Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Diplomová práce

Matky dětí se specifickými poruchami učení

Vypracovala: Bc. Silvie Galdia
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ BUDĚJOVICE
FACULTY OD EDUCATION
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Diploma Thesis

Mothers of children with learning disabilities

Author: Bc. Silvie Galdia
Supervisor: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem mateřství dítěte se specifickými poruchami učení, které může být v mnoha ohledech pro matku náročné. Práce je tradičně členěna na část teoretickou, která je zaměřena na dítě, rodinu jako systém a mateřství v kontextu specifických poruch učení, dále část praktickou. Praktická část je věnována výzkumnému kvalitativnímu šetření, které mapuje pomoci hloubkových rozhovorů vnímání problematiky specifických poruch učení u dítěte matkami, zaznamenává nejvíce zatěžující oblasti péče o dítě a jejich očekávání, obavy z budoucnosti. Cílem výzkumného šetření je identifikovat hlavní okruhy problémů a případné další kontexty specifických poruch učení u dítěte, tak jak je vnímají právě matky účastnící se tohoto výzkumu.

Klíčová slova

specifické poruchy učení, rodina, mateřství, kvalitativní výzkum, zátěž

Abstract

The diploma thesis is about the difficult situation of mothers who are raising a child with specific learning disabilities. The content is traditionally divided into a theoretical part, which focuses on the child, the family as a system and motherhood in the context of specific learning disabilities, also a practical part. The practical part is devoted to qualitative research. Through interviews with mothers were collected information about their experience, their individual issues of mothering child with specific learning disabilities, most stressful area of care, or further fears and expectations. The main goal of the research is to identify the main groups of problems and any other contexts of mothering child with specific learning disabilities, which are perceived by mothers participating in this research.

Keywords

specific learning disabilities, family, motherhood, qualitative research, stress

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47 Sb. zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. uveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systém na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 08. 07. 2015 .....

Bc. Silvie Galdia

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph. D. za trpělivost, ochotu, poskytnutí potřebných materiálů a cenné rady. Své setře Dominice za pomoc s dlouhými přepisy rozhovorů a svému muži děkuji za obrovskou péči, podporu a lásku, kterou mne zahrnoval po celou dlouhou dobu těchto studií.

OBSAH

ÚVOD 9
TEORETICKÁ ČÁST 11
1 Děti se specifickými poruchami učení 11
1.1 Specifické poruchy učení 11
1.1.1 Terminologické vymezení SPU 12
1.1.2 Etiologie SPU 13
1.2 Projevy SPU 15
1.2.1 Projevy deficitu dílčích funkcí 17
1.3 Vliv SPU na osobnost žáka 19
1.4 Emocionální a sociální aspekty SPU 19
1.5 Prognóza dítěte s SPU 22
2 Rodina dítěte se SPU 24
2.1 Vliv diagnózy SPU na rodinu 24
2.2 Možnosti spolupráce rodiny s různými institucemi 25
2.3 Reedukace SPU v rodině 28
2.4 Rodičovský přístup v problematice SPU 29
2.5 Rodinná resilience 31
3 Matky dětí se SPU 33
3.1 Mateřství 33
3.1.1 Mateřství dítěte se SPU 34
3.2 Zátěžové aspekty mateřství dítěte se SPU 35
3.3 Strategie zvládání zátěže - coping 37
PRAKTICKÁ ČÁST 39
4 Metodologie výzkumného šeření 39
4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky 39
4.2 Výzkumná metoda 40
4.3 Organizace výzkumného šetření 40

4.3.1 Výběr výzkumného vzorku 40
4.3.2 Metoda získání a zpracování dat 41
4.4 Etické otázky výzkumného šetření 42
5 VÝSLEDKY A DISKUZE 43
5.1 Kazuistiky jednotlivých respondentek 43
5.2 Výsledky výzkumu 60
5.3 Diskuze 63
ZÁVĚR 65
SEZNAM LITERATURY 67
SEZNAM PŘÍLOH 71

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá matkami dětí se specifickými poruchami učení. Matky jsou v rodině často v roli hlavní pečovatelky, pomáhají dítěti se školní přípravou a vnímají všechny jeho propady, smutky i radosti. Často jsou právě těmi osobami, které zaznamenávají vztek dítěte nebo případnou zoufalost, pokud něco opravdu nejde. Lze předpokládat, že právě matky jsou všemi těmito aspekty více zatíženy. Hlavní otázkou zůstává, co matky vnímají jako nejtěžší, jaké okruhy problémů ony samy zaznamenávají, jak fakt, že mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ovlivnil jejich život. Každá matka je jiná, stejně tak jako jejich děti a zkušenosti, které již v čase nabyly. Pro každou může být důležité něco jiného. Pro jednu matku, může být dítě se specifickými poruchami učení malá tragédie, pro jinou požehnání, prozatímní smysl života nebo jen malá drobnost. Zkušenosti a subjektivita jejich prožívání je zcela individuální. Pomocí hloubkových rozhovorů s matkami dětí se specifickými poruchami učení můžeme do tohoto jejich světa nahlédnout, tedy alespoň tam, kam nás ony samy pustí.

Teoretická část se nejdříve zaobírá specifickými poruchami učení ze strany dítěte. Čtenář se tak dozvídá o charakteristice těchto poruch, jejich základních projevech a vlivech, který tato porucha může mít na osobnost dítěte. Specifickou poruchu učení nelze izolovat jako jediný problém, se kterým se dítě na své cestě nutně potýká. Lze pozorovat jisté přesahy, a to především v emocionální a sociální rovině. Dítě se s touto poruchou dále vyvíjí, má však možnosti projevy poruchy systematickou a vhodnou reedukací zmírnit.

Rešeršní šetření pro teoretické zázemí práce ukázalo také důležitost vnímání rodiny jako základního vnitřního systému, kterého se může problematika specifických poruch učení dotýkat. Čtenář tedy v práci najde kapitolu zabývající se právě rodinou dítěte se specifickými poruchami učení, a to v kontextu vlivu diagnózy, spolupráce s dalšími institucemi a reedukační péče. Všechny tyto skutečnosti rodinu ovlivňují a mění její dosavadní fungování. Speciální potřeby dítěte, tak mohou rodinu vést k přehodnocení nebo změnám v rodičovském přístupu. Moderním tématem rodinné psychologie je rodinná resilience, která v této kapitole krátce pojednává o schopnosti rodiny odolat nejen každodenním životním nárokům,

ale i působení zvýšené stresové zátěže, kterou může péče o dítě se specifickou poruchou učení pro rodinu znamenat.

Tak jako je dítě hlavním předmětem mateřství ženy, tak je rodina přirozeným prostředím pro vývoj každého z jejich členů, proto nelze dítě se specifickou poruchou učení a rodinu dítěte se specifickou poruchou učení v kontextu mateřství vynechat. Tyto témata jsou neoddělitelně spjata a bez jejich pojednání by teoretická část byla neúplná.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Děti se specifickými poruchami učení

Cílem této kapitoly je podat a vysvětlit specifické poruchy učení (SPU), jejich základní charakteristiku a další s poruchou související obtíže, které se u dítěte projevují.

Název „specifické poruchy učení“ napovídá, že tyto poruchy postihují oblast školních dovedností dítěte. Dlouhodobé školní neúspěchy, pocity méněcennosti a množství přidružených pocitů a obtíží, jež dítě prožívá, jsou však mnohdy v důsledku horší, než je porucha jako taková (Zelinková, 1994).

1.1 Specifické poruchy učení

Poruchy učení řadíme mezi heterogenní skupinu poruch, projevující se výraznými obtížemi při získávání a využívání schopností poslechu, mluvení, čtení, psaní, úvah či matematických úkonů. Předpokládá se, že tyto poruchy vznikají v průběhu celého života, v důsledku dysfunkce centrálního nervového systému (National Joint Committee on Learning Disabilities. (1997).

Drnková (1983, in Matějček 2011, s 229) uvádí definici SPU jež byla přijata řadou mezinárodních organizací takto: *„Specifické poruchy učení jsou poruchou v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo k užívání řeči, ať mluvené, či psané. Tato porucha se projevuje nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Pojem specifických poruch nezahrnuje děti, jejichž výukové obtíže jsou v zásadě důsledkem poruch zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí.“*

Lze tedy říci, že tato definice hovoří o dětech, které vykazují nápadné obtíže pouze v některých školních dovednostech, s přiměřenou inteligencí a životním prostředím (Matějček, 2011).

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (10. revize z roku 1992) řadí specifické poruchy školních dovedností do skupiny poruch psychického vývoje v kapitole poruch duševních a poruch chování. Poruchy školních dovedností jsou

chápány jako poruchy ovlivňující způsob získávání specifických dovedností již od raného vývoje dítěte. Postižení není následkem mentální retardace, poraněním či onemocněním mozku, ani nedostatkem příležitostí. SPU zde najdeme členěny do kategorie specifických poruch čtení (F81.0), psaní a výslovnosti (F81.1) a počítání (F81.2).

V dnešní době se objevují tendence přejít od definic, které vysvětlují SPU k definování problému na základě vzdělávacích potřeb jedince. Dítě se tak stává žákem se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, 2006).

Výskyt SPU je obtížné přesně vyčíslit. Často se uvádí přibližně 2 – 4 % jedinců (Pipeková, 2000) v kontextu poruchy u českého jazyka, v němčině pak 4 – 6 %, v angličtině 5 – 10 % (Kocurová, 2001). Lékaři odhadují celkový výskyt SPU na 1 – 4,5 % z dětské populace, psychologové a speciální pedagogové 15 – 25 % dětí s těmito obtížemi (Bühler-Niederbergr in Pokorná 1997). Signifikantní je však rozdíl výskytu SPU v kontextu pohlaví. Kocurová (2001) udává rozdíl mezi chlapci a dívkami v poměru 4 – 10: 1. Pipeková (2000) hovoří o tři krát větším výskytu SPU u chlapců.

