítání delších řad čísel záměny desítek a jednotek při sečítání, záměny čitatele a jmenovatele, nahrazení složitějších operací jednoduššími. K dalším projevům patří uchylování se k písemným formám řešení u velmi jednoduchých příkladů, počítání na prstech ve vyšších ročnících, kdy již by měly být jednotlivé operace dostatečně zafixovány. Děti s tímto typem poruchy mají zvýšenou chybnost v provádění sčítání a odčítání do 20, v násobení a dělení, dále mají obtíže při řešení kombinovaných úloh, kde je třeba udržet v paměti jednotlivé výsledky. Složitější počítání se vyznačuje pomalostí a vysokou chybností (zvláště při pamětném počítání).

6. *Ideognostická dyskalkulie* představuje poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Jedinec např. ví, že 9 se čte jako „devět“ a „devět“ se píše jako 9, ale neví, že 9 je o jednu méně než 10, resp. 3×3 , nebo polovina z 18, nebo má-li ukázat příslušný počet teček podle napsaného čísla. Dalším projevem je selhávání v řešení úloh, jakmile je pozměněn šablonovitý postup. Obtíže se projevují ve slovních úlohách, které není dítě schopno převést do systému čísel a řešit je. Za nejtěžší poruchu je považována neschopnost počítat po jedné od daného čísla z hlavy. Nejlehčí stupeň se projevuje v neschopnosti chápat vztahy v matematických řadách (např. pochopit vztah a pokračovat v matematické řadě 5, 10, 15, ...).³⁸

Z definice dyskalkulie vyplývá, že je třeba odlišit obtíže v matematice způsobené poruchou od těch, které odpovídají nižší inteligenci. Dyskalkulie není diagnostikována u dětí s nižším IQ než 90, v odůvodněných případech než 85. Mentální retardace je totiž sama o sobě poruchou, která vzniká na podkladě organického poškození mozku. Je to porucha primární, která natolik ovlivňuje psychiku dítěte, že ji nelze zaměňovat se specifickými vývojovými poruchami učení. Děti s dyskalkulií i jinými specifickými poruchami učení mají průměrnou, někdy až nadprůměrnou inteligenci. Poruchy spojené s vysokým IQ, nemusí být vůbec objeveny.

I v dnešní společnosti se můžeme setkat s pochybnostmi, zda výše zmíněné specifické poruchy učení lze považovat za oprávněné, nebo je to pouze prostředek pro „výmluvy neschopnosti a lenosti žáků“. Tito lidé se s poruchami učení zřejmě nikdy nesetkali v praxi a jejich názory jsou pouze osobní domněnky. Ten, kdo v životě poznal velmi šikovné a inteligentní dítě, které má problémy se čtením, psaním nebo matematickými úkony, zřejmě nepochybuje o oprávněné existenci SPU.

³⁸ Košč, L.: *Vývinová dyskalkulia jako jedna forma narušenia schopnosti učiť sa*. s.25.

2. DIAGNOSTIKA A REEDUKACE SPU

Jelikož diagnostika není otázkou pouze jednoho vyšetření, ale jedná se o dlouhodobý proces. Na začátku kapitoly si diagnostiku rozdělíme do tří základních fází. Ukážeme, jak diagnostika nahlížela na proces učení a přístup k žákovi dříve v porovnání s náhledem z roku 1996. Dále považuji za důležité zmínit, kdo a kde diagnostiku provádí, z jakých zdrojů diagnostických informací čerpá a na jaké typy můžeme diagnostiku rozčlenit.

2.1 Diagnostika jako možnost určení příčiny SPU

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu vůbec a reedukace především. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.³⁹ Zjednodušeně bychom mohli říci, že na základě diagnostiky poznáme a charakterizujeme konkrétní problémy ve všech oblastech života.

Diagnostika není záležitostí pouze jednoho vyšetření, ale jedná se o dlouhodobý proces. Tento proces bychom mohli rozdělit do tří základních fází. Vstupní diagnostické vyšetření, průběžné diagnostické šetření a závěrečné diagnostické posouzení.

Obsahem *vstupního diagnostického vyšetření* je komplexní posouzení příčin a charakter poruchy konkrétního jedince. Pro práci s dítětem je důležité poznání osobnosti dítěte. Druhá část, *průběžné diagnostické vyšetření* je založeno na průběžných šetřeních, pozorování a hodnocení výsledků speciálně pedagogické práce. Úkolem je upřesnění původního diagnostického stanoviska na základě nových zjištění a zkušeností. Cílem je posouzení efektivity edukačních metod a metod rozvoje práce s klientem z kvalitativního a kvantitativního hlediska. *Závěrečné vyšetření* je edukační proces a rozvoj jedince založený na úsilí

³⁹ Zelinková, O. *Poruchy učení*. s. 25.

speciálních pedagogů pro dosažení maximální možnosti rozvoje dítěte. Hlavním úkolem je zde posouzení efektivity práce, stupně dosažení stanovených cílů, změny klienta. Závěrečná diagnóza zároveň může být diagnózou vstupní pro další práci.⁴⁰

Diagnostika dítěte se zaměřuje na složku obsahovou, kde je úkolem zjistit dosaženou úroveň vědomostí. Dále na složku procesuální, tzn. jakým způsobem proces výchovy a vzdělání probíhá, jak žáka ovlivňuje. Také nás zajímá emociálně-sociální úroveň dětí. Jestliže máme posoudit případné neúspěchy, vykoná pedagog diagnostiku úrovně psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. Pro přesnější výsledek tyto údaje pedagog doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, rodině a dalších institucích, se kterými dítě spolupracuje a také zohledňuje vlivy společnosti. Nesmíme zapomenout na diagnostiku práce učitele a použitých metodických postupů. Výsledkem jsou vyvozené závěry, ze kterých vycházíme a plánujeme další kroky.

Z výše napsaného vyplývá, že v diagnostice je důležitý nejen výsledek, ale také proces samotný. Posuzujeme nejen negativní, ale i pozitivní momenty ve vývoji dítěte, které jsou pro nás východiskem dalšího působení.⁴¹

V současné době není cílem diagnostiky měření jednotlivých charakteristik dětí a následná volba nejvhodnější speciální školy, nýbrž pohled na dítě z hlediska jeho slabých a silných stránek.

Níže uvádí tabulku, abychom si mohli udělat představu, jakým vývojem diagnostika prochází. Jsou zde uváděna stará a nová paradigmat diagnostiky, přičemž tato nová paradigmat jsou z roku 1996. Porovnání prováděl v USA Lazear.⁴²

⁴⁰ srov. Fischer, S., Škoda, J. *Speciální pedagogika*. 27.

⁴¹ srov. Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. s. 12.

⁴² Tamtéž, s. 17.

Tab.2: **PARADIGMATA DIAGNOSTIKY**

Stará paradigmata diagnostiky	Nová paradigmata diagnostiky
žáci se od sebe ve své podstatě neliší, učí se stejným způsobem, proto vyučování a testy mohou být standardizovány	žáci se liší, každý je jedinečný, proto vyučování a testy musí být individualizovány, být variabilní
standardizované testy, které dávají normy, a kritéria jsou hlavním a přesnějším ukazatelem vědomostí žáků a jejich učení	přímé hodnocení průběhu výkonu zahrnuje různé testovací nástroje a dává komplexnější, přesnější a správný obraz úrovně vědomostí i procesu učení
testy: papír-tužka jsou jediné validní cesty hodnocení	žákem utvořené a zachované portfolio obsahuje jak a tvoří zkoušky tužka-papír, tak jiné nástroje hodnocení ucelenější obraz žákova prospěchu
hodnocení je oddělené od výkladu učiva; je pro ně určena zvláštní doba, místo a metody	hranice mezi hodnocením a vyučováním se prolínají; hodnocení se vždy uskutečňuje v průběhu výuky a jejím prostřednictvím
pouze testovými nástroji a prostředky lze získat pravdivý a objektivní obraz o žácích vědomostech a učení	lidský faktor, tj. lidé subjektivně spoluprožívající se žákem, drží v ruce klíč k přesnému procesu hodnocení (učitel, rodič, sám žák)
jsou jasně definované základy vědomostí, které žák musí ovládat ve škole a být schopen je demonstrovat nebo reprodukovat v testu	hlavním cílem je učit žáka, jakým způsobem se má učit, jak myslet, jak být inteligentní v co nejvíce směrech (tj. formování celoživotního učícího se jedince
jednotnou standardní cestou, nemá cenu se tomu ani to vyučovat	proces učení je stejně tak důležitý jako obsah osnov; ne každé učení může být objektivně testováno standardizovaným způsobem

Nové pojetí diagnostiky je typické, že klade důraz na individualitu dítěte; diagnostické testy nejsou univerzální; hodnocení a výklad je propojený akt; hodnocení probíhá během vyučování; nehodnotí se pouze diagnostickými nástroji a prostředky, nýbrž k procesu hodnocení přispívají i učitelé, rodiče, žák sám; mimo ovládání, demonstrování, reprodukování znalostí a dovedností je kladen důraz na to, jakým způsobem se má žák učit a myslet.

2.2 Kdo a kde diagnostiku provádí

Diagnostika je z hlediska vědy obsahem pedagogiky, psychologie či lékařských věd. Za laickou diagnostiku lze považovat zamyšlení rodiče nad tím: „Proč se nechce učit? Proč lže? Proč malé dítě pláče?“ Existují testy zkoumající čtení, které jsou vhodné pro psychology a učitele. Po dítěti je zpravidla vyžadováno, aby nahlas přečetlo určitý text, u kterého se stupňuje obtížnost. Testy určují rychlost čtení, dále je evidován počet chyb (sleduje se přesnost čtení), dále bývá sledované porozumění čtenému. Vše bývá posuzováno v kontextu s věkem. Jelikož řeč a čtení spolu úzce souvisí, vyskytují se často u dětí s poruchami čtení i potíže řeči. Bývá doporučena návštěva logopeda.

Diagnostiku je možné provádět na specializovaném pracovišti nebo v běžné specializované třídě. Diagnostika je v obou případech odlišná jednotlivými prvky. Ve specializované třídě je žák sledován, dlouhodobě ovlivněn atmosférou školy, třídy i osobností učitele. Je zde prováděno srovnání se žáky ze stejné třídy a školy, stupeň zvládnutí je posuzován na základě podmínek daných osnov. Ve druhém případě, kdy je diagnostika prováděna na specializovaném pracovišti při navázání individuálního kontaktu, jsou zde utvořeny takové podmínky, aby dítě mohlo podat optimální výkon. Pro porovnání žáka s populací stejného či přiměřeného věku jsou zde používány speciální testy. V případě vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte jsou výsledky obou pracovišť velmi cenné.⁴³

Budeme-li vycházet z diagnostiky ve vztahu ke školskému systému, je prováděna v těchto institucích: rodina; škola, třída; pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum; zdravotnické instituce; zájmové instituce.

Profesní zastoupení mají: rodiče s různou úrovní vědomostí, možností a zájmu; pedagog a speciální pedagog; psycholog; sociální pracovníce; lékaři (dětské, neurologové, psychiatři...); vedoucí zájmových oddílů a zájmových

⁴³ srov. Zelinková, O. *Poruchy učení*, s. 25.

kroužků. Diagnostický proces z hlediska času rozdělujeme na krátkodobý a dlouhodobý.

Veškeré uvedené diagnostické procesy jsou svými rysy specifické a měly by se doplňovat. Diagnostický proces ve školním prostředí je dlouhodobou záležitostí, většinou vychází z pozorování žáka při běžných školních situacích, které jsou velmi rozdílné. Hlavními přednostmi je, že žák zde prožívá momenty úspěchu a neúspěchu, situace ovlivněné i neovlivněné motivací. Naopak diagnostika ve speciálně-pedagogickém centru nebo pedagogicko-psychologické poradně je podmíněna zcela jinými podmínkami, jiným prostředím. Nezáleží na tom, jestli se jedná o vyšetření skupinové nebo individuální. Je běžné, že dítě může mít odlišné reakce, chování v jednotlivých institucích. I to, že se žák chová odlišně, je přínosným zjištěním. Nutné je zamyšlení a hledání příčin. Diagnostika z hlediska rodičů nemusí být vždy zcela objektivní, ale přes to je velmi přínosná. Obsahuje citový náboj, snahu dítěti pomoci, ochránit ho. Rodič vnímá své dítě ve specifických situacích, zná jeho vývoj, momenty, které by mohly být významné, ovlivňující. Lepší stránky dítěte pravděpodobně zná vedoucí zájmového kroužku, jelikož má možnost ho sledovat při takových činnostech, které si vybírá sám, baví ho, a proto zde bývá často úspěšný.⁴⁴

Zde byla ukázána diagnostika různými institucemi a každá z nich posuzuje dítě ze svého pohledu. Je důležité klást důraz na správnou interpretaci zjištěných faktů profesionály i rodiči a vyhodnotit z nich závěry, které jsou příspěvkem ke komplexnímu vnímání dítěte a volbě pro dítě optimálních metod a přístupů.

⁴⁴ srov. Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. s. 23.

2.3 Zdroje diagnostických informací

Zdroje diagnostických informací je možné rozdělit na přímé a nepřímé. *Nepřímé zdroje* informací jsou závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje, na jeho dovednostech vést rozhovor a schopnostech obsah rozhovoru analyzovat. Jedná se o rozhovory s rodiči, případně i s učitelem a samozřejmě také s dítětem samotným.

Při *rozhovoru s rodiči*, ať už ho vede speciální pedagog, učitel či psycholog, je důležité si vždy uvědomit, v jak obtížné situaci je ten, který má neúspěšné dítě. V případě, že je dítě dlouhodobě neúspěšné, prožívají rodiče pocity bezmoci a může být druhotně narušována důvěra mezi rodičem a dítětem. Proto o to více by měl být otevřenější a profesionálnější postoj učitele. Pro rodiče je těžké tuto bezmoc a zklamání dlouho vydržet, proto hledají vinu buď ve škole a přenášejí na ní zodpovědnost, nebo trestají dítě. Tyto pocity zoufalství mohou mít i za následky, že rodiče se nezúčastňují třídních schůzek a vyhýbají se jakémukoli kontaktu se školou. Proto se pedagog nebo psycholog aktivně snaží o vytvoření vztahu, kdy získá důvěru rodičů.

Mnohdy se stává, že rodiče až příliš hájí své dítě. To je dobré znamení, že jim na dítěti hodně záleží, že jsou pro ně zaujati, a proto v případě neulezené cesty budou ochotni hodně udělat a pracovat s ním. Bohužel také není výjimkou, že rodiče už bojovat přestali, vzdali se, nechtěli ukázat své dítě v lepším světle a dokonce už přestali věřit, že situace by se mohla zlepšit. Toto je známkou narušeného vztahu mezi rodičem a dítětem. O to více je v tomto případě důležité vybudovat vztah důvěry, pozorné naslouchání tomu, co rodič říká.

Jestliže je dítě v pedagogicko-psychologické poradně se školními potížemi, významným zdrojem informací může být *rozhovor s učitelem* dítěte. Školní úspěch dítěte závisí na dvou předpokladech. Na možnostech a nadání žáka, ale i na pedagogických schopnostech učitele. Učitel si ve své profesi musí uvědomit, zda neúspěch dítěte je dán prvním důvodem nebo je ovlivněn druhou možností. Psycholog nebo speciální pedagog nemá právo posuzovat práci učitele, ale společně by měli odhalit příčiny neúspěchu dítěte. Pro stanovení příčin

školních neúspěchů jsou učitelovy postřehy o práci dítěte nedocenitelnými informacemi. Učitel je schopen popsat chování žáka na svůj nezdar, jakou motivaci k práci je vhodné použít.

Každý *rozhovor s dítětem* je rozdílný, protože každé dítě je jedinečné. Může se stát, že informace, které nám podávají samy děti, podceňujeme. Dítě samotné nám nejlépe může říci, proč udělalo určitou chybu při plnění zadaného úkolu.⁴⁵

Mezi **přímé zdroje diagnostických informací**, které nám stanoví diagnózu specifických poruch učení, patří hodnocení výkonu ve škole, kde se zaměřujeme na vyšetření rychlosti čtení, chyby při čtení a jejich analýza, porozumění čtenému textu a chování dítěte při čtení.

K *vyšetření rychlosti čtení* pedagogicko-psychologická poradna používá normované texty vypracované Z. Matějčkem a kol.(1987). Na základě těchto norem máme možnost zjistit úroveň čtení žáka v kombinaci s tím, jaký výkon se ve čtení požaduje v určitém postupovém ročníku. Bylo by i možné, aby tento proces mohli dokumentovat učitelé. Především na prvním stupni, kdy u dětí dochází k rozvoji a ustálení procesu čtení. Měli by vlastní kontrolu nad rozvojem dětí, které jim byly svěřeny. V praxi by to vypadalo tak, že v každém postupném ročníku by vybrali přiměřený text a poté by stanovili u jednotlivých dětí výkony ve čtení i s analýzou chyb. V polovině i na konci ročníku dětem předložili stejný text a porovnání obou výkonů může být pro učitele zajímavou informací.

Při *pozorování chyb při čtení a jejich analýzou* porozumíme obtížím, které dítě při čtení provází. Některé chyby se opakují, jiné jsou náhodné, kterých se dítě dopouští z únavy nebo nedostatečného soustředění. Častými chybami, kterých se děti dopouští, jsou neúměrně dlouhé hláskování písmen, neschopnost spojení hlásek a slabik, záměna čtených písmen, přehazování písmen ve slově, komolení slov a vynechávání jednotlivých písmen nebo slabik.

⁴⁵ srov. Pokorná, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. s.174-176.

Důležité je také zjistit, do jaké míry je dítě schopno *porozumět čtenému textu*. Jestliže dítě nerozumí textu, který čte, je pouze námahou bez vnitřního uspokojení. U mladších dětí není vhodné se ptát na obsah textu, jelikož nemají tak rozvinutou slovní zásobu. Doporučuje se mít předem připravené otázky, na které dítě co nejpřesněji odpoví. Tehdy, když si dítě nemůže vzpomenout nebo neodpovídá přesně, navrhneme mu, ať se pokusí daný text převyprávět.

I z *chování dítěte při čtení* můžeme mnohé vyčíst. Sledujme při čtení uvolněnost, napětí, držení těla či nepravidelné dýchání. Můžeme vyzorovat i potrhávání ramen nebo šoupání nohou, atd. Dítě při používání svých čtecích návyků může samo napomoci diagnostikovat své obtíže i ukázat cestu, kterou by se náprava měla ubírat.⁴⁶

2.4 Typy pedagogické diagnostiky

Pedagogickou diagnostiku můžeme rozdělit do čtyř typů. Diagnostika normativní, kritériální, individualizovaná a diferenciativní. V prvních dvou typech porovnáváme výkony jednotlivce s vrstevníky nebo vyčleněnými úkoly. V *diagnostice normativní* je výsledek jedince v určité zkoušce srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce. V *kritériální diagnostice* srovnáváme s vnějšími měřítky a objektivně vymezenými úkoly. Zkoušky vycházejí z rozboru určitých dovedností a jsou zaměřené na určení úrovně, na které se dítě nachází. *Diagnostika individualizovaná* je zaměřena na hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samotnému, aniž bychom porovnávali s vrstevníky či spolužáky ve třídě. Tento typ diagnostiky je velmi nutný u dětí handicapovaných, neúspěšných nebo u dětí, které z jakéhokoli důvodu ztratily motivaci. Na základě uplatnění normativní a kritériální diagnostiky si žák uvědomí svoji nedostatečnost. A proto je důležité zvýšit jejich motivaci, a to například upozorněním na jejich pokrok v porovnání s dřívějšími výsledky.

⁴⁶ srov. Pokorná, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. s.178-186.

V tomto případě učitel musí jednotlivé kroky rozdělit na dílčí části tak, aby každý úkol byl pro žáka zvládnutelný a ukazatelem postupu vpřed.

Avšak při hodnocení a klasifikaci může dojít ke střetu kritériální a individualizované diagnostiky. Učební osnovy jsou brány jako kritéria, která by dítě mělo splnit a podle zvládnuté úrovně být klasifikováno. Jestliže učitel u žáka se specifickou poruchou učení bude uplatňovat pouze kritériální přístup bez důrazu na individuální úspěch, je ze strany žáka velmi pravděpodobná ztráta motivace, nezáměr, případně se mohou objevit i kázeňské problémy. Je velmi těžké poskytnout doporučení, jak situaci řešit, za kolik chyb dát jakou známku. Je na učiteli, jak svým pedagogickým citem a pedagogicko-psychologickými znalostmi danou situaci dokáže posoudit.

