

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Život s dyslexií.

Ovlivní specifické poruchy učení životní cestu jedince?

Diplomová práce

*Will specific failures of learning influence individual's journey through
his life?*

Diploma dissertation

Autor práce: Jana Marešová

Obor: NŠ-TV

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Život s dyslexií – Ovlivní specifické poruchy učení životní cestu jedince? Vypracovala samostatně na základě zjištění a materiálů, které uvádím v seznamu použité literatury.

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 STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této diplomové práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným stanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 1. 2013

.....
Jana Marešová

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou si dovoluji poděkovat vedoucímu mé práce PhDr. Olze Vaněčkové za její odbornou pomoc a ochotu při vypracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem dotazovaným respondentům za to, že mi pomohli uskutečnit výzkum mé práce.

ANOTACE

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou života s dyslexií, resp. jak ovlivní specifické poruchy učení život jedince.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zkoumat, jak ovlivní specifická porucha učení osobnostní a vzdělávací rozvoj jedince. Mezi dílčí cíle mé práce patří: zjistit přístup rodičů k dítěti se specifickou poruchou učení, zjistit přístup učitelů na základní škole, střední škole případně vysoké škole, zaznamenat pocity jedince od základní školy po současnost, zkoumat možnosti uplatnění, porovnat přístupy učitelů a životní cestu s jedinci, kteří poruchou netrpí, zjistit informovanost jedince o své poruše, zjistit do jaké míry specifická porucha učení jedince ovlivnila.

Teoretická část diplomové práce se zabývá charakteristikou specifických poruch učení a jejich příčinou, klasifikací projevů jednotlivých specifických poruch učení, diagnostikou dyslexie, pedagogickou diagnostikou specifických poruch učení, dyslexií a její projevy v dospělosti a v neposlední řadě také reedukací dyslexie.

V praktické části budu zkoumat, zda a jak ovlivnila porucha učení život konkrétních jedinců od počátku vzdělávání do dospělosti. Výzkumný vzorek budou tvořit dospělí jedinci se specifickými poruchami učení v anamnéze i bez anamnézy. Základní metody šetření budou dotazování a rozhovor. Praktická část mé práce bude vycházet z části teoretické.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, dyslexie, diagnostika SPU, reedukace a kompenzace dyslexie

ANNOTATION

Will specific failures of learning influence individual's journey through his life?

In my work I deal with problems of living with dyslexia. How the specific learning difficulties will affect an individual's life. The main aim of my thesis is to examine how specific learning disability affects personal and educational development of the individual. The goals of my work are: to determine approach of the parents to the child with specific learning difficulties, approach of teachers at the primary school, high school or university. Recording of feelings from childhood to the present. Explore possibilities of applying on the job market, comparison with individuals who do not suffer from disorder. Find out how the specific learning difficulties affected individuals. The theoretical part of the thesis deals with the characteristics specific learning difficulties, their causes, manifestations of classification learning difficulties, dyslexia diagnostics, educational diagnosis, dyslexia, its symptoms in adulthood and reeducation of dyslexia. In the practical part I will examine how learning difficulties affect individual lives from the beginning of education to adulthood. The research sample will consist of adults with learning difficulties in anamneses and without anamneses. Basic methods will be questioning and interview. The practical part of my work is based on the theoretical part.

Keywords

Specific learning difficulties, dyslexia, learning disabilities diagnosis, reduction and compensation of dyslexia

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	9
1.1 Vymezení pojmu	9
2 KLASIFIKACE PROJEVŮ JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	12
2.1 Dyslexie	15
2.2 Dysgrafie.....	17
2.3 Dysortografie	19
2.4 Dyskalkulie	20
2.5 Dyspanzie.....	21
2.6 Dismúzie	21
3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	22
3.1 Dědičnost	25
3.2 Neuropsychický vývoj	26
3.3 Hormonální změny.....	26
3.4 Biochemické změny	26
4 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE	27
5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	30
5.1 Diagnostické metody a techniky užívané pedagogem	31
5.2 Diagnostika v 1. ročníku základní školy	34
5.3 Žáci s dyslexií na 2. stupni základní školy.....	35
6 DYSLEXIE A JEJÍ PROJEVY V DOSPĚLOSTI.....	37
6. 1 Diagnostika specifických poruch učení u dospělých	39

6.2	Projevy poruch učení v denním životě dospělých.....	40
6.3	Dospělí jedinci se specifickou poruchou učení na pracovišti	42
7	REEDUKACE A KOMPENZACE DYSLEXIE	44
7.1	Zásady reedukace dyslexie.....	45
7.2	Kompenzace dyslexie	46
7.3	Motivace dětí se specifickými poruchami učení.....	47
7.4	Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	48
7.5	Integrace žáků se specifickými poruchami učení.....	49
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	50
8	CÍL VÝZKUMU.....	50
9	METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	52
9.1	Metody výzkumného šetření.....	52
9.2	Individuální hloubkový rozhovor.....	53
9.3	Výzkumný soubor šetření	54
10	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	55
10.1	Okruh - ŠKOLA.....	56
10.2	Okruh č. 2 - ZAMĚSTNÁNÍ	76
10.3	Okruh č. 3 - OSOBNÍ ŽIVOT	81
10.4	Závěry šetření.....	89
12	ZÁVĚR.....	91
13	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	93
14	SEZNAM PŘÍLOH.....	97
15	PŘÍLOHY	6

ÚVOD

Pro učitele na 1. stupni základní školy je znalost problematiky specifických poruch učení nezbytná, první signály poruchy učení se obvykle objeví už na začátku školní docházky. Včasné podchycení žáka, zahájení adekvátní nápravy a realizace vhodných přístupů může být významnou prevencí výukového selhávání a dalších sekundárních problémů. Specifická porucha učení ve svých důsledcích často limituje i volbu další vzdělávací dráhy a má tak význam i pro celou budoucnost jedince.

Mnozí z nás specifickým poruchám učení nepřikládají velký význam. V České republice se vyskytuje téměř 5 % populace se specifickými poruchami učení, proto se domnívám, že by bylo vhodné se touto problematikou zabývat. Nestačí se ale pouze zabývat, ale také pomáhat lidem, kteří touto poruchou trpí. Myslím si, že je velmi důležité, právě v dnešní uspěchané a přetechizované době, vytrvat ve snaze vytvářet odpovídající zázemí, podmínky a přístupy, které by usnadnily jejich zdárný vývoj i přes diagnózu, kterou je specifická porucha učení.

Specifickými poruchami učení netrpí pouze děti, ale také dospělí jedinci. Ti byli donedávna velmi opomíjenou skupinou osob.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Vymezení pojmu

Specifickým poruchám učení se začala u nás i ve světě věnovat velká pozornost od 20. století. Specifické vývojové poruchy, specifické poruchy učení či vývojové poruchy učení, jsou považovány za poměrně velmi častou příčinu selhání žáka v učení, zejména pak v některých předmětech.

Specifické poruchy učení nemají jednotnou definici. Je to způsobeno tím, že specifické poruchy učení mohou mít velmi různorodou a pestrou symptomatiku. (POKORNÁ, 2001)

Specifické vývojové poruchy učení je pojem, který v sobě zahrnuje několik různorodých poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání dovedností jako je řeč, čtení, psaní a počítání. (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2011)

V roce 1967 vydal Úřad pro výchovu ve Spojených státech amerických jako první definici specifických poruch učení. Definice zněla takto: „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 číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (MATĚJČEK, 1995)

V roce 1980 vydala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí druhou definici speciálních poruch učení. Tato definice byla daleko rozšířenější než definice první. Definice zněla takto: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (ZELINKOVÁ, 2003)

V roce 1983 byla vydána další definice specifických vývojových poruch učení. S touto definicí se ztotožňuje také Z. Matějček. Definice zní: „Specifické vývojové poruchy učení jsou podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. To, že se stále výrazněji prosazuje přesvědčení, že základnou poruch učení je dysfunkce centrální nervové soustavy, však neznamená, že diagnostika je výhradně věcí medicínskou. Současná neurologická diagnostika je prozatím ještě příliš hrubá na to, aby odhalila mozkové pozadí specifických vývojových poruch učení. Přítomná porucha učení se promítá do sféry psychické, resp. pedagogické, a tam se tedy diagnostikuje. Z toho plyne, že rozhodující pro diagnózu poruch učení

je vyšetření psychologické a speciálně-pedagogické, zvláště vyšetření řeči.“ (MATĚJČEK, 1995)

V současné době jsou specifické vývojové poruchy učení chápány jako poruchy, které se projevují zřetelnými obtížemi při mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematickém usuzování nebo počítání. Tyto poruchy předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. Mohou se souběžně vyskytnout i s jinými formami postižení (smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) a s jinými vlivy prostředí. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

Specifické poruchy učení se týkají vysokého procenta dětské populace (přibližně 2 – 4 % jedinců, u chlapců je výskyt asi tak třikrát vyšší). Protože může mít negativní vliv na další vzdělávací a profesní dráhu jedince, je nutná včasná diagnostika a zajištění reedukační péče a podpory. Jde o problémy, které se bohužel staly určitým břemenem až se stupňující se složitosti života v hospodářsky vyspělých zemích. Nároky edukačního procesu jsou tak tedy mnohem větší než kdykoli předtím. (BARTOŇOVÁ, 2004)

2 KLASIFIKACE PROJEVŮ JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Tato kapitola bude zaměřena na stručnou definici jednotlivých specifických poruch učení.

Existuje mnoho pohledů na specifické poruchy učení. Díky tomu vzniklo poměrně velké množství definic od mnoha autorů. Některé definice jsou si velice podobné a jiné se od sebe výrazně liší. Tato pestrost je způsobena nejčastěji odlišnými názory na vznik SPU a tím, které oblasti do těchto poruch zahrnujeme. Všechny definice mají jedno společné a to, že se jedná o sníženou schopnost učit se a číst. Do této podkapitoly jsem tedy zařadila určitý výčet definic a různých pohledů. To má sloužit k zjištění, co to SPU vlastně je a k porovnání rozmanitých názorů autorů.

„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“ (ZELINKOVÁ, 2000)

Některé typy specifických poruch učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí. Speciální poruchy učení a lehké mozkové dysfunkce

jsou ve vzájemném vztahu. „U dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. A poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na podkladě lehké mozkové dysfunkce, příčiny mohou být i jiné.“ (ZELINKOVÁ, 1994).

Definice lehké mozkové dysfunkce zní takto: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky.“ (CLEMENTS, 1966)

Specifickými poruchami učení se zabývá také Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Tyto poruchy jsou obsaženy v kapitole Poruchy psychického vývoje (F80 – F89).

- F80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (specifická porucha artikulace řeči, expresivní porucha řeči, receptivní porucha řeči, získaná afázie s epilepsií, jiné vývojové poruchy řeči nebo jazyka, vývojová porucha řeči nebo jazyka NS),
- F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností (specifická porucha čtení, specifická porucha psaní a výslovnosti, specifická porucha počítání, smíšená porucha školních dovedností, jiná vývojová porucha školních dovedností, vývojová porucha školních dovedností NS),
- F82 – Specifická vývojová porucha motorických funkcí,
- F83 – Smíšené specifické vývojové poruchy,
- F84 – Pervazivní vývojové poruchy (dětský autismus, atypický autismus, rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy, pervazivní vývojová porucha NS),
- F88 – Jiné poruchy psychického vývoje,
- F89 – Neurčená porucha psychického vývoje.

Specifické poruchy učení, které jdou v cestě spolu s obtížemi, komplikující jedincům přiměřenou reakci, rozumět a vnímat pokyny nejen učitele, ale i plnit běžné úkoly. A to i přes to, že má takový člověk normální inteligenci. (KAPROVÁ, 2000)

Může být zasažena oblast základních školních dovedností, jako například čtení, psaní, pravopis, matematika a jazyk. Nebo oblast učení, která je též životně důležitá. Sem patří vytrvalost, organizace, sebekontrola, koordinace pohybů a sociální způsobilost. Obě tyto oblasti mají v častých případech negativní vliv i v období dospělosti. V takovém případě má o to větší váhu druhá oblast, oblast učení. (SELIKOWITZ, 2000)

Aby mohl být zjištěn počet jedinců se speciální poruchou učení, bylo by nezbytné provést důkladný posudek, ve kterém by všechny děti v populaci byly pečlivě vyšetřeny. Tento způsob zjišťování je však nereálný, proto není přesně určen počet dětí, které mají nějakou formu specifických poruch učení, z toho 2 % těžkou formou specifických poruch učení. Nejčastěji postiženou oblastí, přibližně ve stejných poměrech, bylo čtení, jazyk, pozornost a motorická koordinace. Jako zajímavost můžeme uvést, že se v některých zemích se specifickými formami učení setkávají méně často. To si můžeme vysvětlit genetickými rozdíly, odlišným způsobem sbírání informací, rozdílným vyučovacím systémem nebo díky jiné povaze systému písma. Možná proto je tak nízké rozšíření specifických poruch učení v Japonsku, kde písmo nevyžaduje tak vysoký stupeň znalostí jako např. angličtina. (SELIKOWITZ, 2000)

Mezi vývojové poruchy učení patří dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha matematických schopností), dyspinxie (porucha výtvarného vyjadřování), dysmúzie (porucha hudebních schopností).

Dyspinxie a dysmúzie neovlivňují školní prospěch dítěte a nebrání tak k získání vědomostí a dovedností jedince.

2.1 Dyslexie

Dyslexie je jednou z nejznámějších specifických poruch učení. Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení. Dyslexií se budu podrobněji zabývat v jedné z následujících kapitol.

Dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů je specifická porucha čtení definována takto: *„Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostatečnou výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.“*

Dyslexií se rozumí omezená schopnost naučit se číst navzdory normální inteligenci, dobrému tělesnému i duševnímu zdraví, přiměřené vzdělávací nabídce, motivaci a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince. Dotyčný jedinec (dítě, dospělý) své problémy bez cizí pomoci nezvládne a porucha závažným způsobem zasahuje do jeho života, zpočátku školního a posléze i pracovního, tj. významně ho omezuje v uplatnění jeho nadání a tvořivosti. (JOŠT, 2011, s. 20)

Dyslexie je v mnoha případech spojována s poruchami psaní. V některých knihách jsou tyto dvě poruchy spojeny v jednu a nerozlišují se.

Prof. Z. Matějček (1995), M. Dvořáková (1994), ale také H. Kasíková (2007) se ve svých knihách přiklání k definici, která byla zformulována a přijata na konferenci Světové neurologické federace v Dallasu roku 1968. Tam byla dyslexie definována takto: „Speciální vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou

inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

S definicí světové neurologické federace nesouhlasí angličtí badatelé M. Rutter a W. Youlea. Ti neužívají termín dyslexie, ale používají termín specifická retardace ve čtení. M. Rutter a W. Youlea dospěli k výzkumnému závěru, který zní takto: „*Specifická retardace ve čtení představuje něco více než jen spodní konec normálního rozložení. Její výskyt převyšuje totiž počet špatných čtenářů, který by se dal očekávat na podkladě statistických výpočtů. Tato specifická porucha se liší od pouhého opoždění ve čtení tím, že vykazuje zvláštní rozložení podle pohlaví, známky neurologických poruch a specifické obrazy nedostatků ve vývoji nervového systému. Klinickou platnost uvedeného rozlišení (tj. mezi prostým vývojovým opožděním ve čtení a opožděním specifickým) možno pokládat za prokázanou.*“ (MATĚJČEK, 1995, s. 19 - 20)

V roce 1904 se objevila zpráva o dyslexii v naší literatuře. Zpráva o dyslexii byla zveřejněna v časopise určeném pro učitelskou veřejnost a je spojena se jménem MUDr. Heverocha. Ten označil dyslexii jako jednostrannou neschopnost naučit se číst a psát při jinak znamenité paměti. MUDr. Heveroch se domnívá, že příčinami dyslexie jsou pravděpodobně roztroušené změny v kůře mozkové. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

V roce 2003 publikovala Mezinárodní dyslektická společnost v Annals of Dyslexia definici dyslexie takto: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.*“ (BARTOŇOVÁ, M., s. 13)

Dle Seidla (2008) zní definice dyslexie takto: „Syndrom dyslexie je vývojová léze, obvykle lokalizovaná také do gyrus angularis, spojená s neschopností postižených dětí naučit se číst. Intelekt je neporušen, naopak v jiných oblastech může dítě ve škole i vynikat. Tyto děti vyžadují specifický pedagogický přístup.

Zelinková (2003) definuje dyslexii takto: „Dyslexie je specifická porucha čtení, při které se dítě nemůže naučit číst, ačkoliv má dobrého učitele, vhodné rodinné zázemí a přiměřené nadání. Ve čtení je postižena rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu. Na počátku výuky si žák s dyslexií plete písmena, neumí je skládat ve slabiky a slova. Čte pomalu, písmena pouze hádá, vrací se na počátek slov. Když přečte text, nepamatuje si, co četl. Mechanické dlouhodobé čtení nevede ke zlepšení, vytváří u dítěte negativní vztah k této činnosti a ke škole vůbec a stává se příčinou pocitů méněcennosti. V některých případech je ale možné poruchu intenzivním cvičením alespoň zmírnit.“

Názory na dyslexii se vyvíjejí v souladu s naším poznáním. Dnes se polemizuje s tzv. diskrepantním přístupem. Je zpochybňována spolehlivost používaných testů (psychometrická námitka), časová stabilita samotné diskrepance i kategoriální přístup v diagnostice, tj. nález může být buď pozitivní (dyslexie je přítomna), anebo negativní (dyslexie není přítomna). Proti tomu je stavěn přístup kontinuální, který mj. zastával prof. Matějček a jenž dyslexie chápe jako charakteristiku dítěte, nikoli jako nemoc. (JOŠT, 2011)

Mezi významné jedince, kteří trpí poruchami učení, patří například: W. A. Mozart, Leonardo da Vinci, Gustav Flaubert, Walt Disney, Hans Christian Andersen, Tom Cruise, Whoopi Goldberg, Pablo Picasso, Albert Einstein, Alexandr G. Bell, Thomas A. Edison, Winston Churchill, John F. Kennedy, George Bush jr. a další.

2.2 Dysgrafie

Dysgrafie postihuje písemný projev, který bývá nečitelný. Dítě, které se učí psát, si těžko pamatuje písmenka a dělá mu problémy napodobit je. Dysgrafie pochází z řeckého slova grafein = psát.

Dysgrafie je považována za specifickou vývojovou poruchu, která se vyznačuje nižší schopností naučit se psát. Písmový projev žáka dysgrafika je velmi nápadný. Písmo bývá těžkopádné, roztřesené a neobratné, protože žák píše křečovitě, někdy až nečitelně. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

Dle Pospíšilové (2007) je dysgrafie specifická porucha psaní bez poruchy čtení. Při diktátech dochází k záměnám některých tvarově podobných písmen nebo k záměně hlásek, které podobně znějí.

Dysgrafie bývá sdružena s dysortografií (specifická porucha pravopisu) a obtížemi při čtení. V jiných oblastech školní práce však může daný jedinec dosahovat dobrých či vynikajících výsledků. (KASÍKOVÁ, 2007)

Dysgrafie je Mezinárodní statistickou klasifikací nemocí a přidružených zdravotních problémů definována takto: „*Hlavní vlastností poruchy psaní a výslovnosti je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno.*“ (ZELINKOVÁ, 2000, s. 75)

Zelinková (2008) ve své knize uvádí, že dysgrafie je způsobena opožděním zráním symbolických a grafických funkcí mozku. Vzniká kvůli narušení nebo nedozrání zadního oddílu čelního závitu dominantní hemisféry. Předpokládá se vrozený, případně dědičný základ, snížené nebo nerozvinuté schopnosti. Často se objevují komplikované případy, kdy dysgrafie může být primární příčinou dysortografie.