1.1.1 Terminologické vymezení SPU

Tradiční označení pro výše zmiňovanou skupinu poruch bylo „specifické vývojové poruchy učení“ (SVPU), kdy slovo specifické označuje dílčí charakteristiky poruch a slovo vývojová poukazuje na skutečnost počátku projevu problematiky v určitém vývojovém období dítěte. V běžné řeči se často hovoří o „poruchách učení“, tento název však označuje širší oblast problému. V současnosti se v terminologii nejčastěji vynechává slovo „vývojové“ a tak, hovoříme o specifických poruchách učení (SPU). SPU tradičně využívá předpony „dys“, jež charakterizuje narušení určitých funkcí, schopností. Mezi základní typy specifických poruch učení řadíme nejčastěji dyslexii (specifická porucha čtení), dysortografii (specifická porucha pravopisu), dysgrafii (specifická porucha psaní), dyskalkulii (specifická porucha matematických funkcí), dysmuzii (specifická porucha hudebních schopností), dyspinxii (specifická porucha výtvarných schopností) a dyspraxii (specifická porucha schopností vykonávat složitější úkony, často neobratnost). (Kocurová, 2001, s. 160). Tyto poruchy mají přesah i do jiných, než vzdělávacích oblastí života dítěte. Nalezneme u nich množství společných projevů. Jako doprovodné problémy se objevují např. porucha řeči,

problematika soustředění, poruchy prostorové a pravolevé orientace, často je narušena úroveň zrakového a sluchového vnímání, reprodukce rytmu, poruchy jemné a hrubé motoriky a poruchy chování. Ty mohou vznikat na základě lehkých mozkových dysfunkcí, ale i z jiných ne blíže specifikovaných důvodů (Zelinková, 1994).

1.1.2 Etiologie SPU

Základní otázkou, kterou může položit nejen rodič, ale i dítě samotné je často právě proč a jak specifická porucha učení vznikla.

Kocurová (2001) uvádí již tradičního pojetí Otakara Kučery z roku 1961, které dělí možnosti zastoupení příčin SPU do čtyř skupin, a to:

1. Drobné poškození mozku (dříve LMD, encefalopatie) – možnost poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období, neurologický nález vykazuje jisté nápadnosti – u 50 % výskytu SPU.

2. Hereditární etiologie – u 20 % jedinců s SPU se jedná o významný vliv dědičnosti, typický výskyt poruch u příbuzných.

3. **Hereditárně encefalopatická etiologie** – kombinace prvních dvou typů, vyskytuje se u 15 % jedinců s SPU.

4. **Neurotická nebo nejasná etiologie** – výskyt u 15 % jedinců s SPU.

Zjištění příčin rozvoje SPU je důležitou součástí intervence a určení vhodného postupu reedukace. Odborníci dělí základní příčiny vzniku poruch také dle doby, ve které mohlo dojít k drobnému poškození mozku. V období prenatálního vývoje může být příčnou nevhodný a nezdravý životní styl matky (alkohol, kouření) nebo onemocnění, kterým matka v době těhotenství trpěla. V období perinatálním, tedy porodním může být na vině protrahovaný porod nebo různá poškození (poškození hlavičky novorozence, nedostatečný přísun kyslíku, aj.). V období postnatálním se mohou u dětí objevit horečnatá nebo infekční onemocnění (Bartoňová, 2006).

Téměř žádný výzkum etiologie SPU nepopírá vysoké zastoupení dědičných vlivů na rozvoj poruch daného typu. Kocurová (2001) však nachází výhrady k samotnému etiologickému rozlišení hereditární, tj. dědičné skupiny. A to vzhledem k tomu, že není zcela jasné, co je geneticky přenášeno, zda porucha jako taková nebo netypická funkce CNS.

Matějček, Vágnerová a kolektiv (2006) však ve své publikaci hovoří o výskytu a příčinách dyslexie v souvislosti s genetickými dispozicemi poněkud konkrétněji. Ve výzkumech byla potvrzena existence několika genů, jež mohou přispět k rozvoji dyslektických potíží. Tyto geny jsou lokalizovány na 2., 3., 6., 7., 15., a 18. chromozomu. Zmíněné geny nepůsobí izolovaně, avšak jejich vliv je zřejmý. Dyslexie je nejrozšířenější a nejznámější poruchou učení.

Biologicko-medicínská rovina se vyhýbá označení genetiky jakožto hlavní příčiny vzniku SPU, nýbrž hovoří o pravděpodobnosti zvýšeného rizika projevu poruchy vždy v kombinaci s dalšími faktory a vlivem prostředí. Výzkumy však uvádějí pravděpodobnost 40 – 50 % výskytu obtíží se čtením pokud někdo z blízkých rodinných příslušníků již dyslexii má. Tato informace je hodnotná pro teorii i praxi ve významu predikce a včasného zachycení dané problematiky (Zelinková, 2003).

Rozličné přístupy vnáší do etiologie SPU jistou pestrost. Ve svých počátcích se soustředila na pouhý výčet specifických chyb, kterých se děti dopouštějí. Jeden z přístupů se snaží postihnout funkční etiologii v kognitivní a mimokognitivní rovině. Další z přístupů hledá příčiny v drobném poškození mozku nebo specifické funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemném funkčním propojení (Pokorná, 1997). Začátkem sedmdesátých let se například v německé odborné literatuře začíná objevovat nový přístup v problematice speciálních poruch učení, který vnímal rozvoj percepčních a kognitivních funkcí, průběh učebního a socializačního procesu v kontextu patologických odchylek vývoje psychických vlastností. Greichen (1979, s. 48 in Pokorná, 1997) přichází s jednotným teoretickým konceptem „deficitu dílčích funkcí“. Jde o deficit: „*funkčního systému s dynamickou lokalizací, ve kterém probíhá činnost celého mozku při realizaci veškerých psychických funkcí“*, jež je nezbytný pro zvládnutí procesu adaptace. Na základě neuropsychologického a neurofyziologického výzkumu byly rozpoznány bazální funkce, jež se rozvíjejí s vývojem psychomotorických dovedností dítěte. Diagnostika má proto rozpoznat disharmonický a nerovnoměrný vývoj percepčních, kognitivních a sociálních schopností dítěte a právě tyto oblasti dále stimulovat a rozvíjet (Pokorná, 1997).

Nově se objevuje v chápání problematiky SPU tzv. systémový přístup. Ten se snaží pohlížet na dítě komplexně v širších souvislostech. V příčinách vnímá podíl genetických vlivů s odchylkami ve funkci CNS, „*lehké mozkové postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylkou organizací cerebrálních*

aktivit (s. 161)“, jisté zastoupení nepříznivých vlivů rodinného prostředí a vlivů prostředí školního (Bartoňová & Vítková, 2007). Systémový přístup tak vnímá člověka s SPU v jeho celistvosti v kontextu všech podmínek a okolností, jež ho v životě obklopují. Důležitý je jak vývoj prenatální, tak i čas po narození, rodina, podnětné prostředí, včetně požadavků na vzdělávání společnosti (Bartoňová, 2006).

1.2 Projevy SPU

Tato podkapitola se bude zabývat projevy jednotlivých vybraných specifických poruch učení, aby pro čtenáře byly zřejmé základní obtíže, se kterými se dítě při vzdělávání potýká.

SPU se neprojevují pouze při osvojování si čtení, psaní a počítání u žáka, jsou spjaty s řadou dalších obtíží. Zelinková (2003) tyto další obtíže označuje jako průvodní znaky, jež jsou zároveň kognitivními příčinami poruch. I proto bude dále pojednáno o projevech deficitu dílčích funkcí.

Dyslexie

Dyslexie je specifickou poruchou čtení. Doslovně znamená poruchu v práci se slovy ve formě psané řeči a jejím zpracování při četbě. Dyslektické dítě má problém s rozpoznáváním a zapamatováním specifických písmen, a to zejména písmen tvarově a zrcadlově podobných (b-d, s-z, t-j) a zvukově podobajících se hlásek (a-e-o, b-p). Dále se projevují obtíže spojování hlásek ve slabiku a plynulého souvislého čtení (Zelinková, 1994; Pokorná, 1997). Porucha tak může postihovat rychlost čtení, jeho správnost a porozumění (Zelinková, 1994).

Dle Pipekové (2006) sebou dyslexie může nést i pocity napětí při výuce, celkové oslabení výkonu žáka, poruchu slovní paměti, či poruchu vizuálního vnímání.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifickou poruchou učení, jež se manifestuje zejména v grafickém projevu žáka, a to v celkové úpravě psaného textu, v osvojování si písmen a napodobování jejich tvaru, dále se ukazuje jako problematické spojení hlásky s dalším písmenem a správné řazení písmen do slov. Žák s dysgrafií může zaměňovat tvarově podobající se písmena, podobně jako je tomu u dyslexie. Jeho písmo působí

vizuálně těžkopádně a neuspořádaně, celková dovednost psát neobratně. Žák píše pomalu, s větší námahou, musí se na psaní více soustředit. Zacílení pozornosti na samotnou aktivitu psaní tak dítěti ztěžuje možnost soustředit se na gramatickou správnost nebo obsah textu (Bartoňová in Vítková, 2004).

Dysortografie

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu. Často se vyskytuje právě ve spojení s dyslexií. Tato porucha postihuje tzv. specifické dysortografické jevy, ty se projevují jako vynechávání a záměna písmen, zkomolení slova, inverze, nesprávné umístění nebo úplné vynechání interpunkční znamének souvisejících zejména s délkou samohlásek nebo chyby měkčení. Žák potřebuje na správné napsání textu více času a v časově limitovaných úkolech se projevuje jeho vyšší chybovost (Bartoňová in Vítková, 2004).

Dyskalkulie

Tato porucha postihuje souhrnně matematické schopnosti dítěte (Zelinková, 2003; Bartoňová in Vítková, 2004), týká se základních početních úkonů (Bartoňová in Vítková, 2004), jako manipulace s čísli, numerické operace, matematické představy a v případě poruchy grafomotoriky i geometrie. (Zelinková, 2003).

Novák (dle Košče in Zelinková, 2003) rozlišuje následující typy dyskalkulie:

- **Praktognostická dyskalkulie** se projevuje v oblasti matematické manipulace s předměty (tvorba skupin či řad předmětů, jejich porovnávání) nebo nakreslenými symboly. Dítě není schopno pochopení pojmu číslo, v geometrii má obtíže seřadit různě dlouhé předměty dle velikosti a rozlišit geometrické tvary. V matematických schopnostech se projevuje porucha vnímání prostoru, proto dítě selhává při obkreslování nebo rozmístění figur v prostoru
- **Verbální dyskalkulie** se projevuje při označování počtu a množství předmětů, matematických úkonech a používání operačních znaků. Dítě tak není schopno bez obtíží vyjmenovat číselnou řadu nebo řady sudých a lichých čísel, či správně chápat a vizualizovat čísla (číslo 37 čte jako 73).