Posledním typem je *diagnostika diferenciální*. Zde se rozlišují obtíže, které se mohou projevovat stejně, ale příčiny mohou být různé. Například nekázeň a zvýšená pohybová aktivita dítěte může být projevem ADHD nebo nesprávného výchovného vedení. Obě tyto příčiny mohou být zkombinovány. Zároveň při sdělení, že žák neumí vyjmenovaná slova, je důležité, aby následovaly další kroky, které vyhledají příčinu.⁴⁷

Po skončení souhrnných vyšetření je výsledkem týmové spolupráce všech specialistů, které se na diagnostice specifických poruch učení podílejí, vypracovaná zpráva. Zde jsou obsaženy ucelené výsledky vyšetření s konkrétními návrhy pro práci s jedincem. Závěry diagnostiky je možné charakterizovat jako komplexní posouzení jednotlivce. Jsou výsledkem pro výběr, stanovení a způsob aplikování edukačních metod a metod rozvoje znevýhodněného rozvoje.

⁴⁷ srov. Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 14, 15.

2.5. Reedukace SPU

Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a dalších odborníků. Proto si v této části kapitoly představíme obecná pravidla reedukace SPU, poté rozebereme reedukaci každé SPU zvlášť.

2.5.1 Obecné doporučení reedukace specifických poruch učení

Pojem reedukace si můžeme přeložit jak převýchovu, znovu obnovenou výchovu. V našem případě pod tímto pojmem označujeme soubory speciálně-pedagogických metod práce učených rozvoji porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem však nemusí být jen rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na uspokojivém stupni, ale je zaměřen na plné nebo částečné odškodnění problémů, které vycházejí ze specifických poruch učení.⁴⁸

Při reedukaci specifických poruch učení jsou stanovena doporučení, které je pro správný výsledek třeba respektovat. Ve většině případů musíme brát v úvahu, že děti, se kterými pracujeme, mají často nepříjemné pocity z předcházejícího učení. Každé dítě je individualita, proto je nutný individuální přístup. Navíc každý jedinec má odlišnou závažnost poruchy s rozdílnými projevy. Nelze mít jednotný postup reedukace a ten uplatňovat na všech.

Před úplným začátkem reedukace navážeme kontakt s dítětem, uvolníme ho, budeme si vyprávět o věcech jemu příjemných, např.: o jeho mimoškolních aktivitách, zájmech, koníčkách, atd. Chceme-li odvrátit negativní vztah k učení, naší motivaci tedy zahájíme činnostmi, které ho baví, a můžeme zde očekávat úspěch. Po navázání kontaktu formou her a soutěží provádíme průpravná cvičení, tj. rozvoj percepce, řeči, cvičení pravolevé a prostorové orientace a soustředění. Průpravná cvičení mohou být i prostředkem diagnostiky. Mezi další zásady patří, že reedukaci nikdy neomezujeme pouze na oblast, kde se porucha vyskytuje

⁴⁸ srov. Jucovičová, D., Žáčková, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. s. 27.

nejvíce. Reedukace dyslexie neobsahuje opakované čtení, dysgrafii neodstraníme neustálými diktáty.⁴⁹

Při reedukaci obtíží je velmi důležité vycházet od manipulace s reálnými předměty doprovázené slovním komentářem, kdy dítě nahlas popisuje činnost, kterou dělá. Tak můžeme kontrolovat postup a v případě potřeby nesprávný krok opravit. Dále se snažíme reálnou situaci graficky znázornit. Z toho by měl postupně vyplynout matematický zápis řešení příkladu, které se snažíme zobecnit a algoritmus upevnit. Složitější postupy se pokusíme rozdělit do menších kroků. Pokud dítě chybí v úkolu, který se zdál být zvládnutý, vracíme se zpět k verbalizaci až k manipulaci. Procvičené a zautomatizované je potřeba stále opakovat. Volba cvičení a metod se řídí podle oblasti, ve které dítě selhává. Reedukace vychází z diagnózy, která se během práce s dítětem zpřesňuje. Z podkladu diagnózy určujeme nejlepší metody práce. Jestliže se nám nějaký postup zdá neefektivní, metoda se mění.

Za součást reedukace považuje i rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec a především v předmětech, kde se porucha nachází. Cenné je naučit dítě vážit si samo sebe, uvědomovat si své klady i nedostatky. Existenci poruchy nezakrýváme, ale ani její vážnost nepřeceňujeme. Dítě by se mělo naučit s poruchou žít.⁵⁰

Podstatné je si uvědomit, že dyslektické děti často mívají pocity méněcennosti. Velmi důležité je nevěnovat pozornost jen tomu, co dítěti nejde. Děti, které bývají oslabené v jazykové oblasti, často vynikají v technických předmětech. Zkrátka na každém dítěti musíme najít něco, čím bude kompenzovat svou neúspěšnost ve čtení nebo psaní. Může jít o výtvarné, hudební, sportovní úspěchy. A hlavně, my mu musíme dávat najevo, že ho přijímáme s láskou takové, jaké je. Pokud dítě cítí, že s ním rodiče nejsou spokojeni, nepomůže žádné ujišťování, že není horší než ostatní. Jsou-li uspokojeny základní potřeby dítěte, mezi něž patří i přijetí, nemá dítě o sobě pochybnosti.

⁴⁹ srov. Zelinková, O. *Poruchy učení*. s.60.

⁵⁰ srov. Zelinková, O. *Poruchy učení*. s. 61.

Dítěti pomůžeme dlouhým, povzbudivým a pomáhajícím přístupem. Podporujeme snahu, ne výkon. Poruchou učení nebo dokonce dyslexií trpěla celá řada historických a současných osobností. Můžeme poukázat na konkrétní osoby, které podobné potíže překonaly: Hans Christian Andersen, Thomas Alva Edison, Albert Einstein, Agatha Christie, Winston Churchill, Leonardo da Vinci, Isaac Newton či Pablo Picasso. Ze současníků se mezi dyslektiky zmiňují herci Whoopi Goldbergová, Tom Cruise, zpěvačka Cher, politik George Bush ml. či Bill Gates.

2.5.2 Reedukace dyslexie

Nápravu dyslexie začínáme motivací, poté přípravnými cvičeními. Dle zjištěné závažnosti poruchy se postupně zaměřujeme na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a nakonec čtení textu.

S osvojováním písmen mívají děti výraznější potíže. Pro zapamatování jednotlivých písmen potřebují více času. Běžné postupy používající se při vyučování často dětem nestačí. Pro lehčí zapamatování můžeme použít metodu obrázkové abecedy. Spojitost písmen s obrázkem (d-dům, p-pes, j-jahoda,...). Obrázky musí být jednoznačné, dobře zapamatovatelné. Velký efekt mají obrázky, které si dítě vyrobí samo. Můžeme použít i písmenková pexesa, kreslení ve tvaru písmen a jejich obtahování, modelování jednotlivých písmen, skládání písmen z dílků (formou puzzle), říkanky, básničky či krátké popěvku vztahující se k jednotlivým písmenům, a mnoho dalšího. Při rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen (b-d, m-n, ...) se opět používá např.: spojení obrázku a písmene, omalovánky a karty s písmeny, skládání nebo dokreslování písmen a tabulky písmen či barevné abecedy, na pomoc si bereme i pracovní listy.⁵¹

Takto bychom mohli s výčtem možných postupů ještě dlouho pokračovat, ale chtěla jsem zde pro konkrétní představu pouze ukázat pár praktických cvičení.

⁵¹ srov. Jucovičová, D., Žáčková, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. s. 82-85.

2.5.3 Reedukace dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie rozvíjíme grafomotoriku. Odlišnost u dítěte trpícího dysgrafií a správným nácvikem psaní u běžné populace je především v tempu, kterým postupujeme. Před i při psaní často provádíme cviky na uvolnění ruky a průpravná cvičení pro nácvik jednotlivých písmen. Děti s dysgrafií nepřetěžujeme dlouhým psaním. Cvičení by měla být krátká, častá a důkladně prováděná. Neúčinné je přepisování sešitů, protože zvýšená námaha, vypětí a nervozita se odrazí na kvalitě psaného projevu. Ale také nelze tolerovat nedbalost. Je obtížné určit hranice mezi nedbalostí a dysgrafií.⁵²

Reedukace dysgrafie je velmi náročná práce s nejistým výsledkem. Mnoho dětí absolvovalo reedukaci, ale obtíže bohužel stále přetrvávají. Není až tak velkou výjimkou, že až do dospělosti. Dysgrafii nebývá kladem tak velký důraz jako u dyslexie nebo dysortografie. Zdůvodnění rodičů bývá, že v dospělosti stejně budou spíše ke psaní používat počítač.

2.5.4 Reedukace dysortografie

V dnešní době nejsou známy veškeré příčiny dysortografie. Z analýzy procesu psaní, z praxe i uskutečněných výzkumů je zřejmé, že u dětí trpících touto poruchou je možné sledovat ve větší či menší míře poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy vnímání, reprodukce rytmu, vývoje grafomotoriky a poruchy řeči. Provádějí se cvičení na odstranění tzn. specifických dysortografických chyb. Zaměřujeme se na nedostatečně rozvinuté funkce, odstranění specifických chyb a zvládnutí mluvnického učiva. Důraz je kladen i na rozvíjení psychických kvalit provázející písemný projev (soustředěnost, zvládnout aplikovat gramatická pravidla, naučení se kontrolovat si vlastní práci, apod.)⁵³

⁵² srov. Zelinková, O. *Poruchy učení*. s.79.

⁵³ Tamtéž, s.80.

2.5.5 Reedukace dyskalkulie

Zde se vychází od manipulace s předměty, jejichž součástí je slovní komentář. Žák nahlas popisuje činnost, kterou provádí. Při činnosti, kdy dítě myslí nahlas, máme možnost kontrolovat jeho postup. Jestliže jeho úkony nejsou zcela správné, máme možnost hned ho opravit. Složitě kroky rozdělujeme na více menších částí. Postupně se opakované kroky stávají automatickými, žák pracuje rychleji a s menším vypětí sil. I již zvládnuté kroky neustále opakujeme, ale snažíme se jejich zadání neustále obměňovat. Takto se dítě musí neustále soustředit. Automatizací činností, zvyšováním sebedůvěry pomáháme zrychlujícímu tempu.⁵⁴

Musíme si uvědomit, že náprava je dlouhodobý proces, a proto od dítěte nemůžeme očekávat zlepšení hned na počátku práce. Řídíme se i těmito pravidly: trpělivost, klid, optimismus, nešetřit povzbuzením a pochvalou, nedopustit, aby se dítě naučilo něco špatně, procvičovat málo a často, využít jeho zájmu, vyloučit všechny rušivé podněty, výkony dítěte hodnotit spravedlivě, spolupracovat s rodinou a školou atd.

Za účelem pomoci se specifickými poruchami učení a vzájemné spolupráce nejen s rodinami, ale pedagogy, speciálními pedagogy, psychology a dalšími odborníky zabývající se SPU byla založena Česká dyslektická společnost a DYS-centra.

Česká dyslektická společnost

Pro pomoc a překonávání překážek spojených se specifickými poruchami učení bylo v roce 1999 založené občanské sdružení Česká společnost Dyslexie. Jedná se o dobrovolnou neziskovou organizaci, která sdružuje odborné pracovníky zabývající se problematikou dyslexie, ostatních typů specifických poruch učení a přidružených obtíží a nápadností v chování. Toto občanské sdružení navazuje na organizaci sekce specifických poruch učení Logopedické společnosti M. Sováka, jejíž kořeny sahají až do konce šedesátých let. O existenci

⁵⁴ srov. Zelinková, O. *Poruchy učení*, s.105.

samotného subjektu v této oblasti bylo již dlouho uvažováno, a to především pro další rozvoj problematiky specifických poruch učení u nás a navázání užší spolupráce se zahraničními organizacemi se stejným nebo podobným zaměřením.

Součástí mohou být téměř všichni. Je vítáno zapojení rodičů s dyslexií, dospělých lidí s dyslexií a všech ostatních zájemců, kteří by se rádi podíleli na činnosti společnosti. Cílem České společnosti Dyslexie je: „poskytovat poradenskou pomoc při překonávání obtíží dětem a mladistvým, popř. dospělým s dyslexií a rodinám, v nichž tyto jedinci žijí, podporovat iniciativy zaměřené na pomoc jedincům s dyslexií, spolupracovat s odbornými pracovníky příbuzných i jiných oborů, organizovat semináře, přednášky a konference zaměřené na prohlubování teoretických vědomostí i na zkvalitnění péče o jedince s dyslexií, provádět osvětovou činnost, publikovat nové poznatky v oboru, výsledky výzkumné činnosti, informace pro rodiče, odborníky i laickou veřejnost, vyjadřovat se k dokumentům, které se týkají dětí a mladistvých s dyslexií, podporovat a iniciovat vědeckou a výzkumnou činnost, vytvářet databázi informací ke specifickým poruchám učení v České republice.“⁵⁵ Složení organizace a blíže popsání české i mezinárodní projekty jsou uvedeny v příloze.

DYS-centrum

DYS-centrum je dobrovolné nezávislé sdružení občanů a právnických osob, kterých se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování. Ve své činnosti vychází z mnohaletých zkušeností s jejich řešením na území České republiky a zároveň navazuje na osvědčené zahraniční modely.

DYS-centrum se v nabídce svých služeb snaží vyjít vstříc každému, koho se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování. Péče o děti a jejich nejbližší spadá do dvou oblastí činnosti - činnost terapeutická a činnost doplňková. Činnost terapeutická spočívá zejména v poskytování individuální a skupinové terapie poruch učení a chování, činnost

⁵⁵ Česká dyslektická společnost [online]. Dostupné na WWW: <<http://www.czechdyslexia.cz>>.

doplňková v pořádání smysluplných volnočasových aktivit za účelem prevence sociální patologie. V DYS-centru s dětmi a jejich rodinami pracují odborní pracovníci: psychologové, speciální pedagogové, logopedi, pracovníci proškolení v různých speciálně pedagogických metodikách práce s dětmi se specifickými poruchami učení a chování.

srovnatelná s výší úhrady týchž služeb v ostatních podobně zaměřených institucích.⁵⁶

⁵⁶*DYS-centrum*[online]. Dostupné na WWW: <<http://www.dyscentrum.org>>.

3. ČTYŘI RŮZNÉ POHLEDY NA DYSLEXII

V následujícím textu se podíváme, jaké pocity doprovází rodiče, když se dozví o tom, že jejich potomek má jednu nebo více specifických poruch učení, i jak dyslektikům rozumí učitelé. Nahlédneme na dyslexii z pohledu samotného dítěte, jak sám dyslektik vnímá tuto specifickou poruchu učení. Závěr kapitoly bude z pohledu třídního kolektivu.

3.1 Jak dyslexii vnímají rodiče

Vstup dítěte do školy je velmi důležitým mezníkem. Může se změnit postavení dítěte v rodině i postoje rodičů k tomuto dítěti. Úspěšnost ve škole je pro rodiče i děti velmi významnou hodnotou. Rodiče kladou důraz na úspěšnost ve škole z několika důvodů. Úspěch je chápán jako potvrzení rodičovských kvalit, jedna z forem jejich seberealizace. Promítají si své vlastní zkušenosti. Ale jde jim i o budoucnost jejich potomka, která je výsledky ve škole značně podmíněna. Na začátku mohou být představy rodičů reálné i idealizované.⁵⁷ První informace o tom, že syn nebo dcera trpí specifickou poruchou učení, konkrétně dyslexií, velké množství rodičů nepřijímá moc snadno. Pro některé rodiče je ale toto osvobozující vysvětlení, že se nejedná o vadu intelektu. A také to, že se nejedná o zanedbání péče z jejich strany. Ale na druhou stranu, existují i rodiče, kteří o dyslexii nemají ucelené informace nebo jejich představy jsou mylné. Domnívají se, že dyslexie je určitou formou zaostalosti. Dítě je pro ně prostě hloupé. I přes to, že dyslexie s inteligencí nemá nic společného.

Jaký význam má pro rodiče zjištění dyslexie? Dyslexie je nenápadné, a z pohledu závažnosti, zdánlivě triviální znevýhodnění. Není to typ poruchy nebo postižení, který by byl spojen se soucitem či odporem. Ale i přes to, je to určitý způsob zátěže a znevýhodnění. Dyslexie společně s dalšími poruchami učení je

⁵⁷ srov. Matějček, Z., Vágnerová, M. a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. s.117.

specifická v tom, že před nástupem do školy rodiče většinou ani netuší, že jejich potomek by mohl mít problémy s učením. Vzhledem k tomu, že poruchy učení nejsou viditelné na první pohled, tak k jejich diagnostice a nápravě může docházet se zpožděním. Dyslexie často bývá rodiči chápána jako označkování jejich dítěte jako neschopného. Tuto informaci mohou interpretovat různými způsoby. Její význam mohou popírat, podceňovat, bagatelizovat, či naopak věří, že potíže se čtením dokážou intenzivní přípravou překonat. Mnozí rodiče se těžce vyrovnávají s tím, že jejich dítě se nedokáže naučit něco tak banálního jako čtení, když se např. naučilo dobře počítat. Mohou mít pocit, že dítě se na poruchu spíše vymlouvá a nesnaží se. Ze začátku je problém dyslexie těžké pochopit. Poté přichází frustrace spojená se stresem. Nestačí jen informovanost, ale důležité je i dítě přijmout emočně. To je také důvodem, proč mnozí rodiče mají pocit, že učitel, speciální pedagog nebo psycholog jim problém řádně nevysvětlil. Jde o subjektivní pocit vyrovnání se s nepříznivou informací. Zklamání a neuspokojení rodičovských ambicí může být provázeno různými emocemi: vztekem, smutkem či zoufalstvím. Při předávání této informace je velmi důležitá vhodně zvolená interpretace. Rodiče dyslektiků mohou tuto poruchu prožívat odlišným způsobem. Mohou se cítit přetížení a stresováni přílišnou zátěží nutné péče, absolvování pravidelných nápravních cvičení a příprav. Tato péče ale nemusí být v dohledné době odměněna úspěchem, protože i když se dítě učí, nejsou jeho výsledky uspokojující. Chtějí dítěti pomoci, chtějí, aby se lépe učilo, ale nevědí, jak toho dosáhnout. Přichází frustrace, zklamání a nejistota, že něco zanedbali či zavinili.⁵⁸ Důležitá je zde spolupráce se školou, pochopení ze strany učitelů a individuální přístup k dítěti. Velmi nápomocná je i spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou. Speciální pedagog nebo psycholog pomůže vyrovnat se s prvotním šokem a následně ukáže jak s touto poruchou pracovat a dítě přirozeně rozvíjet.

Z jiného hlediska je zřejmé, že školní výsledky může negativně ovlivnit i prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Velmi těžko se určuje, které prostředí je optimální. Zda to, kde dítě dostává všestrannou podporu, a proto nemá dostatek

⁵⁸ srov. Matějček, Z., Vágnerová, M. a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. s.118, 120.

možností naučit se překovávat překážky a obtíže, nebo kde je výchova vedena k samostatnosti a soběstačnosti. Zmíněný druhý případ může vést k tomu, že si dítě neosvojí prvky spolupráce. Stanovit definici obtížného prostředí je ještě těžší. V roce 1958 Malmquistová sledovala vliv statusu rodiny (rozděleného do tří vrstev) na úroveň čtení.⁵⁹

Tab.3: VZTAH MEZI SOCIÁLNÍM STATUSEM RODINY A VÝSKYTEM DYSLEXIE (podle Malmquistové)

sociální status rodiny	děti s dyslexií	dobří čtenáři
horní vrstva	6%	23%
střední vrstva	6%	43%
nižší vrstva	88%	34%

V tomto výzkumu je zajímavé si všimnout, že osmaosmdesát procent dyslektiků je ze sociálně nižšího prostředí. W. Niemeyer z roku 1974 uvádí třiaosmdesát procent z nižší sociální skupiny. Na základě některých výzkumů, např. C. Klicpera a B. Gasteigerové-Klicperové z roku 1993 uvádějí, že šestašedesát procent dyslektiků pocházelo ze sociálně slabších vrstev.⁶⁰

Podobné jsou i výsledky výzkumů týchž autorů (C. Klicpery a B. Gasteigerové-Klicperové a W. Niemeyera) o slabších výkonech ve škole v souvislosti s počtem sourozenců. Tato přímá neúměra je jimi zdůvodňována tím, že čím více sourozenců v rodině, tím jsou nižší výkony ve škole. Příčina je viděna v nedostatku času, který mohou rodiče dětem věnovat.