Redukce dysgrafie je zaměřena na celou osobnost dítěte. V úvodu musí být dítě dostatečně motivováno pro práci, poté následují cvičení zaměřená na rozvíjení těch dovedností, které psaní podmiňují. (ZELINKOVÁ, 2000)

2.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Dysortografie pochází z řeckého slova orthos = správný a grafó = píše.

Zelinková (2000) definuje dysortografii takto: „Dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy. Dosud nejsou známy všechny příčiny, které ve svém souhrnu dysortografii způsobují.“

Dysortografie se často objevuje společně s dyslexií a dysgrafií. Jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky. (ZELINKOVÁ, 2000)

Selikowitz (2000) se domnívá, že se jedná o závažnou a nevysvětlitelnou poruchu, která je určena jako více než dvě standardní odchylky v pravopisu pod úrovní věku dítěte.

Při reedukaci dysortografie se individuálně zaměřuje na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb, v menší míře na zvládnutí mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvíjení těch psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce). Při reedukaci dysortografie děti rády píší na psacích strojích či na počítači jednak proto,

že je to činnost nová a nezvyklá, a zřejmě i proto, že odpadají problémy s vybavováním psacích písmen a vlastní psaní. (ZELINKOVÁ, 2000)

2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická vývojová porucha, která se projevuje v matematice. O dyskalkulii mluvíme tehdy, když žák nepochopí symbolickou povahu čísla a stále se ulpívá na konkrétních názorných představách. Dyskalkulie pochází z latinského slova calculus = počtářský kamínek, počet. Dyskalkulie jako samostatně se vyskytující porucha je poměrně vzácná. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

Pojem dyskalkulie zní tak, jako by šlo o legastenii (poruchu čtení a psaní), ale v oblasti matematiky, což je v podstatě správné. Specifická vývojová porucha matematických schopností je částečnou poruchou školních dovedností. Znamená to, že dítě v matematice podává podstatně horší výkony, než by se vzhledem k jeho inteligenci dalo očekávat. (SIMON, 2006)

Dyskalkulii definuje Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů takto: *„Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíš než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.“* (ZELINKOVÁ, 2000, s. 105 – 106)

Při reedukaci dyskalkulie vycházíme od manipulace s předměty, doprovázené slovním komentářem, kdy dítě nahlas popisuje činnosti, které provádí. Jestliže dítě při práci „myslí nahlas“, můžeme kontrolovat jeho postup a v případě potřeby nesprávný krok ihned opravit. Složitější postupy se pak snažíme rozdělit na co nejmenší kroky, tím pak postupně dochází k automatizaci jednotlivých kroků. (ZELINKOVÁ, 2000)

2.5 Dyspanzie

Dyspanzie je specifická vývojová porucha výtvarného vyjadřování. Dyspinxie pochází z latinského slova pinxit = namaloval, tj. označení obrazu jménem.

Kresby jsou obvykle vzhledem k věku primitivnější, čáry bývají vyryté, žák je při kreslení nejistý. Žák obtížně znázorňuje trojrozměrné předměty, potíže má i se složitějším celkem, který je třeba napřed v duchu analyzovat. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

Tato porucha se objevuje zřídka samostatně. Většinou bývá spojena s některou z lehkých mozkových dysfunkcí.

2.6 Dymúzie

Dymúzie je specifická vývojová porucha, která zabraňuje vývoji hudebních schopností. Dymúzie pochází ze slova múza = bohyně a ochránkyně zpěvu, umění a věd.

Existují dvě formy dymúzie. První forma je receptivní dymúzie. Při této formě si žák není schopen zapamatovat a opakovat slyšené tóny či melodii, ani jednoduchou. Nepozná chybné a nečisté tóny. Druhá forma je expresivní, neboli výrazová dymúzie. Při této formě dymúzie žák melodii pozná, zapamatuje si ji, ale nedokáže ji zazpívat. Na klavíru či jiném hudebním nástroji ji zahrát dovede. Oproti první formě také dokáže rozpoznat chybné a falešné tóny. Tato porucha se týká i tónu hlasu a melodie řeči. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

Dymúzii definuje Bartoňová (2005) ve své knize takto: „*Dymúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými.*

3 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Mnoho teorií se zabývá příčinami specifických poruch učení. Teorie můžeme rozlišovat podle toho, z jakých pozic vycházejí. Vyjdeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčiny specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku. Někteří psychiatři hledají příčiny i v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem. (ZELINKOVÁ, 2000)

Vítková (2004) a Zelinková (2008) ve svých knihách uvádějí, že mezi příčiny neboli etiologie specifických poruch učení patří:

- lehká mozková disfunkce (příčiny necefalopatické) – postihuje asi 50 % případů,
- dědičnost (příčiny hereditární) – ve 20 % případů,
- kombinace lehké mozkové disfunkce a dědičnosti (příčiny smíšené) – zastoupení 15 %,
- neurotická nebo nezajištěná etiologie – u 15 %.

Pokorná (2010) pak ve své knize Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti dělí příčiny specifických poruch učení do třech teoretických přístupů:

- 1) biologické příčiny poruch učení – příčinou poruch učení je dědičnost,
- 2) kognitivní přístup ke specifickým poruchám učení – zabývá se kognitivními, především vývojově percepčními procesy, které podmiňují obtíže ve školních dovednostech,
- 3) sociální (kontextuální) přístup ke specifickým poruchám učení – příčinou poruch učení jsou vnější podmínky, v nichž děti vyrůstají.

Bartoňová a Vítková (2007) dělí současné přístupy k dyslexii do třech skupin:

- 1) gen pro dyslexii (DYXCI),
- 2) systémový přístup – tento přístup bere v potaz genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému, lehké mozkové postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit, nepříznivé vlivy rodinného prostředí, podmínky školního prostředí,
- 3) holistický přístup – přístup, který se zabývá komplexním pohledem na žáka se specifickými poruchami učení jako na člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které jej ovlivňují.

Dalším uznávaný názor je od M. Selikowitz (2000), který se domnívá, že příčinami specifických poruch učení mohou být genetické faktory, faktory související s prostředím, příčiny, které jsou způsobené poškozením mozku vlivem nemoci, lehká mozková disfunkce, zpožděné dospívání, selhání mozkové dominance nebo vadné zpracování informací.

Dalším možným důvodem vzniku dyslexie může být vliv školního prostředí, například nepřiměřené nároky na žáka ze strany učitele, učební styl učitele, který nevyhovuje žákovi, či poruchy školní adaptace.

Děti trpící poruchou dyslexie byly rozčleněny do několika skupin:

- **skupina E (encefalopatie)** – tuto skupinu tvoří 50 % dětí. U těchto dětí je předpokládáno, že příčinou jejich poruchy je drobné poškození mozku v době

prenatální, perinatální či postnatální. V inteligenčních testech mívají tyto děti horší výsledky v názorových zkouškách než ve zkouškách verbálních, nižší úroveň má i kresebný projev. Častá je artikulační neobratnost a souhlásková asimilace. Samotné obtíže se čtením a pravopisem jsou většinou závažné a jejich náprava bývá obtížná,

- **skupina H (hereditární etiologie)** – zahrnuje asi 20 % případů dyslexií. V této skupině byla dyslexie prokázána také u blízkých příbuzných dítěte. Jednalo se především o specifické poruchy čtení, psaní, o artikulační řečovou neobratnost. Obtíže ve čtení a psaní jsou menší a také náprava bývá rychlejší a snazší, což je podmíněno i tím, že děti této skupiny nemívají tolik nápadné zvláštnosti chování,
- **skupina HE (hereditárně encefalopatická)** – spadá do ní zhruba 15 % dyslektiků. Jde o smíšený typ, kdy k drobnému poškození mozku dochází na dědičně predisponovaném základě snadněji a častěji než tam, kde dědičný základ není,
- **skupina N (etiologická kategorie neurotická)** – zahrnuje asi 7 % dyslektiků, u nichž je možné sledovat výraznější příznaky neurotické. Při možných slabších mozkových dysfunkcích bývá u těchto dětí při neúspěšné výuce čtení a psaní soustavně vyvolávám stav vnitřního napětí a úzkosti. Přirozenou obranou je obvykle odmítání a nechut' k činnostem souvisejícím se čtením a psaním.

Jiné nezjištěné příčiny se vyskytovaly u 8 % sledovaných dětí. (DVOŘÁKOVÁ, 1994)

Angeermaier sestavil katalog příčin specifických poruch učení. Jeho pojetí specifických poruch učení je velmi široké. Příčiny dělí do čtyř kategorií:

1. funkční nedostatky a deficity schopností (nižší inteligence, nižší verbální inteligence, řečové obtíže, špatná paměť, snížená schopnost postřehování, artikulační obtíže),
2. poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze (lenost, nedostatečná schopnost napnout své síly, nervozita, neklid, nedostatečná schopnost koncentrace, nesamostatnost, ztráta odvahy, nepříznivá motivace k učení),
3. nedostatečné vnější podmínky (zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů, chybějící

domácí pomoc a péče při přípravě do školy, role outsidera mezi spolužáky, častější změna školy, absence ve škole),

4. konstituční nedostatky (poruchy zraku nebo sluchu, opožděný tělesný vývoj, postižení mozku neznámého původu, tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita). (POKORNÁ, 2001)

Jen jednu příčinu dyslexie však nelze určit. Odborníci své hypotézy stále ověřují. Výsledky výzkumů potom utvářejí složitý a různorodý obraz příčin dyslexie. Poslední možná hypotéza způsobující dyslexii je chronický zánět středního ucha. (ZELINKOVÁ, 2008)

Zelinková (2000) uvádí tyto příčiny dyslexie: dědičnost, neuropsychický vývoj, hormonální změny, biochemické změny.

3.1 Dědičnost

Poruchy dyslexie byly nejprve hledány v dědičnosti. Nejvíc materiálů o genetickém podkladu dyslexie shromáždili severští badatelé.

Profesor Galaburda se domnívá, že dyslexie je způsobena dědičností. Anomálie, které našel v buněčných vrstvách mozkové kůry, se začaly vytvářet už v prvních týdnech a měsících vývoje plodu. (MATĚJČEK, 1995)

Výzkumy ukazují, že u nejbližších příbuzných je přibližně 40 – 50 % pravděpodobnost dědičného výskytu poruchy. U jednovaječných dvojčat je to 75 – 100 %, u dvojčat dvojvaječných 45 – 50 %. U chlapců je pětikrát vyšší pravděpodobnost, že budou trpět dyslexií, pokud má tuto poruchu někdo z rodičů, než u běžné populace. (ZELINKOVÁ, 2008)

Vědci se ztotožňují s tím, že příčiny dyslexie mohou být v dědičnosti. Přesto tvrdí, že neexistuje obecný vzorec pro dědění těchto potíží.

3.2 Neuropsychický vývoj

Významné jsou poznatky řeckého profesora G. Pavlidise, který na základě svých výzkumů, považuje jednu z hlavních příčin dyslexie nesprávnou aktivitu mozkových nervů, které řídí oční pohyby. Při čtení běžného čtenáře se oči pohybují ve směru zleva doprava. Oční pohyby člověka s dyslexií jsou chaotické. Oči postupují dopředu, vracejí se na počátek slova, přeskakují řádky. (ZELINKOVÁ, 2008)

Jošt (2011) ve své knize Čtení a dyslexie uvádí, že nálezy, které plynou z neurobiologického přístupu, podporují hypotézu, podle které se mozek dyslektiků liší od mozku nedyslektiků. U dyslektiků jsou opakovaně nalézány změny v nervových systémech určených pro čtení, a to nezávisle na mateřském jazyku či kultuře dyslektiků.

3.3 Hormonální změny

Další možnou příčinou vzniku specifických poruch učení jsou hormonální změny. Vývoj levé mozkové hemisféry je negativně ovlivněn nadměrnou hladinou mužského hormonu testosteronu. Ačkoli sám dyslexii nezpůsobuje, jsou plody mužského pohlaví jeho působení vystaveny více než plody pohlaví ženského, což by částečně vysvětlovalo vyšší počet mužů s dyslexií. (ZELINKOVÁ, 2008)

3.4 Biochemické změny

U jedinců trpících dyslexií se prokázalo, že mají deficit v obsahu nenasycených mastných kyselin. Tento deficit způsobuje obtíže při čtení a zhoršuje soustředění. Výzkum prokázal, že pokud by byly jedincům s dyslexií podávány potravinové doplňky, které by obsahovaly nenasycené mastné kyseliny, koordinace očních pohybů při čtení i orientace na stránce se zlepšilo. (ZELINKOVÁ, 2008)

4 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE

„Diagnostika je proces rozpoznávání, poznávání. Měli by ji sice provádět především odborní pracovníci, kteří jediní mohou správně použít a vyhodnotit odpovídající testy ale na diagnostickém procesu se současně podílejí všichni lidé, kteří s dítětem přicházejí do styku. Každý ho vidí ze svého pohledu a k celkovému hodnocení vývoje jedince může tedy přispět i svými poznatky o něm.“ (ZELINKOVÁ, 2008, s. 75)

Specifické poruchy učení se začínají nejčastěji projevovat v průběhu první a druhé třídy základní školy. Diagnostika těchto poruch je každodenní záležitostí učitelů na prvním stupni základních škol. Učitelé jsou schopni porovnávat práci a chování dítěte s jeho spolužáky a tak mohou označit dítě, které má specifické poruchy učení dříve, než jejich rodiče. (PŘINOSILOVÁ, 2007)

Během diagnostiky musí být ověřen školní prospěch dítěte, a jak je ve škole vzděláváno, jakou má inteligenci a jaká je stimulační hodnota jeho životního prostředí. Během diagnostiky je nutná úzká součinnost pedagogů, psychologů, lékařů a sociálních

pracovníků. Cílem diagnostiky je totiž připravit podmínky pro cílevědomou léčebnou či nápravnou pomoc dítěti. (MATĚJČEK, 1995)

Dle Vyhlášky ke školskému zákonu č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních provádí diagnostiku specifických vývojových poruch učení Pedagogicko-psychologické poradny a Speciálně pedagogická centra. Tato pracoviště mohou stanovit objektivní diagnózu specifické vývojové poruchy učení, a to na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření.

Zelinková (2000) ve své knize uvádí, že při přidělení diagnózy je třeba, aby žák splňoval určitá kritéria. Tyto kritéria jsou však v dalších literaturách kritizována. Nemůžeme na základě přečtení jakéhokoliv textu vyslovit diagnózu, se všemi důsledky, které se k ní váží. Aby byla vyřčena diagnóza dyslexie, musí být splněna následující kritéria:

- IQ musí být větší nebo rovno 90,
- čtenářský kvocient musí být větší nebo rovno 90,
- rozdíl mezi IQ a čtenářským kvocientem musí být minimálně 20 bodů,
- trvale podprůměrné výsledky ve čtení,
- negativní nález v oblasti zraku, sluchu, nevýznamné absence ve škole, adekvátní podmínky ve škole,
- rezistence vůči běžným pedagogickým opatřením školy.

Pokud jsou všechna tyto kritéria splněna, můžeme přidělit diagnózu dyslexie. Pokud není splněno jedno kritérium, lze kompenzovat dvěma z následujících kritérií:

- prokázána dyslexie u rodičů nebo sourozenců,
- lehká mozková dysfunkce,
- poruchy v oblasti psaní,
- snížené výsledky v percepčních zkouškách (např. zrakové a sluchové vnímání),
- výrazně opožděný vývoj řeči, specifická porucha řeči. (ZELINKOVÁ, 2000)

K diagnostice dyslexie doporučuje Matějček používat kritéria „způsob čtení“ a „rychlost čtení“ vzhledem k tomu, že reprodukce textu a rozbor chyb jsou kritéria zatížená

dalšími projevy. Počet chyb a porozumění textu používá jako pomocná kritéria. Na druhou stranu je porozumění textu pro dítě mimořádně důležité, a pokud se setkáme s problémy, na konci vyšetření s rodiči i pedagogy probereme, jak mají učit dítě s textem nakládat, aby mu rozumělo. (PEŠOVÁ, ŠAMALÍK, 2006)

Diagnostika dyslexie může být zjišťována na základě nepřímých zdrojů diagnostických informací nebo na základě přímých zdrojů diagnostických informací.

Mezi nepřímé zdroje diagnostických informací patří rozhovor s učitelem a rozhovor s rodiči. Nepřímé zdroje diagnostických jsou závislé na osobním přístupu toho, kdo diagnózu stanovuje, na jeho dovednosti vést rozhovor a na schopnosti obsah rozhovoru analyzovat.

Prvním diagnostickým vodítkem je zpravidla zpráva učitele. Učitel je ten, který první doporučuje odborné vyšetření u dítěte a posílá vyplněný „školní dotazník“ nebo jiné vyjádření o školním prospěchu a chování dítěte.

Matějček (1995) uvádí, že anamnestický rozhovor s rodiči by měl předcházet vyšetření dítěte, abych vyšetření mohlo být cíleně zaměřeno.

Během anamnézy by měl být dodržen určitý harmonogram. Tento harmonogram se skládá z následujících bodů: rodová anamnéza, vývojová a zdravotní anamnéza dítěte, výchovná anamnéza, anamnéza čtení. (MATĚJČEK, 1995)

Tento harmonogram nám už zcela jistě dokáže rozčlenit děti na „podezřelé“ z dyslexie a děti, které skutečně dyslexii mají. Pokud se hypotéza dyslexie potvrdí, pokračuje se dál s vyšetřením dítěte.

Přímým zdrojem diagnostických informací se rozumí samotné vyšetření dítěte. Vyšetření dítěte je složeno z několika částí, u kterých by měl být dodržen harmonogram, aby bylo dosaženo správné diagnostiky dítěte.

Matějček ve své knize uvádí tento harmonogram při vyšetření dítěte: úvodní rozhovor s dítětem, zkouška hlasitého čtení, zkouška psaní a pravopisu, vyšetření inteligence, speciálně zaměřené zkoušky, sebepojetí dítěte a další odborná vyšetření. (MATĚJČEK, 1995)

5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Pedagogická diagnostika je důležitým východiskem pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Učitel se podílí na vypracování tzv. školního dotazníku. Tento dotazník je vypracován na požádání pedagogicko-psychologické poradny a se souhlasem rodičů je též podkladem k celkovému vyšetření jedince. Sleduje základní oblasti, jako jsou obtíže ve čtení, v psaní, v počítání, v ostatních předmětech. (BARTOŇOVÁ, 2007)

„Pro účinné řízení vzdělávacího procesu je nutné znát dobře nejen didaktickou strukturu učiva, problematiku komunikace s žáky nebo zákonitosti práce se skupinou dětí, ale i žáků duševní svět. Poznání tohoto světa je relativně obtížné. Jednou z možností, která k takovému poznání vede, je podle našeho názoru rozbor dětského výtvarného projevu. Druhou je vhodně řízený dialog s žáky.“ (HEJNÝ, 2001, s. 80)

5.1 Diagnostické metody a techniky užívané pedagogem

Pedagog se během své pedagogické praxe setkává i s žáky, kteří mají specifické problémy učení. Přesto není v silách učitele provádět ve třídě podrobnou diagnostiku těchto specifických poruch učení.