- **Lexická dyskalkulie** se projevuje jako neschopnost dítěte číst matematické symboly. V lehčí případech má dítě problém číst vícemístná čísla s nulami uprostřed nebo čísla psaná svisle, v těžší formě není dítě schopno číst izolované číslice a operační znaky. U dítěte se tak objevuje problematika čtení tvarově podobných čísel (3-8), římských číslic (VI – IV), záměny čísel (36 – 63), čtení číslic samostatně (1,4,9 místo 149). S touto dyskalkulií tak souvisí porucha prostorové orientace, obzvláště pak pravolevé orientace a zrakové percepce.
- **Grafická dyskalkulie** se projevuje jako neschopnost dítěte psát numerické znaky, a to formou diktátu a přepisu, také se objevuje problematika psaní vícemístných čísel (zapomíná psát nuly, mění pořadí čísel, číslice jsou nadměrně veliké) nebo schopnost umisťovat jednotky pod jednotky. V geometrii má dítě problémy s rýsováním i u jednoduchých obrazců.
- **Operační dyskalkulie** představuje narušení schopnosti provádět matematické operace jako např. sčítání, odčítání, násobení a dělení, zvláště při počítání delších řad čísel. Dítě zaměňuje jednotky, desítky, čitatele a jmenovatele, má může mít problém i s osvojení násobilky.
- **Ideognostická dyskalkulie** je poruchou gnostickou, poruchou pojmové činnosti, ta se týká především chápání matematických pojmů a jejich vzájemnými vztahy. Dítě má největší problém s řešením psaných úloh, neumí slovní zadání převést do matematického zápisu.

1.2.1 Projevy deficitu dílčích funkcí

Jak již bylo zmíněno výše, SPU bývají spojeny s nemalým množství dílčích deficitů, tedy nedostatků, které se projevují oslabením ve funkcích, jež jsou v součinnosti nezbytně potřebné pro rozvoj školních dovedností dítěte.

Tyto deficity jsou zastoupeny v různých kombinacích a síle, nemusí se však projevit u všech dětí s SPU. Zelinková (2003) ve své publikaci zmiňuje projevy těchto deficitů:

Projevy deficitu zrakové percepce a prostorové orientace

se projevují záměnou písmen, číslic a grafických znaků, pomalým čtením, obtížemi v geometrii, problémem orientace v mapách, na stránce s textem nebo učebnici a zhoršenou orientací v písemném projevu.

Projevy deficitu sluchové percepce

jsou významné v souvislosti sluchového vnímání s psaním, méně již se čtením. Zvukový signál je u dítěte s SPU přijímán pomaleji a často nepřesně, např. v hláskové stavbě slov. Tato skutečnost se pak projevuje jako chyba v písemném záznamu. Jednou z dalších příčin chybovosti v psaní je nedostatečná analýza, syntéza a diferenciace zvukového projevu. Oslabení ve vývoji sluchové percepce je často navázáno na verbální paměť, která je v této souvislosti narušena a je znatelná jak v mateřském, tak cizím jazyce.

Projevy poruchy procesu automatice

ovlivňují u dítěte osvojování poznatků a dovedností obecně. Dítě není schopno si na základě intenzivního opakování a cvičení dílčích schopností danou věc efektivně zapamatovat (např. si osvojit řadu násobků, spojit hlásky - písmena ve čtení slov, aj.).

Projevy poruch paměti

se objevují jak v paměti krátkodobé (dítě naslouchá, ale informaci nezachytí), pracovní (dítě neumí v paměti udržet více poznatků současně), tak dlouhodobé (již naučené poznatky se dítě stále učí znovu).

Projevy problematiky koncentrace pozornosti

jsou způsobeny neschopností dítěte udržet pozornost. Schopnost konsternace je snížená a dítě ji dostatečně neovládá. Dítě nedokončuje úkoly, těká z jednoho úkolu na druhý nebo mu trvá déle, než se začne soustředit.

Projevy poruchy rozvoje motoriky a grafomotoriky

se mohou projevovat pomalým psaním dítěte, obtížemi při nácviku a nápodobě tvarů písmen, potížemi v geometrii nebo v hodinách tělesné výchovy. Motorika je

důležitou součástí chápání matematických pojmů a operací, umožňuje manipulaci s předměty a je jedním z prostředků poznávání.

1.3 Vliv SPU na osobnost žáka

SPU se všemi svými projevy může ve spojení s případnou dlouhodobou frustrací, způsobenou školními neúspěchy, doplněnou nedostatkem pozitivního přijetí rodiči vést u dítěte k narušení osobnostního vývoje. V dlouhodobém horizontu může vyvolat neurotické příznaky typu bolesti hlavy, nechutenství, tiky, poruchy spánku, poruchy chování, (Pokorná, 1997), psychosomatické obtíže či poruchy osobnosti (Zelinková, 1994). Brožová (2010) pozoruje u žáků se specifickou poruchou učení tzv. variabilitu vývoje. Ta se projevuje narušením některých funkcí, jež ovlivňují učení se psaní, čtení a počítání. Pro dyslektické dítě je charakteristické narušení percepce projevující se zhoršenou schopností integrace různorodých informací do jednoho celku. Dle Pokorné (1997) se SPU přenáší do osobnostních faktorů typu motivace k výkonu, impulzivita, emocionální nevyrovnanost, nízké sebehodnocení, zvýšená nervozita, poruchy pozornosti, apod. Tyto faktory mohou podpořit přijetí negativního hodnocení, jež se dítěti může dostávat stran rodinných příslušníků, pedagogů i vrstevníků a podpořit tak rozvoj pocitu méněcennosti. Nepříznivé reakce a hodnocení učitelem oslabuje motivaci výkonu ve vzdělávání žáka. Může vyústit k negativnímu vztahu ke škole, až k rozvoji fobie (Zelinková, 1994).

1.4 Emocionální a sociální aspekty SPU

Dá se říci, že na obecné rovině způsobují projevy spojené s SPU selhávání žáka v učebních výkonech a prolínají se ne jenom do oblasti edukačního procesu, zasahují i jeho psychiku, sociální a psychologickou sféru (Bartoňová, 2006).

Silver (1989) upozorňuje na skutečnost, že specifické poruchy učení nezasahují pouze do oblasti vzdělávání dítěte. Sekundárně ovlivňují také psychosociální rozvoj, vztahy s vrstevníky a rodinné interakce.

Emocionální a sociální problémy mohou být v případě SPU součástí dané poruchy, projevem této poruchy nebo důsledkem stresu, který vzniká vlivem obtížné emocionální a sociální adaptace v kontextu vnímání vlastní odlišnosti. Již S. Orton upozornil na skutečnost vzrůstající frustrace dyslektických žáků ve škole.

(Kocurová, 2001). Tato frustrace bývá nejčastěji spojována s neschopnosti žáka plnit očekávání druhých. Neustále opakování „hloupých chyb“ je pro žáka extrémně nekomfortní stále se opakující situací a může vyvolat až pocit chronické nezpůsobilosti (Ryan, 1994). Ryan (1997 in Kocurová, 2001) identifikoval tyto příčiny vznikajících problémů v sociálních vztazích:

- Dyslektické dítě může být fyzicky i sociálně nezralé ve srovnání s vrstevnickou skupinou žáků. To může vést k problematice zhoršeného přijetí sebe sama nebo nepřijetí ze strany vrstevníků.
- Sociální nevyzrálost dyslektického žáka může v důsledku způsobovat neadekvátní projevy chování v sociálních situacích.
- U množství dyslektiků se setkáváme s problematických načítáním tzv. sociálních kódů, což se může projevovat jako zhoršení dekódování neverbálních projevů druhého člověka nebo špatným odhadem vzdálenosti při komunikaci.
- V dospívání se ve vztazích dostává do centra komunikace jazyk. U dyslektiků může být narušena i funkce mluveného jazyka (např. prodloužený reakční čas v případě odpovědi na otázku, problémy s vyjadřováním), což může znamenat značnou nevýhodu.

Bartoňová (2006) uvádí možné emoční projevy žáka v souvislosti školního výkonu a jeho chování v edukačním procesu:

- Žák může trpět pocity úzkosti (jeho vynaložené úsilí neodpovídá výsledku)
- je velice citlivý vůči kritice
- má obtíže zvládat situace, jež vyžadují vyšší míru frustrační tolerance
- při nových úkolech může projevovat již předem rezignaci.

U dětí s SPU se objevují také afektivní poruchy, tendence k osamělosti, nízké sebevědomí, vysoká hladina vzteku a následně agresivní chování (Karande, et al., 2009). SPU bývá také spojováno s riziky nepříznivých životních výsledků, zkušeností a praktik ve smyslu záškoláctví, kriminality mladictvích, nezaměstnanosti, sociální izolovanosti a psychickou problematikou (Firth, et al., 2010), nese sebou také riziko neurotického vývoje dítěte (Bartoňová, 2006). Často se

u dětí s SPU projevují obranné a vyhýbavé mechanismy, kompenzační chování, agresivita, projevy nepřátelství a úzkostné stažení se do sebe (Pokorná, 1997).

Primárně se uvádí, že děti s SPU mohou mít problémy v emocionální a sociální oblasti. Selikowitz (2000) však upozorňuje, že zhoršení sociálních schopností dítěte může být samo o sobě formou poruchy učení. Mluví o vadě „sociálního poznání“ nebo sociálního učení, při kterém mozek není schopen rozumět sociálním konvencím. Děti tzv. „sociálně hluché“ jsou tak charakteristické absencí vhledu toho, jak jsou vnímány okolím, bývají nemotorné a trpí v oblasti školní výuky. Selikowitz uvádí specifika v chování, které mohou být spojena s poruchami učení jako vyhýbaní se škole, vyhýbání se domácím úkolům, sledování televize, podvádění, agresivní chování, kontrola chování, vzdávání se nebo ústup.

Studií v oblasti emocionality dětí s poruchami učení není mnoho, avšak jako hlavní problém se ukazuje snížené sebevědomí dítěte (Bartoňová in Vítková, 2004).