Rozvinutější analýzu vlivu rodinného prostředí na úspěšnost žáka provedla M. Vágnerová v roce 1995. Je zde kladen velký důraz na specifickou situaci dítěte, které vyrůstá v rodině jako jedináček. Rozvádí nebezpečí

⁵⁹ Pokorná, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. s.85

⁶⁰ srov. Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. s.11, 12.

nepřiměřených nároků, které jsou na dítě v rodině kladeny, stejně tak i jako vliv úzkostného vedení ze strany rodičů. To je pro dítě zatěžující a vyčerpávající. Další příčinou ovlivňující příznivě či nepříznivě školní výkonnost může být vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělávání. Význam, který má vzdělání v rodině, spolupráce rodičů s dětmi a další.⁶¹ Význam péči věnované dětem i postoje rodičů ke škole mi potvrdila maminka dyslektika, se kterou jsem vedla rozhovor: „Když dítěti nejde učení, i když se snaží sebevíc a příčinou je dyslexie, tak začne ztrácet sebevědomí. Je potřeba ho hodně chválit za cokoli, co udělá dobře, hodně si s ním povídat, hladit ho a odpovědět na každou otázku. Neodsunovat ho, protože už tak má v sobě tato dětská dušička velké trápení v podobě "dyslexie". Je dobré, u něho podpořit některé z jeho zájmů, dát mu prostor pro tvoření, dát mu kus vašeho času. Pak nabude sebevědomí, že umí něco jiného, než ostatní, a i když mu škola moc nepůjde, bude dobrý v něčem jiném. Je to hodně důležité pro jeho další budoucí život. Musí také cítit, že za ním stojíte, že se na vás může kdykoliv s důvěrou obrátit. Teď jsou tu rodiče, aby mu pomáhali překonat těžké období. Co se týká učení, je třeba se obrnit velkou trpělivostí a pravidelně se s dítětem učit za pomoci různých pomůcek, které jsou k tomu třeba, protože tak si lehčeji zapamatuje. Všechny možné pomůcky, ať už se to týká školních potřeb, kalkulačky, různých tabulek s vyjmenovanými slovy, gramatikou, násobilkou, vzorečky – v tomto mi velmi pomohla pedagogicko-psychologická poradna. Další varianta se týká vaší vynalézavosti a chuti vašemu dítěti pomoci. Já jsem syna učila například dějepis, kdy brali různé války, a já za pomoci figurek s vojáčky jsem k nim vyrobila barevné cedulky se jmény vůdců a letopočtem. Ve vyšším věku jsem mu barevně dělala výtah z článků - základní body s letopočty, aby věděl alespoň základ. Do němčiny jsme často hráli pexeso s německými slovíčky a z různých slůvek si dělali přirovnání k českým - a kolikrát jsme se u toho dost nasmáli.“

Zde je ukázán konkrétní příklad, jak je možné učení dítěti velmi ulehčit a pomoci mu. Základem je potřeba vyčlenit si na své dítě čas.

⁶¹ srov. Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. s.11, 12.

Jakými dalšími konkrétními způsoby mohou přímo rodiče pomoci dítěti s poruchami čtení? Doporučuje se vybrat správný čas, kde je dítě v dobrém rozpoložení a ani sami rodiče nejsou unavení. Při čtení nejlépe používat takovou knihu, která se dítěti líbí, má k ní pozitivní vztah. Zabezpečit dobré světlo a pohodlí. Umožnit dítěti, aby si ukazovalo na slova tužkou, prstem nebo používalo záložku. Ve čtení je možné se střídat, obsáhnete takto větší část příběhu. Učitelé doporučují čtení v páru – jeden z rodičů čte zároveň s dítětem. Cvičení provádět denně. Nejprve pět minut, později intenzitu prodloužit na deset až patnáct minut. Přečte-li dítě slovo chybně, ale neovlivní to smysl textu, chybu neopravovat. Pokud bude smysl textu ovlivněn, upozornit ho ve vhodné pauze. Zdržet se negativních poznámek, především hodně chválit. Na závěr po skončení čtení si o přečteném obsahu popovídat.

3.2 Jak dětem s dyslexií rozumějí učitelé

Nejdůležitějším prvním krokem je rozpoznání poruchy učení u dítěte. Tuto první zprávu většinou vysloví nejdříve učitel. Studie ukazují, že děti, kterým se dostane adekvátní péče, dosahují výrazného zlepšení. Toto zjištění se mi potvrdilo i při všech rozhovorech, které jsem prováděla. Dyslexie postihuje zhruba pět procent populace. Nese s sebou bohužel i další potíže. Může narušit psychickou rovnováhu dítěte a poznamenat jeho rozvíjející se sebevědomí. Dítě je ve škole poslední nebo jedno z posledních. I přes upřímnou snahu se mu nedaří se zlepšit. Začíná mít pocit, že je horší než ostatní. Jak to udělat, aby si nezačal myslet, že tomu takto bude pořád?

V dnešní době naštěstí většina škol má snahu pomoci dětem se specifickými poruchami učení. Tato snaha se projevuje individuálním přístupem, zmírněnou klasifikací, cvičeními k nápravě potíží, upřednostňovaného nemluveného projevu před psaným. Tato pomoc je již dokonce zakotvena ve školském zákoně. Přesto z vyslovení slova dyslexie mají rodiče zvláštní pocit. Je to strach, jak se dítě s poruchou učení vyrovná? Jak rychle dokáže dohnat své vrstevníky? Jak dlouho bude porucha omezovat jeho školní prospěch a podobně?

Mohli bychom se domnívat, že zohlednění ve škole bude téměř automatické, ale bohužel tomu tak není. Při rozhovoru s matkou syna trpícího dyslexií jsem jako odpověď na otázku, zda byla porucha respektována ve škole, dostala tuto odpověď: *Tady v Košicích ne. Museli jsme Vaška přendat do jiné školy - v Plané nad Lůžnicí. A tady jo*. „*Tady v Košicích byly problémy. Paní učitelka to nerespektovala, to přání. Měli jsme papír od psychologa. Nebrala na to zřetel. Musel psát normálně diktáty. Pak, když přešel do Plané, tak nepsal diktáty, jen doplňoval, měl méně čtenářských deníků...*“ Učitel je pro dítě velmi silnou autoritou. Z velké části ovlivňuje žákův přístup ke škole. Z počátku dítě nemá žádnou vlastní motivaci k učení, nejprve si utváří osobní vztah k učiteli. Malý žák se často učí proto, aby udělal rodičům i učiteli radost a byl za to oceněn. Toto je období, kdy dítě veškeré hodnocení i požadavky učitele přijímá bezvýhradně. Hodnocení učitele bývá tvrdší než hodnocení rodičů, proto může ve špatně podané formě znamenat pro dítě zátěž na psychiku. Učitel může pomáhat, povzbuzovat, poskytovat oporu, kterou méně úspěšné dítě potřebuje. Ale také pedagog, který dyslexii u dítěte nepozná nebo odmítá brát tuto poruchu vážně a vyžaduje po žákovi těžko splnitelné úkony, dostává dítě do velkého stresu.⁶² Dalšího úryvek rozhovoru dokresluje důležitost profesionálního chování pedagoga:

„... V první třídě byl jeho třídní učitel starý pán, který měl před důchodem. Působil mírumilovně a syn, jelikož od 3 let neměl otce (po rozvodu se nekontaktoval), tak k učiteli jako k muži vzhlížel s očekáváním a jistou dávkou autority. Do školy se opravdu moc těšil. Byl takové milé blondaté kuřátko, které mělo o všechno zájem. Až jednou přišel ze školy jako bez duše. Nemohla jsem z něj dostat, co se stalo. A pak to přišlo. Pan učitel mu dal POHLAVEK, za to, že neuměl napsat písmeno "A"!!! Tím se mu zhroutil svět a přestal se do školy těšit. Jeho psychika zažila otřes. Ačkoliv jsem se ho snažila podpořit, jeho radostné oči při odchodu do školy už nezářily, tak jako před tím ...“ Na počátku školní docházky, kdy se začínají objevovat potíže s učením, je důležité, jak se učitel

⁶² srov. Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. s.180.

zachová. Jestli ho dítě bude vnímat jako zdroj ohrožení, nebo zdroj jistoty a bezpečí.

Významnou roli hraje i zaměření vedení školy. Pro skupinu ředitelů je prvořadý úkol upevňovat dobrou pověst své školy, která je postavena na zvyšování nároků na žáky. Jejich zaměření je na nadané a zároveň úspěšné studenty, důležité pro ně jsou co nejvyšší počty vlastních absolventů na jazykových školách, na středních a vysokých školách. Naopak jiní ředitelé svoje snažení aplikují na to, aby jejich pedagogové se zaměřili naopak na žáky s menšími úspěchy ve škole, otevírají specializované třídy nebo podobná podpůrná zařízení. Zde je důležitá paralela mezi vedením školy a jednotlivými učiteli.⁶³

3.3 Subjektivní problémy dyslektického žáka

Dyslexie je považována za lehké specifické postižení, které se ve školní praxi musí nějak projevit. Děti s dyslexií hůře dosahují stejných výsledků jako jejich spolužáci. I přes jejich zvýšené úsilí. Nejsou schopny zvládat požadavky školy, i když se sebevíce snaží. Očekávaný výsledek neodpovídá vynaložené práci. Často patří mezi nejhůře hodnocené žáky ve třídě, i přesto, že přípravě do školy musí věnovat mnohem více času v porovnání s ostatními spolužáky. Vlastní otázky těchto žáků jsou často takové, proč činností, které jim nejdou a nebaví je, musí věnovat tolik času, i přes to, že taková námaha nevede k požadovanému cíli. Neúměrnost věnovaného času a dosaženého efektu často bývá nepochopitelná i pro dospělého člověka. Ani napětí, které doprovází domácí přípravu, nepřispívá k celkové pohodě dítěte.

Způsob výkladu vlastního neúspěchu v mladším věku je velmi ovlivňován postoji a hodnocením dospělých lidí, kteří jsou pro dítě významné. Děti prvních

⁶³ srov. Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. s.12,13.

tříd základních škol přebírají názor autorit, především to jsou rodiče a učitelé. Nekriticky se ztotožní i s jejich nesprávnými závěry a výkladem školního selhání. Jestliže se dítě domnívá, že mu čtení nejde z důvodu, že je hloupé a líné, vytrácí se zde motivace k další práci. Dítě vnímá hodnocení nejen ve formě verbálně vyjádřených názorů. Psychiku dítěte silně ovlivňuje i emoční vztah a chování k dítěti. Vědomí emočního přijetí dodává dítěti sebedůvěru a sebeúctu. Stejně tak posilující je pozitivní hodnocení výkonu či chování a ovlivňuje víru v možnosti zvládnout budoucí požadavky. Podpora spolužáků může dítěti pomoci jít dál nebo naopak posměch třídy je ještě více frustrující než výtky dospělých. Srovnávání s vrstevníky vyvolává v dítěti závist, pocity nespravedlnosti a přispívá k uvědomění vlastních nedostatků, v krajním případě až k propadu sebehodnocení. Jaké emoce převládnu, závisí především na přístupu rodičů a učitelů.⁶⁴

Jaký je rozdíl mezi dívkami a chlapci se specifickými poruchami učení? Stručně bychom mohli říci, že SPU je více „mužskou záležitostí“. Z neuropsychologického pohledu můžeme tento jev snadno objasnit. Mozek žen je směřován k větší univerzálnosti (zůstává ve střední poloze), naopak mozek mužů má sklony k větší specializovanosti (vývojově tíhne více ke krajnostem).

Pro chlapce je typická mozková specializace. V případě počátečné výuky čtení a psaní je třeba kooperace obou hemisfér. A to je případ, kdy jsou chlapci v nevýhodě. Při mužských jednáních je převaha v pravohemisférových funkcích, kde se zabývají plošnými a prostorovými podněty a provádějí názorovou orientaci. V pravé hemisféře sídlí globální vnímání, představivost, intuice. Ženy mají větší vyrovnanost poměru pravohemisférových a levohemisférových funkcí.

Další nevýhodou pro chlapce je navíc i současná koncepce výuky čtení, která upřednostňuje univerzálnost. V literatuře je uváděn poměr těchto poruch 4-10:1 v neprospěchu chlapců.

⁶⁴ srov. Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. s. 41,42.

Postižení u chlapců některou ze specifických poruch učení je tedy dvakrát až třikrát častější než u dívek.⁶⁵

Následující tabulku č. 4 uvádím pro dokreslení, kdy se nejčastěji projevuje problém SPU (předškolní věk, první stupeň, druhý stupeň, ostatních případy), sledován je podíl dívek a chlapců.

Tab. 4: **Projevy SPU chlapci versus dívky**

1998/1999						
předškolní věk		1. stupeň		2. stupeň		Ostatní
4%		64%		29%		3%
Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	Dívky	Chlapci	
25%	75%	42%	58%	30%	70%	

Tento výzkum byl prováděn i v roce 1996/1997 i 1997/1998. Výsledky byly velmi podobné ve všech třech letech.

Věk klientů: předškoláci jsou malou skupinou klientely. Ve většině případech se jednalo o děti s odkladem školní docházky nebo děti, které měly do školy nastoupit, ale na základě psychologického vyšetření byly zřejmé dílčí nezralosti. Ve všech třech pozorovacích letech dívky tvořily pětadvacet procent. Nejpočetnější byly děti mladšího školního věku.

Podmět k návštěvě speciálního pedagoga: ze sledovaných dětí speciálního pedagoga nejčastěji navštěvují z podmětů rodičů.

Frekvence návštěv: opět ve všech třech sledovaných letech klient navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu průměrně dvakrát. Nejpočetnější skupinou byli klienti, kteří v daném roce přišli jedenkrát.

3.4 Sociální postavení dyslektika mezi spolužáky ve třídě

⁶⁵ srov. Vašutová, M. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. s.13, 14.

Pro školáka je vrstevnická skupina velmi důležitá. Postavení ve třídě závisí na určitých osobnostních vlastnostech a kompetencích. Některé jsou významné pro oblíbenost, jiné jsou důležitým kritériem pro získání vlivu. Oblíbení a dominantní jedinci jsou schopní, sebejistí, vyrovnaní, dobře emočně ladění, pro ostatní je jejich osobnost velice imponující. Mezi zavrňované vlastnosti patří uzavřenost, zakřiknutost, negativní emoční ladění, protivnost, podivnost a vytahování. Tyto reakce jsou časté. A školáci se specifickými poruchami učení mezi ně často patří. Mnozí žáci se specifickou poruchou učení jsou odsunuti na okraj skupiny, jsou izolováni a v kontaktu pouze s podobně znevýhodněnými jedinci.⁶⁶ České i zahraniční studie zaměřené na hodnocení sociální pozice dítěte s dyslexií ve třídě nebo jiné vrstevnické skupině došly k podobným výsledkům, které lze vyjádřit takto: „Děti se specifickými poruchami učení, které bývají školsky méně úspěšné, nemívají ve třídě dobré postavení, nebývají oblíbené, jsou častěji hodnoceny jako sociálně méně přizpůsobivé, bývají opomíjené a izolované, častěji se dostávají na okraj skupiny, mívají méně kamarádů, i když obvykle alespoň jednoho mají, ale jejich kamarády jsou častěji děti podobně postižené nebo mladší.“⁶⁷

Dá se zabránit nebo předcházet tomu, aby se dítěti ve škole spolužáci neposmívali? Většinou se děti neposmívají spolužákovi jenom tak, nebo proto, že špatně čte či píše. To je až vedlejší důvod. Děti, které jsou v kolektivu oblíbené, příjemné, kamarádké, je s nimi zábava a kamarádi se na ně mohou spolehnout, mohou při čtení koktat a žádný spolužák se jim smát nebude. Naopak. Tuto osobnost bude třída povzbuzovat. Ale jsou děti, které jsou na základě svých projevů méně oblíbené nebo neoblíbené. Proto se často stává, že i při menším neúspěchu se setkávají s posměchem. Hlavním důvodem posměchu není dyslexie, ale neobratnost v sociálních vztazích. Je důležité, oddělovat dyslexii od ostatních vlastností. V případě posměchu spolužáky je potřeba zpracovat na sociálních

⁶⁶ srov. Matějček, Z., Vágnerová, M. a kol. s. 208.

⁶⁷ Tamtéž, s.209.

dovednostech. Pomoci může i učitel, který může ve škole sociální vztahy ovlivňovat.

V sociální rovině je velmi významné přátelství. Důležitost kamarádského vztahu je pro dítě trpící jakoukoli nemocí nebo poruchou ještě větší než pro ty, kteří žádné problémy nemají. Dobrý kamarád je opora při potížích, všechny problémy se jeví snazší, když dítě ví, že má vedle sebe někoho, na koho se může kdykoli obrátit. Kamarád je jiný typ podpory než dospělí.

4. DĚTI SE SPU OČIMA JEJICH RODIN

Cílem této kapitoly je nastínit, jak vzdělání a zaměstnání rodičů může mít vliv na školní úspěšnost dítěte s poruchou učení. Ukázat si odlišné přístupy pedagogů k žákům, jaké mají dopady na prosperitu dítěte a do jaké míry může být učitelem ovlivněn vlastní pohled dítěte na samo sebe jako osobnost? Je důležité klást větší důraz na domácí přípravu u dětí se SPU než zdravých dětí? Mají matky a otcové v rodině stejné úlohy? Jakou hodnotu má v rodině dyslektiků vzdělání?

4.1 Získávání dat

Pro kvalitativní výzkum, který je součástí práce, byla použita metoda rozhovoru.

Rozhovory probíhaly ve třech rodinách, kde u dětí byla diagnostikována minimálně jedna specifická porucha učení. Kontakt s rodinami se mi podařilo navázat v prvním případě na základě absolvování školní praxe, druhý rozhovor byl přes doporučení sestry od matky dyslektika a v poslední řadě skrz internetovou komunikaci. Ve všech blíže sledovaných rodinách jsem rozhovor vedla přímo s matkami, případně i jejich dětmi. Výběr rodiče k rozhovoru nevyplýval z mých požadavků. Žádný otec se rozhovoru nezúčastnil z různých důvodů: otec už nebyl součástí rodiny nebo byl v práci či vykonával jinou činnost. U dvou dětí byla diagnostikována dyslexie, třetí syn trpěl dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Věkový rozptyl matek byl 35 let a 39 let, dětí 11 let, 16 let a 19 let. Bydlení bylo různé: v panelovém domě na sídlišti, v rodinném domě na vsi a v rodinném domě na okraji města. Vzdělání rodičů bylo také různorodé, od středního odborného učiliště ukončené výučním listem přes nedokončené studium na vysoké škole.

Rozhovory byly u dvou rodin vedeny v domácnosti matek. Třetí rozhovor přes veliké vzdálenosti mezi mnou a matkou se uskutečnil skrz internet. Při osobním kontaktu byli účastní rozhovoru i synové. S matkami jsem byla na tématu rozhovoru vždy předem domluvená. Pokud souhlasily a situace to dovolovala, použila jsem po domluvě s matkou diktafon. Předem jsem si pro matky a jejich děti se specifickými poruchami učení připravila seznam otázek či okruhů týkající se dané problematiky. Této kostry jsem se při každém rozhovoru snažila držet, aby bylo možné rozhovory lépe porovnat. Byla i témata, která se při rozhovoru otevřela, aniž by byla součástí přípravy. Zřídka se do rozhovoru přidávaly i děti. Jejich poznámky či vstupy byly obvykle krátké.

Matka i dítě byli předem o tématu informováni. Povídali jsme si o škole, zvládání školních nároků, jak jsou se školou spokojeni, o jejich specifické poruše učení, do jaké míry ovlivňuje jejich výsledky ve škole, o domácí přípravě do školy a jaké ambice mají do budoucna.

Informace z rozhovorů v některých případech doplňují poznatky z pozorování rodin, jejich zázemí a podobně.

Ačkoli zde budu zmiňovat „portréty rodin“, bude se jednat o portréty rodin z pohledu matek, se kterými jsem všechny rozhovory vedla. Připomínám, že ani jeden z otců neprojevil chuť se k dané problematice vyjádřit. V úvodu každého portréту rodiny uvádím pro větší přehlednost rodinné členy, kteří spolu sdílí jednu domácnost. Svoje interpretace prokládám příklady jednotlivých rozhovorů. Matka je označena písmenem „M“, syn trpící specifickou poruchou učení „S“, moji osobu zastupuje „KS“.

Během zpracování rozhovorů a následné analýzy mi vzešlo pět větších témat, kterých se určitým způsobem dotkly všechny matky a byly tedy pro všechny rozhovory společné. Všechny rozhovory jsem pak rozčlenila podle těchto pěti témat. Každé téma dále objasňuji, v kontextu používám vlastní vyjádření matek či dětí z rozhovorů. Přepisy celých rozhovorů jsou uvedeny v příloze.

Témata, podle kterých jsou děleny jednotlivé portréty rodin:

- Vzdělání a zaměstnání rodičů,
- Vztah ke škole,
 - o Spolužáci
 - o Třídní učitel
- Domácí příprava,
- Úloha matky a otce v rodině,
- Hodnota vzdělání ve vztahu k celé rodině.

Všechny matky měly, dle jejich vlastního vyjádření, těhotenství i porod bez komplikací.