Třídní učitelé by si měli všímat specifických poruch učení a zařídit vhodná opatření k tomu, aby tyto poruchy byly eliminovány popřípadě odstraněny.

Pedagogům je doporučováno vést si záznamový arch u dětí, u kterých se učitel domnívá, že mají některou ze specifických poruch učení. Údaje ze záznamového listu může být poté použito pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti a východiskem pro podrobnější diagnostiku.

Zelinková (2000) ve své knize Poruchy učení navrhuje tuto strukturu záznamového listu se zaměřením na poruchy čtení, psaní a počítání v běžné třídě základní školy:

- **čtení** (čte pomalu, dvojí čtení, nerozumí čtenému textu, nesprávné oční pohyby, další chyby – jaké?),
- **psaní** (píše velmi pomalu, drží nesprávně psací náčiní, písmo je neúhledné, nečitelné, nejčastější chyby – jaké?),
- **počítání** (neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace, zvládá učivo přibližně na úrovni ... ročníku),
- **soustředění** (soustřeďuje se dobře, výkyvy v soustředění – kdy?, soustřeďuje se velmi obtížně),
- **sluchové vnímání** (bez obtíží, obtíže – jaké? poznání první hlásky ve slově, rozklad slov na hlásky, rozlišování slabik atd.),
- **zrakové vnímání** (bez obtíží, projevují se obtíže – rozlišování figur, reverzní figury atd.),
- **řeč** (malá slovní zásoba, obtíže při vyjadřování, specifické poruchy řeči),
- **reprodukce rytmu** (zvládá, menší obtíže, nezvládá),
- **orientace v prostoru** (bez nápadností, zvládá, menší obtíže, zvládá s obtížemi),
- **určování pravé a levé strany** (zvládá, zvládá s obtížemi, nezvládá),

- **nápadnosti v chování** (jaké?),
- **postavení dítěte v kolektivu** (oblíbený, celkem oblíbený, neoblíbený, stojí mimo kolektiv),
- **rodinné prostředí** (způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině).

Mezi diagnostické metody a techniky užívané učitelem patří pozorování, rozhovor, dotazník, technika posuzovacích stupnic, sociometrické metody, rozbor dokumentů a informací od druhých osob, analýza výsledků činností žáka.

Pozorování

Pozorování je jednou z nejpoužívanějších diagnostických metod. Pozorování se stává metodou, pokud je plánovité, soustavné, přesné a objektivní. Pozorování rozlišujeme podle několika hledisek. Z hlediska soustavnosti rozeznáváme pozorování příležitostné (nesystematické) a systematické. Zaměřenost na jednotlivce nebo skupinu určuje, zda se jedná o pozorování individuální nebo skupinové. Hledisko času dělí pozorování na krátkodobé (pozorování žáků a učitele v jedné vyučovací hodině) a dlouhodobé. Další rozlišení rozhoduje, zda jde o pozorování v běžných situacích, které pozorovatel nevyvolal (např. pozorování žáků při výuce), pak se jedná o pozorování volné, přirozené a nebo, je pozorovatel navodil s předem stanoveným cílem a se současným zasahováním do situace, kdy jde o pozorování navozené, řízené.

Rozhovor

Rozhovor je další z jednou z nejpoužívanějších diagnostických metod. Rozhovor může být volný nebo řízený. Dále může být rozhovor veden s jednou osobou, pak se jedná o rozhovor individuální nebo s více účastníky, pak je to rozhovor skupinový. Rozhovor má být předem promyšlen, tak aby směřoval k určitému cíli. V rozhovoru lze klást otázky otevřené dovolující volnou odpověď, i otázky uzavřené poskytující jen možnost souhlasu či nesouhlasu s nabídnutými možnostmi odpovědí. Otázky přímé směřující k jádru věci nebo nepřímé, které se ptají spíše na okolnosti, podmínky a podobně. Při rozhovoru si všímáme i neverbálních projevů a reakcí jako je tempo řeči, intonace, mimika, gesta apod.

Dotazník

Tato diagnostická metoda vyžaduje delší přípravu a ověření alespoň na několika osobách. V dotazníku lze použít podobně jako v rozhovoru otevřených a uzavřených otázek. Dobře připravený dotazník by měl dodržovat určitá pravidla. Mezi tyto pravidla patří například to, že dotazy musí být voleny tak, aby postihovaly zkoumaný předmět a vyčerpaly všechny podstatné příznaky, reakce, názoru. Otázky v dotazníku by měly být stručné, ale výstižné a srozumitelné.

Technika posuzovacích stupnic

Jedná se o diagnostickou metodu, která se používá k přesnějšímu stanovení intenzity projevů nebo k měření výkonu. Stupnice slouží diagnostikující osobě přímo nebo osoba požádá jiné osoby, aby ji využili při charakterizování nebo hodnocení žáka, třídy, učitele. Tato technika bývá často součástí jiných metod, jako je například rozhovor nebo dotazník.

Sociometrické metody

Jedná se o skupinu metod, která umožňuje shromáždit a analyzovat určité údaje o vztazích sledovaných jedinců k druhým členům skupiny. Obvykle se jedná o zjištění sympatií, oblíbenosti, sociálního vlivu, vůdcovství, kompetentnosti a jejich opačných pólů. Tyto metody vycházejí z typů volby nebo komunikace a interakce členů určité skupiny. K získání údajů o těchto sociálních jevech můžeme využít metody jako je pozorování, rozhovor, informace od jiných osob.

Rozbor dokumentů a informací od druhých osob

Jedná se o informace, které pedagog získal jiným způsobem než přímým kontaktem s žákem. Jsou to informace, které převzal z jiných informačních zdrojů například z třídního kolektivu žáka, výchovného postupu. Informace je dále možné čerpat i z jiných zdrojů, jakými jsou dokumenty, zprávy, hodnocení.

Analýza výsledků činností žáka

Jedná se o další zdroj poznatků o psychických jevech ve výchovně vzdělávacím procesu i o vlastnostech osobnosti žáka. Nejčastějším materiálem pro analýzu jsou např. školní sešity, výkresy, slohové práce. (SOLFRONK, 1993)

5.2 Diagnostika v 1. ročníku základní školy

První stupeň základní školy, zvláště pak první třída je klíčovým obdobím pro rozvoj osobnosti dítěte i pro formování jeho vztahu ke škole a vzdělávání jako celku. Pedagogové jsou seznámeni s projevy různých specifických poruch učení, zejména pak s projevy dyslexie.

Nyní bude uvedeno, jak se specifické poruchy učení objevují ve čtení, psaní, matematice a dalších obtížích na 1. stupni základní školy.

Čtení

Výkony žáka ve čtení jsou horší než výkony v jiných dovednostech a činnostech jako je například matematika, všeobecná informovanost, nápadný může být zájem o jiné činnosti, které se od čtení výrazně liší. Vážné spojení hláska-písmeno, žák si dlouho nepamatuje nová písmena nebo je zaměňuje. Žák si domýšlí text nebo ho odříkává z paměti, při změně textu zcela selhává. Dále obtížně skládá písmena do slabik, nápadně pomalu slabikuje. Žák není schopen sledovat čtení spolužáků jednak proto, že sám nečte, ale i proto, že neudrží pozornost u jedné činnosti, nezvládne vedení očních pohybů po řádce. Ke konci školního roku se projevuje tzv. „dvojitě čtení“, dítě si potichu přeříkává písmena a teprve potom vysloví slovo nahlas. Žákovi zcela uniká obsah přečteného textu, žák neví, co četl, nechápe napsané pokyny, ani jsou-li snadné,

Psaní

Žák drží psací náčiní křečovitě nebo nesprávně. Dítě tlačí na psací náčiní, není schopno provádět plynulé tahy, obtížně si pamatuje a napodobuje tvary písmen. Jeho písmo je neurované, kostrbaté, tvary písmen jsou téměř nečitelné, písmena jsou nestejně velká, přepisování je neúčinné. V diktovaných slabikách či slovech píše dítě

pouze některá písmena, většinou ta, která jsou zvukově výrazná nebo ta, která si pamatuje. Dítě nepíše čárky, háčky, neslyší všechna písmena správně.

Matematika

Dítě nechápe předmatematické pojmy, neumí používat pojmy větší-menší, delší-kratší, více-méně. Dále neumí třídit předměty podle daného znaku (trojúhelník, čtverec), řadit prvky podle velikosti, obtížně se orientuje v prostoru (nahore-dole, vpředu-vzadu, první-poslední), nezvládá spojení: počet prvků – číslice. Student stále počítá předměty po jedné, nepamatuje si číslice, má obtíže při čtení číslic. Žák není schopen psát číslice podle diktátu, zapomíná je.

Další obtíže

Dítě se obtížně soustřeďuje, často vyrušuje, je neklidné u každé činnosti vydrží jen krátkou dobu. Sluchové vnímání je na velmi nízké úrovni, žák není schopen rozložit slovo na hlásky, z daných hlásek slovo složit. V oblasti zrakového vnímání obtížně rozlišuje shody a rozdíly na obrázcích, nepřesně vnímá detaily. Jeho řeč může být nápadná malou slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování. Poruchy orientace v prostoru se projevují při určování pozic první, poslední, vzadu, vpředu například i při tělesné výchově. Poruchy orientace v pojmech vpravo-vlevo se projevují při určování pravé a levé strany nejen na sobě, ale i v prostoru. (ZELINKOVÁ, 2000)

5.3 Žáci s dyslexií na 2. stupni základní školy

U žáků na 2. stupni přetrvávají obtíže ve čtení, psaní i počítání v různé míře. Obvykle jsou ale příčinou neúspěchu ve většině vyučovacích předmětů.

Žáci získávají vědomosti díky čtení, které jim ale dělá problémy. K tomu, aby si dyslektici uvědomili souvislosti a pamatovali si alespoň několik poznatků z textu, musí si ho přečíst několikrát. Pokud má žák problém se čtením, měli by se vyučující snažit, aby tento žák nemusel číst před třídou nahlas.

Výkony žáků s dyslexií na 2. stupni bývají ovlivněny i dalšími potížemi. Dyslektici nepřesně slyší a tedy i nepřesně chápou, co učitel říká, neorientují se v zadaných úkolech, zadání úloh si musejí přečíst několikrát a navíc se snadno nechají vyrušit. Oproti jiným žákům stíhají méně úkolů a dokážou se soustředit kratší dobu než ostatní žáci.

„Specifické problémy učení se promítají na druhém stupni základní školy v první řadě do českého jazyka, cizího jazyka a nemalé potíže způsobují žákům také v matematice, dějepisu a zeměpisu.“ (MICHALOVÁ, 2001, s. 23)

Neschopnost plynule číst zakrývají různými „krycími mechanismy“. Smějí se bez důvodu, opakují slova, jako by jim text nedával smysl, nebo odvádějí pozornost jinými formami chování (vrtí se, odkašlávají apod.). Pokud se tyto projevy kumulují a dítě je neumí překonat, je zbytečné, aby četlo před třídou nahlas a své psychické trápení prohlubovalo.

Vyjdeme-li z výsledků výzkumů, může být výkon žáka na 2. stupni ovlivněn následujícími obtížemi: nepřesně slyší a tím i chápe vše, co se říká, neorientuje se v zadávaných úkolech, vše ho vyruší, krátkodobě se soustředí, ale nestíhá tolik úkolů jako ostatní, trvá mu dlouho, než přečte zadání jakéhokoliv úlohy. Když ji přečte, čte ji znovu, aby porozuměl, co má dělat. Zatím už má většina žáků úkol splněný. Má obtíže v organizaci sebe samého, svých úkolů, svého místa.

Ve způsobu učení preferují vizuální aktivity (film, video) před verbálními. Je-li však obraz nebo grafické znázornění příliš komplikované, ztrácí se v čarách, klesá jeho koncentrace pozornosti, neumí náčrt interpretovat. Především se však neumí učit.

Žáci s dyslexií si obtížně vybavují informace z paměti. Všímají si podnětů, které ostatní vnímají jako nedůležité. Poruchy prostorové orientace, zrakové percepce a často i nesoustředěnost znesnadňují orientaci v mapách, v grafických znázorněních a komplikují používání slovníků.

6 DYSLEXIE A JEJÍ PROJEVY V DOSPĚLOSTI

Jak již bylo napsáno v předchozích kapitolách, dyslexie je jedna z nejzávažnějších poruch učení.

Ne všichni dyslektici jsou ale diagnostikováni v dětství. Těmto lidem nemusela být poskytnuta odpovídající pomoc a můžeme tedy předpokládat, že mnoha z nich se svými potížemi potýká až do dospělosti. (ŠKODOVÁ, 2007)

Projevy dyslexie jsou v dospělosti poněkud nedostatečně zkoumány a prakticky zohledňovány, i když je existence těchto obtíží uváděna i u vysokoškolských studentů a podporovány jsou snahy o vytvoření relevantních diagnostických nástrojů.

„Symptomy vývojové formy dyslexie v dospělosti, které již bývají ovlivněny jejich transformací a různou mírou využívání kompenzačních strategií, podvědomých či naučených. Například původně dominující čtenářský deficit v oblasti rychlosti a přesnosti v hlasitém čtení se částečně oslabí, ale potíže se objeví na úrovni vnímání

gramaticko-syntaktických či sématicko-pragmatických struktur v oblasti čtení s porozuměním, v obtížích s časoprostorovou organizací úkolů a aktivit či jako výraznější deficit v oblasti praxe.“ (VITÁSKOVÁ, 2010, s. 378)

Dospělý jedinec se může potýkat převážně s poruchami v oblasti čtení a psaní. Tito jedince čtou poměrně rychle, ale mnozí z nich nerozumí čtenému textu. Dalším příznakem může být ostych z hlasitého čtení. Smečková ve své knize uvádí, že se u těchto osob mohou projevovat také poruchy paměti, potíže v oblasti sekvence a struktury (psaní, opis slov, provádění instrukcí ve správném pořadí, organizace času, psaní poznámek, vyplňování dokumentů), potíže v oblasti percepce a pohybu (pravolevá a prostorová orientace, rovnováha).

Poruchám učení u dospělých jedinců se dlouhodobě věnují kanadští pracovníci Shafrir a Siegelová. Ti stanovují typy obtíží u dospělých jedinců jen na základě jejich školních nedostatků - první typ je nedostatek ve čtení, druhý typ je nedostatek v aritmetice a třetí typ jsou problémy v obou oblastech.

Pokorná (2010) ve své knize uvádí, že dospělí užívají různých strategií. Jednou z nich je odhadování obsahu věty z významově důležitých slov – především sloves a podstatných jmen. Dospělí mají potíže se čtením vět, které obsahují negaci, či negaci negace. Mají proto potíže s porozuměním textu, který vyžaduje detailní porozumění, např. technických příruček nebo přesného popisu postupu nebo způsobu práce.

V roce 1999 Wagne, Torgesen a Rashotte publikovali Komplexní test fonologického zpracování (CTOPP – Comprehensive Test of Phonological Processing). Test má normy pro dvě věkové skupiny – pro děti předškolního věku a jedince od 11 – 24 let. Test se skládá z šesti základních subtestů a sedmi subtestů dodatečných, které zpřesňují diagnostiku. Subtesty obsahují úkoly, které odpovídají těmto instrukcím: odstraňování hlásky (např. vyslovit slovo „bota“, aniž by bylo použito písmeno b), spojení, analýza slov (z jakých hlásek se skládá slovo mašle), vytvoření slova začínajícího na stejnou hlásku, paměť pro čísla, opakování nesmyslných slov, rychlé pojmenování barev, rychlé

pojmenování předmětů, rychlé pojmenování čísel, rychlé pojmenování písmen, spojení, analýza nesmyslných slov (z jakých slov se skládá slovo „čenorak“), členění slov ve větě, členění nesmyslných slov, vyslovení slova reverzním způsobem (vyslovte slovo „sud“ a následně toto slovo vyslovit obráceně). (POKORNÁ, 2010)

Z nejnovějších výzkumů vyplývá, že nejdůležitějším kritériem, zjišťujícím schopnost zvládnout školní dovednosti, je právě rychlost čtení. Jestliže rychlost čtení klesne pod 100 slov za minutu (okolo 1,8 slov za vteřinu), vzroste požadavek na paměť a to má negativní vliv i na porozumění textu. (ŠUSTROVÁ, ČERNÝ, 2010)

6. 1 Diagnostika specifických poruch učení u dospělých

Problematikou poruch čtení u dospělých se zabývá také Gross-Glenn. Ten pro diagnostiku poruch čtení, doporučuje dospělým s touto poruchou předkládat texty, ve kterém se objevují nesmyslná slova. Klienti mají číst text nahlas. Dospělý čtenář, který nemá potíže se čtením, se před nesmyslným slovem zastaví a ujistí se, zda ho analyzoval přesně. Nejčastěji používá pravidla spojení písmen s jejich zvukovou podobou. Dospělý s dyslexií používá jednu ze dvou různých strategií. Buď se pokouší číst stejnou rychlostí i nesmyslné slovo, to znamená, že nechce porušit tok řeči, což by pro něho symbolizovalo jeho neschopnost číst. Tato strategie má však i negativní vliv na přesnost čtení nesmyslného slova. Nebo se snaží přečíst nesmyslné slovo přesně, a proto nápadně sníží rychlost čtení. Někdy se také stává, že se nesmyslné slovo stává nepřekonatelnou bariérou. (POKORNÁ, 2010)

Mezi další metody diagnostiky specifických poruch u dospělých patří:

- **porozumění čtenému textu** – zde je důležité, aby zkoušející nekladl otázky, které se týkají všeobecných informací, které zná klient ze své zkušenosti. Otázky by se měly vztahovat přímo k právě přečtenému textu a soustředit

se spíše na detaily příběhu. Součástí tohoto vyšetření musí být také zdůvodnění nedokonalého porozumění textu,

- **fonologické zpracování textu** – zde je zkoumána fonologická vnímavost, fonologická paměť a fonologické pojmenování,
- **zkouška zdatnosti zautomatizovaného čtení** - během této metody musí klient přečíst tři různé texty, které jsou obsahově přizpůsobeny zájmům klienta a současně jsou přiměřeně dlouhé vzhledem k jeho věku a výkonu. Texty by měly být i podobně obtížné. Pro každý text je třeba připravit seznam otázek, které jsou zaměřené na smysl, daného příběhu i na jeho detaily. U této zkoušky se sleduje čas – kolik slov klient přečetl,
- **touha po nezávislosti** – při každém vyšetření se doporučuje hodnotit i schopnost jedince zaměřit pozornost na problém, jeho schopnost udržet pozornost po určitý časový úsek a na jeho motivaci k terapii.

Nyní bych ráda uvedla některé testy, které se používají k vyšetření poruch učení dospělých jedinců. Jedná se zejména o tyto testy:

- Wechslerův inteligenční test pro dospělé,
- Bender-Gestalt test – hodnotí se vizuálně motorická koordinace,
- Wachslerova škála paměti – test zkoumá sluchovou a zrakovou paměť – krátkodobou i dlouhodobou,
- Test diferenciací schopností – jedná se o test prostorových vztahů,
- Rey-Osterriethova komplexní figura – sleduje se schopnost vyšetřovaného strukturovat složitou kresbou,
- G-zkouška – rychlost porozumění obsahu přečteného neoborného textu v mateřském jazyce,
- Čtecí diskriminační test a další. (POKORNÁ, 2010)

6.2 Projevy poruch učení v denním životě dospělých

V současné odborné literatuře dochází k závěru, že příčinou poruch učení jsou snížené dovednosti fonologického zpracování řeči, krátkodobá paměť, dovednost vnímat pořadí, posloupnost a koordinace ruky a oka.