Pokorná (1997) také upozorňuje na skutečnost projevu poruch chování v souvztažnosti s poruchami učení a to jako součást deficitu dílčích funkcí nebo jako důsledek zažívání školních neúspěchů a převažujícího negativního hodnocení. V náročné situaci se tak u dítěte s SPU mohou projevovat poruchy pozornosti, infantilní chování a zvýšená vzrušivost. Nejčastějšími obrannými reakcemi dlouhodobě frustrovaných dětí jsou právě útěk (záškoláctví, útěk do nemoci) nebo útok (agresivní chování).

Emocionální a sociální problematikou SPU se zabývá také projekt „Začarovaný kruh poruch učení“. Autoři Dieter Betz a Helga Breuningerová (1993 in Pokorná, 1997) tak analyticky vysvětlují vliv dlouhodobé školní neúspěšnosti na chování dítěte a vznik poruch chování jako sekundárního projevu SPU. Začarovaný kruh je charakterizován čtyřmi vývojovými stádii.

V prvním stádiu začarovaného kruhu ovlivňuje školní neúspěch sebehodnocení a jistotu dítěte, stejně jako kritika stran rodiny a učitele. Problémy přetrvávají i přes pomoc učitele a rodičů. Dítě si tuto situaci uvědomuje a vnímá i působení svých nezdarů na sociální vztahy se spolužáky, rodinou a pedagogy.

V druhé fázi se kruh rozšiřuje. V sociálním poli se objevují nelibé reakce dítěte, které mohou situaci dále komplikovat a jeho vnímání okolím zhoršovat. Dítě již není pouze neúspěšné, od tohoto okamžiku začíná být viděno jako problematické v chování.

Kontinuální nepřiměřené reakce dítěte roztáčí kruh důraznějšího chování rodičů i učitelů a další kritiky, která ho dále snižuje. Jeho sebepojetí a sebehodnocení je tak systematicky a dlouhodobě narušováno až u dítěte propukají neurotické tendence v chování. Zklamání rodinných příslušníků a pedagogů se tak začíná prohlubovat, dítě se však dostává do situace plné konfliktů, kterou neumí řešit. Představa výkonu ve škole u dítěte způsobuje paniku, strach a staví bariéry, jež neúspěchy dále prohlubují.

V posledním, čtvrtém stádiu je rotace kruhu v obrátkách. Represivní, odmítavé chování vůči dítěti je na vysoké úrovni. Jak dítě, tak okolí upadá do pocitu bezmoci. Všechny tyto skutečnosti ve spojení s dlouhodobými neúspěchy narušili sociální pole natolik, že se vytrácí vzájemná důvěra. Dítě již nevěří svému okolí, ani sobě.

Kumulací výchovných a vzdělávacích problémů se žák s SPU často ocitá v náročných životních situacích. S obtížností vlastního zvládnutí náročné situace přímo úměrně stoupá tlak, jež dítě pociťuje. Tato problematika se tak může manifestovat jako slovní útoky (verbální agrese), potyčky a tělesné útoky (fyzická agrese), únik (do nemoci, světa vlastní fantazie), kompenzace (uspokojení v jiné oblasti, spojeno s negativní činností), racionálního zpracování problému (hledání důvodů proč to nejde, vina v okolí) a regresí (návrat do fáze vývoje, kde dítě problémy nezažívalo). Jak pro pedagogiky, tak rodiče, by měla být dle Zelinkové (1994) znalost způsobů těchto reakcí vodítkem k hodnocení projevů žáka.

1.5 Prognóza dítěte s SPU

Další významnou otázkou, která se k SPU váže je možnost problematiku ovlivnit, zmírnit nebo zcela odstranit. Výhledy do budoucnosti jsou však u každého dítěte rozdílné. To zda bude prognóza příznivá, či nepřízniví ovlivňuje nemalé množství činitelů.

Bartoňová (2006) tyto činitele uvádí např. v kontextu problematiky školního výkonu. U dítěte s SPU jsou v součinnosti tyto faktory:

- osobnost každého dítěte a její specifické vlastnosti
- celková úroveň nadání dítěte a jeho struktura
- zdravotní stav
- úroveň schopnosti pracovat

- prostředím ve kterém dítě žije a je jím obklopen
- učitel, jeho osobnost a přístup.

V průběhu školní docházky dochází většinou ke zlepšení potíží SPU v případě vhodně zvolených nápravných postupů, trpělivosti a vytrvalosti samotného dítěte, ale i rodičů. Osobnost dítěte a jeho studijní zájmy se mění v průběhu dospívání, a to v rámci postoje k vlastním potížím. Tento postoj ovlivňuje zejména způsob uvažování o sobě a chování. Překonání potíží spojených s SPU je závislé na psychické stabilitě, odolnosti jedince k zátěži, podpoře rodiny, vrstevníků, rozvinutých sociálních kompetencích, pozici mezi vrstevníky, porozumění učitelů a odborné pomoci, jež se dítěti dostalo (Matějček, Vágnerová, et al., 2006).

Štalmachová (1996) zkoumala možnosti žáků s SPU na středních školách. Jako nejvýraznější složku pro další vzdělávání těchto žáků vyhodnotila jejich vlastní motivaci, odhodlání, také vztah ke zvolenému oboru, či škole a v neposlední řadě toleranci školy. Nejvýraznějším problémem středoškoláků je pomalejší tempo (Matějček, Vágnerová, et al., 2006), dále pak chyby v grafickém a písemném projevu, zhoršené vyjadřovací schopnosti, neschopnost souvislé práce, či nekvalitní domácí příprava (Štalmachová, 1996). Negativní zážitky spojené se školními neúspěchy mohou adolescenty zcela odradit od dalšího vzdělávání nebo ovlivnit předčasné ukončení studií. Studenti s SPU se hůře adaptují, mohou mít pocit nedostatečné podpory, porozumění a minimálně z počátku prospěchové potíže (Fiřtová, 2000 in Matějček, Vágnerová, et al., 2006).

2 Rodina dítěte se SPU

V práci budou dále specifické poruchy učení brány souhrnně, jako společný jmenovatel dané problematiky a jejího vlivu na rodinu. Tato kapitola se věnuje rodině jako celku, kterou výskyt poruch učení zasáhl a neodmyslitelně ji ovlivňuje. Prvním významným mezníkem bývá pro rodinu identifikace problému školních obtíží, následně se se situací vyrovnává a nastává čas reedukačního procesu, spolupráce, případné hledání nových přístupů, jež rodiče chtějí v tomto procesu uplatnit. SPU může pro rodinu znamenat krizi, vybočení ze stereotypního vnímání školní úspěšnosti jejich potomka. Klade zvýšené nároky na péči o žáka. Rodina prochází jistou formou transformace, hledání se, což provází nejrůznější škála emocí a pocitů.

Ze studie zaměřené na vztah SPU a zdravotní problematiku v kontextu kvality života (Karande, et al., 2009) vyplívá, klinicky významný deficit v oblastech omezení rodinných aktivit, emocionálního dopadu na rodiče, sociálního omezení v důsledku případných manifestací přidružených poruch chování, nepřízeň vlivu časové náročnosti na rodiče, chování dítěte obecně, objevuje se sociální limitace a problematika v percepci duševního i fyzického zdraví. Rodina je tak zjevně více zatížena a musí se s touto situací nějak vyrovnat. Součástí této kapitoly je právě i otázka rodinné resilience, která vnáší do psychologie rodiny souvislosti odolnosti rodinného systému.

2.1 Vliv diagnózy SPU na rodinu

Úspěšnost dítěte ve škole je pro množství rodičů významná. Úspěchy tak mohou být chápány jako potvrzení rodičovských kvalit a jednou z forem zástupné seberealizace. Každý z rodičů má od svého potomka jistá očekávání a s ohledem na to zda tyto očekávání naplňuje, či ne, se může měnit jeho pozice v rodině. Při školních neúspěších mohou být rodiče zklamání a hledat viníka, obzvláště pokud dítěti nejde pouze něco. Diagnostikování SPU takové neúspěchy vysvětluje a může tak zbavit dítě i rodiče pocitu viny (Matějček, Vágnerová, et al., 2006). Nálepka SPU však může na druhou stranu u dítěte rozvinout pocit tzv. „naučené bezmocnosti“, při kterém je dítě přesvědčeno, že nemá ve své moci situaci změnit (Kocurová, 2001).

SPU nejsou na první pohled viditelnou poruchou. Potíže rodiče začínají mnohdy zaznamenávat až v období školní docházky, do té doby netuší, že má jejich dítě speciální potřeby. Sdělení diagnózy může u rodiče vyvolat pocity

nespravedlnosti, viny, zanedbání péče o dítě, jindy hledají viníka mimo rodinu. Mnohdy prožívají vztek, smutek a úzkostné obavy z budoucnosti dítěte. Diagnózu SPU mohou rodiče interpretovat různě: nemusí této problematice přikládat velký význam, mohou ji zcela podceňovat, myslet si, že intenzivní přípravou s dítětem ji překonají, apod. U rodičů se mohou projevit obranné mechanismy typu bagatelizace, popírání, iluze spontánní nápravy - vyroste z toho (Matějček & Vágnerová, et al. 2006). Dětský handicap však lze obecně chápat jako triadickou zkušenost zahrnující tři způsoby interakce: mezi dítětem, které prožívá dysfunkci, rodinou, jež se tato skutečnost dotýká a ovlivňuje ji a vnějším prostředím, kde dochází k manifestaci problematiky. Tato triáda základních interakcí je na sobě závislá a vzájemně propojená. Každý účastník dané interakce prochází obecně ustálenými stavy vlastní krize, tenze a přizpůsobení (Falik, 1995).

Obecný model duševní krize rodiny, v niž rodina událost zpracovává racionálně i emočně prochází fázemi: prediagnostickou (nejistota), fází šoku, reaktivní, fází adaptace, reorientace a překonáním krize (Pešová & Šamalík, 2006).

Rodič musí přijmout skutečnost znevýhodnění svého dítěte emočně, vyrovnat se s ní, pouhá informovanost o diagnóze dítěte nestačí (Matějček & Vágnerová, et al. 2006). V případě kdy je porucha učení identifikována a rodina ji přijala, vyrovnala se s novou situací, dochází k mobilizaci v oblasti zefektivnění aktivit, adaptaci nebo naopak k ustrnutí v různém stupni rigidity a neefektivních reakcích (Falik, 1995).