4.2. Rodina „A“

Rodinný příslušníci:

Otec – obchodní zástupce

Matka – obchodní zástupce u stejné společnosti jako otec

Adam – 10 let, 4. třída ZŠ, dyslexie, výrazné dysortografické a grafomotorické potíže

Alice – 7 let, 1. třída ZŠ

Nejprve bych ráda uvedla informace o rodině, které nebyly součástí rozhovoru, ale pro celkovou analýzu a dokreslení mohou být podstatné. Kontakt s rodinou jsem navázala při absolvování poslední školní praxe, kterou jsem původně měla celou strávit ve školní družině, ale pro nemoc třídní učitelky žáků první třídy jsem byla požádána na pár dní o zastoupení při výuce. Na vlastní kůži jsem začala vnímat rozdíly mezi jednotlivými žáky. Zdá se běžné, že někdo dané úkoly zvládá lépe a jiný hůře. Zde jsem si poprvé začala klást otázky, na které jsem hledala odpovědi. Co stojí za tím, že některé děti mají větší problémy se čtením? Proč tito stejní žáci hůře a pomaleji píší, vynechávají nebo se jím pletou podobně znějící písmenka? Částečné odpovědi jsem dostávala už při absolvování

praxe, ale na některé otázky se mi odpovědi dostávaly až při vypracování této práce.

Do této třídy, kde jsem trávila již zmíněnou praxi, chodila i Alice. Seděla v lavici s chlapcem, který byl při vyučování pomalejší, měl problémy se psaním a čtením. Alice byla k tomuto chlapci velmi vstřícná. V případě potřeby mu pomáhala dle svých možností zvládat pro něj obtížné situace. Tato její pomoc spolužákovi mi nepřišla zcela běžná. Později se mi Alice svěřila, že má staršího sourozence, který má také dyslexii. Proto již z domova znala, jaké potíže to obnáší a snažila se spolužákovi aspoň trochu pomoci. Alice si mě oblíbila a při trávení druhé části praxe ve školní družině mě seznámila se svojí maminkou. Ta mi začala vyprávět o svém synovi Adamovi trpícím dyslexií. Určitou dobu poté jsem požádala paní „A“ o rozhovor na téma specifické poruchy učení.

Adam má pedagogicko-psychologickou poradnu diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchu učení typu dyslexie, dále výrazné dysortografické a grafomotorické obtíže. Pravidelně jedenkrát až dvakrát do roka navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu. Matka mi zapůjčila své dvě zprávy z poradny ze druhé a třetí třídy. Jelikož na přání matky nemohu tyto zprávy z poradny zařadit do příloh, ve stručnosti alespoň uvádím, co z jednotlivých zpráv vyznívá, některé části přímo cituji. Ze zprávy ze druhé třídy vyplývá, že důvodem vyšetření byl návrh třídní učitelky po domluvě s rodiči pro výraznější obtíže v českém jazyce. Povinnou školní docházku zahájil žák v souladu s věkem. V první třídě asi po třech měsících začaly první problémy – strach ze školy, bolesti břicha, opadání zájmu o učení. V první třídě, dle matky, chyběl asi dva měsíce, ale vše si vcelku lehce doplnil a osvojil. V době, kdy byla tato zpráva sepsaná, se uvádí, že *„největší potíže jsou v českém jazyce – čte pomalu, nerozumí čtenému textu, ve psaní zapomíná háčky, čárky, vynechává písmena, rovněž jsou obtíže v i prvouce. Z vyšetření nebyly zjištěny žádné potíže v sociálním kontaktu, který navázal bez obtíží, přiměřeně věku. Koncentrace pozornosti je pouze krátkodobá, brzy nastupuje únava, psychomotorický neklid, roztěkanost. Intelktový vývoj je rovnoměrný. Sluchové vnímání je narušené, výrazně oslabená sluchová analýza i syntéza; při rozkládání se obtíže objevují zejména u delších*

*slov, v pásmu defektu je sluchové rozlišování – velké obtíže s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik. Vývoj školských dovedností: čtení – pomalé tempo, slabikuje, hláskuje, otevřenou slabiku dobře postřehne, zavřenou slabiku hláskuje, porozumění na nízké úrovni – unikají mu dějové souvislosti, reprodukce není samostatná, pouze odpovídá na otázky; psaní – ve velmi pomalém tempu, proces psaní není plynulý – promítají se grafomotorické obtíže, nedostatky ve sluchové analýze i zatím nedostatečné osvojení tvarů psacích písmen (velká písmena), chybovost je vyšší v diktátu než v přepisu – nedodržuje hranice slov v písmu, vynechává diakritická znaménka – háčky, chybují v psaní i/y po měkkých a tvrdých slabikách, co je však aktuálně probíraná látka, ojediněle zaměňuje tvarově podobná písmena (ř-ž); přepisuje po slovech“.*⁶⁸

Doporučením z poradny bylo zohlednit zvýšenou unavitelnost, povzbudit, ocenit snahu, ponechat možnost opravy, ověřit, zda chybují z nepozornosti nebo z neznalosti, rozvíjet sluchové vnímání. Druhá zpráva, kterou mám k dispozici, je sepsaná na základě dalšího vyšetření o rok později, tedy ze třetího ročníku. Jedná se o „Odborný posudek k integraci žáka se speciálními potřebami do ZŠ“. Tento posudek vychází ze závěru dvou vyšetření pedagogicko-psychologické porady. Rozsah poskytování individuální pedagogické péče ve škole v českém jazyce je: „Zkrátit písemný projev, případně rozdělit na kratší úseky, prokládat chvilkami relaxace, psaní diktátů nahradit pravopisnými cvičeními na doplňování přímo do předtištěného textu, po zmírnění obtíží lze psát zkrácenou verzi, nebo diktáty slov; zohlednit grafickou stránku písemného projevu, při slovních úlohách ověřit, zda přečet správně zadání úkolu; zohlednit kolísání pozornosti; ke každé činnosti poskytnout dostatek času, hodnotit pouze vypracovanou část úkolu, eliminovat časově limitované práce.“⁶⁹

⁶⁸ Poradenská zpráva z pedagogicko-psychologické poradny.

⁶⁹ Odborný posudek k integraci žáka se speciálními potřebami do ZŠ, Pedagogicko-psychologická poradna.

Našeho rozhovoru se zúčastnila matka a Adam. Matka byla od začátku spontánní. Syn se ze začátku ostýchal, byl nemluvný a jen přikyvoval. Postupem času se osmělil k živější komunikaci.

Vzdělání a zaměstnání rodičů:

Matce je 35 let. Vystudovala střední odborné učiliště, obor prodavačka. Po vyučení chvíli navštěvovala nástavbové studium pro získání maturity, ale po krátké době z pracovních a časových důvodů studium ukončila. Během své praxe několik let pracovala jako prodavačka, v současné době je obchodním zástupcem u větší mezinárodní firmy. Otci je 37 let, vystudoval střední průmyslovou školu ukončenou maturitou. Po ukončení studia pracoval u více firem jako obchodní zástupce. Nyní je také obchodním zástupcem u téže společnosti jako matka. Společně bydlí na sídlišti v panelovém domě, bytem 3+1.

Vztah ke škole:

Adam navštěvuje 4. třídu ZŠ, specifické poruchy učení byly diagnostikovány ve druhé třídě. Při otevření tématu dyslexie jsem se matky zeptala:

KS: „A jak probíhala první třída? Byly už zde náznaky dyslexie?“

M: „Už tady byly známky dyslexie, ale pořád se to jako předcházelo. Jako se to bralo, je to prvňák. Zabíhá se do třídy, do školy. Tak nějak se to jako nebralo. Ale ve druhé třídě nás už paní učitelka poslala do pedagogicko-psychologické poradny. Zde byla poznána dyslexie.“

KS: „Je dyslexie respektovaná ve škole?“

S: „Jo.“

M: „Píše kratší diktáty, píše doplňovačky, je spíš zkoušenej u tabule. Já jsem teď byla na rodičovské schůzce, takže to vím.“

I přes svoje znevýhodnění do školy chodí rád. Třídní učitelka respektuje výsledky vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. U chlapce upřednostňuje

mluvený projev před písemným, místo diktátů dostává spíše doplňovačky. Na zadané úkoly dostává dostatek času.

Samotný chlapec dyslexii nevnímá jako překážku v životě. Naopak se mu líbí úlevy, kterých se mu dostává. Se spolužáky vychází dobře. Není předmětem posměchu či šikany, nezmiňuje žádné fyzické nebo slovní napadání či ústrky ze stran dětí. Naopak někteří jeho spolužáci jsou i spoluhráči v hokeji, který Adam hraje od svých čtyř let. Tito kamarádi občas Adamovi ve škole vypomohou. Ve třídě je více žáků trpících určitým typem specifické poruchy učení. Tito žáci mohou navštěvovat každou středu odpolední doučování vedené třídní učitelkou. Zde je prostor pro individuální rozebrání nedostatků či nejasností v učivu, na které při běžném vyučování nezbývá čas.

Při posledním vysvědčení chlapci vycházely téměř samé dvojky, jen z českého jazyka se paní učitelka rozhodovala mezi trojkou a čtyřkou. Adama čekali ještě nějaké rozhodující zkoušení a slohová práce. Z pozdějšího rozhovoru s matkou jsem se dozvěděla, že Adam měl na vysvědčení z českého jazyka trojku a sedm dvojek. Zeptala jsem se chlapce, které předměty ho ve škole nejvíce baví:

KS: „Z jakých předmětů máš nejlepší známky? Co ti nejvíc jde?“

S: „Tělocvik.“

KS: „A další předměty?“

S: „Nevím.“

M: „Co se doma nemusíš učit?“

S: „Hmmm. Dějepis.“

KS: „A co ti ještě jde?“

S: „Fyzika.“

KS: „Z fyziky máš jaký známky?“

S: „Dvojku.“

KS: „A z matematiky máš jakou známku?“

S: „Dvojku.“

KS: „A nejhorší známka?“

S: „Právě ta čeština.“

M: „Čeština a angličtina.“

Jak jsem popsala výše, chlapec školu navštěvuje se stejným zájmem jako většina „normálních“ dětí. Není předmětem posměchu ze strany spolužáků, třídní učitelka z pohledu matky odvádí profesionální výkony a péči.

Domácí příprava:

Chlapec má vlastní dětský pokoj, kde probíhá veškerá příprava do školy. Předpokládala jsem, že dítě s dyslexií, dysortografií a grafomotorickými potížemi se bude připravovat do školy každý den. Část rozhovoru týkající se domácí přípravy mi přišla zajímavá, proto ji z větší části cituji:

KS: „Učíš se do školy denně? Každý den?“

S: „*Hmm, ne.*“

KS: „A jak často se učíš do školy?“

S: „*Hmm.*“

M: „*On se jako do školy učit nemusí. On si vše pamatuje ze školy. Jenom tu češtinu. Jinak všechno mu jde. A teda ještě angličtina.*“

KS: „*Chápu to dobře, že kromě češtiny a angličtiny se doma nepotřebuješ učit? Zeměpis, vlastivědu si pamatuješ ze školy?*“

S: „*Jo.*“

KS: „*Jak dlouho se musíš učit doma češtinu?*“

M: „*Včera se učil dvě hodiny, dneska čtvrt hodiny. On teda se učí na počítači. On má tu Škola hrou, tam si doplňuje tvrdý, měkký i/y, s-z.*“

KS: „*Učíš se sám, nebo s mamkou či taťkou?*“

S: „*Sám.*“

M: „*Ono mu to tam opravuje, takže mě nepotřebuje. Mě jen zavolá, když už to má. Já se kouknu, jestli to doplnil opravdu celý a kolik tam má chyb.*“

KS: „*Když se musíš někdy učit vzorečky např. na fyziku nebo případě něco se musíš naučit, učíš se potichu, nebo nahlas?*“

S: „*Někdy nahlas, někdy potichu.*“

M: „*Jo, ale pak na něho vždycky houknu, aby se učil na hlas. Beru to podle sebe, když jsem se já učila, tak vždycky nahlas, protože jsem se jakoby dvakrát slyšela*

a rychleji se mi to pamatovalo. Proto ho nutím se učit nahlas. Takto se to rychleji naučí“.

KS: „Předměty, které nemáš v počítači, se učíš sám, nebo s někým? Mamkou, tatškou?“

S: „Většinou sám.“

KS: „Jak dlouho se musíš učit na matiku nebo např. fyziku, abys danou látku uměl?“

S: „Čtvrt hodiny?“

Z rozhovoru matky a syna je zřejmé, že dle jejich názoru není nutné, aby se syn do školy připravoval každý den. Mimo českého a anglického jazyka se do ostatních předmětů údajně nemusí učit, protože výklad si pamatuje ze školy. U „krizových“ předmětů příprava trvá různě dlouhou dobu. Někdy třeba jen čtvrt hodiny, jindy dvě. A navíc forma přípravy je především na počítači. Zde se automaticky upravují chyby, takže není nutná přítomnost rodiče. Dá se toto považovat za adekvátní přípravu do školy žáka trpící dyslexií a výraznými dysortografickými a grafomotorickými potížemi? Osobně se mohu vyjádřit pouze z pohledu laika, ale takovýto styl přípravy mi připadá zcela podceněný. Z časového hlediska se domnívám, že čtvrt hodina je málo. Forma výuky na počítači by mohla být náležitým způsobem doplňku, kde není kladen důraz na formální stránku, nýbrž na porozumění textu, procvičování pravopisu, atd. Ale pro procvičování a zrychlení procesu psaní, osvojování tvarů psacích písmen, eliminování chybovosti v diakritických znaménkách apod. soudím, že je nezbytná příprava s klasickým papírem a tužkou za účasti rodiče a pro zvýšení slovní zásoby četba knih. Rodič by neměl zastávat pouze úlohu kontroly nad tím, jestli má dítě veškeré zadané úkoly hotové, a jestli se učí nahlas či potichu. Mám za to, že rodič v případě školní přípravy dítěte se specifickými poruchami učení by měl být součástí celého procesu domácího učení, aby některé nesrozumitelnosti mohl vyjasnit, chyby hned opravit a zdůvodnit, nechápající text vysvětlit, aj. Z předešlého rozhovoru vyplynulo, že v této rodině tomu takto není.

Zeptala jsem se matky i na to, jaké návyky při učení měla ona sama jako dítě. V době školních let se učila z větší části sama, protože rodiče chodili do

práce. Výjimečně se učila i s otcem, který pracoval na směny. Osobně jí vyhovovalo učit se nahlas, měla pocit, že danou látku slyší dvakrát a proto se jí rychleji naučí (tuto metodu vyžaduje i na synovi, musí se také učit nahlas).

Úloha matky a otce v rodině:

Úloha matky i otce v rodině je přehledná. Ještě před začátkem rozhovoru se mi matka svěřila, že je na záležitosti týkající se domácnosti sama. Na způsobu výchovy se podílejí s manželem společně, ale domácí úlohy a přípravu do školy většinou obstarává matka. I na návštěvy do pedagogicko-psychologické poradny chlapce doprovázela vždy pouze matka. V případě nemoci chlapce uvolnění z práce si zařizovala také matka. Jak jsem zmínila výše, oba rodiče pracují u stejné společnosti, mají stejnou náplň práce. Ale matka po práci „nastupuje do druhé práce“, aby zajistila chod rodiny doma. Ale zase na druhou stranu o dnech volna nebo víkendech se už od malička otec synovi plně věnuje, podle slov matky.

Hodnota vzdělání v rodině:

Školní kariéra dítěte a představy, co půjde studovat dál, je neodmyslitelně spojena se známkami, se školním prospěchem. Rodiče známky svého syna znají. Na konkrétnější představu o budoucím povolání jejich syna je zatím čas. Ale při společných rozhovorech se shodli, že by bylo dobré, aby Adam vystudoval alespoň střední školu s maturitou. Tázala jsem se matky, jestli její rodiče měli přesnou představu o jejím vzdělání a následném povolání nebo zda toto rozhodnutí nechávali na ní samotné. Odpovědí mi bylo, že rodiče matku nikdy k ničemu nenutili, ne že by se jí dostatečně nevěnovali, ale spíš nechávali rozhodnutí na svých dětech. Matka se zmínila, že chtěla být zdravotní sestrou, ale na zdravotní školu se nedostala, proto se vyučila prodavačkou. Zeptala jsem se i Adama, jestli má v tomto věku představu, co by se mu v dospělosti líbilo dělat, co by ho bavilo? Adam by chtěl být profesionálním hokejistou, ale jestli tato varianta nevyjde, alternativu zatím vymyšlenou nemá.

4.3 Rodina „B“

Rodinný příslušníci:

Otec – seřizovač strojů

Matka – pomocná síla u mezinárodní společnosti

Václav – 16 let, 2. ročník, SOU technické, obor automechanik; dyslektik

Kontakt s rodinou jsem navázala přes sestru matky, jejíž syn má diagnostikovanou dyslexii se zohledněním. Václav je sice už ve druhém ročníku odborného učiliště, ale začátky dyslexie nebyly jednoduché. U rozhovoru byla účastna matka i se synem, oba mi dovolili, abych si náš rozhovor nahrávala na diktafon. Otec u rozhovoru nebyl účasten.

Vzdělání a zaměstnání rodičů:

Matce je 35 let, má ukončené střední odborné učiliště, obor prodavačka. V současné době si při zaměstnání dodělává dálkovým studiem maturitu. Nyní je ve druhém ročníku, příští rok by měla studium ukončit. Přemýšlí i o tom, že by zkusila vysokou školu. Pracuje jako uklízečka, občas vypomáhá v kuchyni. Otcí je 42 let, je vyučený automechanik. V současné době pracuje jako seřizovač strojů, ale po práci doma na zakázku opravuje auta. Toto je i jeho koníčkem. Společně bydlí na vesnici v rodinném domě. Ve stejném domě, ale s odděleným vstupem do bytu, bydlí i rodiče otce.

Vztah ke škole:

Václav si současné studium vybral na popud otce. Od dětství pomáhal otcí na dvoře opravovat auta, sám sestrojil vlastní motorku. Tato činnost je pro něj stejně jako pro otce zálibou. Školu navštěvuje rád, nejraději má praxi a matematiku. Ale ne vždy se do školy těšil. Už průběh první třídy základní školy byl pro Václava stresujícím obdobím. Zde měl problémy s českým jazykem. Na žádost matky byl v pedagogicko-psychologické poradně vyšetřen a zde byla diagnostikována

dyslexie. Té doby navštěvoval Václav poradnu jedenkrát měsíčně. Jestli byla specifická porucha učení respektována ve škole, mi matka odpověděla takto:

M: „Tady v Košicích ne, museli jsme Vaška přendat do jiné školy v Plané nad Lužnicí. A tady jo.“

KS: „V Košicích chodil Vašek do jaké třídy?“

M: „Od 1. třídy do května 3. třídy. V květnu 3. třídy přecházel ze dne na den do Planý.“

KS: „Zde v Košicích byly nějaké problémy? Můžete mi je popsat?“

M: „Tady v Košicích byly problémy. Paní učitelka to nerespektovala, to přání. Měli jsme papír od psychologa. Nebrala na to zřetel. Musel psát normálně diktáty. Pak, když přešel do Planý, tak on nepsal diktáty, jen doplňoval, měl méně čtenářských deníků. Měl výhody.“

KS: „Prospěch zde v Košicích?“

M: „Tady měl čtyřky.“

KS: „Čtyřky měl jen z češtiny?“

M: „Většinou ze všeho. Protože paní učitelka ho neměla ráda. Protože jsem tam chodila já, aby na něj brala větší zřetel, aby ho zkoušela méně. Prostě paní učitelka ho neměla ráda. Pak, když přešel na druhou školu, tak to bylo jiný.“

KS: „Jaký věk byl přibližně paní učitelky v Košicích?“

M: „Okolo 42let, bez dětí.“

KS: „V Plané nad Lužnicí to bylo lepší, v čem?“

M: „Tam to bylo úplně výborný. Paní učitelku musím chválit. Byla jak maminka. Na vše brala zřetel.“

KS: „Jaké známky měl Vašek zde?“

M: „Taky už měl trojky, dvojky i jedničky. Už to nebylo já jsem blbej, já propadnu. Nemusel psát diktáty, jen doplňoval, byl zkoušen u tabule. Bylo to pro něho jednodušší.“

KS: „Věk paní učitelky zde?“

M: „Asi 40let.“

Zde je zřejmý dvojí přístup pedagogů k jednomu žákovi. Jaké důsledky tyto odlišné přístupy mohou mít? V prvním případě, ačkoli žák má poradnou

diagnostikovanou dyslexii, ale pedagog tento výsledek vyšetření nebere na zřetel, může způsobit žákovi deprese, trauma ze školy, bolesti břicha, nevolnost. Takové jednání pedagoga se nedá považovat za profesionální. Naopak úplně odlišné počínání měla třídní učitelka na druhé škole. Na žáka pohlížela s porozuměním, ochotou pomoci. S probíranou látkou byl oproti spolužákům pozadu, třídní učitelka navíc po vyučování Václava doučovala.

Dalo by se říci, že velká část problémů i řešení těchto problémů je závislá na komunikaci s pedagogem. Špatná komunikace ve třídě sama o sobě na žáka působí frustračně a přidáme-li k tomu neadekvátní chování učitele k dítěti se specifickou poruchou učení, následky mohou být různé. V případě Václava docházelo k postupné ztrátě motivace k učení, neoblíbenosti školy, sebepodceňování, sebepohrdání a vše vyústilo až ve zdravotní problémy. Proto se matka rozhodla doslova ze dne na den (v květnu, tedy měsíc před ukončením školního roku) syna přeložit na jinou základní školu. Václavova adaptace probíhala postupně, ale s úspěchem. Přístup druhé třídní učitelky byl natolik odlišný, že i za zbývajících měsíců do ukončení školního roku se Václav zlepšil jak po psychické a zdravotní stránce, tak i jeho výsledky byly mnohem lepší a postupně přicházela opět motivace i důvěra ke škole.