Fonologické zpracování

Zde se jedná o problémy, které jsou spojené s uvědoměním si fonologických segmentů vyslovených slov, schopnost představit si zvuky napsaných písmen při čtení a tvar písmene ze slyšeného zvuku při psaní, schopnost analyzovat slyšené slovo na jednotlivé hlásky.

Obtíže se projevují také při učení cizího jazyka. Jedinci se dokážou naučit slovíčka, čtou texty, ale nedokážou cizímu jazyku porozumět z odposlechu.

Krátkodobá paměť

Krátkodobá paměť je používána k uchovávání informací, které si potřebujeme pamatovat pouze na krátkou dobu. Barlett a Moody uvádějí, že součástí pracovní paměti je i fonologické uchovávání a jeho deficit se projevuje neschopností bezprostředně opakovat fonologický materiál. Tento deficit může také ztěžovat přenos fonologických informací do dlouhodobé paměti a pak se obtížně vybavují i běžná slova.

Uvědomit si pořadí

V případě, že čteme například rozsáhlejší text, měli bychom se mu snažit porozumět postupně. Jde o pořadí slov ve větě, pořadí vět i odstavcích. Obtíže ve schopnosti pracovat s pořadím však mohou existovat nezávisle na krátkodobé paměti, například když má při vyšetření vyšetřovaná osoba seřadit obrázky, aby vyjadřovaly příběh. Nedostatečná schopnost vnímat pořadí pak dospělým ztěžuje řadit dokumenty ve správném pořadí, obtížně vyhledávají slova ve slovníku nebo jména v adresáři, plnit instrukce ve správném pořadí, pracovat podle písemného záznamu, nebo si naplánovat program na den nebo delší časový úsek.

Koordinace ruky a oka

Další příčinou poruch učení, které přetrvávají až do dospělosti, je dovednost v koordinaci ruky a oka. Někteří autoři tvrdí, že i rozlišování mezi pravou a levou stranou, orientace jedince v prostoru a analýza vizuálních podnětů jsou přímo ovlivněny dovednostmi koordinace mezi okem a rukou. Takový jedinec se obtížně orientuje v textu, nedokonale sleduje text při čtení, zapomíná, co již přečetl, přeskakuje slova.

Mezi problémy v běžném životě jedinců s dyslexií patří: problémy s krátkodobou pamětí, narušená schopnost sekvenčního zpracování, uspořádání, zhoršené vnímání a motorika, výskyt negativních emocí, organizace práce, neklid při čtení, zmatek a chaos, neklid, stud a rozpaky, pocity viny, nedostatek sebedůvěry a nízké sebevědomí, zlost, úzkost, strach, skleslost a beznaděj, schopnost učit se cizím jazykům.

6.3 Dospělí jedinci se specifickou poruchou učení na pracovišti

Dospělí jedinci by se při hledání zaměstnání měli řídit několika zásadami. Měli by si spojit své vlastní zájmy s pracovními nabídkami, identifikovat své dovednosti a schopnosti, zvážit své osobní vlastnosti, rysy a měli by si dopředu sehrát přijímací pohovor pro zvýšení sebejistoty.

U jedinců se specifickými poruchami učení může nastat problém při hledání zaměstnání. Špatná zkušenost z dřívějšího vzdělávání může vyústit v nedostatek jistoty a sebeúcty. Problémy se čtením a psaním mohou zasáhnout i do volby povolání.

Britská dyslektická asociace uvádí několik rad a doporučení pro zaměstnavatele jedinců s dyslexií. Tyto návrhy jim mohou pomoci vykonávat jejich povolání efektivněji. Nyní bych uvedla několik doporučení:

- **písemná komunikace** – upřednostňovat verbální komunikaci před písemným sdělováním, vyznačovat nejdůležitější části dokumentů, umožnit využívání technických zařízení ke čtení textů (čtecí zařízení s hlasovým výstupem), poskytovat informace na barevných papírech, nastavit barevné pozadí dokumentů v počítači,

- **obtíže se čtením a psaním** – poskytnout zaměstnanci dostatek času na splnění úkolů, pohovořit si se zaměstnancem o důležitých bodech v textu, o důležitých událostech, poskytovat informace na kazetách, videokazetách, v diagramech, náčrtech, využívat magnetofon, natavit kontrolu pravopisu v počítači,
- **obtíže se zapamatováním si verbálních instrukcí** - zadávat pokyny pomalu a jasně na klidném místě, vypsát nejdůležitější informace, demonstrovat případnou práci, úkol nebo projekt, otázkami se ujišťovat, zda porozuměl všemu v zadání, používat magnetofon nebo diktafon k zaznamenávání nejdůležitějších informací,
- **obtíže v oblasti koncentrace** – zajistit klidné, ničím nerušené pracovní místo, pokud je to možné, tak mu zajistit vlastní místnost a příležitostně mu povolit pracovat doma,
- **obtíže se zapamatováním si důležitých schůzek** – připomínat důležité termíny, zavěsit na zeď plánovač s termíny schůzek, termínů projektů, vytvořit si seznam úkolů pro každý den, využívat diáře, kalkulačky, počítačové programy, které mu usnadní práci.

Mezi doporučené strategie pro jedince s dyslexií na pracovišti patří například plnit úkoly po částech, udělat si denní seznam povinností a kroužkovat si splněné úkoly, požádat o radu, kdykoliv je potřeba, dělat si pravidelné krátké pauzy, využívat kreativitu, dělat si ke všemu písemné poznámky, zkusit předat práci, která je pro ně obtížná, některému kolegovi, využívat diář, sepsat si seznam činností na celý den, využívat zvýrazňovačů, využívat barevného značení složek, využívat různých tabulek, přehledů, barevného značení dokumentů, redukovat stres, využívat zařízení k usnadnění práce (programy pro kontrolu pravopisu, elektronické slovníky).

Pomoc dospělým klientům je poskytována především individuální formou, soukromými konzultacemi u klinických psychologů či návštěvou psychiatrického pracoviště. Diagnostika a následně stanovení diagnózy je problematické hlavně proto, že není dostatek vhodných nástrojů na její stanovení a často ji ovlivňuje sekundární symptomatika. Jedinci se specifickými poruchami učení často potřebují při hledání zaměstnání pomoc někoho druhého, pomoc při zpracování životopisu, přihlášky

do zaměstnání. Velikou výhodou je i pomoc při přípravě na pohovor o nové místo. Všechna jmenovaná opatření velice kladně ovlivňují a zároveň přispívají k rozvoji osobnosti jedince se specifickou poruchou učení. (BARTOŇOVÁ, 2007)

7 REEDUKACE A KOMPENZACE DYSLEXIE

„Reedukací označujeme takové speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru.“ (BARTOŇOVÁ, VÍTOVÁ, 2007, s. 185)

Co je cílem reedukace dyslexie? Cílem reedukace dyslexie je odstranit dyslektické potíže, naučit děti správně číst. Snažíme se děti naučit, aby četly pokud možno rychle, bezchybně a s porozuměním čteného textu.

Reedukace dyslexie se mění v závislosti na věku a předcházejícímu průběhu práce s dítětem, dospívajícím či dospělým. S reedukací lze začít kdykoliv. Není pravdou, že výsledků lze dosáhnout pouze do určitého věku. Výzkumy potvrzují nejen plasticitu mozku v dospělosti vlivem cíleného krátkodobého nebo dlouhodobého působení, ale také užívají pojem ekologický mozek. To znamená, že vnější prostředí,

v němž jedinec žije, ovlivňuje vývoj mozku v dospělosti. Dokonce kladné emoční prostředí může stavbu a činnost mozku pozitivně ovlivnit. (KULIŠŤÁK, 2003)

Zelinková (2000) dále uvádí, že pokud z nějakého důvodu nejsme schopni provádět cílenou reedukaci u žáků 2. stupně a jedinců starší nebo je reedukace neúspěšná a jedinec zcela ztrácí motivaci, přecházíme ke kompenzaci. Učíme se s poruchou žít. Hledáme individuální styl učení, nacvičujeme strategie práce s textem, využívání odlišných způsobů získávání informací.

7.1 Zásady reedukace dyslexie

„Efektivní reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Sociální klima ve škole a vstřícný dialog jsou nezbytnou podmínkou fungování a předávání si informací směřujících k podpoře a pomoci žákům. Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a dalších odborníků. Reedukace znamená i kvalifikovanou připravenost terapeuta (učitele).“ (BARTOŇOVÁ, 2005, s. 62)

Překonávání specifický poruch učení vyžaduje i specifické způsoby nápravy.

Matějček (1995) i Dvořáková (1994) uvádí deset zásad, které by měly být dodrženy při reedukaci dyslexie:

- 1) náprava vychází z diagnostického rozboru případu,
- 2) nápravný postup je přizpůsoben individuální povaze případu,
- 3) vytvoření vhodné léčebné atmosféry,
- 4) komplexnost nápravné péče,
- 5) dobrý začátek,
- 6) udržet zájem dítěte,
- 7) vhodný výběr nápravných metod,
- 8) náprava dyslexie je chronickým diagnostiko-terapeutickým pokusem,
- 9) je třeba realisticky hodnotit prognózu defektu a výsledek nápravy,

10) vhodná opatření pro dyslektické dítě po propuštění z terapie.

V současné době vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se věnuje §16. Řadí žáky se specifickými poruchami učení do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Reedukační péče o poruchy čtení je záležitostí komplexní, a každý jedinec je čistě individuální osobnost. Prvním krokem je respektovat osobnost dospívajícího jedince. Problémy, které s sebou přináší přechod žáka na druhý stupeň základní školy a následný vstup studenta na střední školu, mohou nastat hlavně ve zvládnutí učiva, komunikací s novými vyučujícími, odlišností prostředí škol.

7.2 Kompenzace dyslexie

Možnosti kompenzace jednotlivých specifických poruch jsou různé a liší se dle typu poruchy. Speciální pedagogika i psychologie věnují pozornost terapii a nápravě těchto poruch během dětství. Nelze však pominout, že s poruchami učení se musí vyrovnávat také dospělí jedinci.

Zelinková (2003) ve své knize uvádí určitou koncepci nápravy u osob se specifickými poruchami učení. Koncepce se skládá z následujících bodů:

- nejprve bychom se měli zaměřit na specifiku jednotlivého případu – na intelekt dítěte, na jeho vlastnosti, schopnost koncentrace i na to, jaká je podpora rodičů,
- musíme psychologicky analyzovat celkový stav dítěte, hlavně jde o jeho vztah k učení a o situaci rodičů dítěte, úkolem terapeuta je získat pro terapii nejenom dítě, ale i jeho okolí,
- další zásadou úspěšné terapie je co nejpřesnější diagnostika potíží dítěte,

- kromě určení diagnózy je důležité stanovit i obtížnost jednotlivých úkolů, cvičení musí být přiměřená schopnostem dítěte, to znamená, že nesmí být lehká ani těžká,
- další velmi důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole a to v tom, co mu dělá potíže. To je pro něj největší motivace. Pokud při nápravě postupujeme po malých krocích, tak můžeme docílit toho, že dítě bude úspěch prožívat častěji,
- s dítětem musíme pracovat pravidelně, pokud možno denně, proto je důležité pro pomoc při nápravě získat rodiče,
- vytvoříme takové podmínky, aby se dítě mohlo soustředit, a tak provádět cvičení s porozuměním,
- při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které na sebe logicky navazují.

7.3 Motivace dětí se specifickými poruchami učení

Jednou z hlavních zásad reedukace dětí se specifickými poruchami učení je motivace. Motivace je používána jak ke zvyšování efektivity učení, tak k rozvoji motivačních a autoregulačních dispozic u žáků.

„Ve vyučování učitelé přistupují k motivaci dvojím způsobem:

- 1. můžeme navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentive pro danou skupinu potřeb, že je velice pravděpodobné, že budou všichni motivováni,*
- 2. můžeme však také respektovat dominující potřeby a individualizovat prvky vyučování – výběr tématu a úloh s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, intenzitu osobní reakce s ohledem na úroveň sociálních potřeb nebo stanovení úrovně obtížnosti a způsoby hodnocení s ohledem na úroveň výkonových potřeb.“ (HRABAL, MAN, PAVELKOVÁ, 1984, s. 27)*

7.4 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace. Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období.

Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další.

Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení mohou velmi významně ovlivnit jejich další vývoj. Toho si byli vědomi již průkopníci péče o tyto děti na počátku 70. let, když vypracovali systém klasifikace jako součást první Instrukce pro zřizování tříd pro děti s poruchou učení.

Instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a specializovaných tříd pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti na základních devítiletých školách byla vydána jako Směrnice MŠMT. V článku III je uvedeno, že žáci jsou po dobu pobytu ve specializované třídě hodnoceni slovně, alespoň jedno klasifikační období před odchodem ze specializované třídy se hodnotí číselnou klasifikací. Zároveň byla vydána vysvědčení, která umožňovala vypisovat slovně jednotlivé stupně klasifikace.

Dalším dokumentem byl Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách. Jeho součástí byla stručná charakteristika poruch učení a chování, postup při hodnocení a kvalifikaci i způsob zjišťování vědomostí a dovedností.

Poslední byl Pokyn MŠMT ČR č.j. 23472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách (Příloha č. 5). Obsahuje stručnou charakteristiku vývojových poruch učení, metodická doporučení obdobná jako v předcházejícím pokynu. (ZELINKOVÁ, 1994)

7.5 Integrace žáků se specifickými poruchami učení

V běžné základní škole jsou dvě možnosti práce s dětmi, které mají některou ze specifických poruch učení. První možnost je zařazení skupiny dětí se stejným druhem postižení do specializované třídy. V tomto případě se jedná o skupinovou integraci. Druhou možností je individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů.

Během integrace je nutné podpořit žákovu sebedůvěru, tzn. nevystavujeme žáka zbytečnému časovému tlaku zadáním úkolů pro daný časový limit, není vždy nutné trvat na splnění úkolu v danou chvíli, volíme konstruktivní kritiku, umožníme žákovi používat kompenzační pomůcky (kalkulátor, počítač, psaní do sešitu s alternativním řádkováním), ujistíme se, že žák rozumí zadání úkolu, jelikož žák má obtíže v přečtení nebo v opisu zadání, přečteme zadání úkolu s ním, pokud známujeme žákovu práci, soustředíme se na výkony, které žák zvládl.

Vítková (2004) ve své knize uvádí integrativní snahy z analýzy OECD, které popisují čtyři modely integrace:

- 1) medicínský model – vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči. Integrace znamená reintegraci do běžné školy po předchozím vřazení do speciální školy,
- 2) sociálně patologický model – předpokládá, že základy integračních těžkostí nejsou biologické povahy, nýbrž sociální. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí být pomocí speciální terapie adaptováni a normalizováni,
- 3) model prostředí – řeší otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo ve prospěch postižených žáků. Tím, že jsou děti integrovány do běžné školy, se škola přizpůsobuje potřebám všech žáků. Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v sociální oblasti,

- 4) antropologický model – nejde v něm v první řadě o zlepšení prostředí, nabídek a vybavení, ale o lepší interpersonální integraci.

Jedním z klíčových faktorů úspěšné integrace se stává připravenost učitelů běžných základních škol a zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍL VÝZKUMU

Téma Život s dyslexií – ovlivní specifické poruchy učení životní cestu jedince? jsem si vybrala, protože mnoho literatury se podrobně zabývá specifickými poruchami učení u dětí, ale jen málokdy se zkoumají specifické poruchy učení u dospělých, dopad jejich poruchy na budoucí vzdělávání, uplatnění a celkový život jedince. Proto bych se chtěla na tuto skupinu dospělých lidí se specifickými poruchami učení zaměřit a zkoumat jejich vývoj a život s touto poruchou.

Nejprve bych chtěla zjistit, jak se jedincům dařilo na základní škole. Jaké měli problémy a v čem, kdy se na jejich poruchu přišlo a jaká byla konkrétně diagnostikována porucha. Budu zjišťovat přístup učitelů především na nižším stupni, ale i na vyšším. Zda na jedince s poruchou učení učitel bral ohledy a do jaké míry.

Dotazované rozdělím do dvou skupin. Jedna skupina, kde bude porucha diagnostikována a druhá skupina, kde porucha diagnostikována nebyla, ale je vysoký předpoklad, že specifickou poruchou jedinec trpí. U těchto dvou skupin bych chtěla porovnat přístupy učitelů na základní škole. Dále zjistit možnosti výběru u střední školy nebo učiliště, do jaké míry porucha ovlivnila jedince ve výběru dalšího vzdělávání. Jak se zde studentovi dařilo a jak ho porucha ovlivňovala ve studiu a jaké měl šance pokračovat po střední škole na vysokou školu. Na závěr bych se chtěla zaměřit na současný život v zaměstnání, ale i v osobním životě. Zda se s poruchou jedinec sžil nebo ho stále negativně provází životem.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak ovlivní specifická porucha učení osobnostní a vzdělávací rozvoj jedince.

Dílčí cíle:

- zjistit přístup rodičů k dítěti se specifickou poruchou učení,
- zjistit přístup učitelů na základní škole, střední škole, případně vysoké škole,
- zaznamenat pocity jedince od základní školy po současnost,
- zkoumat možnosti uplatnění,
- porovnat přístupy učitelů a životní cestu s jedinci, kteří poruchou netrpí,
- zjistit informovanost jedince o své poruše,
- zjistit, do jaké míry specifická porucha učení jedince ovlivnila.

9 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

9.1 Metody výzkumného šetření

Při zpracování teoretické části jsem vycházela ze sekundárních informací získaných na základě odborné literatury, týkající se specifických poruch učení. Tyto poznatky byly použity také při vypracování praktické části práce. Všechny použité zdroje odborné literatury jsou uvedeny v seznamu použité literatury na konci mé práce.

Praktická část diplomové práce byla zpracována na základě získaných informací o jedincích se specifickými poruchami učení, ať už diagnostikovanými nebo nediodnostikovanými.

Výzkumné šetření bylo provedeno na základě kvalitativního výzkumného šetření pomocí individuálního hloubkového rozhovoru.

Kvalitativní výzkum je výzkum prováděný na malé skupině respondentů s cílem zjistit nejen, jak se chovají, ale také proč se tak chovají, jaké důvody stojí za jejich chování. Zatímco pro kvalitativní výzkum jsou typické otázky: „Kdo?, Co? Kdy? Kde?“, kvalitativní výzkum odpovídá na otázky: „Kdo?, Proč? Jak?“.