Situaci mohou ztěžovat reakce okolí mimo rodinné zázemí. Často bývají děti s SPU vnímány laickou veřejností jako méně inteligentní, problémové, prostě hloupé (Matějček & Vágnerová, et al. 2006). Mohou rodině přivodit negativní pocity spojené s označením jejich dítěte ve vztahu k problémům ve škole (Falik, 1995).

2.2 Možnosti spolupráce rodiny s různými institucemi

Tato podkapitola poukazuje na možnosti rodiny v ohledech spolupráce s různými nápomocnými institucemi, jako PPP, SPC a DYS-centra (zkratky vysvětleny níže). V České republice lze najít podporu v různých poradnách a neziskových organizacích, nejdůležitější úlohu však v této spolupráci hraje právě škola. Ne vždy jsou však rodiče spokojeni s pomocnou rukou, která je jim podána.

„Nejnáročnější aspekty spolupráce s odborníky zmiňované rodiči jsou především typ oborníka, schopnost informovat rodiče pro ně srozumitelným způsobem, charakter

doporučení odborníků, dostupnost služeb a přístup k dítěti. V případě pozitivních zkušeností rodičů s odborníky byla vysoce hodnocena nejen schopnost poradce poradit rodičům metody práce s dítětem, ale především jeho schopnost informovat rodiče o charakteru postižení jejich dítěte a přiblížit ho rodičům tak, aby se do svého dítěte dokázali vcítit" (Lednická, 2004, s. 278).

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Pedagicko-psychologické poradny zajištují odborné vyšetření žáka a následnou psychologickou a speciální pedagogickou péči. PPP vystavují na základě vyšetření posudek, který má jasně specifikovanou dobu platnosti a doporučení následné vzdělávací péče konkrétního žáka (Bartoňová in Vítková, 2004). V PPP pracují psychologové, speciální pedagogové, metodici prevence, sociální pracovníci, někdy i sociální pedagogové. PPP se zaměřují na problematiku dětí a mládeže již od 3 let věku, jež je značně rozsáhlá (Pešová & Šamalík, 2006).

Speciální pedagogická centra (SPC)

SPC (Bartoňová & Vítková, 2007) se zaměřují na poradenství dětem a mládeži s jedním, případně více postižením, dle svého výhradního zaměření. Psycholog, speciální pedagog a sociální pracovnice tak doprovází dítě v průběhu dětství, dospívání a s tím související problematikou. SPC poskytují své služby bezplatně, na základě žádosti žáka, rodiče nezletilého žáka, či školy (Hanák, Michalík, et al., 2011). Od roku 2007 funguje například SPC pro děti se specifickými poruchami chování a učení při ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování na Praze 5 (http://www.speczs.cz/spc/zakladni-informace). Mezi hlavní činnosti tohoto centra patří:

- speciálně pedagogická a psychologická diagnostika
- logopedická diagnostická činnost
- tvorba podkladů k IVP
- individuální, skupinová, či rodinná terapie
- konzultace pro rodiče, učitele, žáka
- metodická podpora učitelům
- reedukace SPU
- poradenství v ohledech profesní kariéry klienta.

DYS – centra

Tzv. DYS – centra jsou nestátní, nezávislé a neziskové organizace, občanská sdružení, jež se zabývají poskytováním péče o žáka se specifickou poruchou učení a chování a jejich blízkým. Tyto centra navazují na činnost pedagogicko-psychologických poraden a doplňují ji systematickou terapeutickou, informační a vzdělávací činnost. Nabízí rodičům, dětem, pedagogickým pracovníkům i laické veřejnosti např. tyto činnosti (Bartoňová, 2004):

- informační a metodické služby v oblasti reedukace
- poradenství, skupinové terapie
- kurzy nápravných postupů SPU
- kurzy cizího jazyka a zájmové kroužky
- práce se speciálními programy na PC
- relaxační cvičené
- prázdninové pobyty s reedukačními programy
- vzdělávání, kurzy, přednášky.

Spolupráce rodiny se školou

Společným cílem školy a rodiny je výchova dítěte a utváření vhodných podmínek pro optimální rozvoj jeho osobnosti. Tyto dvě instituce by měli dle Zelinkové (1994) vystupovat jako partneři, protože jejich vliv je vzájemně podmíněn. Dobrá spolupráce je založena na důvěře a přesvědčení rodičů, že škola koná pro dobro dítěte. Kvalita spolupráce však není přímo úměrná počtem hodin domácí přípravy rodičů s dítětem. Rodič může v kontaktu se školou využít různé druhy spolupráce, jako třídní schůzky, osobní konzultace s učiteli dítěte, poradce na školách, aj.

Reálné zkušenosti rodičů ve spolupráci se školou se mohou značně lišit. Dle výzkumu Lednické (2004), který zkoumal zkušenosti rodičů s umístěním dítěte do specializované třídy ZŠ nebo speciální školy pro děti s SPU, rodiče zaznamenali: ponižování dítěte ze strany učitele, neschopnost zahájit jiný druh potřebné intervence pro dítě, nepřipravenost některých učitelů pro danou práci, nebo sníženou schopnost empatie učitele s dítětem. Tyto aspekty narušují vztah rodiny se školou a neblaze tak ovlivňují jejich primární společný zájem. Pokud rodiče vnímají školu jako nedostačující, instituci, která v jejich očích selhává, pak často přičítají vinu za školní

neúspěšnost svého dítěte právě škole (Strnadová, 2006). Mezi rodiči je spolupráce se školou uváděna jako jeden z nejčastějších zdrojů stresu (Strnadová, 2006; Krejčová & Strnadová, 2006).

2.3 Reedukace SPU v rodině

Aplikace reedukační péče a jejich zásad se neodmyslitelně vztahuje na školu a výuku jednotlivých předmětů. Nejdůležitější roli v tomto procesu však zaujímá rodinné prostředí. Bartoňová (in Pipekovová, 2006) zdůrazňuje u děti s SPU potřebu podpory a povzbuzení od svých rodičů a učitelů. Reedukační péče se ve své podstatě zaměřuje na tvorbu vhodných podmínek pro výuku dítěte, a to nejen specifickými postupy a metodami. Základ tvoří fungující týmová spolupráce školy, rodiny a dalších podpůrných institucí. Pokorná (1997) staví jako prioritu v procesu nápravy nebo překonání handicapu emoční podporu a prohlubování důvěry ve vztahu rodič – dítě. Dítě potřebuje cítit jistotu a přízeň rodičů na své straně. Stejně tak Ryan (1994) upozorňuje na stálou potřebu podpory dítěte. Rodiče by měli svým dětem naslouchat, vnímat jejich pocity a učit je tyto pocity vyjadřovat. Je také potřeba ocenit snahu dítěte, nevnímat pouze výkon a výsledek. Důležité je, aby rodiče i učitelé pomohli dětem volit a následovat realistické cíle, které umožní dítěti zažít pocit radosti a úspěchu z jejich naplnění. Pokud rodiče spoluprožívají úspěchy i neúspěchy se svými dětmi, pomáhají jim tak svoji emocionální účastí překonávat úskalí a děti se pak lépe rozvíjí (Pokorná, 1997).

Bartoňová (in Pipekovová, 2006) uvádí množství zásad reedukační péče, které dotváří ucelenou koncepci nápravy a zvyšují tak účinnost nápravných metod a postupů. Mezi tyto zásady řadí:

- Odhalit a respektovat specifika jednotlivých případů v ohledu vnitřních (intelekt dítěte, pozornost, motivace) a vnějších (důležitost vzdělání v rodině, poskytovaná vnější podpora) podmínek nápravy.
- Analyzovat celkovou situaci dítěte, jeho vztah k učení, který může být ovlivněn jeho školní neúspěšností, jeho vztahy ke spolužákům, postoje rodičů ke škole, i širší rodiny.
- Přesně diagnostikovat vzdělávací obtíže je jedním z předpokladů úspěšné nápravy.

- Stanovit přiměřenou zátěž pro dítě.
- Umožnit dítěti prožít pocit úspěchu.
- Pravidelnost a systematičnost v přípravě. Důležitá je i pomoc rodičů.
- Zajistit dítěti podmínky pro porozumění cvičení, pasivní opakování nemá smysl.
- Důležité je dále dítěti zajistit klidnou a podpůrnou atmosféru, věnovat mu potřebný čas pro cvičení a prohlubovat aktivitu a soustředěnost.
- Dlouhodobý nácvik je předpokladem nápravy SPU.
- Určitou schopnost je potřeba rozvíjet a cvičit s dítětem do té doby než je zautomatizována.

Nároky reedukační péče se mohou projevit v rodině mnoha způsoby. Studie zamřená na dopad specifických vzdělávacích nároků dítěte na rodinu (Dyson, 2007 in Dyson, 2010) upozorňuje např. na zvýšené napětí a vnímaní pocitu narušení vlastní kariéry rodičů. Rodiče zaznamenávají nemalý vliv, který má péče o dítě se SPU i na jejich sourozence. Součástí negativních vlivů, které se v rodině manifestují je v některých případech i veřejné ponížení, nerealistické požadavky vyučujících vůči dítěti, nedostatek rodičovské pozornosti pro ostatní děti, či lhostejnosti k problematice. Jako hlavní témata dané problematiky se ukázaly: a) rodinná emocionální reakce, b) rodičovský nesoulad, disharmonie, c) nepříznivá reakci příbuzenstva, d) negativní interakce se vzdělávací institucí, e) smíšený vliv na sourozence dětí s SPU a f) schopnost rodiny vyrovnat se s problematikou (Dyson, 2010).

2.4 Rodičovský přístup v problematice SPU

Rodiče mohou vnímat problematiku spojenou s SPU různě. Mohou se cítit zcela přetížení, stresovaní zátěží péče, jež jejich dítě vyžaduje (Matějček & Vágnerová, et al., 2006). Výzkum I. Sládkové (2003) potvrdil odlišnosti v pohledu na výchovu dětí s SPU u jejich rodičů. Rodiče mají tendence častěji dítě kontrolovat, jsou důslednější. Dítěti se tak dostává menší volnosti a jistého omezení v rozhodování. Je obecně známo, že chronický stres může vést k negativním rodičovským postupům a tím nepříznivě ovlivnit vztah mezi rodičem a dítětem (Karande & Kuril, 2011).