Zatím zde nebyla zmíněna další podstatná věc. Při navštěvování první a druhé třídy (na první škole) uspořádání třídy nebylo nijak výjimečné. Ale třetí třída byla tzv. trojtřídka. V jedné třídě byli žáci ze třetí, čtvrté a páté třídy. V této trojtřídce byli pouze čtyři žáci, kteří navštěvovali třetí ročník, Václav a jeho tři kamarádi. Učitelka rozdala většinou těmto čtyřem žákům úkoly, aby si je sami vypracovávali a pak se věnovala žákům z jiných tříd. Navíc udržení pozornosti je obtížné i pro zdravé děti, natož pro žáka s dyslexií.

KS: „Jak jsi na tom byl s pozorností? Dělalo ti problém se delší dobu soustředit?“
S: „Jo, tady v Košicích jo. To jsme byli třetí, čtvrtá a pátá třída dohromady v jedné třídě. To se nedalo poslouchat. Ona nám dala nějaký úkol. To jsme byli ve třetí třídě čtyři a pak zadávala úkoly čtvrtákům a pátákům. Ty seděli hned vedle mě. Chvilí jsem to vydržel, ale ne celou hodinu. Pak v Plalný už jsme byli jen jedna třída a to bylo lepší.“

Při rozhovoru jsem se matky zeptala, jestli trojtřídky byl jediný důvod přestupu na jinou školu nebo zda důvodů bylo více. Odpověď matky navazuje, že problém nebyl primárně v tom, že se jednalo o malotřídní školu, ale v neprofesionalitě učitelky.

M: „Prostě paní učitelka mu ubližovala. Slovně mu nadávala, že je blbej, že propadne, že prostě patří do pomocné školy a takový. A on prostě byl psychicky úplně na dně, takže se nechtěl učit. Ono se to potom nashromáždilo. A jednou jsem udělala krok, zavolala do školy do Plané a že ho tam hned vezmou. A zde už nebyl problém. Ta učitelka ho hodně deptala a nadávala mu.“

Se vztahy mezi spolužáky Václav problémy neměl ani je jedné škole. Při navštěvování první školy se se spolužáky znal už dříve, většina z nich vyrůstala v jedné vesnici. Při přestupu se seznámil s novými dětmi, které ho do svého kolektivu bezproblémů zařadily. Společně s některými kamarády navštěvoval pohybový a modelářský kroužek.

Domácí příprava:

Václav se do školy připravoval denně. V Košicích mu příprava zabrala dvě až tři hodiny denně. Při navštěvování školy v Plané se doma učil tak půl hodiny. Velkou část problematické látky si Václav doplnil při doučování. Zajímala mě i otázka motivace k učení:

KS: „Vzhledem k tomu, že učení 2-3hodiny denně je docela náročné, měl jsi nějakou zvláštní motivaci? Motivovali tě například nějakým určitým způsobem rodiče?“

S: „Ne, neměl jsem žádnou zvláštní motivaci. Prostě, že musím. Abych nepropadl. Měl to co nejrychleji za sebou.“

Václav se doma učil především s matkou, pokud školní látce rozuměla. V případě potřeby pomáhala i matky mladší sestra, která v té době navštěvovala obchodní akademii. Matka zlepšení školního prospěchu připisuje změně školy a především odlišnému přístupu učitelky.

Úloha matky a otce v rodině:

Oba rodiče chodí do zaměstnání. Po pracovní době nebo ve chvílích volna příliš mnoho času jako rodina netráví. Matka se věnuje domácím pracím a otec své další práci a zároveň své zálibě, opravuje známým, sousedům, kamarádům auta nebo motorky. S touto činností mu rád pomáhá i Václav. Řešení problémů týkajících se školních či jiných problémů vždy vyřizovala matka. Do pedagogicko-psychologické poradny s chlapcem vždy chodila také matka.

Hodnota vzdělání ve vztahu k celé rodině:

Jak již bylo zmíněno, matka si dálkovým studiem dodělává střední školu s maturitou. Její ambice směřují až na vysokou školu. Václavova budoucí povolání automechanik je rozhodnutí rodičů nebo syna?

KS: „Máte u Vaška nějaké ambice? Máte jako rodiče jinou představu čím by měl v životě být? Nebo respektujete jeho rozhodnutí být automechanikem?“

M: „No, ono to není jeho rozhodnutí. Ono je to na popud tatínka. Tatínek opravuje auta, tatínek chodil na stejné učiliště jako on. On Vašík je takovej, né že by neměl svůj názor. Ale je lehce ovlivnitelnej. Vlastně kam ho postavíte, tam je. Má svůj názor, ale nechá se ovlivnit. Vidí to tady, že táta opravuje auta. On sám nikdy neřekl, čím by chtěl být. Viděl, že táta tady na dvorku opravuje auta, takže by to dělali společně. Bude mít na škole zadarmo řidičák, svářečský zkoušky.“

Tento rozhovor ukázal, jak se mohou odlišné přístupy pedagogů odrazit v chování a výsledcích dítěte.

4.4 Rodina „C“

Rodinní příslušníci:

Matka – asistentka u soukromé společnosti

Filip – 19 let, truhlář, dyslektik, dysgrafik, dysortografik, dyskalkulík

Na začátek uvádím informace, které nejsou uvedeny v přepisu rozhovoru, ale pro celkový obraz to považuji za důležité. Kontakt s rodinou, resp. s matkou jsem navázala přes internet. Matka byla velmi vstřícná a ochotně mi odpovídala na veškeré mé otázky. Matka žije se synem sama. S manželem se po třiletém manželství rozvedla. Společná domácnost se svým mužem pro ni bylo peklo, jak uvádí sama matka. Po rozvodu bydleli se synem u jejích rodičů v malé garsonce na okraji města. Asi po deseti letech se matce podařilo vyřídit si úvěr a přistavěli si ještě dva pokoje s vlastním vchodem. Ze začátku nic neměla jednoduché, jako samoživitelka na vše byla sama. Oporou a motorem, jak tyto těžké chvíle zvládnout, pro ni byl syn, ona mu na oplátku vše vracela oporou a obětavostí. Nyní je synovi už 19 let, vystudoval s vyznamenáním střední odborné učiliště obor truhlář a nastoupil do svého prvního zaměstnání. Co vše ale syn i matka ve spojitosti s poruchami učení prožívali, bude popsáno níže.

Vzdělání a zaměstnání rodičů:

Matce je 39 let, vystudovala obchodní akademii. Chtěla studovat i vysokou školu, ale osobní problémy jí to neumožnily. Nyní pracuje jako asistentka u soukromé společnosti.

Při zjištění synových poruch učení se rozhodla dále sama vzdělávat, aby se chlapci co nejvíce přiblížila a mohla mu pomoci. Vzdělávala se pomocí knih, absolvovala různé kurzy zaměřené na dyslexii, rozvoj osobnosti, řešení vztahů a problémů, a to i zdravotních. Zúčastnila se víkendového nultého ročníku Univerzity nové doby v Praze⁷⁰ pod vedením Milana Calabáka. Zde se dozvěděla

⁷⁰ Univerzita Nové doby je institut integrálních studií zaměřený na tělesné zdraví, emocionální

mnohé informace o příčinách dyslexie a možné nápravy působením na 7. čakru. Na semináři pana Miroslava Hrabici jí bylo podáno, aby se naučila vnímat každý zdravotní problém jako výzvu k duchovnímu růstu. Dalším kurzem byla reflexní terapie, přednášky MUDr. Josefa Hrušovského, který se zabývá kvantovou homeopatií. Věnovala se i oborům v oblasti etikoterapie⁷¹, různé relaxační a meditační techniky, kineziologie⁷², Silvova metoda⁷³ a další. Studovala knihy např. od: C.G.Junga, Rudolfa Steinera, Platóna, Edgara Cayce, Miroslava Hrabici, Vladimíra Vogelente, aj.

Z předešlého textu je zřejmé, že matka rozvíjela svojí osobnost, aby toto těžké životní období zvládla a co nejvíce detailně dokázala vnímat pocity svého syna. Je zajímavé, že při tom čerpala ze zcela odlišných zdrojů než je běžné pro speciální pedagogiky či psychology, kteří se SPU zabývají.

Vztah ke škole:

Než Filip nastoupil do školy, uměl vše, co by předškolák měl umět. Nikomu se nezdálo, že by byl málo zralý, vyspělý na to, dát ho školy nebo ještě nechat v mateřské školce. Toto zvážení by bylo na místě, protože se Filip narodil v červnu. Chlapec byl zvědavý, velmi inteligentní, žádné problémy s výslovností, mluvením. V předškolním věku měl chlapec k dispozici na hraní dvůr a zahradu, kde si mohl realizovat svoje představy. S oblibou si stavěl bunkry, kreslil si,

vyrovnanost, prohloubení myšlení a dosahování duchovního probuzení, který v roce 1997 založil a dodnes vede Milan Calábek. *Univerzita Nové doby*[online]. Dostupné na WWW: < <http://www.mandala-praha.cz> >.

⁷¹ Etikoterapie se zabývá uzdravováním nemocných vztahů. V nemravných vztazích k sobě a k druhým hledá příčiny nemocí člověka. Nemoc těla je z tohoto pohledu jen hmotným otiskem nemocné duše, která ještě nenalezla cestu k mravnímu řádu. *Etikoterapie*[online]. Dostupné na WWW: < <http://www.etikoterapie.com> >.

⁷² Kineziologie je nová alternativní metoda, která pomáhá udržet nebo obnovit harmonii a rovnováhu organismu i psychiky a tím udržet nebo zlepšit zdravotní stav. *Kineziologie*[online]. Dostupné na WWW: < <http://www.kineziolog.cz> >.

⁷³ Silvova metoda je mezinárodní vzdělávací program rozvoje mysli a kontroly stresu. Zdůrazňuje účinnější použití mozku a mysli. *Silvova metoda*[online]. Dostupné na WWW: < <http://www.silvamethod.cz> >.

silnice na zemi a pak projížděl autíčky, hrál si na farmáře se svojí farmou a zvířaty, aj. Problémy se začaly objevovat až ve škole.

Specifické poruchy učení byly diagnostikovány na základě diagnostických testů pedagogicko-psychologické poradny. Zjistilo se, že syn má dyslexii, ale navíc i dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii, pomalé tempo, ale navrch zase nadprůměrný intelekt. Matka synovi velmi pomáhala. Během absolvování základní školy nastalo pět zlomových etap, které chlapce ovlivnily.

Vše začalo už v první třídě:

M: „V první třídě byl jeho třídní učitel starý pán, který měl před důchodem. Působil mírumilovně a syn, jelikož od 3 let neměl otce (po rozvodu se nekontaktoval), tak k učiteli jako k muži vzhlížel s očekáváním a jistou dávkou autority. Do školy se opravdu moc těšil. Byl takové milé blondaté kuřátko, které mělo o všechno zájem. Až jednou přišel ze školy jako bez duše. Nemohla jsem z něj dostat, co se stalo. A pak to přišlo. Pan učitel mu dal pohlavek za to, že neuměl napsat písmeno "A"!!! Tím se mu zhroutil svět a přestal se do školy těšit. Jeho psychika zažila otřes. Ačkoliv jsem se ho snažila podpořit, jeho radostné oči při odchodu do školy už nezářily, tak jako před tím. Je hodně citlivý a zdánlivě banální pohlavek mu mohl v psychice způsobit blok do takové míry, že to mohla být jedna z vážných příčin dyslexie. Pak po pár měsících mi paní ředitelka říkala, že syn je pomalý a nechávala ho po škole dopisovat to, co nestihl v hodině. To byla pro něj taková zátěž, že chodil ze školy úplně vyčerpaný.“

Matka si připadala bezradná. Útěchou pro ní bylo, že od dalšího ročníku se tato škola bude uzavírat, proto musela synovi zajistit přestup do jiné školy.

Do druhé třídy Filip přestoupil na novou školu. Třídní učitelkou mu byla mladá, ale zkušená dáma. Dyslexii poznala už po měsíci, ochotně mu pomáhala. Doporučila absolvovat testy v pedagogicko-psychologické poradně. Zde byla zjištěná dyslexie, ale i ostatní dysfunkce, pomalé tempo a velmi špatné písmo. Matka se synem navštěvovala kroužky grafomotoriky na uvolnění ruky. Rukopis se chlapci zlepšil, psal přímo ukázkově. Používal různé pomůcky doporučené poradnou. Za pomoci obětavé péče paní učitelky byla druhá a třetí třída zvládnuta dobře. Ve čtvrté třídě se chlapec snažil zrychlit tempo psaní na úkor zhoršení

písmu, z obav, že ve škole nebude stačit tempu. Proto psal rychle, neúhledně. V této škole byl veden dyslektický kroužek. Účastnili se ho po vyučování žáci prvního stupně, za účelem procvičení čtení, psaní, počtů za pomoci různých pomůcek a programů. Druhá až čtvrtá třída probíhala téměř ideálně.

Krizové období nastalo od páté do sedmé třídy. Podle vyšetření z poradny byl zvážen přestup na jinou, větší školu do dyslektické třídy. Tuto třídu navštěvovalo o polovinu méně žáků, tempo učiva bylo přiměřené. Tato myšlenka přestupu byla myšlena s nejlepšími záměry. Problém nastal v tom, že součástí třídy nebyli jen žáci s poruchami učení, ale i žáci s poruchami chování.

M: „Tím, že tito žáci neustále vyrušovali, křičeli a rušili výuku, bylo vnímání učiva daleko těžší a složitější. Syn chodil naprosto vyčerpaný a unavený. Místo individuální péče se musela paní učitelka z velké většiny věnovat kázni a "udržení na uzdě" naprosto nezvladatelných dětí.“

Matka byla s paní učitelkou v neustálém kontaktu. Takto mohla učitelka synovi více porozumět, chápat a podle toho k němu přistupovat. Vycházela synovi i matce hodně vstříc.

M: „Přesto musím říct, že tyto tři roky byly na synovu psychiku velmi zatěžové a myslím, že ani nesplnily svůj účel.“

Další etapou základní školy byl sedmý až devátý ročník. Od sedmé třídy Filip opět přestoupil na jinou školu. Matka uvádí:

M: „Toto bylo nejlepší období základní školy. Syn měl pochopení u učitelů. Hrál to velkou roli týkající se jeho psychiky. Rychle se na této škole zadaptoval a našel si zde přátele, se kterými je v užším styku dodnes. Naše problémy se na základě velmi dobré komunikace se školou zlepšovaly.“

V posledním ročníku při volbě budoucího povolání se syn rozhodl jít na střední odborné učiliště, obor truhlář.

Těchto devět bylo pro matku i syna náročným obdobím. Střídaly se chvíle spokojenosti s časy přinášející komplikace, starosti. Pro syna byl nejtěžší druhý stupeň. Z některých předmětů jako je přírodopis a jiné podobné měl jedničky. Nejtěžší byl český, německý jazyk a matematika. Byl to běh na dlouhou trať. Nesčetněkrát byly éry, kdy chlapec měl čtyřky, pětky. Tyto neúspěchy si velmi

pouštěl k srdci, přicházely stavy deprese. Měl strach, aby nepropadl. Pro matku to znamenalo navíc další starosti s vyřizováním a komunikací s poradnou, školou, nová vyšetření, nový individuální plán, další úlevy a především několik desítek hodin domácích příprav, které kvůli pomalému tempu trvaly do večerních až nočních hodin, kdy oba i usínali vyčerpáním. Matka dělala vše pro to, aby syn věřil, že v ní má oporu, že mu pomůže z problémů a nesnází, které je zatěžovaly.

M: *„Byla jsem na všechno sama, ale byla to pro mě škola života, která obohatila a začala rozvíjet můj duševní a duchovní život.“*

Domácí příprava:

Domácí příprava u dětí se specifickými poruchami učení je důležitá. Často nestihnou některé úlohy zpracovat ve škole. Doma na to mají čas a klid. Rodiče mohou nejasné věci svým dětem vysvětlit, probíranou látku co nejvíce přiblížit. Pravdou je, že je třeba se obrnit velkou trpělivostí a do učení dát pravidelnost. Velkou výhodou a pomocí je používání různých pomůcek. Dítě si tak dané věci lépe zapamatuje.

Matce i Filipovi s pomůckami, které se týkaly školních potřeb, kalkulačky, tabulky na matematiku s násobilkou a vzorečky, na český jazyk s gramatikou a vyjmenovanými slovy a dalšími potřebami pomohla pedagogicko-psychologická poradna. Matka zapojila i svoji kreativitu a ochotu synovi pomoci.

M: *„Já jsem syna učila například dějepis, kdy brali různé války a pomocí figurek s vojáčky jsem k tomu vyrobila barevné cedulky se jmény vůdců a letopočtem. Ve vyšším věku jsem mu barevně dělala výtah z článků - základní body s letopočty, aby věděl alespoň základ. Do němčiny jsme často hráli pexeso s německými slovíčky a z různých slůvek si dělali přirovnání k českým - a kolikrát jsme se u toho dost nasmáli.“*

Úloha matky a otce v rodině:

Z rozhovoru vyplynulo, že úloha matky samoživitelky byla v tomto případě pro rozvoj dítěte klíčová. O úloze prarodičů se matka nezmínila.

Hodnota vzdělání ve vztahu k celé rodině:

V této rodině úloha vzdělání hrála velkou roli. Matka pro co nejbližší pochopení Filipa se sama začala vzdělávat, duchovně se rozvíjet. Uvědomovala si hodnotu vzdělání, proto synovi se vším naplno pomáhala.

Matka se mi ještě na konci rozhovoru svěřila, že Filip byl chtěné a očekávané dítě. Během těhotenství a při porodu neměla žádné zdravotní komplikace. Ale na její psychiku doléhaly hodně partnerské problémy. Podle jejích slov je dítě velmi vnímané i v období těhotenství. Co prožívá matka, prožívá i miminko v bříšku. Při ohledu zpátky osobně první příčinu dyslexie a ostatních poruch sama vidí zde.

4.5 Diskuse

Otázky zde pro přehlednost zopakuji a jejich odpovědi se nyní postupně pokusím shrnout. *Může mít vzdělání a zaměstnání rodičů vliv na školní úspěšnost dětí s poruchami učení? Byly ukázané odlišné přístupy pedagogů k žákům, jaké mají dopady na prosperitu dětí a do jaké míry může být učitelem ovlivněn vlastní pohled dítěte na samo sebe jako osobnost? Jak probíhá domácí příprava do školy dětí se SPU? Mají matky a otcové v rodině stejné úlohy? Jakou hodnotu má vzdělání v rodině dyslektiků?*

Soudím, že odpovědi na některé otázky jsou nyní konkrétnější. Jiné otázky se možná ještě více zproblematizovaly. Podívejme se nyní na to, co bylo společné portrétům jednotlivých rodin a naopak s jakými zásadními rozdíly jsem se při interpretaci rozhovorů setkala.

V zásadě téměř veškeré mé otázky, které jsem si kladla, se dotýkají školní úspěšnosti dětí se specifickými poruchami učení a hodnoty vzdělání. I přesto, že obrazy rodin jsem členila do několika kapitol, které se ve všech rozhovorech tematicky objevily, jako nejzásadnější oblasti považuji dvě témata. Prvním, pro mě překvapivým, tématem byl vztah dětí ke škole, který ovlivňuje nejen jejich

spolužáci, ale především pedagogové, se kterými žáci tráví téměř jednu třetinu dne. Někdy děti mohou z celého dne trávit s učiteli více času než s vlastními rodiči. Druhou oblastí byla domácí příprava. V každé pozorované rodině jí byla přikládána odlišná důležitost. Všechny ostatní otázky se tohoto tématu také jistě dotýkají a postupně ho dokreslují o další aspekty, které jsou se školou a školní úspěšností běžně spojované (vzdělání a zaměstnání rodičů, role rodičů v rodině, hodnota vzdělání v rodině).