„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrozličnější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán výzkumu se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a získaných výsledků.“ (HENDL, 2012, s. 63)

9.2 Individuální hloubkový rozhovor

Rozhovor, ve všech používaných variantách, je dynamický proces, při kterém předává jedna osoba své informace, myšlenky, sdělení, podněty druhé osobě nebo menší skupince osob. Může mít neformální nebo formální charakter a obvykle se odehrává formou otázek a odpovědí na schůzce tazatele nebo tazatelů s tázaným. (VYMĚTAL, 2008)

Individuální hloubkový rozhovor je rozhovor, který umožňuje respondentovi volně vyjadřovat své názory a pocity k předmětu výzkumu, umožňuje detailněji přiblížit, jak lidé chápou určitý problém. Hloubkové rozhovory se používají v situaci, kdy se jedná o citlivá či osobní témata. Tazatel podněcuje respondenta k volné diskusi bez zábran na dané téma. Hloubkový rozhovor trvá zhruba jednu hodinu a může být se svolením respondenta zaznamenáván pro pozdější analýzu. Výstupem z výzkumu je kvalitativní analytická zpráva, která je dodána zadavateli výzkumu včetně nahrávek rozhovorů. Individuální hloubkové rozhovory jsou obvykle využívány

jako podklad pro vytvoření standardizovanějších metod dotazování, jakou jsou například dotazníková šetření nebo ankety. (HENDL, 2012)

Rozhovor (Příloha č. 1) byl veden na základě předem stanovených otázek. Otázky byly rozděleny do třech oblastí. Rozhovor začínal obecnou charakteristikou respondentů (jméno, věk, rodinný stav, vzdělávání, zaměstnání, diagnostika). První oblast byla zaměřena na školu. Zde jsem se snažila zjistit, jaký měl respondent postoj ke škole. Druhá oblast je zaměřena na zaměstnání. V této části jsem se snažila zjistit, zda si respondent vybíral zaměstnání s ohledem na poruchu či nikoliv, zda je v práci spokojený a jak svou práci zvládá. Poslední oblast rozhovoru je zaměřena na osobní život respondenta. Snažila jsem se zjistit, zda se jedinec s poruchou sžil nebo ho stále negativně provází životem.

Rozhovory byly uskutečněny po vzájemné domluvě s respondenty v prostředí domova respondentů. Prostředí domova je pro respondenty velmi důvěrné a cítí se v něm dobře. Rozhovor byl zaznamenáván na základě písemných poznámek do poznámkového archu. Otázky byly respondentům kladeny v předem stanoveném pořadí v rámci jednotlivých okruhů. Na své odpovědi měli respondenti dostatek času a v případě, že otázce nerozuměli, byla jim vysvětlena. Každý rozhovor trval zhruba hodinu a půl.

9.3 Výzkumný soubor šetření

Výzkumným souborem šetření byli jedinci se specifickými poruchami učení z Českých Budějovic. Osloveni byli jak jedinci s prokázanou diagnostikou, tak i jedinci s neprokázanou diagnostikou. Osloveno bylo celkem 6 osob, z toho 4 muži a 2 ženy. Jedinci se specifickými poruchami učení byli požádáni o rozhovor. Ve všech případech byla reakce na žádost o spolupráci kladná. Výzkum probíhal v rozmezí půl roku. Během všech rozhovorů bylo dbáno na dodržení etického kodexu.

10 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Jméno	Věk	Rodinný stav	Vzdělání	Zaměstnání	Diagnostika
Helena	24	svobodná	vysokoškolské	učitelka VŠ	potvrzená dysgrafie
Jan	26	svobodný	SOŠ průmyslová	podnikatel	potvrzená dyslexie
Tomáš	31	svobodný	vysokoškolské	učitel	potvrzená dyslexie, dysgrafie v dospělosti
František	51	ženatý	SOŠ strojní	vedoucí v technickém a dopravním oboru	potvrzená dyslexie v dospělosti
Zdeněk	26	svobodný	SOU, SOŠ	obchodní zástupce	potvrzená dysgrafie
Dominika	24	svobodná	SOŠ	kadeřnice	potvrzená dyslexie

Před psaním své diplomové práce jsem chtěla rozdělit dotazované do dvou skupin. První skupinu měli tvořit dotazovaní, kteří měli specifickou poruchu diagnostikovanou. Druhou

skupinu měli tvořit ti, kteří specifickou poruchu učení diagnostikovanou neměli, ale existuje u nich velký předpoklad, že specifickou poruchou trpí. Bohužel všem osloveným informátorům byla specifická porucha učení diagnostikována. Nikoho, kdo by specifickou poruchou učení diagnostikovanou neměl, se mi získat nepodařilo.

Nyní bych ráda uvedla výsledky mých rozhovorů. Nejedná se o úplné přepisy rozhovorů. Rozhovory jsou částečně zkrácené a upravené.

10.1 Okruh - ŠKOLA

Otázka č. 1: V kolika letech jste začal(a) chodit do základní školy?

Helena: Základní školu jsem začala navštěvovat v šesti letech. Školní odklad jsem neměla.

Jan: Začal jsem chodit v šesti letech bez odkladu.

Tomáš: Školu jsem začal navštěvovat v sedmi letech. Měl jsem roční odklad. Narodil jsem se na konci září.

František: V šesti letech, odklad jsem neměl.

Zdeněk: V šesti letech a bez odkladu.

Dominika: Přestože jsem se narodila v půlce července, do školy jsem začala chodit v šesti letech, žádný odklad jsem neměla.

Otázka č. 2: Jak vzpomínáte na počátek Vaší školní docházky?

Helena: Bohužel si na začátek školy nevzpomínám, ale jelikož jsem docházela do stejné školy i stejné třídy jako moji kamarádi z mateřské školy, určitě v tom nebyl žádný problém.

Jan: Počátek školní docházky byl pro mě strašné utrpení. Připadal jsem si jak v kriminále. Škola pro mne byla jak týrání, měl jsem odpor k učení. Ale nemám dojem, že by to bylo způsobeno pouze dyslexií. Ta tomu spíše přispěla.

Tomáš: Na počátek školy si bohužel moc nepamatuji.

František: Na začátek školy si moc nepamatuji. Jen tak trochu. Ve škole se mi ale líbilo.

Zdeněk: Nijak, neutrální pocit. Moc si na to nevzpomínám.

Dominika: Na počátek školní docházky nerada vzpomínám. Do školy jsem začala chodit ráda až ve druhém ročníku. Tato nechuť chodit do školy byla způsobena především postojem a chováním třídní učitelky.

Otázka č. 3: Těšil(a) jste se do školy nebo jste naopak hledal(a) záminku, proč tam nejít?

Helena: Do školy jsem se těšila a žádné záminky, abych tam nešla, jsem nehledala.

Jan: Záminky proč do školy nejít jsem hledal. Párkrát se mi to i podařilo. Na základní škole jsem hrál nemoc. Na střední škole jsem se vymlouval na autoškolu a nevolnost.

Tomáš: Škola mi nikdy moc nevadila a chodil jsem do ní docela rád. Měl jsem zde plno kamarádů.

František: Do školy jsem se vždy těšil.

Zdeněk: Do školy jsem se netěšil. Snažil jsem se vymlouvat a dělat maroda. Škola mne nebavila, povinnosti mi přišly zbytečné.

Dominika: Do školy jsem se těšila na spolužáky i učení, ale na paní učitelku ne.

Otázka č. 4: Jaké předměty Vás nejvíce bavily a jaké jste naopak neměl(a) ráda?

Helena: Na prvním stupni základní školy mě nejvíce bavily hlavně výchovy (hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti, tělesná výchova). Na druhém stupni základní školy ještě přibyl přírodopis, fyzika a chemie. Nejhorším předmětem, který mě provázel celou základní školu, byl český jazyk.

Jan: Bavil mě tělocvik, pracovní výchova – především dílny. Nebavil mě český jazyk. Bavila mě literatura, ale neměl jsem rád gramatiku a čtení jsem se bál. Matematiku jsem nechápal, proto jsem ji také neměl v oblibě. Dále jsem neměl rád dějepis, přírodopis. U těchto dvou předmětů jsem doma seděl i několik hodin, ale vůbec jsem nevěděl, co čtu a to mě ničilo.

Tomáš: Fyziku a biologii jsem měl vždy rád. Velké problémy mi dělala matematika a chemie.

František: Neměl jsem rád zeměpis a český jazyk. Bavila mě fyzika a chemie.

Zdeněk: Bavil mě dějepis, anglický jazyk a občas český jazyk. Ale jen proto, že na tyto předměty jsme měli dobré učitele. To, že mi porucha zhoršovala známku, mě neovlivnilo. Jen tak mě něco nerozháže. Nebavila mne matematika. Přišlo mi to, že je to mnoho zbytečné látky k učení, které se nepoužije v běžném životě. Fyzika a chemie mě také nebavily díky špatné paní učitelce. Neuměla vysvětlit látku a nevěnovala se mi. Tělesnou výchovu jsem také rád neměl, protože jsem byl nucen do věcí, které mě nebavili a neměl jsem svobodnou volbu.

Dominika: Ve škole mě bavila matematika, chemie, výtvarná výchova, sportovní výchova. Předmět, který mě nebavil, byla fyzika.

Otázka č. 5: Kdo si poprvé všiml, že se u Vás objevila specifická porucha učení? (pedagog či rodiče)

Helena: Byla to právě paní učitelka ve druhé třídě. Ta doporučila rodičům vyšetření. Měla jsem problémy se zapamatováním tvarů písmen, špatnou pravolevou orientací, opakováním nepsaných slov, chyběla mi písmenka.

Jan: V první třídě si toho všiml učitel. Rodiče si mysleli, že se učení nevěnuji a proto mám problémy. Děla jsem chyby ve čtení a nestíhal jsem ostatním spolužákům.

Tomáš: Specifická porucha učení u mě byla objevena až na vysoké školy v rámci psychologie.

František: Pedagog. Naše známá. Byl jsem již ve vyšším věku, bylo mi kolem 25 let. Ke zjištění došlo spíše dodatečně ze zvědavosti. Už jsem pracoval, když mi byla dyslexie prokázána.

Zdeněk: Ve třetí třídě jsem si přetrhal při sportu šlachy na ruce a tím se mi dysgrafie velice zhoršila, myslím především ve stylu psaní. Ve čtvrté třídě se potvrdila v pedagogicko-psychologické poradně dysgrafie. Jako první si toho všimla učitelka. Do té doby to nikdo neřešil.

Dominika: V první třídě si mamka všimla, že problémů. Ty pak chtěla řešit. Když to řekla třídní učitelce v první třídě, zda si i ona něčeho nevšimla, tak ji bylo doslova řečeno, že to jsou výmysly a celá specifická porucha učení je výmysl papalášů. Mamka mě tedy vzala do pedagogicko-psychologické poradny, kde dyslexii potvrdili.

Otázka č. 6: Do jakých předmětů specifická porucha učení zasahovala, v čem konkrétně byla promítnuta? Uveďte prosím příklad (např. slovní úlohy v matematice, čtení v přírodovědě, vlastivědě, výtvarná výchova, neobratnost v tělesné výchově...)

Helena: Nejvíce specifická porucha učení zasahovala do českého jazyka, především do psaní diktátů, opisů, přepisů. Úlevy jsem měla pouze částečné a to jen ze začátku

(místo psaní diktátu jsem doplňovala do předem vytištěných textů), ale ve čtvrté třídě po změně vyučujícího všechny úlevy zmizely. V tomto roce jsem také přestala psát i slohové práce (nechtěla jsem je psát). Slohovou práci jsem pak napsala až v deváté třídě. Dalším předmětem kam specifická porucha učení zasahovala, byl německý jazyk, který mi dělal problémy hlavně proto, že jsem nepochopila učivo českého jazyka.

Jan: Například v deváté třídě základní školy jsem měl výkresy ve výtvarné výchově, jako by je maloval žák třetí třídy. Problémy jsem měl celkově všude, kde se muselo číst a více se učit. K učení jsem měl naprostý odpor. S neobratností jsem problémy nikdy neměl.

Tomáš: Projevovala se především v čtení textů, zadání různých úloh, obecně ve všech předmětech a potom i při psaní poznámek.

František: Zasahovala do všech předmětů, kde jsem musel číst. Takže slovní úlohy v matematice, přírodopis, vlastivěda a další. Neobratnost mi problém nedělala a malovat umím průměrně. Nejsem příliš dochvilný, takže občas mívám problém dodržet čas.

Zdeněk: Nejvíce se porucha promítla do předmětů, kde jsem si musel dělat poznámky. Nemohl jsem to pak po sobě ani přečíst a to byl problém. Ve výtvarné výchově jsem také moc nezářil, proto mne ani nebavila.

Dominika: Dyslexie se projevovala hlavně v českém jazyce. Měla jsem problémy se čtením, ale také s psáním. Hlavně háčků a čárek.

Otázka č. 7: Byl(a) jste odměňována nebo naopak trestán(a) za školní výsledky?

Helena: Za školní výsledky jsem byla většinou trestána.

Jan: Školní výsledky byly nejčastěji neuspokojující, a to jak pro mě, tak pro mé rodiče a pedagogy. Výjimečně jsem byl obměňován od babiček, což mě nemotivovalo, ale byl jsem spokojený. Prarodiče by mě odměnili i za pětku. Trestán jsem byl často. Tresty spočívaly především v zákazu televize, zákazu chodit ven. Zákazy

pro mě měly ale opačný efekt. Škole jsem se přestával věnovat úplně, abych tím protestoval proti rodičům.

Tomáš: Ne. Nebyl jsem ani trestán ani odměňován.

František: Nebyl. Rodiče to moc neřešili a učitelé také ne. Byl jsem celkem průměrný. Na základní škole jsem míval nejčastěji trojky. S tím jsem se spokojil já, rodiče i učitelé. Nejhorší známky jsem měl z českého jazyka a zeměpisu. Tam jsem se musel totiž učit a to mě nebavilo. Měl jsem rád předměty, které jsem si vyslechl a zapamatoval.

Zdeněk: Výsledky byly pouze špatné, proto jsem byl trestaný od učitele špatným hodnocením. Rodiče mne netrestali, nevěděli, jak situaci řešit. Oba rodiče byli zaměstnáni od rána do večera v hospodě a neměli na mne tedy čas, ani mé problémy se školou řešit.

Dominika: Celou první třídu jsem byla trestána, pouze paní učitelkou. Doma mě rodiče netrestali. Všimli si velkých problémů s třídní učitelkou v první třídě a tak hledali řešení. Do druhé třídy jsem nastoupila do dyslektické třídy na jiné škole. Dyslektická třída spočívala v tom, že ve třídě nás bylo pouze 11 dětí a učitelka měla čas se každému z nás věnovat a vysvětlovat trpělivě látku. Od té doby jsem začala mít školu ráda. V páté třídě jsem šla zpátky do klasické třídy.

Otázka č. 8: Jaké byly Vaše známky na základní škole?

Helena: V první třídě jsem měla samé jedničky, od druhé třídy se můj prospěch začal zhoršovat. První čtyřku jsem dostala již ve čtvrté třídě a to právě z českého jazyka. V šesté a sedmé třídě jsem měla většinou čtyřky, hlavně z českého jazyka a německého jazyka. V této době se rozváděli také rodiče, proto známky nebyly ovlivněny pouze specifickou poruchou učení. Až na konci osmé a deváté třídy jsem měla na vysvědčení trojky.

Jan: Na prvním stupni základní školy jsem měl nejhůře dvojky, ale musel jsem se hodně učit. Na druhém stupni základní školy jsem měl trojky. Na střední škole se známky zhoršily. Myslím si, že jsem si vybral špatný obor a učivo bylo náročnější.

Tomáš: Známky jsem měl výborné. Až tedy na hudební výchovu. Z té jsem měl vždy nejhorší známku. Hudební výchova mě nikdy nebavila.

František: Na základní škole jsem měl nejčastěji trojky a lepší. Na střední škole jsem pak měl samé jedničky.

Zdeněk: Známky jsem měl dost špatné. Často jsem bojoval o čtyřky.

Dominika: V první třídě jsem měla jako jediná ve třídě dvojku. Myslím si, že to byla především msta paní učitelky, která se nechtěla smířit s tím, že mám potvrzenou dyslexii. V dyslektické třídě jsem měla samé jedničky. Český jazyk známkován nebyl, paní učitelka psala posudek. Od páté třídy jsem měla většinou dvojku z českého jazyka a z ostatních předmětů jsem měla jedničky, ty mi problém nedělaly.

Otázka č. 9: Motivoval Vás učitel na základní škole nebo naopak demotivoval a měl(a) jste touhu vše vzdát?

Helena: Od čtvrté třídy se u mě objevila absolutní demotivace ze školy. Do školy jsem se bála chodit a každé ráno jsem trpěla ranními nevolnostmi. Měla jsem také strach z rodičů. Tento strach jsem řešila útky z domova.

Jan: Měl jsem touhu často vše vzdát. Od učitelů byla nulová motivace. Na mou poruchu ohled nebrali. Nikdy mi žádný učitel nic nevysvětlil. Myslím si, že měli špatný přístup k žákům a celkově špatné vztahy mezi žáky a učiteli.

Tomáš: Na to si bohužel nevzpomínám.

František: Vše jsem bral lekovážně. Z ničeho jsem si hlavu moc nedělal a nikdo to u mne ani neřešil.

Zdeněk: Motivaci jsem nepotřeboval. Byl jsem ke škole lhostejný. Proto mne učitelky ani nemotivovaly.

Dominika: V první třídě mě učitelka totálně demotivovala a školu mi zprotivovala. Od druhé třídy jsem neměla žádné problémy, do školy jsem chodila ráda a paní učitelka nás všechny motivovala.

Otázka č. 10: Brali na Vás pedagogové ohledy (např. nepsal(a) jste diktáty, ale doplňoval(a) jste do předtištěných textů)? Pokud jste měl(a) nějaké úlevy, jak to vnímali ostatní spolužáci?

Helena: Ve třídě jsme byli tři, kdo měl úlevu. Úleva spočívala v tom, že jsme místo diktátů vyplňovali doplňovačky. V případě, že už jsme diktát psali, tak jsme psali ob větu. Jak na to nahlíželi ostatní bohužel nevím.

Jan: Nikdo se o mou poruchu nezajímal. Jediná úleva bylo to, že jsem nemusel psát diktáty. Ale motivace žádná a úlevy na známkách také ne.

Tomáš: Pedagogové na mě ohledy nebrali. Spolužáci si ze mě občas dělali legraci, když jsem četl nějaký text nebo jim něco vyprávěl a přerekl jsem se.

František: Byl jsem brán jako ostatní žáci. Nikdo se nikdy o mou poruchu nezajímal. Pedagogicko-psychologickou poradnu jsem navštívil až v dospělosti. V podstatě jsem byl brán po této stránce zanedbávaný jak rodiči, tak pedagogy.

Zdeněk: Papír na dyslexii jsem dostal až ve čtvrté třídě, proto na mne učitelé na nižším stupni ohledy nebrali. Až na druhém stupni základní školy jsem nemusel psát diktáty, pouze jsem doplňoval do textů, protože to po mne učitelka nepřečetla. Spolužáci

mé úlevy neřešili do té doby, než jsem šel psát na tabuli. To jsem se stal cílem posměchu, ale nijak zásadně mi to nevadilo, alespoň si nevzpomínám na to, že by mi to vadilo. Protože jsem po sobě poznámky nepřčetl, měly mi učitelky na druhém stupni základní školy kopírovat jejich poznámky, ale nedělaly to. Neměl jsem se tedy z čeho učit a to se odrazilo také na mých školních výsledcích.

Dominika: V první třídě na mě žádné úlevy nikdo nebral. V dyslektické třídě jsme všichni diktáty psali. Rozdíl oproti normální třídě byl v tom, že paní učitelka nám diktovala pomaleji a všichni jsme stíhali psát. Po návratu do normální třídy jsem doplňovala do předtištěných textů, diktáty jsem nepsala. Ostatní spolužáci to nijak nekomentovali, brali to jako hotovou věc.

Otázka č. 11: Uved'te prosím rozdíl Vašeho známkování oproti ostatním žákům?