Jedna ze studií potvrdila důležitost „pozitivního“ rodičovského přístupu v problematice SPU, který podporuje pozitivní a vřelé vzájemné vztahy mezi rodiči a jejich dětmi (Karande & Kuril, 2011). Je také obecně známo, že pozitivní vztahy mezi rodiči a dětmi pomáhají dětem vyrovnávat se s rozličnými životními neúspěchy, problematikou v akademické oblasti, snižují příznaky úzkosti, usnadňují dlouhodobou nápravu problematiky SPU a celkově napomáhají sociální adaptaci dítěte (Winter & Yaffe, 2000 in Karande & Kuril, 2011).

Za potencionální element rodičovských kompetencí lze považovat i vnímání tzv. rodičovské “self-efficacy” (sebe-účinnosti), kterou lze definovat jako osobu samostatnou (výdělečnou), se způsobilostí k rodičovské roli nebo jako rodiče, který vnímá pozitivně své rodičovské schopnosti, jež kladně ovlivňují vývoj a chování jejich dětí. Obecně platí, že rodiče s dostatečně silnou sebedůvěrou ve své rodičovské schopnosti jsou nakloněni pozitivnímu rodičovskému chování. Vysoká rodičovská “self-efficacy” se zdá být silně spojena s rodičovskou schopností zajistit přizpůsobivé, stimulující, pečující a přívětivé rodičovské prostředí (Coleman & Karraker, 2000).

Dix (1991) ve své studii představuje tzv. „3 - komponentový“ model rodičovství, který staví emoce do centra rodičovských kompetencí. Model zdůrazňuje: a) dítě, rodiče a faktory související s emoční aktivací rodičů, b) orientaci, organizaci a motivační účinek, který mají emoce na rodiče, c) proces porozumění a ovládání vlastních emocí. Dle Dixe mají emoce zásadní význam pro efektivní a úspěšné rodičovství. Emoce podmiňují rodičovství. Příliš slabé nebo příliš silné emoce mohou narušit vzájemné vztahy v rodině. V harmonicky rozvinutém vztahu jsou emoce vyvážené, podporující vzájemné interakci rodiče a dítěte. Pozitivní emoce v rodičovství vedou k podpoře dítěte, citlivé péči a tvorbě vztahu rodič-dítě, zvyšují a upevňují také ochotu rodičů učit jejich děti (e.g., Ainsworth et al., 1978; Belsky, 1984 in Dix, 1991).

Baumrind (1989 in Aunola et al, 1999) popisuje dva základní způsoby vedení, výchovy, jež se liší v míře náročnosti a vstřícnosti rodičů k dítěti. Autoritativní rodiče jsou nároční, mají své dítě pod kontrolou (jsou v centru řízení), avšak vůči dítěti vyjadřují vřelost (Baumrind, 1989; Pulkkinen, 1982 in Aunola et al 1999). Liberální neboli permisivní rodiče charakterizuje přívětivý postoj, svobodnější vedení a méně nároků kladených na dítě (Maccoby & Martin, 1983 in Aunola et al 1999). Zatím co výchovné styly poukazují na způsob jednání s dětmi,

rodičovský stres zdůrazňuje smýšlení a pocity rodičů o sobě samých v kontextu rodičovské role a různých životních nároků (Aunola et al, 1999). Belsky (1984 in Aunola et al, 1999) zdůrazňuje, že pouze vyzrálá osoba, jež se těší dobré životní pohodě je schopna poskytnout dítěti s SPU podpůrnou péči.

2.5 Rodinná resilience

Rodinnou resiliencí, tedy schopností rodiny zvládat každodenní nároky v kontextu působení mimořádných stresorů se v oblasti psychologie rodiny zaobírá I. Sobotková (2012). Resilience je vlastnost, jež rodině umožňuje udržet zavedené vzorce jejich fungování, i když je vystavena zátěžovým situacím, (Random House Webster´s Dictionary, 1993 in Sobotková, 2012), napomáhá obnovit harmonii a optimalizovat její funkčnost v souvislosti s rodinnou krizí (McCubbin, Thompson, McCubbin, 1996 in Sobotková, Reiterová, Hurníková, 2011). Znamená jistou pružnost, elasticitu rodinného systému (Sobotková, 2012).

Bližší představu o všem co rodinnou resilienci ovlivňuje podává studie z roku 1997 (McCubbin, McCubbin, Thompson et al. in Sobotková, 2012), ta poskytuje ucelený přehled možných proměnných rozdělených do třech kategorií:

- **protektivní faktory,** ty určují schopnost rodiny fungovat, zachovat svoji integritu, dále se vyvíjet. Objevuje se zde rodinná hardiness jako jeden ze zdrojů vnitřní síly rodiny, společně trávený čas rodiny, jejich tradice, oslavy, komunikace, rutinní činnosti, sociální opora a partnerská kompatibilita.
- **obnovující faktory**, ty hrají důležitou roli v procesu adaptace. Jako rozhodující se ukázala rodinná soudržnost, optimismus, sociální opora, důraz na rodinná pravidla, pocit zvládání a společně trávené aktivní chvíle.
- **obecné resilientní faktory**, ty zahrnují způsob řešení problémů v rodině, rovnoprávnost, spiritualita, flexibilita, pravdivost, pocit naděje, rodinná hardiness, rodinný čas, rutina, sociální opora a zdraví členů rodiny.

Heiman (2002) uvádí, že v rodinách dětí se specifickými potřebami, ať už vzdělávacími nebo zdravotními, dochází k transformaci rodinného a společenského

života. V některých případech tato skutečnost způsobuje depresivní stavy, zvyšuje výrazně napětí a stres. Z počátku se objevují pocity viny, sebeobviňování, tendence popření diagnózy, či zmatenost. Takový rodinný život nelze označit za patologický, je nutně potřeba hledat podporu a sílu pro budoucí zvládání zvýšených nároků a vyvinout pozitivní a pevné vztahy mezi členy rodiny.

Definice pojmu resilience zahrnuje obecně schopnost odolávat, odrážet krizové a stresové situace. V rámci ekologických a rozvojových teorií systematického chápání resilience, se objevují snahy identifikovat prvky, jež by umožnili rodinám efektivnější zvládání krize a přetrvávajícího napětí (Walsh, 1996 in Heiman, 2002). Heimen hovoří o různých aspektech rodinné ekologie: zejména reakce rodičů na prvotní diagnózu, vzorce přijetí problematiky, rodinou podporu, pocity rodičů, jejich očekávání a služby využívané rodiči. Bylo zjištěno, že většina rodin pociťovala vysokou míru frustrace a nespokojenosti a byla nucena provést různé změny v sociálních oblastech, i když mnozí vyjadřovali snahy o udržení své původní životní rutiny. Většina vyjadřovala silnou potřebu víry v dítě, jeho optimistickou budoucnost a také realistický pohled na problematiku a samotné přijetí handicapu. Studie zdůrazňuje význam sociální podpory různých institucí a účinné intervenční programy (Heiman, 2002).

3 Matky dětí se SPU

Předchozí kapitoly se zabývaly krátce problematikou specifických poruch učení v kontextu dítěte a rodinného systému, který ovlivňují jako celek. Významnou roli v životě dítěte však obyčejně hraje role pečující osoby, převážně matky, před kterou se z diagnózou SPU otevírá zcela nové pole potřeb dítěte. Mateřství lze pokládat za naplňující, avšak náročné období života ženy. Tato kapitola se snaží poukázat na problematiku mateřství dítěte se SPU, kterou může matka vnímat prostřednictvím zvýšené zátěže na rozdíl od „běžného“ mateřství. Důležitou roli zde hrají emoce, které mohou určovat směr zvládání a vyrovnání se se zátěží, jež je na matku kladena.

3.1 Mateřství

Mateřství je významnou složkou ženské identity, darem, který je společensky uznáván. Poskytuje ženě novou formu uspokojení, která sebou nese i vysokou zátěž nejen ve formě časové náročnosti. Mateřství mění dosavadní životní styl a v jistém smyslu omezuje svobodu ženy rozhodovat o vlastním životě, přináší sebou řadu nových problémů. S proměnou ženské role souvisí její bazální potřeba mateřství a touha pečovat o dítě. (Vágnerová, 2007). Mateřství může v životě ženy uspokojit základní psychické potřeby jako potřebu stimulace, smysluplnosti, identity, citových jistot a orientaci do budoucnosti (Matějček, 1992).

Dle Gjuričkové a Kubička (2009) představuje mateřství pro mnoho žen neoddělitelnou součást jejich genderové identity, cítí se býti matkami a budou jimi po celý život. Péče o dítě je mocnou osobní zkušeností a pro mnohé ženy zdrojem uspokojení a naplnění. Obraz role matky je ve společnosti předáván i prostřednictvím mýtů a ideálů, které mohou vědomě i nevědomě ovlivňovat jejich vlastní prožitek mateřství. Vágnerová (2007) píše o mýtu idealizované matky, kdy společnost obecně klade na matku vysoká až nerealistická očekávání, matka má býti mateřstvím plně uspokojena, povznést se nad své ostatní potřeby a netoužit již po ničem jiném. Pocity nespokojenosti, frustrace a ztráty z dřívějšího stylu života jsou tabu. Gjuričková a Kubička (2009) upozorňují i na skutečnost, že mateřství je sociální rolí, která je od ženy společensky očekávána, je vnímána jako součást a jisté předurčení rodiny. Role matky je dnes však také významně ovlivněna zaměstnaností žen a emancipací (Kuchařová, 2005 in Sobotková, Reiterová, Hurníková, 2011). Rich (1995 in

Gjuričková a Kubička, 2009) vnímá mateřství současně jako zkušenost a sociální instituci, která již ze své podstaty nese plnění dané role.

Role matky zahrnuje nejenom každodenní péči o dítě, ale i společensky uznávanou hodnotu (Boulton, 1983 in Cronin, 2004). Mezi představy společnosti o mateřství řadíme: 1) matka se těší, že má dítě, 2) matka intuitivně ví, co má dělat pro své dítě, 3) matka se stará o své dítě bez pocitu vnitřního rozporu (ambivalence), 4) matka staví potřeby svého dítěte před ty své (Thompson & Walker, 1991 in Cronin, 2004). Role matky bývá ve společnosti určena nejasnými parametry. Dle Nelsona (2000 in Cronin, 2004) matka představuje spíše fluidní rolí závislou na sociálních, environmentálních a osobních tlacích, nežli normativní soubor očekávaného chování.