Velmi ovlivňující a často problematický se ukázal *přístup učitelů k žákům s dyslexií a ostatními poruchami*. Dvě ze tří rodin („B“, „C“) prožívaly neadekvátní postoj učitelů k dyslexii a ostatním typům poruchy učení. Rodiny „B“ se tento problém dotýkal pouze do třetí třídy, poté matka syna přemístila na jinou školu a vše se začalo zlepšovat. Ale první tři roky byly pro chlapce stresující. Musel snášet pohrdání třídní učitelkou, zesměšňování před celou třídou, byly požadovány nepřiměřené úkony (psaní diktátů s časovým limitem, čtení nahlas před třídou, nedostatek času na vypracovávání úkolů). Třetí třída byla tzv. trojtřídkou. Ta měla za následky nedostatečné množství probrané látky, téměř nulový posun v oblasti rozvoje osobnosti a dovedností. Rozhodnutí matky o změně školy bylo motivováno zejména ponižováním a slovním napadáním chlapce ze strany učitelky. U chlapce se toto jednání odrazilo na ztrátě motivace k učení a důvěře ke škole, ve zdravotních a psychických problémech. Změna školy chlapcovi prospěla, problémy se vyřešily, nová třídní učitelka měla pro chlapcovu dyslexii porozumění a navíc po vyučování pro žáky se specifickými poruchami učení vedla doučování. Rodina „C“ se střídavě setkávala s „dobrymi a špatnými pedagogy“. V první třídě syna vyučoval starší muž. Chlapec celý svůj život vyrůstal bez otce, chybělo mu mužské zastoupení v rodině. K učiteli jako osobnosti vzhlížel s notnou dávkou autority. Psychickou zátěž spojenou se školou žák poprvé prožil, když se mu nedařilo napsat písmeno „A“. Třídní učitel mu za to dal pohlavek. Zde toto jednání opět zapříčinilo ztrátu motivace k učení a důvěry ke škole. Podle matky tento stres způsobený selháním lidského faktoru dokonce mohl být jednou z příčin dyslexie. Pro zrušení této školy musel chlapec také přejít na jinou školu. Zde byl od druhé do čtvrté třídy. Tady se chlapce ujala mladší

třídní učitelka. Po krátké době rozpoznala specifickou poruchu učení, doporučila vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Chlapec zde navštěvoval dyslektický kroužek. Změna k horšímu nastala při dalším přestupu přímo do dyslektické třídy. Tentokrát problém nebyl v učiteli, nýbrž ve špatném složení kolektivu. Třídu nenavštěvovali jen žáci s poruchami učení, ale i žáci s poruchami chování. Tito žáci neustále vyrušovali, odkláněli pozornost a rušili výuku. Posledním a kladným obdobím byla sedmá až devátá třída. Synovi se dostávalo pochopení ze strany učitelů a našel si zde opravdové přátele.

Bylo zde nastíněno, jak odlišné přístupy pedagogů k jednotlivým žákům mají značný vliv na školní úspěšnost dětí. Samozřejmě, že nemůže říci, že dítě je ve škole neúspěšné jen proto, že „učitelka ho nechápe“. Ale právě toto nepochopení zásadně ovlivňuje žákův přístup ke škole. Zda školu bude brát vážně, s úctou a zároveň i s určitou dávkou chuti. Dobrý pedagog by měl být pro žáka autorita, ale zároveň i přítel. Otázkou zůstává, proč tomu tak vždy není? Správný učitel nepředává jen často „prázdné“ informace, ale rozvíjí žákovu osobnost, pocit vlastní hodnoty a sebedůvěry.

Dalším rozdílným tématem byla *domácí příprava*. Všechny tři rodiny určitou část času věnovaly domácí přípravě. Žádná z rodin domácí přípravu neignoruje, dokonce některá z rodin se snažila svému dítěti, řekla bych až neobvykle, vlastní iniciativou (v porovnání s ostatními sledovanými rodinami), pomoci. V každé rodině se vyskytují základní mechanismy podpory dítěte. U rodiny „A“ mě osobně příprava přišla ne moc dostačující. Dle slov matky a syna není potřeba se do školy větším způsobem připravovat. Velkou část vyložené látky si syn pamatuje ze školy a u předmětů, které se dotýkají dyslexie, je příprava různá. Někdy čtvrt hodiny, jindy dvě hodiny. Navíc většina tohoto času je spojená s počítačem, kde se chlapec učí formou zadávání odpovědí do počítače. Údajně zde není ani potřeba přítomnost rodiče, protože počítač si vše opravuje sám. U této přípravy mi chybí přítomnost rodiče. Když syn udělá chybu a počítač mu jí nahlásí, tak aby alespoň rodič tento omyl synovi zdůvodnil. Ale také zde postrádám vlastní procvičování procesu psaní, čas věnovaný četbě knih, a to minimálně pro zvýšení slovní zásoby a nácviku pochopení významu textu. Rodina

„C“ přípravu do školy měla o něco důkladnější. Podle slov matky se syn do školy připravoval denně. Při navštěvování první, problematické školy domácí příprava zabrala dvě až tři hodiny denně, ale na hodnocení přesto takto strávený čas nebyl znát. Při přestupu na jinou školu syn navštěvoval doučování, kde byla problematická látka znovu vyložena a individuálně vysvětlena. Poté se syn doma učil přibližně půl hodiny. Syn se učil především s matkou. V případě, že matka látce nerozuměla nebo jí nedokázala chlapci vysvětlit, pomocnou rukou jí byla její mladší sestra. Nejvíce času a vlastní kreativity do domácí přípravy věnovala rodina Valášková, respektive matka syna trpícího téměř všemi typy specifických poruch učení. Připadalo mi, že tato matka byla nejvíce v kontaktu se školou a speciálně-pedagogickou poradnou. Některé pomůcky dostala právě z poradny, velkou část synovi sama kreativně vymýšlela a vyráběla. Na dějepis vyráběla figurky s vojáčky, barevné cedulky se jmény vojevůdců, vladařů a k tomu letopočty. Německý jazyk se učili formou opět vlastnoručně vyrobeného pexesa. V rodině „C“ příprava do školy zabrala několik hodin denně. Někdy učení bylo velmi unavující, jindy zase určitý způsob jak spojit příjemné s užitečným.

Ve škole čte dítě několik hodin za rok, ke zvládnutí čtení potřebuje stovky hodin, některé dokonce ještě víc. Tedy i ve školním věku má fakticky větší vliv na výuku čtení rodina. Zásadně se neliší ani metody napomáhající rozvoji běžného čtení a dyslektického čtení. Zásady zacházení s dítětem už vůbec ne. Všechny děti bez rozdílu potřebují povzbuzovat, chválit za pokroky, k dobrému učení potřebují příznivou atmosféru. U dětí, které mají dyslektické problémy, musíme být jen vynalézavější a jednotlivé postupy musíme promyšleněji sladit. Jinak rozdíly nespátřují. Medicína neumí vyléčit dyslektické dítě a dovést je k vyspělému čtenářství. Navíc se dodnes nepodařilo ani spolehlivě odlišit charakteristiky dítěte, které špatně čte a trpí dyslexií, od dítěte, které špatně čte z jiných příčin a netrpí dyslexií.

Na to, abych mohla spravedlivě posoudit, jestli *mají matky a otcové stejné úlohy v rodině*, či *zda má vzdělání a zaměstnání rodičů vliv na školní úspěšnost dětí s poruchou učení*, by bylo potřeba výzkum pojmout ne kvalitativně, ale kvantitativně. Avšak rozvoj jazykových dovedností je výrazně ovlivněn rodinným

prostředím. Není proto překvapivé, že jeden výzkum z poloviny devadesátých let odhalil značné rozdíly v počtu slov používaných v konverzaci s malým dítětem v různých společenských skupinách. Zatímco rodiče na úrovni vysokoškolského učitele použili při hovoru s tříletým dítětem za sledovanou hodinu průměrně 2153 slov, rodiče z dělnické vrstvy 1251 a rodiče žijící na podpoře jen 616 slov. V uvedeném výzkumu se zjistilo, že děti ve všech třech skupinách začaly mluvit přibližně ve stejném věku. Nicméně ve třech letech měly děti ze skupiny vysokoškolských rodičů ve své slovní zásobě 1100 slov, děti ze druhé skupiny asi 750, naproti tomu u třetí skupiny to bylo jen 500 slov.

A co se týče úlohy ke vzdělání a vedení chodu rodiny, z mého pozorování vyplývá, že většina tíhy je na ramenou matek.

Seřazení sledovaných rodin není náhodné. Nelze říci, že začínající portrét rodiny vyšel jako „nejhorší“, ale rozhodně v posledním portrétu je největší postižení specifické poruchy učení a zároveň obdivuhodná péče a snaha matky tuto poruchu zvládnout, překonat.

Poruchami čtení jsem se tolik zabývala, protože právě ono tvoří základ i východisko dalšího učení. Člověk, který špatně čte, má velmi ztížený přístup ke vzdělání - a tedy k samému začlenění do společnosti. Psát lze na počítači, počítat na kalkulačce, ale čtení běžně nenahrazuje nic! Pokud by se podařilo v budoucnosti zprostředkovávat běžné informace i jinak než čtením, zmizí problém jeho poruchy. Proč se dnes tolik mluví o dětech s těmito problémy? Sílící důraz kladený dnešní společností na vzdělání všech dětí po stále delší dobu snižuje toleranci vůči nedostatkům. Když dítě nezvládá dovednosti, na kterých vzdělání stojí, je v úplně jiné situaci než jeho předkové. Dřív bylo možné nad potížemi víc mávnout rukou. Bylo jednodušší říci, že je dítě líné, hloupé, není na vzdělání, naučí se řemeslo. Rovněž se zvyšuje povědomí, že všechny děti, které se naučily mluvit, lze naučit číst. Gramotnost se od negramotnosti už dávno neodlišuje tím, že jeden člověk se umí podepsat, a druhý nikoli. Ve vyspělých státech nejsou prakticky žádní lidé, kteří neumějí číst vůbec: mluví se však zhruba o pětině takzvaně funkčně negramotných, tedy těch, kteří písmenka znají,

jednoduchý text přečtou, nicméně čtení a hlavně porozumění běžným textům potřebným v životě prostě nezvládají. Množství textu, které je nucen každý člověk přečíst, trvale roste. Zmíněná prodlužující se doba vzdělávání, kvalifikace, rekvalifikace, návody k použití, instrukce, zákazy, příkazy, informace nezbytné k běžnému životu a mnohé další. K tomu nestačí základní znalost čtení, to vyžaduje vyspělého čtenáře. Vždy když v některé oblasti rostou nároky, zvyšuje se zároveň počet těch, kteří nezvládají, potřebují dodatečnou pomoc a podporu.

ZÁVĚR

Na počátku zkoumání specifických poruch učení, ve 2. polovině 19. století, byli předmětem výzkumu dospělí pacienti, kteří ztratili dovednost čtení po úrazu hlavy, po mozkové mrtvici. Analogicky u dětí, které se nemohly naučit číst (a byly průměrně, nebo dokonce nadprůměrně nadané), se předpokládal zdroj problémů stejný jako u dospělých neurologických pacientů. Avšak velmi brzy si badatelé všimli, že se potíže vyskytují i u sourozenců a rodičů postižených dětí. Vysvětlení dědičnosti se nabídlo prakticky samo a dnes je nikdo nezpochybňuje. Za více než sto let zkoumání se však odborníci neshodli na tom, co dyslexie je, a nedaří se zjistit jednoznačnou příčinu. Důvod je prostý. Na čtení se podílí řada schopností a dovedností. Tyto schopnosti jsou ovlivňovány různými partiemi mozku, geny a zároveň vlivy prostředí. Potíže může způsobit narušení kterékoli složky. Dnes se jednoznačně uznává, že čtení a jeho poruchy je ovlivněno geneticky, fungováním mozku, předpoklady k přijímání nových poznatků, charakteristikami prostředí i kvalitou záměrného působení na dítě.

Hlavním cílem práce bylo ponořit se do problematiky specifických poruch učení z pohledu literatury a tímto způsobem získané informace ověřit v praxi na základě rozhovorů vedené s rodinami, v nichž jedna nebo více ze specifických poruch jsou součástí jejich běžného života. Nahlédnout do reálného světa rodičů a dětí s dyslexií, dysgrafií a dalšími poruchami. Popsat dyslexii ze čtyř pohledů: očima rodičů, učitelů, samotného žáka trpícího dyslexií a jeho spolužáky. Celou práci jsem vedla tak, abych problematiku specifických poruch teoreticky zmapovala a zároveň takto získané informace ověřila v rozhovorech s matkami žáků se SPU.

Ministerstvo školství ČR předpokládá, že ve školní třídě je průměrně 3–4 % dětí s určitou formou specifické poruchy učení. Pedagogové však uvádějí, že takových dětí může být až 20 %, protože ne všechny děti mají při své poruše stejné projevy a obtíže. Asi 2 % dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládnutím čtení, psaní nebo počítání, a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku. Specifické poruchy učení nezpůsobují obtíže jen

v prostředí školy a vzdělávacího zařízení, ale i v sociokulturním prostředí a profesionálním uplatnění. Tyto poruchy učení mají vliv na formování osobnosti dítěte, které často trpí pocity méněcennosti a neurotickými příznaky, mezi které mj. patří poruchy spánku nebo nechutenství. Psychosociální postavení dítěte je ovlivňováno reakcemi zdatnějších spolužáků, učitele a přístupem rodičů k „neúspěchu“ dítěte. Děti se nejčastěji obávají odmítnutí rodičů, což vede ke vzniku úzkostí.

Odstraňování nebo zmírňování obtíží dítěte se specifickými poruchami učení je dlouhodobý proces. Obecně neexistuje k nápravě specifických poruch učení žádná univerzálně platná a účinná metoda. Na základě odborné diagnózy se stanovuje specifická péče, která by měla respektovat druh a závažnost poruchy. Cestou k nápravě těchto poruch se využívá specifická reedukace, která zahrnuje speciálně-pedagogické metody. Pro dítě se specifickou poruchou učení je zejména důležitá pravidelnost reedukace, možnost sledovat vlastní zlepšení a posilování pozitivní motivace. Reedukaci lze aplikovat přímo v prostředí školní třídy, kdy se dítěti věnuje speciální pedagog, nebo pomocí návštěv pedagogicko-psychologické poradny dítěte s rodiči, anebo i částečně rodiči v domácím prostředí.

SEZNAM LITERATURY

FISCHER, S., ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika : edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha : Triton, 2008.

ISBN 978-80-7387-014-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.

ISBN 80-7178-303-X.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, D.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*.

Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KOŠČ, L.: *Vývinová dyskalkulia jako jedna forma narušenia schopnosti učiť sa*. Bratislava: Česká logopedia, 1990.

MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie-specifické poruchy čtení*. Jinočany : HH, 1995.

ISBN 8085787-27-X.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.: *Sociální aspekty dyslexie*.

Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.

POKORNÁ, V.: *Teorie, diagnostika a náprava SPU*. Praha : Portál, 1997.

ISBN 80-7178-135-5.

PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006.

ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*.

Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

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

ISBN 80-7169-773-7.

VAŠUTOVÁ, M.: *Diagnosticke využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2004.

ISBN 80-7042-650-0.

VÍTKOVÁ, M. et al.: *Integrativní speciální pedagogika* Brno : Paido, 2004.

ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, O.: *Dyslexie v předškolním věku?* Praha : Portál, 2008.

ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*.

Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Britské listy. In Britské listky[online]. [cit. 3. července 2006]. Dostupné na

WWW: < <http://www.blisty.cz/2006/7/3/art29205.html> >.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů.

Desátá revize (MKN-10)[online]. In Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Dostupné na WWW: < <http://www.uzis.cz> >.

SEZNAM PŘÍLOH:

PŘÍLOHA I – Rozhovor s rodinou „A“

PŘÍLOHA II – Rozhovor s rodinou „B“

PŘÍLOHA III – Rozhovor s rodinou „C“

PŘÍLOHA IV – Česká dyslektická společnost

PŘÍLOHA V – DYS-centrum

PŘÍLOHA I – Rozhovor s rodinou „A“

Dotazující: Kateřina Sedláková

Tázaný: syn dyslektik (dále jen „S“), matka dyslektika (dále jen „M“)

KS: Kolik je Vám let?

M: 35let.

KS: Máte nějaké sourozence?

M: Ano, jednu mladší sestru a dva starší bratry.

KS: Kolik let je Vaším rodičům?

M: Mamce je 55 let.

KS: Jaké je Vaše vzdělání?

M: SOU, obor prodavačka. Ukončené výučním listem. Už dvakrát jsem si chtěla dodělat maturitu, ale pokaždé jsem kvůli práci musela studium ukončit. Nešlo to časově skloubit.

KS: Jaké je Vaše zaměstnání?

M: Pracuji jako obchodní zástupce u jedné velké firmy?

KS: Jaké vzdělání má Váš manžel?

M: Střední průmyslovou školu ukončenou maturitou.

KS: A co dělá manžel za práci?

M: Taky je obchodní zástupce. Pracujeme u stejné firmy.

KS: Kde bydlíte? (ve městě, na vesnici, v panelovém domě, rodinném domku?)

M: Bydlíme na sídlišti v panelovém domě.

KS: Jaké je tvé jméno a kolik je ti let?

S: Martin Hastrman, je mi 11let

KS: Kde navštěvuješ ZŠ a do jakého ročníku chodíš?

S: Chodím do Soběslavi, protože tady chodím i na hokej. Chodí se mnou sem více kluků z hokeje. Chodím do 6.třídy.

KS: Jaké čekáš známky na vysvědčení?

S: Hmmm....

M: Paní učitelka se rozhoduje z češtiny mezi trojkou a čtyřkou, ale jinak bude mít samé dvojky.

KS: Tak to je docela hezký vysvědčení, ne?

S: Hmmm, až na tu čtyřku z češtiny.

M: Teďka jsem orodovala u paní učitelky, aby mu dala trojku. Uvidíme. Ještě budou nějaký slohovky, diktáty, tak uvidíme.

KS: Z jakých předmětů máš nejlepší známky? Co ti nejvíc jde?

S: Tělocvik.

KS: A další předměty?

S: Nevím.

M: Co se doma nemusíš učit?

S: Hmmm. Dějepis.

KS: A co ti ještě jde?

S: Fyzika.

KS: Z fyziky máš jaký známky?

S: Dvojku.

KS: A z matematiky máš jakou známku?

S: Dvojku.

KS: A nejhorší známka?

S: Právě ta čeština.

M: Čeština a angličtina.

KS: Máte dyslexii potvrzenou psychologem nebo speciálním pedagogem?

M: Ano, máme.

KS: Od jaké třídy jsou diagnostikovány SPU?

M: Od druhé třídy

KS: A jak probíhala první třída? Byly už zde náznaky dyslexie?

M: Už tady byly známky dyslexie, ale pořád se to jako přecházelo. Jako se to bralo, je to prvňák. Zabíhá se do třídy, do školy. Tak nějak se to jako nebralo. Ale ve druhé třídě nás už paní učitelka poslala do pedagogicko-psychologické poradny. Zde byla poznána dyslexie.

KS: Je dyslexie respektovaná ve škole?

S: Jo.

M: Píše kratší diktáty, píše doplňovačky, je spíš zkoušenější u tabule. Já jsem teď byla rodičák, takže to vím.

KS: Na základě zprávy se dívám, že PPP vydala „Odborný posudek k integraci žáka se speciálními potřebami do ZŠ“.

Představuje dyslexie pro tebe nějaké problémy se spolužáky, kamarády? Nevnímají tě, že jsi „nějaký divnej nebo hloupej“?

S: Ne, s kámošema vycházím v pohodě.

KS: Jsi ve třídě jediný dyslektik nebo vás je více?

S: Hmmm, více.

M: Šest. Paní učitelka na rodičák říká, že vás je šest. A jsou i horší.

KS: A kolik Vás je ve třídě celkem dětí?

S: Dvacetšest.

KS: Jak často chodíte do PPP?

M: Jednou za měsíc.

KS: A stále chodíte?

M: Teď jsme ještě nebyli. Zatím si nás nepozvali. Chodíme od 2. třídy a teď jsme zatím nebyli.

KS: Můžeš mi popsat jak to v PPP vypadá? Co zde děláš? Chodíš tam s mamkou neb s tatškou?

S: S mamkou. Vždycky se mě na něco zeptá, něco nakreslím, hmmm....

M: Tady doplníš nějaký diktáty a čteš. Dávají mu stavbu slova. To všechno beze mě. Mě řeknou, jak to bude dlouho trvat, já jdu do města a pak přijdu. Pak to vyhodnotí, zavolají si nás oba a řeknou nám výsledek. Co by měl trénovat. Co by měl zlepšit a tak.

KS: Učíš se do školy denně? Každý den?

S: Hmm, ne.

KS: A jak často se učíš do školy?

S: Hmm.

M: On se jako do školy učit nemusí. On si vše pamatuje ze školy. Jenom tu češtinu. Jinak všechno mu jde. A teda ještě angličtina.

KS: Chápu to dobře, že kromě češtiny a angličtiny se doma nepotřebuješ učit?

Zeměpis, vlastivědu si pamatuješ ze školy?

S: Jo.

KS: *Jak dlouho se musíš učit doma češtinu?*

M: Včera se učil dvě hodiny, dneska čtvrt hodiny. On teda se učí na počítači. On má tu Škola hrou, tam si doplňuje tvrdý, měkký i/y, s-z.

KS: *Učíš se sám nebo s mamkou či tatškou?*

S: Sám.

M: Ono mu to tam opravuje, takže mě nepotřebuje. Mě jen zavolá, když už to má. Já se kouknu, jestli to doplnil opravdu celý a kolik tam má chyb.