Helena: Rozdíl byl mírně patrný na prvním stupni základní školy. Učitelé měli mírnější známkování u diktátů. Na druhý stupeň jsem si nenechala napsat pedagogicko-psychologické vyšetření, tudíž na druhém stupni jsem žádné úlevy neměla.

Jan: Známkování bylo stejné jako u ostatních žáků.

Tomáš: Žádný nebyl. Za mých školních let nikdo takové věci neřešil. Ale v dnešní době mi přijde, že rodiče tyhle věci na svých dětech vyhledávají, aby jim usnadnili postup školní docházkou.

František: Známkování bylo stejné jako u ostatních.

Zdeněk: Rozdíl byl minimální. Spíše nebyl žádný rozdíl oproti ostatním spolužákům.

Dominika: Známkování jsem měla stejné jako ostatní žáci. Žádné výjimky jsem neměla.

Otázka č. 12: Kolik času jste věnoval(a) učení? Bylo to více/méně než u ostatních spolužáků? Bylo Vám to někdy líto, trápil(a) jste se? Nebo jste naopak zneužíval(a) poruchy učení k výmluvě?

Helena: Jakákoliv špatná známka znamenala učení za trest. Z tohoto důvodu také vznikla nechuť ke škole, k učení a strach ze špatných známek. V mém případě zneužívat poruchy nešlo.

Jan: Od první třídy základní školy až do konce střední školy jsem trpěl a školou jsem se stresoval. Učení jsem se věnoval několikanásobně víc než ostatní spolužáci. Efekt to mělo pouze takový, že jsem alespoň nepropadl.

Tomáš: Učil jsem se tak jako ostatní. Nikdy jsem se s tím netrápil. Bral jsem to jako svoji součást.

František: Čas jsem učení nevěnoval vůbec žádný. Nepovažoval jsem to za nutné. Spokojil jsem se s trojkami. Domácí úkoly jsem psal ráno v autobuse. Byl jsem ke škole flegmatický, raději jsem trávil volný čas po svém. Nevím, jak se ostatní žáci doma učili, nikdy jsem se o to nezajímal. Občas mi bylo líto, že mi dělá problém čtení a zasahuje mi i do ostatních předmětů, ve kterých bych jinak problém neměl. Nic jsem s tím ale nedělal. Spíše jsem se s tím snažil smířit a vyhýbal jsem se článkům. Nejvíce mi vadilo číst nahlas, styděl jsem se pak před spolužáky, že nepřečtu text plynule. Slova jsem spíše odhadoval, ale ne vždy jsem se střelil.

Zdeněk: Učil jsem se méně než ostatní. Nebavilo mě to. Dysgrafie si myslím, že se zde nepromítla. Poruchy jsem občas používal k výmluvám, že jsem se neměl z čeho učit. Viděl jsem výhodu v tom, že mne učitelky nemohly nechat propadnout a na to jsem sázel.

Dominika: Řekla bych, že jsem se učila méně než ostatní spolužáci, protože jsem si učivo pamatovala z hodin. Rodiče ale dbali na to, abych více četla.

Otázka č. 13: Jaký jste pociťoval(a) rozdíl v přístupu učitele na 1. a 2. stupni základní školy?

Helena: Rozdíl byl v tom, že učitel na druhém stupni nás neměl zaškatulkované a přistupoval ke všem žákům stejně.

Jan: Přístup učitele na druhém stupni základní školy byl pro mne lepší, připadal mi spravedlivější a byli jsme si více rovni.

Tomáš: Rozdíl jsem nepocíťoval žádný.

František: Cítil jsem to jako plynulý přechod, žádný šok mi to nezpůsobilo a nedošlo ani k žádné změně ve známkování.

Zdeněk: Na prvním stupni to bylo spíše hraní. Na druhém stupni už jsem dostával více informací a to mi vyhovovalo více. Na druhém stupni jsem se také naučil chodit za školu, ale jen proto, že mě škola nebavila. Co jsem pochytil ve škole, to jsem nevěděl, proto mě nebavilo učit se doma sám. Vadilo mi, že se dělaly rozdíly mezi žáky. Dělili se na chytřejší a hloupější. Já spadl do hloupější skupiny, tím jsem také ztrácel motivaci k učení a v tom byl dle mého názoru hlavní důvod.

Dominika: Žádný rozdíl při přestupu jsem nepocíťovala.

Otázka č. 14: Jak jste vnímal(a) změnu učitele při přechodu na 2. stupeň základní školy?

Helena: Ze změny učitele jsem byla nadšená. Bylo to především z toho důvodu, že učitelé na prvním stupni nás měli zaškatulkované.

Jan: Byla to pro mne úleva – změna k lepšímu, ale ne nejlepšímu. Nejhůře jsem vnímal učitele na prvním stupni základní školy.

Tomáš: Nevnímal jsem to nijak. Šel jsem na gymnázium a tam se nikdo s nikým „nemazal“.

František: Bylo mi to jedno, nebyla to pro mne až taková změna, protože na mne stejně nikdy nikdo ohled nebral.

Zdeněk: Na druhém stupni jsem měl učitele raději než na prvním stupni. Byli pro mne osobnosti. Ale to, že na mne konečně začal někdo brát ohled na druhém stupni, jsem nebral příliš v potaz. Učil jsem se rád pouze to, co mi přišlo jako využitelné do života.

Dominika: Žádná velká změna to pro mě nebyla. Jen jsem si musela zvyknout na rychlejší tempo učení, na nové spolužáky a učitele.

Otázka č. 15: Byl(a) jste na 1. stupni základní školy více motivován(a) než na druhém?

Helena: Bohužel právě naopak. Díky třídní učitelce na druhém stupni jsem si troufla dát přihlášku na střední školu a jak je vidět, tak se mi to vyplatilo.

Jan: Na druhém stupni základní školy jsem už školu snášel snáze, protože jsem byl starší a lhostejnější.

Tomáš: Nebyl.

František: Nevím, asi jako ostatní, ale dříve se o motivaci učitelé příliš nezajímali. Jediná motivace bylo to, že nám učitel řekl, co nás v té hodině čeká. Hry jsme nikdy nehrávali. Ale už si to moc nepamatuji.

Zdeněk: Určitě na prvním stupni nebyla motivace žádná, asi to bylo učitelkou. Když jsem na vyšším stupni něco nevěděl a ostatní se mi smáli, učitelka je okřikla a naopak mi vše ještě vysvětlila, abych látku pochopil. Nedělala rozdíly mezi chytrými a hloupějšími dětmi. Další učitelka byla hodná, když jsme něco neuměli, dala nám šanci si látku naučit na příště. To pro mne byla motivace.

Dominika: Pokud nebudu počítat první třídu, tak bych řekla, že motivace byla stejná.

Otázka č. 16: Zdržoval(a) jste často v hodině, měl(a) jste časté dotazy? Pokud ano, jak na to reagovala učitelka?

Helena: Dotazy jsem mívala, protože jsem nestíhala, ale paní učitelka buď křičela, nebo vůbec neodpovídala. S postupem času jsem se ptát přestala a neptala jsem se už nikde.

Jan: Nezdržoval jsem. Raději jsem se na nic neptal, protože jsem se bál. Ani neznám učitelovu reakci na dotazy, byl jsem raději ticho, abych nedělal zle.

Tomáš: Nepřišlo mi ani nikomu z mého okolí, že bych ve škole někoho zdržoval.

František: Nezdržoval jsem. Na nic jsem se neptal, moc jsem to neřešil.

Zdeněk: Psal jsem pomaleji, ale nikdy se na mě nečekalo. Řešil jsem to pouze tak, že jsem například nedopsal větu a psal dál. Dotazy jsem neměl žádné nebo jsem se spíše přestal ptát, protože to učitelům bylo na obtíž nebo nestíhali. Tomutak bylo především na druhém stupni.

Dominika: Učitelé mi nabízeli, že pokud nebudu stíhat nebo nebudu látce rozumět, mám se přihlásit a oni mi látku vysvětlí znovu. Ve většině případů jsem to nepotřebovala. Pokud se nějaký takový naskytl, učitelka mi mile ráda učivo zopakovala, abych si ho mohla poznamenat do sešitu.

Otázka č. 17: Podle čeho jste si vybíral(a) na jakou školu půjdete po základní škole? Ovlivnila Vás specifická porucha učení při výběru? Pokud ano, tak v čem?

Helena: Specifická porucha učení mě neovlivnila, výběr středních škol byl především dle známek. Díky paní učitelce jsem si troufla na víc, než jsem myslela, že mám.

Jan: Porucha učení mne ve výběru nijak neovlivnila, vůbec jsem se na ni neohlížel a byla to chyba. Já osobně jsem toužil být automechanikem, ale rodiče si přáli, abych začal chodit na střední průmyslovou školu. Neměl jsem jinou možnost než poslechnout rodiče. Neznám reakci rodičů, pokud bych neuposlechl. Matka je vysokoškolačka a otec středoškolák, proto si neuměli představit mít syna s učňovským vzděláním. Pro nepříjemné pocity ze školy neměli příliš pochopení, mysleli si, že jim dělám naschvály.

Tomáš: Chtěl jsem jít na gymnázium a nějak jsem specifickou poruchou ovlivněn nebyl. Pokud tedy nebudu počítat škrabopis.

František: Po základní škole jsem nastoupil na učňovské učení – automechanik bez maturity. Obor jsem si vybíral já, rodiče mi do toho nemluvili. Dříve jsem k opravám aut měl sklony a zálibu, proto jsem pokračoval tímto směrem. Neuvědomuji si, že by mne porucha čtení ve výběru nějak ovlivnila, na tento obor jsem chtěl již od dětství. Český jazyk jsem se zde také učil, ale probírala se spíše historie, čtení bylo méně a má známka se o stupeň zlepšila. Předmětů, kde by bylo velké množství textů ubylo a mně se známky zlepšily. Po ukončení učňovství jsem v osmnácti letech nastoupil na střední průmyslovou školu strojnickou, kde se mé známky vylepšily na jedničky. V českém jazyce byla především literatura, kterou jsem si pamatoval z hodin od učitele, a bavila mne. Proto takový skok z trojky na jedničku.

Zdeněk: Vybíral jsem především podle zdravotních důvodů. Původně jsem chtěl jít na automechaniku, ale protože se mi z autoolejů dělala vyrážka, mohl jsem jít pouze na sklenáře nebo truhláře. Zvolil jsem truhláře. Na škole se mi nelíbilo, nebyl to obor, který by mne naplňoval. Známky jsem měl stále špatné a do školy jsem skoro nechodil. Za školu jsem chodil často. Dysgrafie mne ovlivnila ve výběru školy především díky špatným známkám. Pokud bych měl ideální známky, líbilo by se mi dělat strojního inženýra a navrhovat automobily. Když jsem nastupoval do učňovství, tak mne nucená volba truhláře mrzela. Nyní už jsem s tím smířen a dokáži se s tím psychicky vyrovnat. Teď už mi ani nepřijde, že by byl titul a škola podstatná pro uplatnění v zaměstnání. Dokáži se o sebe finančně postarat i bez titulu.

Asi tak ve dvaceti letech jsem si dodělal dálkově maturitu na ekonomické škole. U maturity se mi známky zlepšily, měl jsem skoro vyznamenání, protože tuto školu jsem si zvolil z vlastní vůle a opravdu jsem ji chtěl dokončit. Proto mi nedělalo problém se na maturitu dobře naučit.

Dominika: Dyslexie mě nijak neovlivnila při výběru školy. Splnila jsem si svůj dětský sen a šla jsem na kadeřnici. Tohoto snu dodnes nelituji.

Otázka č. 18: Byl na Vás brán ohled na střední škole například v českém jazyce?

Helena: Na druhém stupni základní školy už ne. Na střední škole nikdo nevěděl, že jsem kdy nějakou specifickou poruchu učení měla.

Jan: Na průmyslové škole už mou poruchu nikdo neřešil. Musel jsem si poradit sám. Znamky se zhoršily především díky vyšším nárokům.

Tomáš: Žádný ohled na mě brán nebyl.

František: Nikdo nevěděl, že poruchu mám. Proto na mě nebyl brán žádný ohled.

Zdeněk: Po základní škole už na mne nikdy nikdo ohled nebral, protože jsem nikomu neřekl, že jsem dysgrafik. Proč? Nevím, nechtěl jsem, aby se na mne bral ohled.

Dominika: Už na mě ohled brán nebyl, myslím si, že už jsem to ani tolik nepotřebovala. Dokonce si myslím, že jsem to ani na učňáku neřekla, že mám dyslexii. Když jsem si dodělávala maturitu, tak na mě také žádný ohled brán nebyl.

Otázka č. 19: Přípravoval(a) jste se rád(a) seminární práce a následně je četl(a) před celou třídou? Vadilo Vám to nebo Vám to nedělalo problémy?

Helena: Na základní škole ano, ale po střední škole jsem již žádné problémy s vystupováním před někým neměla.

Jan: Seminární práce jsme nikdy před celou třídou nečetli. Pouze jsem je vypracovával s mamčinou pomocí a odevzdal. To, co se mělo číst před celou třídou, jsem si doma nacvičil, takže ve třídě jsem už problém neměl.

Tomáš: Musel jsem si zvyknout. Zvyknout se dá na vše. Občas mi to přišlo i jako zábava, takže mi to pak nevadilo.

František: Nedělalo mi problém seminární práci připravit, ale čtení před třídou jsem neměl rád. Naštěstí se moc často před celou třídou nečetlo. Byl jsem ale šikovný na návrhy motorů. Především rýsování. V této oblasti jsem byl nejlepší ve třídě.

Zdeněk: Seminární práci jsem se snažil nějak vypracovat, radost mi to nedělalo, ale problém jsem také neměl. Se čtením jsem problém neměl, proto mi ani nevadilo čtení před celou třídou.

Dominika: Žádný problém mi nedělalo připravit seminární práci ani ji číst před třídou.

Závěr 1. okruhu

Nyní bych ráda zhodnotila oblast, která byla zaměřena na školu. Snažila jsem se zjistit, jak se jedincům dařilo na základní škole. Kdy a při jaké příležitosti se na jejich poruchu přišlo. Jaká porucha jim byla diagnostikována. Jaký byl přístup pedagogů k žákům se specifickou poruchou učení. Zda na jedince brali ohled či nikoliv.

Pět z šesti dotazovaných začali do školy chodit v šesti letech. Pouze jeden účastník rozhovoru měl roční odklad. Odklad byl jeho rodičům doporučen z důvodu narození jejich syna na konci září.

Na počátek školní docházky si většina z dotazovaných nepamatuje. Jan a Dominika si na počátek své školní docházky pamatují. Neradi na něj ale vzpomínají. Pro Jana byla škola velkým utrpením a nerad do ní chodil. Sám ji přirovnal k vězení. Přesto si myslí, že tento odpor ke škole nebyl způsoben pouze dyslexií. Dominika se mi při rozhovoru svěřila, že na počátek školy nerada vzpomíná,

protože jí ho znepríjemnila třídní profesorka. Ta se k ní dle jejích slov chovala odměřeně, prosazovala ostatní žáky a na diagnostikovanou dyslexii ohled nebrala.

Do školy se téměř všichni těšili. Měli zde plno kamarádů. Jan hledal záminky, proč do školy nechodit. Ve škole se mu nelíbilo. Zdeněk se do školy také netěšil. Škola a povinnosti mu přišly zbytečné. Proto se snažil předstírat nemoc. To mu i několikrát vyšlo a rodiče ho doma nechali.

Nejhorším předmětem na škole byl český jazyk. Na tom se jednoznačně shodli všichni účastníci rozhovorů. V českém jazyce jim dělala problémy gramatika a pravopis. Literatura jim naopak nevadila. Oblíbenými předměty byly výtvarná výchova, tělesná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova. Domnívám se, že tyto předměty jsou u žáků se specifickou poruchou oblíbené. Většina z nich má sice problémy s gramatikou, ale jsou manuálně velmi zruční.

Na podezření ze specifické poruchy učení u většiny dotazovaných upozornil učitel. Pouze u Dominiky na to upozornila maminka. U čtyř dotazovaných na toto podezření bylo upozorněno v dětství. U dvou dotazovaných pak v dospělosti. Učitelé si všímali především problémů se zapamatováním písmen, častém chybování ve čtení, vynecháváním písmenek. Rodiče byli na toto chování upozorněni a byla jim doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny. U Dominiky na to přišla sama maminka. Ta si všimla, že Dominika při psaní vynechává háčky a čárky, dělá jí problém čtení. Domluvila si tedy schůzku s třídní profesorkou. Ta ji ale odbyla a na její podezření odpověděla arogantně, že dyslexie je pouze výmysl „papalášů“, kteří chtějí svým dětem ulevovat ve škole. Maminka Dominiky se tedy rozhodla sama navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu, kde bylo její podezření na dyslexii potvrzeno. Tomáš a František zjistili až v dospělosti, že trpí specifickou poruchou učení. Tomáš na to přišel při psychologii na vysoké škole. Během hodiny dělali několik testů na specifické poruchy učení. Tomášovy testy nasvědčovaly tomu, že on trpí dyslexií a dysgrafií. Tomáš se tedy vydal sám do pedagogicko-psychologické poradny spíše ze zvědavosti. Zde mu byla potvrzena diagnóza dyslexie a dysgrafie. Františka na možnou dyslexii upozornila jeho známá (učitelka na prvním stupni základní školy).

Ten si pak v pětadvaceti letech spíše ze zvědavosti došel do pedagogicko-psychologické poradny a dyslexie mu byla prokázána. V době, kdy mu byla dyslexie prokázána, už pracoval.

Všichni se jednoznačně shodli, že specifická porucha učení jim zasahovala nejvíce do českého jazyka a do předmětů, kde si museli dělat poznámky nebo číst. Jan se navíc domnívá, že specifická porucha učení se u něj projevovala i ve výtvarné výchově.

S trestáním za známky se setkali pouze dva dotazovaní. Ti byli trestáni rodiči za špatné školní výsledky. Tresty spočívaly především v zákazu televize a v zákazu chodit ven. Ostatní dotazovaní trestání rodiči nebyli. Přesto jim připadalo, že trestání jsou - učiteli. Učitelé jim dávali špatné známky a to pro ně byl trest. Dominika měla problémy s třídní učitelkou od samého začátku školy. Tyto problémy se snažili rodiče řešit. Řešení našli až v přeložení Dominiky na jinou školu. Tam se dostala do dyslektické třídy. Dyslektická třída byla specifická tím, že v ní byl menší počet dětí. Učitelka tedy měla dostatek času se dětem věnovat a vysvětlovat jim pomaleji probíranou látku formou hry. Další specifikum dyslektické třídy bylo hodnocení českého jazyka. Český jazyk nebyl hodnocen známkou, ale posudkem.

Specifická porucha učení se samozřejmě promítla také ve známkách účastníků rozhovorů. Většina z nich uvedla, že měli jedničky, dvojky a trojky. Nejhorší známku měli vždy z českého jazyka. František při rozhovoru uvedl, že častokrát bojoval i o čtyřky. Z jeho slov se domnívám, že špatné známky nebyly způsobeny pouze specifickou poruchou učení. I on sám přiznává, že jeho přístup ke škole byl spíše laxní.