3.1.1 Mateřství dítěte se SPU

Mateřství dítěte se SPU bývá mnohdy spojováno se zvýšenou zátěží. Prožívání této zátěže se u jednotlivých matek liší. Mnohdy závisí na předešlých osobních zkušenostech matky, postavení v rodině, společnosti, podpoře, kterou ona sama získává a osobnostních charakteristikách. Pocity, které matka dítěte se SPU může prožívat, mohou mít ambivalentní povahu (Matějček, Vágnerová, et al., 2006).

Zdrojem ambivalentních pocitů matky může být i zkušenost, že dítě často svoji zlost ve školním prostředí potlačuje a matky, jež jsou s dítětem nejčastěji v kontaktu, tak zažívají jejich narůstající rozhořčení. Když se dítě ocitne v bezpečném prostředí, dovolí si ventilovat své nelibé pocity. Často se v ohnisku této exploze ocitá právě matka. Tyto reakce jsou pro rodiče, který se snaží pomáhat svému dítěti, jak nejlépe dovede matoucí a frustrující (Ryan, 1994).

Ze studie provedené v Indii vyplývá, že polovina matek dětí s SPU se obává chování svého dítěte, případných záchvatů vzteku, tvrdohlavosti, hyperaktivity a problémů s pozorností, které jsou k SPU často přidruženy (Karande et al, 2009). Dlouhodobé špatné školní výsledky mohou zejména u matek, vyvolat ztrátu důvěry a víry ve schopnosti vlastního dítěte dosáhnout akademických úspěchů. Může se tak rozvinout frustrace i případné agresivní chování vůči dítěti (Shaywitz, 1998 in Karande et al, 2009). Matky uvádějí psychickou i fyzickou vyčerpanost v důsledku vlastního zapojení v reedukaci dítěte, v případných rozporech s vyučujícím, který

neakceptuje speciální vzdělávací potřeby jejich dítěte a nespolupracuje při jejich nápravě (Karande et al, 2009).

Výsledky výzkumu kvality života rodičů dítěte s SPU ukazují, že zejména u matek je významně ovlivněno jejich duševní zdraví, celková pohoda a oslabené sociální vztahy. Pracující rodiče mají také méně prospěšných volnočasových aktivit. Zejména matky zažívají méně pocity spokojenosti a objevuje se u nich negativní náhled na budoucnost, mají méně energie, ztrácí nadšení a vytrvalost k úkonům každodenního života. U rodičů chlapců s SPU je prokazatelně méně energie, nadšení a vytrvalosti provádět potřebné denní úkony (Karande & Kulkarni, 2009. U matek dětí s ADHD lze pozorovat podobné pocity, které jsou ovlivněny i nižší sebedůvěrou v úspěch výchovy svých dětí. Při popisu jejich denní rutiny často matky uváděly, že nic takového jako rutina či „normální“ den není, jsou neustále v pohotovosti. Matky dětí s ADHD pociťují úzkost z důvodu nezařaditelnosti dítěte do určitého sociálního standartu. Často vyjadřují vyčerpanost k roli matky (Cronin, 2004).

Matky mohou na zvýšené vzdělávací potřeby svého dítěte reagovat různě. Například Švancarová (1999) ve svém osobním sdělení poukazuje na výskyt extrémního pojetí role matky, tzv. „matky trpitelky“ kdy se matka zcela obětuje svému dítěti. Veškerý svůj volný čas směřuje k urputné péči o svého potomka, především v oblasti školních příprav a učení. Prohlubuje tak u dítěte nesamostatnost, často jej vidí méně schopné, než opravdu je. Tímto přístupem matka pěstuje a prohlubuje větší závislost dítěte na sobě.

3.2 Zátěžové aspekty mateřství dítěte se SPU

Stres neboli jakákoliv forma zátěže, ať prospěšná nebo škodlivá, je spojena s reakcí na požadavky, jimž je třeba vyhovět nebo je jim člověk dlouhodobě vystaven (Kebza, 2005).

Matějček, Vágnerová a kol. (2006) uvádí mezi zátěžovými aspekty českých rodičů dětí s dyslexii:

- zátěž každodenní školní přípravy, důslednost a trpělivost,
- velkou časovou náročnost,
- nízkou efektivitu úsilí, které do dítěte vložili,
- rozvoj pocitu bezmocnosti v ohledu pomoci svému dítěti a

- problematiku pochopit samotnou podstatu dyslektických obtíží.

Strnadová - Ledenická (2005) na základě rozhovorů s rodiči dětí dyslektiků, definovala šest základních kategorií možných příčin stresu v rodinách. Mezi tyto zdroje řadí:

- spolupráci se školou,
- spolupráci s dalšími odborníky,
- dyslexii jako postižení,
- reakce okolí, předsudky,
- pocit viny – související s přenosem genetické predispozice rodičem,
- ekonomickou situace rodiny.

Péče o dítě se SPU se nejčastěji ujímá matka (Švancarová, 1999). Zajišťuje výchovu a péči o celkový rozvoj dítěte (Vágnerová, 2007). Ani ta však mnohdy svému dítěti nemůže věnovat tolik času, kolik by bylo za potřebí. Matky jsou dlouho v práci, mají i další děti, kterým se chtějí věnovat, mnohdy nemají prarodiče, kteří by s péčí o děti pomohli, protože oni sami stále pracují. I tento fakt může být pro matku zátěžový. (Švancarová, 1999).

Výsledky studie *Maternal Stress in Nonverbal Learning Disorder: A Comparison With Reading Disorder* (Antshel & Joseph, 2006) ukazují, že matky dětí s SPU zažívají vyšší hladinu napětí, přičemž konkrétní povaha stresu je závislá na typu poruchy učení dítěte. Poruchy čtení vyvolávají u matek pocity tísně a stres obecné povahy, zatím co neverbální poruchy učení zvyšují napětí v celkové interakci s dítětem.

Mezi faktory vyvolávající stresovou reakci neřadíme pouze ty majoritní, závažné jako nezaměstnanost, problematický temperament dítěte, rozvod aj., ale i drobné nepříjemnosti spojené s každodenní rutinou (Webster-Stratton, C., 1990).

Brannan et al. (1997 in Kenny & Mcgilloway 2007) vnímá v ohledech péče o dítě se zvýšenými požadavky zátěž ve formě nárůstu zodpovědnosti a různých dílčích nikdy nekončících obtíží, které mají ve svém důsledku negativní dopad na psychiku pečující osoby. Tato zátěž může být rozdělena na objektivní zátěž (ta vyplývá z problémů dítěte) a subjektivní zátěž, vztahující se k vlastnímu emocionálnímu vypjetí. Obtíže v objektivní oblasti zátěže jsou spjaty s osobou přijímající péči, zatím co subjektivní zátěž se odvíjí od vlastností pečovatele,

zahrnující internalizované (např. strach, smutek) a externalizované napětí (např. hněv či vztek na dítě nebo jeho chování). Kenny & Mcgilloway (2007) zjistily, že matky, jakožto převažující pečovatelské osoby, pociťují jako největší problém poskytování pomoci dětem v hospodaření s penězi, nakupováním a sociálními interakcemi. Pro matky je těžké zvládat časté výkyvy nálad, neklid, špatnou koncentraci a celkovou problematiku chování dítěte.

Míra rodičovského stresu také úzce souvisí s počtem pečujících osob. V případě absence otce se u matek dětí s SPU objevuje vyšší míra pociťovaného stresu (Thompson et al., 2001 in Antshel & Joseph, 2006). Pohlaví dítěte (chlapci jsou vnímáni jako více stresující), věk dítěte (čím je dítě starší, tím vyvolává více stresu u rodičů), mateřské charakteristiky, jako věk matky (starší matky pociťují vyšší míru stresu vzhledem k situaci) a vzdělání matky jsou významné faktory ovlivňující celkové napětí (Tunali & Power, 1993 in Antshel & Joseph, 2006).

Matky vyznačující se vyšší mírou stresu v souvislosti se situací dítěte mají tendence k ovládání, řízení dítěte, podrážděnosti a využíváním sankcí vůči dítěti (Webster-Stratton, 1990).

3.3 Strategie zvládání zátěže - coping

Mateřství dítěte se SPU je spojeno s různými aspekty zátěže, které musí matka nějakým způsobem zpracovat a zvládnout.

McCubbin, Thompson, McCubbin (1996 in Sobotková, 2012) identifikovaly na základě výzkumu prozatím tyto účinné strategie zvládání v rodině:

- **strategie**, které jsou zaměřeny na celkové **snížení nároků**, jež jsou na rodinu kladeny,
- **strategie** jak získat nové, další **zdroje pomoci a opory,**
- **strategie** na pravidelné **uvolňování a zvládání napětí** v rodině, např. humor, sport, výlety, zábava s přáteli, aj.,
- **strategie** založená na snaze **pochopit a zhodnotit zátěžovou situaci.**

Lze předpokládat účinnost užití daných strategií i u matky, která je součástí rodinného systému. Rodina může hrát významnou roli v samotném zvládání zátěže matkou.

Strategie zvládání zátěže nejsou používány izolovaně, působí současně. Sobotková (2012) podotýká, že jednou z nejvýznamnějších strategií je intencionalita, tedy záměrnost zvládání zátěže, protože záměrně užívané strategie jsou podstatně účinnější. Vychází z vědomé snahy situaci zvládnout. Další, nejobvyklejší strategií je zaměření na řešení problému, tedy problém-solving. Vyznačuje se aktivním hledáním novým informací, rozhodováním, plánováním a kontrolou jednotlivých kroků realizace řešení problému.

Vodáčková (2012) doporučuje v případě zvládání zátěže a krize užití vědomých strategií, které jsou životu prospěšné, obohacující a zdravé. Jako důležité vnímá, aby daná osoba byla v kontaktu se svými pocity, měla schopnost plakat, zlobit se a respektovat pocity druhých. Neméně důležité je sdílet s druhými a sdělovat. Být v kontaktu se svým tělem, naslouchat jeho potřebám a prožitkům, protože tělo je důležitý indikátor našeho vnitřního dění. A v neposlední řadě vnímat a naplňovat vlastní potřeby.