KS: *Když se musíš někdy učit vzorečky např. na fyziku nebo něco jiného, na co je potřeba se připravit, učíš se potichu nebo nahlas?*

S: Někdy nahlas, někdy potichu.

M: Jo, ale pak na něho vždycky houknu, aby se učil na hlas. Beru to podle sebe, když jsem se já učila, tak vždycky nahlas, protože jsem se jakoby dvakrát slyšela a rychleji se mi to pamatovalo. Proto ho nutím se učit nahlas. Takto se to rychleji naučí.

KS: *Předměty, které nemáš v počítači se učíš sám nebo s někým? Mamkou, tatškou?*

S: Většinou sám.

KS: *Jak dlouho se musíš učit na matiku nebo např. fyziku, abys danou látku uměl?*

S: Čtvrt hodiny?

KS: *Chodíš na nějaké doučování?*

S: Ne.

M: Jo, chodí na angličtinu. Paní učitelka je doučuje každou středu po vyučování.

KS: *Jak ty sám vnímáš dyslexii? Bereš to tak, že je to docela dobrý, protože máš úlevy. Nebo je ti to spíš na obtíž?*

S: Hmm, blbě.

KS: *Konkrétně?*

S: Dlouho ticho... Nevím.

KS: *Cítíš se třeba špatně, hloupě? Nebo je ti to jedno?*

S: Jedno mi to není. Ale nevím ...

KS: Chodíš rád do školy?

S: Jo, docela jo. Občas. Když nejsou nějaký blbý předmět y nebo písemky.

KS: Navštěvuješ mimo hokej ještě jiný kroužek?

S: Ne, jen hokej.

KS: Jak dlouho hraješ hokej?

S: Nevím.

M: Přece od čtyř let.

KS: Jak často míváš trénink?

S: Každý den.

M: V pondělí půl hodiny před školou. A pak hodinu a půl až dvě hodin denně.

KS: Mamka říkala, že jsi dobřej. Je to pravda?

S: Já nevím.

KS: Čím bys chtěl být, až budeš velkej?

S: Hokejistou.

KS: A kdyby hokej nevyšel, máš vymyšleného i něco jiného?

S: Ne.

Závěrečných pár otázek s matkou dyslektika:

KS: Když jste byla dítě, jaký stylem jste se učila? Nahlas, potichu? Sama nebo s rodiči?

M: Učila jsme se nahlas. Bylo to pro mě lepší. A učila jsme se buď sama nebo s taťkou. Mamka byla v práci a taťka chodil na směny, takže jsem se učila s taťkou.

KS: Měli rodiče určitou představu týkající se vzdělání nebo představu o povolání?

M: Nechávali to spíše na nás. Já jsem chtěla na zdravku, ale to jsem se nedostala, tak jsme šla na prodavačku. A jeden brácha je zedník(38)a druhý(42) má v Písku lesnickou školu a nejmladší ségra, které je teď 25let, má obchodku a teď končí VŠ.

PŘÍLOHA II – Rozhovor s rodinou „B“

Dotazující: Kateřina Sedláková (dále jen „KS“)

Tázaný: syn dyslektik (dále jen „S“), matka dyslektika (dále jen „M“)

KS: Kolik je Vám let?

M: 35let.

KS: Máte nějaké sourozence, případně kolik?

M: 3 sourozenci. Dva starší bratři, jedna mladší sestra.

KS: Kolik let je Vaším rodičům?

M: Mám už jen mamku, té je 64let.

KS: Jaké je Vaše vzdělání a současné zaměstnání?

M: Mé vzdělání je SOU ukončené výučním listem. Ale v současné době si dodělávám maturitu při dálkovém studiu. Jsem ve 2. ročníku. Pracuji jako uklízečka.

KS: Jméno, příjmení, věk a povolání manžela (u rozhovoru nebyl přítomen, na otázky týkající se otce dyslektika odpovídala matka)?

M: Manžel se jmenuje Václav Bednář, je mu 42let. Pracuje jako seřizovač strojů.

KS: Těhotenství i porod probíhal bez komplikací?

M: Ano, vše bylo v pořádku.

KS: Kde bydlíte? Zde ve městě či na vesnici, v paneláku či rodinném domě?

M: Rodinný dům na vesnici. Ve stejném domě, ale odděleně bydlí i rodiče manžela.)

KS: Jaké je tvé jméno a kolik je ti let? (následující otázky byly pokládány synovi):

S: Vašek Bednář, je mi 16let.

KS: Jakou školu navštěvuješ a do jakého ročníku chodíš?

S: Chodím na SOU technické v Soběslavi, obor automechanik. Chodím do druháku.

KS: Jaký máš v současné době prospěch?

S: Dobrý.

KS: A konkrétněji?

S: většinou trojky.

KS: Z jakých předmětů máš nejlepší výsledky v současnosti?

S: Matika a praxe.

KS: Nejhorší výsledky?

S: Fyzika.

KS: Teď vás oba poprosím o pár odpovědí na dyslexii... Od jaké třídy se začaly projevovat známky dyslexie?

M: Problémy byly už od 1.třídy po celý 1.stupeň ZŠ. Problémy byly s vynecháváním písmen, háčky a čárky.

KS: Jaký předmět ti tenkrát nejvíce šel?

S: Nevím.

M: Vlastivěda, přírodověda.

M: Předměty, které se mohl v klidu doma naučit. Ve škole naposlouchat.

KS: Nejhorší předmět?

S: Čeština.

KS: Máte tuto specifickou poruchu učení potvrzenou odborníkem?

M: Ano, máme. Chodili jsme 1x měsíčně do pedagogicko-psychologické poradny v Táboře.

KS: Byla tato porucha učení respektována ve škole?

M: Tady v Košicích ne, museli jsme Vaška přendat do jiné školy v Plané nad Lužnicí. A tady jo.

KS: V Košicích chodil Vašek do jaké třídy?

M: Od 1. třídy do května 3. třídy. V květnu 3. třídy přecházel ze dne na den do Planý.

KS: Zde v Košicích byly nějaké problémy? Můžete mi je popsat?

M: Tady v Košicích byly problémy. Paní učitelka to nerespektovala, to přání.

Měli jsme papír od psychologa. Nebrala na to zřetel. Musel psát normálně diktáty. Pak když přešel do Planý tak on nepsal diktáty, jen doplňoval, měl méně čtenářských deníků. Měl výhody.

KS: Prospěch zde v Košicích?

M: Tady měl čtyřky.

KS: Čtyřky měl jen z češtiny?

M: Většinou ze všeho. Protože paní učitelka ho neměla ráda. Protože jsem tam chodila já, aby na něj brala větší zřetel, aby ho zkoušela méně. Prostě paní učitelka ho neměla ráda. Pak když přešel na druhou školu, tak to bylo jiný.

KS: Jaký věk byl přibližně paní učitelky v Košicích?

M: okolo 42let, bez dětí.

KS: V Plané nad Lužnicí to bylo lepší, v čem?

M: Tam to bylo úplně výborný. Paní učitelku musím chválit. Byla jak maminka. Na vše brala zřetel.

KS: Jaké známky měl Vašek zde?

M: tady už měl trojky, dvojky i jedničky. Už to nebylo já jsem blbej, já propadnu. Nemusel psát diktáty, jen doplňoval, byl zkoušenej u tabule. Bylo to pro něho jednodušší.

KS: Věk paní učitelky zde?

M: Asi 40let.

KS: Jak tě vnímal kolektiv, spolužáci?

S: Normálně. Tady v Košicích jsme se všichni znali. I v Planý to bylo v pohodě.

KS: Jak často jste docházeli do pedagogicko-psychologické poradny a jak to zde probíhalo?

M: nejdřív si s Vašíkem povídali, pak mu dávali různé úkoly, aby něco doplňoval. A pak mluvili nejdřív s Vašíkem sami, pak se mnou.

KS: Měla jste Vy v mládí Vy nějaké problémy s učivem. Jaký byl Váš prospěch?

M: Já jsem ničím netrpěla. Mívala jsem dvojky, trojky.

KS: Jak na tom byl manžel?

M: Nevím to přesně, nikdy jsem jeho vysvědčení neviděla. Ale myslím, že měl taky tak trojky.

KS: Učil se Vašek denně?

M+S: Ano, musel se učit denně.

KS: Učil ses sám nebo s někým?

S: S mamkou, případně mi pomáhala moje teta, která tenkrát chodila na střední.

KS: Jak dlouho jsi musel učit?

M: Tady v Košicích tak 2-3hodiny, v Plané půl hodiny, hodinu. Bylo to na té učitelce, jak ona mu seděla.

KS: Učila jste s ním jako rodič jenom Vy nebo i manžel?

M: Ne, jenom já. Nebo teta.

KS: Chodil jsi na nějaké doučování?

S: na doučování jsem nechodil, když jsem něčemu nerozuměl nebo mi něco nešlo, tak mi pomohla teta. Na té druhé škole se to nějak srovnávalo. A pak na začátku druhého stupně se nás učitel zeptal, kdo je dyslektik.

KS: Vzhledem k tomu, že učení 2-3hodiny denně je docela náročné, měl jsi nějakou zvláštní motivaci? Motivovali tě nějakým určitým způsob rodiče?

S: ne, neměl jsem žádnou zvláštní motivaci. Prostě, že musím. Abych nepropadl. Měl to co nejrychleji za sebou.

M: Myslím, že je to i tím přístupem učitelky. Tady v Košicích to bylo tak, že to udělat prostě musíme. V té Plané to bylo tak, že učitelka na něho byla úplně jiná. Přístup k učení byl úplně jiný.

KS: V tom případě, ale zde musela být motivace i ze strany paní učitelky z Plané?

M: samozřejmě. Hlavně je příjemná, sympatická. Před tím bylo, že musíš, musíš. Tady chtěl Vašek sám. Pomáhala mu. Taky ze začátku byl Vašek tady z Košic pozadu, než byly děti v Planý, tak mu pomáhala. Jakoby ho doučovala. Neměla potřeba ho v tom koupat, znepříjemňovat mu to. Nechtěla, aby neměl školu nějak znechucenou jako jí měl do teď. Naopak. Tady ta učitelka byla jak máma. Měla všechny ráda, nedělala rozdíly. Byla taková lidská. Byla hodná, ale měla i autoritu.

KS: Jak jsi na tom byl s pozorností? Dělalo ti problém se delší dobu soustředit?

S: Jo, tady v Košicích jo. To jsme byli třetí, čtvrtá a pátá třída dohromady v jedné třídě. To se nedalo poslouchat. Ona nám dala nějaký úkol. To jsme byli ve třetí třídě čtyři a pak zadávala úkoly čtvrtákům a pátákům. Ty seděli hned vedle mě. Pak v Planý už jsme byli jen jedna třída a to bylo lepší. Chvilí jsem to vydržel, ale ne celou hodinu.

KS: Měl jsi někdy pocit, že by dyslexie ovlivňovala to jak se k tobě chovají

kamarádi nebo tvůj volný čas?

S: Ne. Všechno v pohodě.

KS: Jak ty sám jsi vnímal problém dyslexie?

S: Já jsem byl radši, že jsem měl jednodušší testy. Pro mě to bylo lepší, že jsme se toho nemusel tolik učit. Měl jsem výhody.

KS: Kolik Vás bylo ve třídě dyslektiků?

S: Tady v Košicích jsem byl sám, v Planý jsme byli čtyři.

KS: Chodil jsi do školy rád?

S: V Košicích ne, v Planý docela jo,

KS: Navštěvoval jsi nějaké kroužky?

S: Jo, nějaký pohybovky a modeláře.

KS: Teď tě ve škole baví nejvíc co?

S: Praxe a odborné předměty.

KS: Teď jsi ve 2. ročníku, jaké vysvědčení jsi měl na konci 1. ročníku?

S: Dvojky, trojky. Z češtiny trojku.

PŘÍLOHA III – Rozhovor s rodinou „C“

Dotazující: Kateřina Sedláková (dále jen „KS“)

Tázaný: matka dyslektika (dále jen „M“); syn dyslektik nebyl u rozhovoru účasten

KS: Kolik je Vám let?

M: 39let. *KS: Máte nějaké sourozence, případně kolik?*

M: Ne.

KS: Kolik let je Vašim rodičům?

M: Matka 63let, otec 68let.

KS: Jaké je Vaše vzdělání a současné zaměstnání?

M: Vystudovala jsem obchodní akademii. Měla jsem v plánu si dodělat i VŠ, ale bohužel přes osobní problémy to nevyšlo. V současné době pracuji jako asistentka u soukromé společnosti.

KS: Jméno, příjmení, věk a povolání manžela (u rozhovoru nebyl přítomen, na otázky týkající se otce dyslektika odpovídala matka)?

M: S manželem jsme rozvedení. Po tříletém manželství, které bylo pro mě peklem, jsem se rozvedla a zůstala sama se synem. Všechna tíha a zodpovědnost padla v tu ránu na mě, bydleli jsme u rodičů v domku v jedné místnosti s příslušenstvím, taková malá garsonka. Asi po deseti letech se mi podařil vyřídit úvěr, ale jako matka samoživitelka jsem to měla se zajištěním půjčky na stavbu těžké. Nakonec se to nějak podařilo a tak jsme si přistavěli k původnímu ještě dva pokoje s vlastním vchodem.

Syn byl moje opora a motor, všechno, co jsem dělala, bylo pro to, aby byl šťastný a netrpěl tím, že má jen jednoho rodiče. Od malička jsme si spolu povídali o životě a on mě učil se znova radovat ze života. Pořídili jsme si kola, jezdili na výlety. Ve druhé třídě jsem mu darovala krásnou kočičku Jerryňku, ke které si vybudoval silný citový vztah a byl to náš třetí člen domácnosti. Syn mě naučil se smát (i přes různé krušné chvíle) a já mu na oplátku vše vracela oporou a obětavostí.

KS: Kde bydlíte? Zde ve městě či na vesnici, v paneláku či rodinném domě?

M: Bydlíme na okraji města. Jak jsem již řekla, po náročném vyřizování úvěru na stavbu bydlíme s mými rodiči. Každým máme vlastní byt a samostatný vchod.

KS: Jak se syn jmenuje a kolik je mu let.

M: Jmenuje se Filip a je mu 19let:

KS: Od jaké třídy se začaly projevovat známky dyslexie? A můžete mi toto období popsat?

M: V roce 1996-1997 se přišlo na to, že má dyslexii. Prodělali jsme spoustu testů v pedagogicko-psychologické poradně, kde zjistili, že má všechny "dys", které existují.

K tomu ještě pomalé tempo, ale navrch zase nadprůměrný intelekt. Bojovala jsem za něj ve škole, nikdy jsem nechtěla, aby trpěl. Nakoupila jsem si spoustu knih, dělali jsme doma kineziologické cviky, vyráběla jsem mu pomůcky, vymýšlela, jak mu usnadnit učení. Vzdělávala jsem se jak pomocí knih, tak i pomocí různých kurzů, které jsem absolvovala. Jejich zaměření nebylo pouze a přímo na dyslexii, ale na rozvoj osobnosti a řešení vztahů a různých problémů a to i zdravotních, do kterých vlastně dyslexie spadá.

KS: Zmínila jste, že jste se sama vzdělávala, abyste synovi mohla maximálně pomoc? Můžete popsat, co vše jste absolvovala?

Zúčastnila jsem se víkendového nultého ročníku Univerzity nové doby v Praze pod vedením Milana Calábka. Zde mi byl zodpovězen dotaz, jak dyslexie vzniká, možné příčiny a dá se napravit působením na 7. čakru. Dále jsem absolvovala seminář pana Miroslava Hrabici, který pojednával o tom, abychom vnímali každý zdravotní problém jako výzvu k duchovnímu růstu a snažili se přijít na to, proč to potkalo právě nás a co nám to chce říct, co nás to chce naučit. Další z mých kurzů byl kurz REFLEXNÍ TERAPIE, který měl dvě etapy. Působením na různé body na plosce nohy můžete přispět v tomto případě k prokrvení mozku a lepšího přenosu informací, lepší komunikace mezi hemisférami. V neposlední řadě jsem se zúčastnila mnoho dalších přednášek, například MUDr. Josefa Hrušovského, který se zabývá kvantovou homeopatií, která také dokáže v takovýchto případech velmi dobře pomoci a mnoho dalších. Mezi další obory, které mě hodně pomohly

patří bezesporu ETIKOTERAPIE, různé relaxační a meditační techniky, kineziologie, Silvova metoda a mnoho a mnoho dalších. Knih, které mi pomohly celou situaci pochopit a objasnit je spousta. Uvedu na okraj jména pro mne nejdůležitějších autorů: C.G. Jung, Rudolf Steiner, Platón, Edgar Cayce, Míla a Eduard Tomášovi, Jiří Janča, Miroslav Hrabica, Vladimír Vogeltanz, Ctibor Bezděk, Miroslava Holoubková , Patricie Anzari aj.

Byl to běh na dlouhou trať . Nejtěžší to bylo pro syna na druhém stupni ZŠ. Byly předměty, ze kterých měl jedničky - přírodopis a tomu podobné. Nejtěžší byla ovšem matematika, němčina a český jazyk.

Také několikrát nastalo období, že měl z nějakého tohoto předmětu pětky a čtverky a byl z toho dost v depresi, všechno si zabíral, moc se bál, aby nepropadl. Tak vždycky nastal můj maraton - škola, poradna, nové vyšetření, nový plán, další úlevy, komunikace poradny se školou, hodiny a hodiny domácích příprav, které s jeho pomalým tempem trvaly do pozdních hodin, kdy jsme oba vyčerpáním usínali. Musela jsem dělat všechno pro to, aby syn věřil, že má ve mě tu velkou oporu, že mu pomůžu z jeho problémů a nesnází, které ho tížily. Byla jsem na všechno sama, ale byla to pro mě škola života, která obohatila a začala rozvíjet můj duševní a duchovní život.

Synovi jsem věnovala plně svůj čas, lásku a oporu a musím říct, že ty radostné chvíle, které mi přinášel se nedají popsat. Nyní je z něj dospělý člověk, inteligentní, pracovitý a ve svém oboru sklízí samé pochvaly a obdiv, zábavný, s dobrým a laskavým srdcem, který nepije, nekouří a má přirozeně vyvinuté morální a etické zásady. Dělá mi velkou radost. A tím chci říct, že co do svého pokladu vložíte, to se vám mnohonásobně vrátí zpět.

KS: Vzpomenete si, jaké na období, než šel syn do školy? Byly už zde patrné nějaké příčiny?

Jak jsem již zmínila, můj syn se narodil v roce 1990 ve znamení Raka. Byl chtěné a očekávané dítě a v průběhu těhotenství jsem neměla žádné problémy ani komplikace, snad "JEN" partnerské problémy, které hodně doléhaly na moji

psychiku. Zde bych možná viděla první příčinu dyslexie, jelikož to, jak matka prožívá cokoli v období těhotenství, prožívá to s ní i její dítě, které nosí v bříšku.

Porod proběhl bez naprostých komplikací přirozenou cestou. Kojili jsme asi třičtvrtě roku.

Chlapeček se jevil jako velmi inteligentní, zvědavý, neměl nikdy žádný problém s výslovností, mluvením (mimochodem komunikoval dobře už v jednom roce) ani ničím jiným.

Ve čtyřech letech začal chodit do mateřské školky, kde také zvládal všechno s přehledem. I když mu dlouho trvalo, než se naučil zavazovat tkaničky. Ale to jsme vyřešili obuví na suchý zip.

Než nastoupil do školy, uměl vše, co by předškolák umět měl. Nikdo z učitelů mi ani slůvkem nenaznačil, že je možnost testů v pedagogicko-psychologické poradně, zda je dítě zralé, vyspělé a dát ho do školy, nebo zda ještě rok počkat (připomínám, že se narodil v červnu!, tudíž by to bylo i na místě). Kdybych totiž tenkrát o těchto možnostech věděla, určitě bych s ním testy absolvovala, nebo i vzhledem k jeho datu narození - zvažovala odložení o rok. Ty informace jsem tenkrát bohužel neměla, možná dnes už je informovanost ze strany učitelů MŠ jiná, než tomu bylo v roce 1990, a taky tady máme internet, kde se dovíme spoustu rad a informací.

Co se týká zájmů v předškolním věku, tak syn měl k dispozici dvůr a zahradu, kde si mohl realizovat svoje představy. Stavěl si různé "bunkry", domeček na stromě, kreslil si silnice na zemi a pak projížděl autíčkama, dělal si různé farmy, kde měl traktůrky, zvířátka, místo brambor mu posloužily zrnka z kukuřice. U tohoto si vydržel hrát celé dny.

KS: A jak probíhala základní škola?

M: 1. třída:

Jak jsem již psala, dříve jsem netušila o žádných testech ani dyslexii a tím pádem

syn nastoupil normálně do první třídy v 6-ti letech. Podotýkám, že se narodil až v koncem června, tudíž byl ještě od všech spolužáků nejmladší.