Helena, Jan a Dominika při rozhovoru uvedli, že ve škole motivování nebyli. Do školy se sice těšili, ale pouze na své spolužáky nikoliv na učitele. Přístup učitelů vnímají jako demotivující. Učitelé často ani nebrali ohled na to, že někdo z nich trpí specifickou poruchou učení. Během rozhovoru Helena prozradila, že každé ráno trpěla ranními nevolnostmi díky škole. Bála se do školy chodit, ale také se bála reakcí rodičů

na své známky. Častokrát se bála chodit domů, aby nedostala za známky vynadáno a proto z domova utíkala.

Dva z šesti dotazovaných uvedli, že na ně ohled ve škole brán byl. Od té doby, co měli diagnostikovanou dyslexii, nemuseli psát diktáty, ale pouze doplňovali do předtištěných textů. Na Tomáše a Františka nikdy ohled brán nebyl. U Františka je to celkem logické, jelikož jeho dyslexie byla diagnostikována až v dospělosti. Tomášovi učitelé ohledy na specifickou poruchu učení nebrali. Měl stejné podmínky jako jeho ostatní spolužáci. Na Dominiku a Zdeňka na začátku školní docházky ohled brán nebyl, později ano. Stejně jako Helena a Jan nepsali diktáty a místo toho doplňovali do předtištěných textů. Spolužáci jejich úlevy většinou respektovali a nijak je nekomentovali.

Na prvním stupni základní školy měli Helena a Zdeněk mírnější známkování než ostatní spolužáci. Na druhém stupni základní školy a střední škole pak byli všichni dotazovaní známkováni stejně jako ostatní spolužáci. Nikdo z nich výhodu neměl.

Dva informanti uvedli, že se učili víc než ostatní žáci. Helena se bála špatných známek a následné reakce jejích rodičů. Čím více se učila, tím větší nechuť ke škole měla. Jan se učil mnohonásobně více než ostatní jeho spolužáci. Jediný efekt, který v tom spatřoval, bylo, že nepropadl. Tomáš se domnívá, že se učil stejně jako ostatní jeho spolužáci. František měl ke škole celkově flegmatický přístup, proto mě ani jeho odpověď, že se do školy neučil vůbec, nepřekvapila. Čas strávený nad učením mu přišel promarněný, proto ho raději využíval k jiným činnostem. Zdeněk s Dominikou si myslí, že se učili méně než ostatní spolužáci. Zdeněk párkrát použil i specifickou poruchu učení jako výmluvu. Když na zkoušení nebo test nebyl připraven, vymluvil se, že se neměl z čeho učit, protože to po sobě nepřečetl.

Rozdíl mezi přestupem z prvního stupně na druhý na základní škole pocítují pouze v tom, že učitelé na druhém stupni s nimi komunikovali více jako s dospělými. Polovina dotazovaných byla ze změny učitele na 2. stupni nadšená. Na prvním stupni byli zaškatulkováni a při přechodu na druhý stupeň se to změnilo. Učitelé je neznali. Postupně si na každého z nich museli utvořit vlastní obrázek. Nepřipadali si tedy jako ti,

co trpí nějakou specifickou poruchou učení. Polovina dotazovaných se domnívá, že to pro ně až taková změna nebyla. Zdeněk začal učitele konečně brát, připadali mu jako osobnosti. Přesto se jeho přístup ke škole nijak nezměnil. Dominika si musela zvyknout na rychlejší tempo učení.

Na druhém stupni základní školy si většina informantů myslí, že byli motivováni více než na prvním stupni. Helena si začala více věřit a díky paní učitelce na druhém stupni si podala přihlášku na střední školu. Zdeněk uvedl, že jim učitelé dávali větší šanci. Když látku neuměl hned, dostal šanci naučit se to znova a nechat se vyzkoušet. V tom spatřoval motivaci.

Téměř všichni dotazovaní se domnívají, že ve škole během hodiny nezdržovali. Helena dotazy mívala. Reakce paní učitelky byla na dotazy neadekvátní. Většinou ji neodpovídala vůbec, a když tak na ni křičela. Proto se Helena s postupem času ptát přestala. Zdeněk psal pomaleji, ale nikdy se prý na něj nečekalo. Látku zopakovat nechtěl, když nestíhal, větu nedopsal a psal dál. Dominice učitelé nabízeli, že pokud nebude stíhat, rádi jí látku zopakují, aby si ji mohla zapsat. Ta toho ale nikdy nevyužila, jelikož si myslí, že to ani nikdy potřeba nebyla.

Při rozhovoru pět z šesti dotazovaných uvedlo, že si školu nevybírali dle specifické poruchy učení. Školu si vybrali dle svých snů. Zdeněk se mi svěřil, že ho dysgrafie ovlivnila při výběru školy pouze díky špatným známkám, které měl. Proto nešel na střední školu, ale vybíral si z učňovských středisek. V dospělosti si pak dodělal dálkově maturitu. Studium v dospělosti ho bavilo. Vybral si školu dle své vlastní vůle. Předměty, které se zde učily, mu přišly zajímavé a proto mu ani učení nedělalo problémy a začalo ho bavit.

Na střední škole už na nikoho z dotazovaných ohled brán nebyl. Nebylo to tím, že by učitelé specifickou poruchu učení ignorovali. Nikdo z dotazovaných neřekl, že některou ze specifických poruch učení trpí.

Vypracování seminárních prací a následné čtení před třídou někomu problémy dělalo a někomu ne. Helena nerada četla seminární práce na základní škole. Na střední škole ji to ale nevadilo a žádný problém s tím neměla. Tomáš si musel postupně zvyknout, občas mu to vadilo a občas ne. Jan mi prozradil, že seminární práce sice vypracovávali, ale před třídou je nečetli. Pouze je odevzdávali paní učitelce. Pokud už se stalo, že by nějakou seminární práci museli číst nahlas, věděli to dopředu. Mohl si ji tedy doma nacvičit. Františkovi problém připravit seminární práci nedělalo, ale před třídou ji zrovna dvakrát rád nečetl. Zdeněk seminární práci nerad tvořil, ale čtení před kolektivem mu nevadilo. Dominika neměla žádný problém s vypracováním seminární práce ani s její prezentací před ostatními spolužáky.

10.2 Okruh č. 2 - ZAMĚSTNÁNÍ

Otázka č. 1: Jaké je Vaše současné zaměstnání?

Helena: Vystudovaná učitelka na 1. stupni základní školy. Momentálně pracuji na základní škole jako suplet, asistentka pedagoga a vychovatelka ve školní družině.

Jan: Pracuji jako osoba samostatně výdělečně činná v oboru marketing a reklama.

Tomáš: V současné době pracuji jako učitel na základní škole.

František: Pracuji jako vedoucí v technickém a dopravním oboru.

Zdeněk: Pracuji jako obchodní zástupce.

Dominika: Pracuji ve svém kadeřnictví jako kadeřnice.

Otázka č. 2: Vybíral(a) jste si zaměstnání s ohledem na poruchu?

Helena: Kdybych si vybírala s ohledem na specifickou poruchu učení, nikdy bych tuto práci nemohla dělat.

Jan: Ne vůbec, už to neberu ani jako poruchu ani jako omezení. Dokázal jsem se s tím vyrovnat.

Tomáš: Nevybíral.

František: Ne, vůbec. Toto zaměstnání vyplynulo samo díky mé škole.

Zdeněk: Asi mě to ještě nenapadlo, takže spíše ne. Vždy jsem se s tím popral.

Dominika: Nevybírala. Je to můj splněný dětský sen.

Otázka č. 3: Jste spokojen(a) se svým současným zaměstnáním? V čem Vám Vaše zaměstnání vyhovuje a v čem naopak ne?

Helena: Jsem naprosto spokojena. Řekla bych, že práce je také mým koníčkem, což je pro mě nejdůležitější.

Jan: Jsem spokojený, protože pracuji sám na sebe a nemám nad sebou vedoucího. Vyhovuje mi, že nemám pracovní dobu, proto ani nevím, zda mám problém s časovým rozvržením dne v práci, ani v osobním životě. Ale dříve jsem s plánováním měl problém, například naplánovat si učení do školy.

Tomáš: Jsem spokojený. Práce s dětmi se mi líbí. Vyhovuje mi ve všem. Jen těch peněz by mohlo být více.

František: Byl jsem moc spokojený. Vadilo mi pouze vstávání. Když bylo nutné něco číst, přečetl jsem si to potichu a pomalu pro sebe, když jsem pak měl chvíli klid. Takže jsem ani v tomto problém neměl.

Zdeněk: Jsem spokojený. Vyhovuje mi flexibilní čas. Mohu si vše plánovat podle sebe. Nemám pocit, že by mne dysgrafie v zaměstnání omezovala.

Dominika: Ve svém současném zaměstnání jsem velmi spokojená. Mé zaměstnání mi vyhovuje v tom, že pracuji s lidmi a dělám to, co mě baví. Nevyhovuje mi pouze nestálá pracovní doba a nedochvilnost některých lidí.

Otázka č. 4: Dělá Vám problémy komunikace s ostatními pracovníky?

Helena: V žádném případě.

Jan: Nedělá, ale dělá mi problém adaptovat se mezi cizími lidmi. Mám strach z velkého množství lidí.

Tomáš: Komunikace s ostatními pracovníky mi problémy nedělá.

František: Ne, byl jsem autorita. Občas jsem afektovaný a cholerický. Okolí už si na mou povahu zvyklo. Zdědil jsem ji po otci.

Zdeněk: Nemám s komunikací problémy.

Dominika: Žádné kolegy v práci nemám. Když jsem začínala dělat tuto práci, komunikace s ostatními kadeřnicemi mi problém nedělala.

Otázka č. 5: Umíte si zorganizovat práci nebo Vám to dělá problémy?

Helena: S množstvím práce, kterou mám, je někdy těžké si zorganizovat, co mám, kdy a kde dělat. Důležité a podstatné věci nikdy neodkládám a vše si umím naplánovat.

Jan: Práci si zorganizovat umím. Ta prostě na sebe přirozeně navazuje. Velký problém jsem měl s organizací učení.

Tomáš: Pokud si práci zorganizovat musím, tak to zvládám. Až tak velké problémy mi to nedělá. Jen mi to zabere asi více času než ostatním, kteří touto poruchou netrpí.

František: Mám pocit, že mi to problém nedělá. Ale je pravda, že často chodím pozdě na schůzky a celkově nedodržuji stanovený čas. Jsem k tomu flegmatický. Moc mě čekání ostatních nerozháže.

Zdeněk: Asi si беру více práce, než bych měl. Ale jinak si svůj čas zorganizuji dobře.

Dominika: Práci si zorganizovat umím. Dnešní doba je hektická, proto co si nenapišu, to nevím.

Otázka č. 6: Jak na Vás působí stres a tlak v práci?

Helena: Cítím akorát větší únavu.

Jan: Nerozháže mne to. Před několika lety jsem měl autonehodu, a proto jsem přehodnotil priority. Práci už neřeším tak, jako dříve. Ale ani před bouračkou jsem si z práce hlavu moc nedělal.

Tomáš: Asi tak jako na každého. Příjemné to není, ale člověk se s tím musí vyrovnat.

František: Mám vysoký tlak a stres zvládám celkově hůře. Doma jsem bez nálady a nepříjemný na okolí. Přiznávám se, že stres moc nezvládám.

Zdeněk: Záleží na situaci, řekl bych, že mám průměrné reakce jako člověk bez poruchy.

Dominika: Stresu v práci moc nezažívám.

Závěr 2. okruhu

Helena a Tomáš pracují na základní škole. Jan pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná v oboru marketing a reklama. V současné době František pracuje jako vedoucí

v technickém a dopravním oboru. Zdeněk pracuje jako obchodní zástupce a Dominika má své vlastní kadeřnictví. Všichni dotazovaní si práci vybírali dle sebe. Na specifickou poruchu učení se neohlíželi. Jan dokonce uvedl, že dyslexii už jako poruchu ani nebere. Naučil se s ní žít.

Ve svém zaměstnání jsou všichni spokojeni. Helena nepovažuje svoji práci pouze za práci, kam musí docházet, aby vydělala peníze. Její zaměstnání je pro ni koníček. Janovi zase vyhovuje, že nemá pevně stanovenou pracovní dobu. Svůj čas si tak může rozvrhnout, jak sám chce. Tomášovi se práce s dětmi také líbí. V odpoledních hodinách navíc vede pro děti kroužek volejbalu. Dominika je ve své práci také velmi spokojená. Splnila si svůj životní sen. Má vlastní kadeřnictví. Jediné, co ji vadí, je nestálá pracovní doba a nedochvilnost některých lidí.

Komunikace s ostatními pracovníky dotazovaným také problém nedělá. Jan se mi svěřil, že nemá problém komunikovat s jinými lidmi. Co mu ale dělá problém je adaptovat se mezi cizími lidmi. Nerad mění kolektiv. Navíc má strach z velkého množství lidí.

Organizace práce informantům také problém nedělá. Většina z nich je pracovně přetížená. Mají tolik práce, že bez toho aniž by si ji zorganizovali, by ji dělat nemohli. Úkoly si plánují dle priorit. Důležité činnosti řadí na začátek a ty méně důležité odkládají na později.

Stres v práci zvládá každý z nich jinak. Helena při plnění svých úkolů pociťuje pouze únavu. Jan před několika lety díky autonehodě přehodnotil své priority. Proto se snaží zbytečně nestresovat a plno věcí přejde. Říká: „Pokud nejde o život, nejde o nic!“ Tomáš přiznává, že je v práci občas vystresovaný. Svůj stres ale nesmí přenášet na děti. Proto se s ním musí vyrovnávat něčím příjemným. František oproti jiným zvládá stres hůře. Sám se přiznává, že ho spíše nezvládá. Na své okolí bývá často nepříjemný a protivný. Pak ho to ale mrzí. Zdeněk si myslí, že má průměrné reakce při stresu jako lidé bez poruchy. Dominika v práci stres nezažívá. Na začátku své kariéry stres pociťovala. Nesměla ho ale dát před zákazníky najevo.

10.3 Okruh č. 3 - OSOBNÍ ŽIVOT

Otázka č. 1: Jak ovlivnila specifická porucha učení Váš život?

Helena: Myslím si, že díky tomu, že jsem odmítla další vyšetření, tak nijak.

Jan: Bylo nepříjemné „peskování“ učitelů a rodičů. Nyní ale nepociťuji žádné omezení, dokázal jsem se s tím dobře vyrovnat, ani se ničemu nemusím vyhýbat. Vše mi jde přirozeně.

Tomáš: Jelikož jsem se dozvěděl docela pozdě, že těmito poruchami trpím, tak si myslím, že můj život to nijak nepoznamenalo.

František: Omezuje mne to především na veřejnosti, kde nemohu nic hlasitě číst, abych si neudělal ostudu. Dále zvládám hůře stres a časovou dochvilnost.

Zdeněk: Tím, že mám poruchu od úplného dětství, nedokáži toto posoudit. Neumím se vžít do situace bez poruchy a porovnat to. Jsem s dysgrafií sžitý, nepřemýšlím nad tím.

Dominika: Toto bohužel posoudit nemůžu, protože dyslexii mám od narození a nevím, jaké to je být bez ní. S ní jsem se zžila, tudíž nad tím ani nepřemýšlím. Můžu říci, že mě to nijak neomezuje.

Otázka č. 2: Míváte problém zorientovat se v cizím prostředí?

Helena: V cizím prostředí se nemám problém zorientovat.

Jan: V orientaci problém nemám, ale nerad měním místa a lidi, na které jsem zvyklý.

Tomáš: S tímhle problémy vůbec nemám. Spíše naopak. Velmi rychle se zorientuji a nikde se neztratím.

František: S tím problém nemám. Nevadí mi cizí prostředí, rychle se přizpůsobím.

Zdeněk: Asi ano. V cizím prostředí se necítím dobře. Raději se pohybuji mezi známými. Jinak si držím odstup. Od neznámých lidí jsem otažitý.

Dominika: S tím si myslím, že problém nemám. Řekla bych že naopak.

Otázka č. 3: Máte pocit, že jste neobratný(á) nebo působíte neobratně na okolí?

Helena: Určitě si toto nemyslím.

Jan: Nemám takový pocit.

Tomáš: To záleží na tom, o jakou oblast se jedná. Třeba na fotbal jsem neohrabaný, ale jinak si myslím, že to se mnou až tak špatné není.

František: To nevím, ale myslím si, že ne, nikdo nikdy narážku neměl.

Zdeněk: Nemám s tím problém, dokonce si přivydělávám jako instruktor sportu.

Dominika: Nemyslím si to, protože moje práce vyžaduje obratnost, jinak bych ji nemohla dělat.

Otázka č. 4: Podceňovalo Vás okolí nebo podceňujete se sami?

Helena: Okolí mě podceňovalo celou základní školu a celkem i na střední škole. Na střední škole to byli především lidé, které jsem znala ze základní školy. Ti, které jsem poznala na střední škole, mě nepodceňovali. Když jsem začala chodit na vysokou školu, tak tento tlak ustal. Já sebe sama určitě nepodceňuji.

Jan: Myslím si, že mě okolí nepodceňovalo.

Tomáš: Občas ano. Ale nemyslím si, že by to bylo až tak výrazné, že bych z toho měl komplexy.

František: Nevím, nevzpomínám si. (Dotazovaný je již nevrlý, rozhovor ho nebaví, nechce se mu o tom příliš mluvit a začíná říkat strohé odpovědi.)

Zdeněk: Okolí ani já nikdy nevíme, co jsem schopný dokázat. Podle mého názoru se podceňuje 90 % lidí, já mezi ně patřím.

Dominika: Sama se nepodceňuji. Okolí mě taky nikdy nepodceňovalo. Pouze paní učitelka v první třídě. Rodina mě podporuje v tom, co dělám, a jsou na mě pyšní.

Otázka č. 5: Jak jste kompenzoval(a) nebo kompenzujete poruchu? Omezuje Vás nebo ovlivňuje Váš současný život?

Helena: Momentálně mě nijak neovlivňuje ani neomezuje. V dětství jsem si specifickou poruchu učení kompenzovala sportem.

Jan: Smířením. Některé věci neřeším. Čtu jen to, co potřebuji, ale ne pro zábavu. Do kina na filmy s titulky nechodím. Nešel jsem kvůli tomu ani na můj nejoblíbenější film Batman. Díky mé práci již nic kompenzovat nemusím.

Tomáš: Nemám potřebu kompenzace, protože jak již jsem jednou řekl, tak nejsem poruchou až tak ovlivněn.

František: Nikdy jsem ji asi kompenzovat nepotřeboval. Spíše si to už ani nepřipouštím a dokáži s tím bez problémů žít.

Zdeněk: Nikdy bych například neposlal ručně psaný dopis, ale nyní je jiná doba. Dopisy se neposílají. Místo psaní sms raději telefonuji. Do té doby, než jsem začal žít společný život s učitelkou, mi porucha nevadila. Nikdo mne na nic neupozorňoval,

proto jsem neměl důvod se nad tím zamýšlet. Vše řeším telefonicky nebo e-mailem, kde se zároveň automaticky opravují i chyby.

Dominika: Dyslexie můj život nijak neovlivňuje ani mi ho neovlivnila. Řekla bych pouze, že jsem více komunikativní. Tuto vlastnost ale nepřisuzuji dyslexii.

Otázka č. 6: Máte hodně přátel? Byl/jste v kolektivu oblíbený(á)?

Helena: Myslím si, že oblíbená jsem. I přátel mám dost.

Jan: Byl jsem oblíbený. Nikdy jsem agresivní nebyl. Co se týče přátel, tak ty mám, ale pouze pár, za to o nich můžu říci, že jsou opravdoví.

Tomáš: Blízkých přátel mám pár. Známych mám hodně. A oblíbený? Myslím si, že ano, ale třeba je to jen mé zdání, které klame.

František: Přátele mám především v práci. S lidmi ze školy se už nestýkám, ale na základní a střední škole jsem přátele měl. Spadal jsem asi do průměru.

Zdeněk: Na základní škole jsem nebyl příliš komunikativní a průbojný, takže přátel bylo méně. Bylo to dané výchovou. Postupem času jsem ale zjistil, že průbojnost je potřeba a tím jsem se stal také i více komunikativním. Díky tomu jsem získal i více přátel. V kolektivu jsem měl neutrální postavení.

Dominika: Přátel mám hodně. V kolektivu jsem velmi oblíbená. Většina mých přátel mě bere za baviče.

Otázka č. 7: Byl(a) jste někdy na své okolí agresivní v souvislosti s poruchou? (nezájem ostatních, nepochopení okolí, posměch spolužáků/sourozenců, neuznání rodičů, podceňování...)

Helena: Agresivní jsem nebyla, spíš jsem měla pocit, že jsem nechtěná, zbytečná. Proto jsem také utíkala z domova.

Jan: Nikdy jsem takový nebyl a nic takového jsem ve spojení se svou poruchou nezaznamenal.

Tomáš: Ne nikdy. Nikdy bych si na nikom nevybíjel svůj vztek.

František: Asi občas ano. Především pak v zaměstnání a v rodině v souvislosti se stresem, ale jestli ve škole, tak na to si moc nevzpomínám.

Zdeněk: Nevím, možná někdy na základní škole, ale to už si vážně nepamatuji.

Dominika: V první třídě si myslím, že jsem byla nervózní na své okolí. Od druhé třídy bych řekla, že jsem nikdy na své okolí nebyla zlá ani agresivní.

Otázka č. 8: Chodíte rád(a) do kina na filmy s titulky nebo si raději vybíráte filmy, které jsou dabované či české?

Helena: Dříve jsem raději chodila na dabované filmy. Momentálně mi to je jedno. Řekla bych, že v současné době sleduji spíše anglické filmy s titulky, jelikož chodím na státní jazykovou školu, tak se snažím slova i odposlouchávat.

Jan: Nejraději mám české filmy. Na film s titulky bych nešel. Neměl bych z filmu téměř nic.

Tomáš: Ano, chodím. Dívám se rád i na seriály v originálním znění. Český dabing většinou za nic nestojí. Navíc si tím člověk dobře procvičí angličtinu.

František: Nesnáším titulky v kině. To se raději na film ani nedívám. Raději si vyberu dabovaný nebo český film. Číst titulky nestíhám a pak nemohu sledovat děj filmu.

Zdeněk: Mám raději dabované filmy. Ale občas jdu i na film s titulky. Nevadí mi.

Dominika: Filmy mám raději bez titulků nebo české. Občas i ráda zajdu na film s titulky.

Otázka č. 9: Píšete rád(a) smsky či raději voláte?

Helena: SMS jsem měla radši. Z nedostatku času a rychlejšího vyřízení věci jsem začala spíše volat.

Jan: Raději volám, ale pouze blízkým. Pokud jde o pracovní záležitosti, tak raději používám e-maily. Je to z toho důvodu, že si vynahradím čas na přečtení a mám jistotu, že na nic nezapomenu. Hrubky nepíši.

Tomáš: Raději píšu. Volání mi nikdy moc nešlo. Nejradši si ale s člověkem povídám z očí do očí.

František: Rozhodně raději volám. Zprávy píši minimálně, trvá mi to déle a pak nerad čtu příchozí.

Zdeněk: Určitě raději volám.

Dominika: Raději volám. Myslím si, že po telefonu se vyřeší věci daleko rychleji než po smskách. Celkově nemám ráda virtuální svět.

Otázka č. 10: Čtete rádi? Pokud ano, vybíráte si raději slabé či silné knihy?

Helena: Čtu ráda. Na tloušťce knihy mi nezáleží. Jde mi především o obsah.

Jan: Nečtu vůbec. Naposledy jsem z donucení přečetl knihu Pejsek a kočička.

Tomáš: Čtu velice rád. Čím delší kniha je, tím je to pro mě lepší. Slabou knížku člověk přečte hned, ale u silné stráví hodiny a hodiny zábavy.

František: Knihy nikdy nečtu. Trvalo by mi to dlouho. Maximálně se podívám do slovníku.

Zdeněk: Knihy nečtu. Nebaví mne to. Mám jiné zájmy. Čtení knih mne nenaplnuje a není to proto, že bych měl se čtením problém.

Dominika: Knihy čtu ráda. Knihy si nevybírám podle tloušťky, ale podle spisovatele. Nejraději mám Viewega. Líbí se mi jeho humor.

Otázka č. 11: Dělá Vám problémy komunikace s cizími lidmi (navázání kontaktů)?

Helena: Komunikace ani navázání kontaktu s cizími lidmi mi problémy nedělá.

Jan: Pokud těch lidí není mnoho, problém mi to nedělá.

Tomáš: Záleží na situaci. Někdy jsem nemluva a někdy naopak ze sebe chrlím jedno slovo za druhým. Navazování kontaktů mi problémy nedělá. Ale jak říkám, záleží to hodně na situaci a daném okamžiku.

František: S tím problém nemám.

Zdeněk: S navazováním nových kontaktů nemám problém, ale raději si držím odstup a nevyhledávám cizí prostředí.

Dominika: Vzhledem k tomu, že denně poznávám nové lidi, tak tento problém ani mít nemůžu. Nikdy jsem s tím ale problém neměla.

Závěr 3. okruhu

Dva z šesti dotazovaných se domnívají, že jim specifická porucha učení život nijak neovlivnila. Dva dotazovaní to posoudit nedokáží. Neumí se vžít do situace bez poruchy a porovnat jaké to je žít bez ní. Františka specifická porucha učení omezuje především na veřejnosti. Vadí mu vystupování, čtení před cizími lidmi, stres

a jeho časová nedochvilnost. Jan se domnívá, že ho specifická porucha učení ovlivňovala především v dětství. V současné době se s dyslexií vyrovnal.

V cizím prostředí se orientuje špatně pouze Zdeněk. Chová se v něm otažitě, od ostatních si udržuje odstup. Přirozeně se chová pouze mezi známými.

Všichni dotazovaní se domnívají, že na své okolí neobratně nepůsobí. Ani si tak nepřipadají. Tomáš vede kroužky volejbalu v odpoledních hodinách a Zdeněk je instruktorem lyžování a snowboardingu.

Jan a Dominika se necítí být podceňováni. Helena naopak ano. Podceňována byla už v dětství. Tlak na ní ustál teprve na vysoké škole. Tomáš se cítí být podceňován občas. Podceňování nevnímá nijak tragicky, tudíž z něj nemá ani žádné komplexy. Když jsem tuto otázku položila Františkovi, odpověděl, že neví. Na jeho chování jsem si všimla, že začal být nervózní. Připadalo mi, že jeho odpovědi začínají být krátké a strohé.

Účastníci rozhovoru si specifickou poruchu učení nijak nekompensovali. Vesměs se s ní naučili žít. Helena si v dětství dyslexii kompenzovala sportem.

Na otázku, zda jsou v kolektivu oblíbení a mají hodně přátel, odpověděla většina, že ano. Zdeněk se přiznává, že na základní škole příliš komunikativní a průbojný nebyl. Měl pouze dva kamarády. Postupem času ale zjistil, že se musí naučit prosazovat. Díky tomu také poznal více lidí, mezi kterými si našel i plno kamarádů.

Tři dotazovaní se domnívají, že na své okolí občas agresivní byli. Bylo to především v situacích, kdy jim něco nešlo, nebo si s danou situací nevěděli rady.

Během našeho rozhovoru jsem zjistila, že téměř všichni upřednostňují filmy dabované nebo české. Helena se v současné době snaží sledovat i filmy s titulky,

aby se zdokonalila v anglickém jazyce. Tomáš upřednostňuje filmy s titulky. Líbí se mu angličtina. Dabované filmy podle něj ztrácí kvalitu. Ne vždy je překlad dokonalý.

Pět z šesti dotazovaných raději volá. Psaní zpráv jim trvá déle a neradi čtou příchozí zprávy. Během volání prý vyřeší víc věcí za kratší dobu než psaním zpráv.

Polovina dotazovaných rádo čte. Na tloušťce knihy jim nezáleží. Knihy si nevybírají dle tloušťky, ale dle jejich obsahu. Naopak polovina dotazovaných knihy vůbec nečte.

Navazování kontaktu s cizími lidmi jim problém nedělá. Mnozí z nich mají práci, kde se dennodenně setkávají s cizími lidmi a musí s nimi komunikovat. Pokud by měli bariéru, nemohli by ve své práci pracovat.

10.4 Závěry šetření

Na začátku vypracování praktické části své práce jsem si stanovila několik dílčích cílů. Nyní bych ráda uvedla krátké shrnutí výsledků mého šetření.

Na základě mého výzkumu bylo zjištěno, že mimo jednoho případu na specifickou poruchu učení upozornil vždy pedagog. V jednom případě na podezření z dyslexie upozornila maminka. Všichni dotazovaní informanti mají specifickou poruchu učení diagnostikovanou. Přístup rodičů k dotazovaným, u kterých byla prokázána specifická porucha učení, byl rozdílný. Dva dotazovaní byli za své známky trestáni. Tresty byly formou zákazů. Nesměli chodit ven, koukat se na televizi a měli se učit, aby své známky zlepšili. Ostatní dotazovaní trestáni nebyli. Jejich rodiče brali v potaz to, že jim specifická porucha učení zasahuje do známek.

Velmi negativně mě překvapilo zjištění, jak učitelé na prvním stupni základní školy přistupovali k diagnóze dyslexie. Nejhorším případem byla asi poslední informant. Její učitelka v první třídě se dle mého názoru nechovala vůbec profesionálně. Současné zaměstnání jednoho z dotazovaných je učitel na základní škole. Snažila

jsem se tedy zjistit, jak on pohlíží na přístup učitelů k dětem se specifickou poruchou učení. Během rozhovoru mi prozradil, že mnoho rodičů se snaží vymlouvat na to, že jejich dítě trpí specifickou poruchou učení, aby měly výhody. Děti ale mají úlevy, jen pokud přinesou potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny, kde je specifická porucha učení opravdu prokázána.

Domnívám se, že dětem se specifickými poruchami učení, by měl být vytvořen individuální vzdělávací plán, dle kterého by měli být také známkováni. Ani jeden z dotazovaných neměl vytvořen individuální vzdělávací plán. Specifická porucha učení se promítla tedy i do známek mých respondentů. Nejhorší známku měli z českého jazyka.

Naopak velmi příznivým zjištěním pro mě bylo, že už před 17 lety existovaly dyslektické třídy, kde se dětem se specifickými poruchami učení věnovali a snažili se je zařadit do normálního života.

Výběr střední školy byl zcela v kompetenci dotazovaných. Hlavním kritériem při výběru střední školy byly především známky.

Dle rozhovorů s jednotlivými informanty se domnívám, že je specifická porucha učení neovlivnila - například při výběru školy či zaměstnání. Dva z nich dokonce vystudovali bez větších problémů vysokou školu. Všichni pracují v takovém oboru, který si sami vybrali. Pro většinu z nich je jejich práce zároveň koníčkem. Oni sami tvrdí, že se se specifickou poruchou učení sžili natolik, že už ji jako poruchu nevnímají. Je to součást jejich osobnosti.

12 ZÁVĚR

Nástupem dítěte do školy je jedním z velmi důležitých okamžiků nejen pro dítě, ale i pro jeho rodiče. Dochází k nárůstu požadavků kladených na dítě, které samozřejmě touží po úspěchu a ocenění. Ne vždy musí jít vše tak, jak jsme si to představovali. S nástupem dítěte do školy se může objevit plno problémů. Jednou z možných příčin neúspěchu dítěte může být některá ze specifických poruch učení.

Specifické poruchy učení se nevyskytují pouze u dětí. Objevují se také u dospělých jedinců. Žít kvalitní a plnohodnotný život by měl každý z nás. Osoby s dyslexií musí velmi často bojovat, aby takový život žili. Existuje mnoho faktorů, které jejich život pozitivně i negativně ovlivňují.

Teoretická část mé diplomové práce se zabývá charakteristikou specifických poruch učení a jejich příčinou, klasifikací projevů jednotlivých specifických poruch učení, diagnostikou dyslexie, pedagogickou diagnostikou specifické poruchy učení, dyslexií a jejími projevy v dospělosti a v neposlední řadě také reedukací dyslexie.

V praktické části jsem se snažila zjistit přístup rodičů k dítěti se specifickou poruchou učení, zjistit přístup učitelů na základní škole, střední škole a případně na vysoké škole.

Zaznamenat pocity jedince od základní školy po současnost. Zkoumat možnost uplatnění, porovnat přístupy učitelů a životní cestu s jedinci, kteří poruchou netrpí, zjistit informovanost jedince o své poruše a v neposlední řadě také zjistit, do jaké míry specifická porucha učení jedince ovlivnila.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak ovlivní specifická porucha učení osobnostní a vzdělávací rozvoj jedince. Na základě rozhovorů s informanty jsem zjistila, že specifická porucha učení je nijak neovlivnila. Ti se se specifickou poruchou sžili a nepocítují žádné omezení ve svém životě.

Problematika specifických poruch učení u dospělých není dostatečně propracována nebo je zmiňována pouze okrajově. Se specifickými poruchami učení se projevují i další obtíže, jako je špatná orientace v čase a v prostoru, špatná organizace práce, špatné sebehodnocení, osobnost jedince a s ním spojené vztahy s ostatními lidmi. Specifické poruchy učení nemají tedy vliv pouze na čtení, psaní a matematiku, ale na celkovou osobnost jedince. Proto se domnívám, že by problematice specifických poruch učení u dospělých měla být věnována větší pozornost než doposud.

13 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno: PAIDO, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1994. ISBN 8-7040-102-8.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-566-84.

JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011.
ISBN 978-80-247-3030-1.

KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
ISBN 978-80-247-3357-9.

KULIŠŤÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha Portál, 2003. ISBN 978-80-717-8554-5.

MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Brno: TISK, n.p., 1974. SPN 50-0-78.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: Vydavatelství H&H, 1995. ISBN 80-85787-227-x.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Speciální aspekty dyslexie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

PEŠOVÁ, I., ŠMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1216-4.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s básničkou*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007.
ISBN 978-80-247-1709-8.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

SEIDL, Z. *Neurologie pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2733-2.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-4169-773-7.

SIMON H. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-104-2.

SMEČKOVÁ, G. *Specifika pragmatických poruch komunikace – terminologie, komunikační možnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2618-1.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-1318-5.

ŠUSTROVÁ, M., ČERNÝ, J. *Studujte na VŠ i s SPU*. Brno: Vysoké učení technické, 2010.

VITÁSKOVÁ, K. *Aktuální náhled na dyslexii a související poruchy čtení v dětství a dospělosti*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2010.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika – Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2004. ISBN 80-86633-22-5.

VÍTKOVÁ, M., BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

Vyhláška ke školskému zákonu č. 75/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací – efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, s.r.o., 2000. ISBN 80-7178-481-1.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

14 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Rozhovor s informanty

15 PŘÍLOHY

Rozhovor s informanty

Jméno:

Věk:

Rodinný stav:

Vzdělání:

Zaměstnání:

Diagnostika (prokázaná dyslexie, neprokázaná dyslexie):

Oblast: ŠKOLA

- V kolika letech jste začal(a) chodit do základní školy?
- Jak vzpomínáte na počátek Vaší školní docházky?
- Těšil(a) jste se do školy nebo jste naopak hledal(a) záminku, proč tam nejít?
- Jaké předměty Vás nejvíce bavily a jaké jste naopak neměl(a) ráda?
- Kdo si poprvé všiml, že se u Vás objevila specifická porucha učení? (pedagog či rodiče)
- Do jakých předmětů specifická porucha učení zasahovala, v čem konkrétně byla promítnuta? Uveďte prosím příklad (např. slovní úlohy v matematice, čtení v přírodovědě, vlastivědě, výtvarná výchova, neobratnost v tělesné výchově...)
- Byl(a) jste odměňována nebo naopak trestán(a) za školní výsledky?
- Jaké byly Vaše známky na základní škole?
- Motivoval Vás učitel na základní škole nebo naopak demotivoval a měl(a) jste touhu vše vzdát?
- Brali na Vás pedagogové ohledy (např. nepsal(a) jste diktáty, ale doplňoval(a) jste do předtištěných textů)? Pokud jste měl(a) nějaké úlevy, jak to vnímali ostatní spolužáci?
- Uveďte prosím rozdíl Vašeho známkování oproti ostatním žákům.

- Kolik času jste věnoval(a) učení? Bylo to více/méně než u ostatních spolužáků? Bylo Vám to někdy líto, trápil(a) jste se? Nebo jste naopak zneužíval(a) poruchy učení k výmluvě?
- Jaký jste pociťoval(a) rozdíl v přístupu učitele na 1. a 2. stupni?
- Jak jste vnímal změnu učitele při přechodu na 2. stupeň?
- Byl(a) jste na 1. stupni více motivován(a) než na druhém?
- Zdržoval(a) jste často v hodině, měl(a) jste časté dotazy? Pokud ano, jak na to reagovala učitelka?
- Podle čeho jste si vybíral(a) na jakou školu půjdete po základní škole? Ovlivnila Vás specifická porucha učení při výběru? Pokud ano, tak v čem?
- Byl na Vás brán ohled například v českém jazyce?
- Přípravoval(a) jste rád(a) seminární práce a následně je četl(a) před celou třídou? Vadilo Vám to nebo Vám to nedělalo problémy?

Oblast: ZAMĚSTNÁNÍ

- Jaké je Vaše současné zaměstnání?
- Vybírala(a) jste si zaměstnání s ohledem na poruchu?
- Jste spokojen(a) se svým současným zaměstnáním? V čem Vám Vaše zaměstnání vyhovuje a v čem naopak ne?
- Dělá Vám problémy komunikace s ostatními pracovníky?
- Umíte si zorganizovat práci nebo Vám to dělá problémy?
- Jak na Vás působí stres a tlak v práci?

Oblast: OSOBNÍ ŽIVOT

- Jak ovlivnila specifická porucha učení Váš život?
- Míváte problém zorientovat se v cizím prostředí?
- Máte pocit, že jste neobratný(á) nebo působíte neobratně na okolí?
- Podceňovalo Vás okolí nebo podceňujete se sami?

- Jak jste kompenzoval(a) nebo kompenzujete poruchu? Ovlivňuje Vás nebo omezuje v současném životě?
- Máte hodně přátel? Byl/jste v kolektivu oblíbený(á)?
- Byl(a) jste někdy na své okolí agresivní v souvislosti s poruchou? (nezájem ostatních, nepochopení okolí, posměch spolužáků/sourozenců, neuznání rodičů, podceňování...)
- Chodíte rád(a) do kina na filmy s titulky nebo si raději vybíráte filmy, které jsou dabované či české?
- Píšete rád(a) smsky či raději voláte?
- Čtete rádi? Pokud ano, vybíráte si raději slabé či silné knihy?
- Dělá Vám problémy komunikace s cizími lidmi (navázání kontaktů)?
- Dělá Vám v autě problém rychle si označit levou a pravou stranu?