V první třídě byl jeho třídní učitel starý pán, který měl před důchodem. Působil mírumilovně a syn, jelikož od 3 let neměl otce (po rozvodu se nekontaktoval), tak k učiteli jako k muži vzhlížel s očekáváním a jistou dávkou autority. Do školy se opravdu moc těšil. Byl takové milé blondáté kuřátko, které mělo o všechno zájem.

Až jednou přišel ze školy jako bez duše. Nemohla jsem z něj dostat, co se stalo. A pak to přišlo. Pan učitel mu dal pohlavek, za to, že neuměl napsat písmeno "A"!!! Tím se mu zhroutil svět a přestal se do školy těšit. Jeho psychika zažila otřes.

Ačkoliv jsem se ho snažila podpořit, jeho radostné oči při odchodu do školy už nezářily, tak jako před tím. Je hodně citlivý a zdánlivě banální pohlavek mu mohl v psychice způsobit blok do takové míry, že to mohla být jedna z vážných příčin dyslexie. Pak po pár měsících mi paní ředitelka říkala, že syn je pomalý a nechávala ho po škole dopisovat to, co nestihl v hodině. To byla pro něj taková zátěž, že chodil ze školy úplně vyčerpaný. Vůbec jsem nevěděla, co si počít. Jen mě utěšovala jedna věc - a to, že do druhé třídy půjde na jinou školu z důvodu zrušení této školy.

2. třída - 4. třída:

Do druhé třídy nastoupil syn na novou školu k mladé, ale zkušené paní učitelce.

Ta asi po měsíci rozpoznala, že je dyslektik a velmi ochotně mu pomáhala.

Doporučila nám absolvovat testy v pedagogicko-psychologické poradně, kde zjistili, že syn má všechny dysfunkce, které existují, navíc pomalé tempo a velmi špatné písmo. Chodili jsme do kroužku grafomotoriky na uvolnění ruky. Poté se mu rukopis velmi zlepšil, psal přímo ukázkově. Používal různé pomůcky, které nám poradna doporučila, dělala jsem mu do sešitů linky na písmenka atd. Druhá a třetí třída byla za obětavé a zkušené pomoci paní učitelky zvládnutá dobře. Syn se opět začal těšit do školy i na paní učitelku, která ho uměla pochválit a pomoci mu. Ve čtvrté třídě se synovi se zrychlujícím tempem psaní zhoršilo písmo, i když jsme doma pořád procvičovali. Ve škole měl obavy, že to nestihne dopsat, tak psal

rychle, ale už ne tak hezky. Na této škole měli pro dyslektiky dyslektický kroužek, který byl po vyučování a zúčastňovali se ho děti z prvního stupně, aby si zde mohli procvičit čtení, psaní a počítání za pomoci různých pomůcek a programů.

5. - 7. třída:

Na základě dalšího vyšetření v poradně jsme zvážili přestup na jinou, větší školu do "dyslektické třídy", kde bylo o polovinu méně žáků, tempo učiva bylo přiměřené, ale problém byl v tom, že zde nebyli pouze žáci s dyslexií, ale i žáci s poruchami chování.

Tím, že tito žáci neustále vyrušovali, křičeli a rušili výuku, bylo vnímání učiva daleko těžší a složitější. Syn chodil naprosto vyčerpaný a unavený. Místo individuální péče se musela paní učitelka z velké většiny věnovat kázní a "udržení na uzdě" naprosto nezvladatelných dětí. S paní učitelkou jsem byla v častém kontaktu, čím víc jsem si s ní o synovi povídala, tím víc ho chápala a věděla, jak k němu přistupovat. Vycházela nám hodně vstříc, i když zpočátku to tak nebylo. Přesto musím říct, že tyto tři roky byly na synovu psychiku velmi zátěžové a myslím, že ani nesplnily svůj účel.

7.-9. třída:

Od 7.třídy syn přestoupil na jinou školu. Toto bylo nejlepší období ZŠ. Syn měl pochopení u učitelé. Hrál to velikou roli týkající se jeho psychiky. Rychle se na této škole zadaptoval a našel si zde přátele, se kterými je užším styku dodnes. Naše problémy se na základě velmi dobré komunikace se školou zlepšovaly. V 9.třídě se syn rozhodl jít na SOU obor truhlář. Nyní je synovi 19 let, učiliště vystudoval s vyznamenáním a nastoupil do svého prvního zaměstnání.

KS: U Vás je velmi obdivuhodná podpora a péče, kterou jste svému dávala. Patříte k těm rodičům, kteří si za zvládnutí rodičovské úlohy zasloužili velké uznání.

M: Když dítěti nejde učení, i když se snaží sebevíc a příčinou je dyslexie, tak

začne ztrácet sebevědomí. Je potřeba ho hodně chválit za cokoliv, co udělá dobře, hodně si s ním povídat, hladit ho a odpovídnat na každou otázku. Neodsunovat ho, protože už tak má v sobě tato dětská dušička velké trápení v podobě "dyslexie". Je dobré u něho podpořit některé z jeho zájmů, dát mu prostor pro tvoření, dát mu kus vašeho času... Pak získá sebevědomí, že umí něco jiného, než ostatní a i když mu škola moc nepůjde, bude dobrý v něčem jiném.

Je to hodně důležité pro jeho další budoucí život. Musí také cítit, že za ním stojíte, že se na vás může kdykoliv s důvěrou obrátit. Teď jste tu - rodiče - aby jste mu pomáhali překonat těžké období. Určitě budete mít pak všichni radost z každého úspěchu vašeho dítěte.

Co se týká učení, je třeba se obrnit velkou trpělivostí a pravidelně se s dítětem učit za pomoci různých pomůcek, které jsou k tomu třeba, protože tak si lehčeji zapamatuje.

Všechny možné pomůcky, ať už se to týká školních potřeb, kalkulačky, různých tabulek s vyjmenovanými slovy, gramatikou, násobilkou, vzorečky – v tomto mi velmi pomohla pedagogicko-psychologická poradna.

Další varianta se týká vaší vynalézavosti a chuti vašemu dítěti pomoci. Já jsem syna učila například dějepis, kdy brali různé války za pomoci figurek s vojáčky a k tomu jsem vyrobila barevné cedulky se jmény vůdců a letopočtem.

Ve vyšším věku jsem mu barevně dělala výtah z článků - základní body s letopočty, aby věděl alespoň základ.

Do němčiny jsme často hráli pexeso s německými slovíčky a z různých slůvek si dělali přirovnání k českým - a kolikrát jsme se u toho dost nasmáli.

KS: Velmi děkuji za vstřícnost, kterou jste mi věnovala. Z Vašich slov mi chvílemi vbíhaly slzy do očí. Ještě jednou děkuji a přeji mnoho radostných dnů ve Vašem životě.

M: Není zač. Ráda se podělím se zkušenostmi, které jsem během života nabyla. Chci ještě podotknout, že od jeho tří let jsem se synem sama a věnovala jsem mu veškerou péči, poskytla zázemí, oporu, podporovala ho - především psychicky,

protože přijdou chvíle, kdy to je potřeba. Všechna tato láskyplná péče se mi vyplatila a vrátila v podobě úspěchu mého dítěte.

PŘÍLOHA IV – Česká dyslektická společnost

Organizaci tvoří a zaštiťuje dvacet odborných pracovníků pedagogicko-psychologického poradenství, učitelé základních, středních i vysokých škol a další osoby, které se zabývají specifickými poruchami učení a chování. Předsedkyní organizace je Doc. PaedDr. Olga Zelinková, jejímž hlavním pracovištěm v současné době je Husitská teologická fakulta univerzity Karlovy, místopředsedkyně PaedDr. Anna Kucharská, PhD. pracovištěm je pedagogická fakulta univerzity Karlovy. Dalšími členy jsou PhDr. Hana Ajmová (základní škola speciální pro žáky se specifickými poruchami učení a chování v Mostě), PhDr. Libor Mikulášek (pedagogicko-psychologická poradna Brno), PhDr. Lenka Krejšová, PhD. (Katedra psychologie filosofické fakulty univerzity Karlovy, DYS-centrum Praha) a Mgr. Et Bc. Zuzana Pospíšilová (DYS centrum Praha).

Česká dyslektická společnost se podílí na mnoho českých i mezinárodních projektech. Z výčtu zmiňuji poslední dva. V roce 2007-2009 byla součástí mezinárodního projektu celoživotního vzdělávání Grundtvig podpořeného Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy. Na projektu se podílelo devět zemí – Belgie, Nizozemí, Norsko, Švédsko, Finsko, Česká republika, Kypr, Itálie, Turecko. Cílem projektu byla výměna zkušeností a vlastních příkladů dobré praxe v péči o dospělé osoby s dyslexií, diagnostika a poradenství těmto osobám a možnost dalšího vzdělávání. Při realizaci projektu bylo zorganizováno několik setkání partnerských zemí. Cílem zde nebyla jen výměna zkušeností a informací, ale organizující země zajistili přednášky odborníků, prezentace profesionálních organizací, které svojí aktivitu věnují dané problematice, případně exkurze do institucí, které se zabývají výrobou pomůcek pro dospělé s dyslexií nebo s touto klientelou spolupracují. Při projektu Česká společnost Dyslexie se zúčastnila konference v Turecku. Zde bylo zúčastněných cca 200 učitelů různých typů škol a byla prezentována v oficiálních médiích. Při ukončování projektu představitelé podílejících se zemí navštívili Evropský parlament v Bruselu, kde měli možnost přednést několik témat o problematice dyslexie u dospělých osob a na závěr poslancům Evropského parlamentu předali deklaraci, jenž klade váhu na nutnou

změnu postavení dospělých osob s dyslexií ve společnosti. Další projekt pořádala začátkem února 2010 organizace Dyslexia International ve spolupráci s UNESCO celosvětové fórum týkající se problematiky dyslexie. Této konferenci se zúčastnilo téměř 300 odborníků z Evropy, Ameriky, Asie i Afriky. Za Českou republiku zde opět vystupovala a aktivně se prezentovala Česká společnost Dyslexie.

PŘÍLOHA V – DYS-centrum

Vzdělávací činnosti DYS-centra jsou určeny nejen pedagogům a psychologům, ale i široké veřejnosti – rodičům dětí se speciálním poruchami učení, studentům i dalším zájemcům. DYS-centrum Praha je akreditované pracoviště MŠMT ČR. Po absolvování akreditovaných akcí obdrží účastník osvědčení. Seznam vzdělávacích akcí DYS-centra, podrobnosti o cenách a termínech na rok 2010 je zveřejněno v příloze. DYS-centra je možné navštěvovat v následujících městech. Zde uvádím i adresy a možnosti kontaktování. DYS-centrum: Praha, Frýdek-Místek, Strakonice, Znojmo, Šumperk, Most, Teplice, Žďár nad Sázavou a České Budějovice.

Seznam vzdělávacích akcí DYS-centra Praha 2009/2010

1. Specifické vývojové poruchy učení a chování a jejich náprava.

Datum konání: 22. 1. 2010

Cena: 3 300 Kč

2. Specifické poruchy učení a chování u studentů středních škol.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 10 000 Kč

3. Specifické poruchy učení – komplexní přístup k diagnostice a reedukaci.

Datum konání: 17. 10. 2009

Cena: 1 350 Kč

4. SPU na II. a III. stupni.

Datum konání: 5. 2. 2010 zrušen

Cena: 1 200 Kč

5. Specifické poruchy učení a chování u žáků základních uměleckých škol.

Datum konání: 12. 2. 2010 zrušen

Cena: 650 Kč

6. Poruchy chování.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 3 400 Kč

7. Nadání žáci v základní škole.

Datum konání: 10. 2. 2010 zrušen

Cena: 670 Kč

8. Nadání středoškoláci.

Datum konání: 11. 11. 2009

Cena: 670 Kč

9. Pravo- a levohemisférová dyslexie. Využití poznatků v diagnostice a reedukaci.

Datum konání: 8. 3. 2010

Cena: 1 200 Kč

10. Dyspraxie, vývojová porucha koordinace.

Datum konání: 4. 1. 2010

Cena: 940 Kč

11. Diagnostika dysgrafie – co je a co není dysgrafie s ohledem na vývoj dětského rukopisu.

Datum konání: přeložen na 28. 4. 2010

Cena: 1 200 Kč

12. Diagnostika leváctví, práce s levorukým dítětem.

Datum konání: 23. 3. 2010

Cena: 950 Kč

13. Pedagogická diagnostika a prevence.

Datum konání: 14. - 15. 12. 2009

Cena: 1 200 Kč

14. Jak posílit diagnostické kompetence učitele?

Datum konání: 27. 4. 2009

Cena: 1 050 Kč

**15. Jak diagnostikovat poruchy pozornosti s hyperaktivitou a impulzivitou-
pedagogická**

diagnostika ADHD.

Datum konání: 29. 4. 2010

Cena: 1 050 Kč

16. Jak porozumět tomu, když se řekne psychologické vyšetření.

Datum konání: 31. 3. 2010

Cena: 1 200 Kč

**17. Zpráva ze speciálně pedagogického vyšetření – důležitý nástroj pro
učitele nebo papír do**

šuplíku?

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 1 100 Kč

18. Diferenciace a individualizace ve výuce.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 1 850 Kč

19. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.

Datum konání: 11. 5. 2010

Cena: 2 700 Kč

20. Cesta, jak pomoci ve vzdělávání žáků s SPUCH na 1. stupni ZŠ.

Datum konání: 20. 5. 2010

Cena: 1 200 Kč

21. Vzdělávání žáků se SPUCH na 2. stupni ZŠ.

Datum konání: 21. 5. 2010

Cena: 1 200 Kč

22. Metody vyučování čtení.

Datum konání: 7. 1. 2010 zcela zaplněn

Cena: 850 Kč

23. Čtenářská gramotnost nejen u dětí s dyslexií.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 1 100 Kč

24. Dyskalkulie – reedukace – mladší a starší školní věk.

Datum konání: 24. 3. 2010 zcela zaplněn

Cena: 1 200 Kč

25. Vyučování cizím jazykům u dětí s SPU.

Datum konání: 23. 2. 2010 zrušen

Cena: 850 Kč

26. Angličtina a děti se SPU.

Datum konání: 18.11.2009

Cena: 650 Kč

27. Alternativní metody výuky AJ u žáků se SPU v běžné ZŠ.

Datum konání: 18. 1. 2010

Cena: 990 Kč

28. Dyslexie – angličtina.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 1 500 Kč

29. Supervizní seminář – Dyslexie – angličtina.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 900 Kč

30. Nadané děti a žáci a věda a technika.

Datum konání: 23. 11. 2009

Cena: 670 Kč

31. Jak vést reedukační skupiny na ZŠ pro integrované dítě se SPUCH.

Datum konání: 14. 1. 2010 (9 – 14 hodin) zcela zaplněn

Cena: 1 050 Kč

jednotlivých kurzů: 24. 2. 2010 (11 – 16 hodin) zcela zaplněn

19. 5. 2010 (11 – 16 hodin)

32. Od hodnocení k sebehodnocení?

Datum konání: 4. 5. 2010

Cena: 1 360 Kč

33. Metody hodnocení a sebehodnocení žáků se SPU v souladu se ŠVP na ZŠ.

Datum konání: 1. 6. 2010

Cena: 990 Kč

34. Kariérové poradenství pro děti s SPUCH.

Datum konání: 15. 1. 2010

Cena: 800 Kč

35. HYPO – Prevence SPUCH v předškolním a raném školním věku.

Datum konání: 7. 10. 2009

Cena: 850 Kč

jednotlivých kurzů: 25. 2. 2010 zcela zaplněn
14. 4. 2010

36. Metoda dobré.ho startu.

Datum konání 22. 3. 2010 zcela zaplněn

Cena: 1 600 Kč

jednotlivých kurzů: 26. 4. 2010

37. Efektivní příprava dětí předškolního věku na vstup do ZŠ.

Datum konání: 5. 1. 2010...

Cena: 2 650 Kč

38. Předškolní věk – základ rozvoje intelektu a osobnosti.

Datum konání: 25. 3. 2010

Cena: 670 Kč

39. Lze diagnostikovat dyslexii v předškolním věku?

Datum konání: 6. 1. 2010

Cena: 1 050 Kč

40. Školní zralost a zápis do školy.

Datum konání: 25. 11. 2009 zcela zaplněn

Cena: 1 050 Kč

41. Rozvoj vnímání dítěte předškolního věku.

Datum konání: 19. 4. 2010 zcela zaplněn

Cena: 1 200 Kč

42. Lezení – základ grafomotoriky.

Datum konání: 9. 12. 2009 zcela zaplněn

Cena: 990 Kč

43. Písmo jako vědomá stopa pohybu, cvičení a malování s prvky tchaj-ti.

Datum konání: 25. 1. 2010 zcela zaplněn

Cena: 2 100 Kč

jednotlivých kurzů:

3. 5. 2010

44. Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku.

Datum konání 10. 11. 2009 zcela zaplněn

Cena: 1 200 Kč

jednotlivých kurzů:

29. 3. 2010 zcela zaplněn

20. 4. 2010 zcela zaplněn

45. Aby se jim dobře psalo – jak připravit předškoláky na psaní?

Datum konání 30. 3. 2010 zcela zaplněn

Cena: 1 100 Kč

jednotlivých kurzů: 25. 5. 2010

46. ADHD ve škole – práce s dětmi s využitím kognitivně-behaviorálních přístupů.

Datum konání: 24. 2. 2010

Cena: 1 500 Kč

47. Můžeme pomoci dětem s diagnózou ADHD?

Datum konání: 30. 4. 2010

Cena: 1 050 Kč

48. Neklidné a nesoustředěné děti (zejména s ADHD) v mateřské a základní škole.

Datum konání: 8. 6. 2010

Cena: 2 100 Kč

49. Práce s výchovnými problémy ve třídě.

Datum konání: 9. 4. 2010

Cena: 950 Kč

50. Méně obvyklé formy práce se třídou – třída jako sociální skupina.

Datum konání: 17 - 18. 2. 2010 zrušen

Cena: 1 600 Kč

51. Řešení výchovných problémů ve středních školách se zaměřením na studenty se SPUCH.

Datum konání: 18 - 19. 3. 2010 zrušen

Cena: 1 100 Kč

52. Šikana ve školní třídě, jak jí předcházet a jak ji řešit.

Datum konání 1. 12. 2009

Cena: 1 100 Kč

jednotlivých kurzů: 12. 4. 2010

53. Využití relaxačních technik při práci s dětmi s LMD ve vyučování.

Datum konání: přeložen na 22. 4. 2010 zcela zaplněn

Cena: 990 Kč

54. Kurz psychorelaxačních technik.

Datum konání: 4. - 6. 12. 2009...

Cena: 2 850 Kč

55. Rodina a škola – práce s rodinou.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 1 200 Kč

56. Respektovat a být respektován I. Komunikace oprávněných požadavků a emoce.

Datum konání: 30. 11. 2009 zcela zaplněn

Cena: 2 100 Kč

59. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.

Datum konání: 20. - 21. 1. 2010

Cena: 1 200 Kč

60. Komunikační dovednost jako jedna z klíčových kompetencí.

Datum konání: po přihlášení min. počtu účastníků

Cena: 2 150 Kč

61. Sociální dovednosti učitelů při práci s dětmi se specifickými poruchami učení a chování

a ADHD (LMD).

Datum konání: 1. 2. 2010 zrušen

Cena: 1 200 Kč

62. Práce se stresem ve škole (pro učitele žáků a studentů se SPUCH).

Datum konání: 7. 5. 2010

Cena: 890 Kč

63. Etika v komunikaci s okolím.

Datum konání: 15. 4. 2010

Cena: 1 200 Kč

ABSTRAKT

SEDLÁKOVÁ, K. *Děti se specifickými poruchami učení z pohledu literatury a očima jejich rodin*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Petr Bauman.

Klíčová slova:

Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, diagnostika specifických poruch učení, reedukace specifických poruch učení.

Práce je zaměřena na specifické poruchy učení. Hlavním cílem práce je ponořit se do problematiky specifických poruch učení z pohledu literatury a tímto způsobem získané informace si ověřit přímo v praxi na základě rozhovorů vedených s rodinami, v nichž jedna nebo více ze specifických poruch jsou součástí jejich běžného života. Stejně důležitým aspektem bylo nahlédnout do reálného světa rodičů a dětí s dyslexií, dysgrafií nebo dalšími poruchami. Záměrem bylo popsat dyslexii ze čtyř pohledů. Očima rodičů, učitelů, samotného žáka trpícího dyslexií a jeho spolužáky.

ABSTRACT

SEDLÁKOVÁ, K. Children with specific learning disabilities from the perspective of their. Thesis supervisor Petr Bauman.

Key words:

Specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, cooperation with psychological counselling, diagnosis of specific learning disabilities, specific learning disorders re-education.

The thesis focused on specific learning disabilities. The main goal is to address the issues of specific learning disorders from the perspective of literature and information obtained in this way to check on the ground based on interviews conducted with families in which one or more specific disorders are part of their daily lives. An equally important aspect to look into the real life of parents and their children with dyslexia, dysgraphia and other disorders. The intension was dyslexia from four perspectives: parents, teachers, students suffering from dyslexia their classmates.