Mezi copingové strategie řadíme i adaptivní formy zvládání zátěže jako: udržení optimistického postoje, pozitivní vnímání dítěte, neustálé vyhledávání nových informací o stavu dítěte a snahy o udržení rodinné soudržnosti. Vyhledávání neformální sociální opory a využití formálních podpůrných služeb nabízených společností, patří mezi nejúčinnější copingové strategie (e.g. Egan & Walsh 2001; Redmond & Richardson 2003, in Kenny & Mcgilloway 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šeření

4.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Existuje velké množství prací, které se zabývají problematikou specifických poruch učení u dětí. Již méně jich však zaznamenává konkrétní pocity a vnímání matky, která spolu s dítětem tuto zátěž prožívá. Péče o dítě se specifickou poruchou učení klade na matku zvýšené nároky v ohledech domácí přípravy a podpory dítěte. Ta může a nemusí své pocity vyjadřovat, připustit si jejich případný ambivalentní náboj nebo vnímat klady i zápory péče o dítě se SPU. Každá matka vnímá ideál a sama cítí, zda se tomuto ideálu přibližuje, či vzdaluje. Emoční zvládání problematiky, která se SPU týká, se manifestuje i v motivaci matky zvýšené nároky péče zvládat. Tento fakt může ovlivňovat míru zátěže, která je matkou vnímána. V souvislosti mateřství a péče o dítě s SPU vyvstává nepřeberné množství otázek, které lze ve výzkumu položit. Pro účely této práce bylo potřeba otázku zaměřit jedním směrem a specifikovat tak rozsah výzkumného šetření.

Cílem tohoto výzkumného šetření bylo pomocí hloubkových rozhovorů zmapovat okruhy problémů a případné další kontexty, které jsou matkami dětí se SPU subjektivně vnímány. Na základě výše zmíněného cíle byla položena tato otázka:

Jaké jsou hlavní matkou vnímané okruhy problémů a případné další kontexty SPU u dítěte?

Výzkumná otázka byla dále rozložena do několika specifických podotázek:

1. Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?
2. Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?
3. Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

4.2 Výzkumná metoda

Jako vhodná metoda, kterou lze sledovat cíl výzkumného šetření, byla vybrána metoda kvalitativního přístupu, kdy prostřednictvím hloubkových rozhovorů s matkami dětí se SPU budou data zpracována formou mnohočetné kazuistické studie. Na základě výpovědí respondentek, tak bude pozorovatelná rozdílnost či podobnost jejich subjektivního vnímaní v kontextu výzkumné otázky.

Kvalitativní přístup v psychologických vědách užívá kvalitativních metod v případě popisu, analýzy a interpretace nekvantifikovaných vlastností a zkoumaných jevů vnitřní a vnější reality (Miovský, 2006). Tento typ výzkumu umožňuje ve své podstatě pracovat s individuálním a jedinečným vnímáním sociální reality bez nutnosti porovnávat jedince a události v kontextu míry a množství (Thomas, 2003 in Švaříček, Šeďová, et al., 2007). Dle Miovského (2006) existují v psychologii témata, která již svoji povahou naznačují nevhodnost aplikace kvantitativních metod. Mezi tyto témata řadí například výzkumy zaměřující se na emoce, prožívání, výzkum motivace nebo vnímání etických hodnot.

4.3 Organizace výzkumného šetření

Organizace výzkumného šetření byla realizována ve spolupráci s vedoucí diplomové práce, která vedla majoritní část rozhovorů a záznamy následně poskytla pro účely tohoto výzkumu. Záznamy hloubkových polo strukturovaných rozhovorů byly poté přepsány do elektronické podoby. Z poskytnutých záznamů bylo metodou náhodného výběru vybráno 5 respondentek.

V několika případech došlo ke zrušení domluveného rozhovoru respondentkami. Ty samozřejmě měly právo od výzkumu kdykoliv a bez udání důvodu odstoupit. Jedna respondentka např. nepřišla v domluvený čas, ale omluvila se a ukončila spolupráci. Další respondentka nebyla ve smluvený čas doma a dále již nekomunikovala. V rozhovorech byla většina matek sdílná. V žádném z případů nedošlo k ukončení rozhovoru, který již započal.

4.3.1 Výběr výzkumného vzorku

Výzkumný soubor pro tento výzkum je tvořen 8 respondentkami, matkami, jejichž děti se s problematikou SPU potýkají v souvislosti s aktuální školní docházkou.

Za optimální respondentku byla vytýčena matka, jejíž dítěti byla diagnostikována SPU jako jediná obtíž. Tento fakt však nebylo možné ve výzkumu naplnit, neboť u většiny dětí byly přidruženy i jiné obtíže, např. typu poruch pozornosti. V zájmu sestavení dostatečně objemného výzkumného souboru byl požadavek upraven na matky, jejichž dítěti byla jako primární obtíž diagnostikována SPU a dítě je v dané době vzděláváno. Intenzita či konkrétní SPU (dysgrafie, dysortografie, aj.) nebyla stanovena jako relevantní pro výzkum, stejně tak skutečnost zda je dítě v péči PPP, je integrováno nebo navštěvuje specializované dyslektické třídy.

V rámci charakteristiky souboru je nutno neopomenout fakt, že účast na výzkumu byla dobrovolná a založena na motivaci a iniciativě matky samotné. Proto lze předpokládat, že matky, které se výzkumu účastní, projevují zájem, aktivitu v péči o specifické potřeby svého dítěte, zajímají se o ně nebo mají potřebu situaci řešit. Proto ve vzorku nebudou obsaženy ty, které problematiku svého dítěte neřeší, nevnímají nebo o ni neprojevují zájem.

Respondentky nebyly dále vybírány dle konkrétních kritérií, jako věk, socioekonomický statut, výše vzdělání, počet dětí v rodině, úplnost rodiny, aj, protože tyto konkrétní informace nebylo možno získat předem na základě krátké domluvy o účasti na výzkumu. Respondentky účastnící se výzkumu vykazují věkové rozmezí střední dospělosti, různorodé rodinné uspořádání a sociální postavení. Tento soubor byl pro účely výzkumu vyhodnocen jako vhodný a dostačující.

4.3.2 Metoda získání a zpracování dat

Respondentky byly osloveny prostřednictvím letáků (příloha č. 1) umístěných ve školách a PPP, kde získaly základní informace týkající se charakteru výzkumu, jeho účelu, způsobu provedení a kontaktu. Při prvním telefonickém, či emailovém kontaktu byly tyto náležitosti zopakovány spolu s upozorněním na metodou zaznamenání rozhovoru (zvukový záznam) a možnost odstoupení od výzkumu v jakékoliv jeho fázi. Byla domluvena osobní schůzka, a to buď v přirozeném prostředí respondentky (domov, kancelář), případně kavárně, dle jejich uvážení.

Hlavní metodou získání dat byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jež umožňuje badateli pomocí otevřených otázek porozumět pohledu konkrétního

respondenta a neomezovat jej tak výběrem položek v dotazníku (Švaříček, Šeďová, et al., 2007). Pro účely tohoto rozhovoru bylo vytvořeno orientační schéma otázek.

Rozhovory byly se souhlasem respondentek zaznamenávány na diktafon. Doba trvání rozhovoru se pohybovala mezi 50 až 140 minutami. Z těchto záznamů byl dále vytvořen přesný přepis. Části rozhovoru, které se týkají výzkumné otázky, budou dále kvalitativně zpracovány v následující části práce.

4.4 Etické otázky výzkumného šetření

Švaříček, Šeďová a kol. (2007) poukazují na nutnost vnímat výzkum v souvislosti s etickými principy. Mezi základní řadíme otázku důvěry a informovaného souhlasu.

V rámci výzkumu matek dětí s SPU byl kladen důraz na skutečnost, aby prostřednictvím publikovaných dat nebylo možné přímo identifikovat jednotlivé respondenty. Proto nejsou v práci užita reálná jména respondentek. Výzkum byl koncipován jako anonymní a respondentky byly již v informačním letáku, posléze i osobně ubezpečeny, že badatel bude s daty nakládat přísně důvěrně.

Respondentky byly dostatečně informovány o zaměření výzkumu, cílech, průběhu, využití získaných dat a právu na ochranu soukromí. Měli možnost v jakékoliv fázi rozhovor ukončit. Byly seznámeny a souhlasily se způsobem zaznamenávání rozhovoru formou zvukového záznamu.

5 VÝSLEDKY A DISKUZE

5.1 Kazuistiky jednotlivých respondentek

Tato podkapitola obsahuje krátkou charakteristiku jednotlivých respondentek spolu s výňatkem z doslovné transkripce rozhovoru, který odpovídá základním výzkumným otázkám. Jména respondentek jsou smyšlená. Text psaný kurzívou je odpovědí respondentky. V textu najdete i vyčerněná pole, ty zamezují možné identifikaci (udávají jména, místa nebo popisují konkrétní rodinné příslušníky).

MATKA Mirka

Mirka společně s manželem vychovává dvě děti. U obou se v různé míře projevily SPU. Oba manželé jsou pracovně vytížení, ale přesto se dětem snaží maximálně věnovat. Situaci mají ulehčenou tím, že starší z dětí již studuje na VŠ.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Při diagnóze SPU u staršího dítěte Mirka ještě neměla o SPU povědomí a měla nulové zkušenosti, zafungovala však spolupráce se školou. *„Já jsem jako samozřejmě, protože jsem to slyšela od kamarádek, ale dysortografie, to jsem vůbec netušila co to je. Dyslektik ano, to byl nějakej název, ale.. nevěděla jsem, že to jsou jako háčky, čárky.* Paní Mirka vnímala problematiku syna jako projev nepozornosti. *„Já jsem si vyloženě myslela, že je vyloženě nepozornej. Jako že je lajdák, že si to po sobě nekontroluje. Já jsem nevěděla, že něco takovýho může bejt.“* Po zjištění diagnózy došlo ke změně přístupu matky k synovi. Hlavní výhodou byla podpůrná paní učitelka. Předchozí zkušenost se SPU se pozitivně projevila i při diagnóze SPU u mladšího dítěte, paní Mirka již věděla lépe jak k dítěti přistupovat. *„No, tak samozřejmě řekla jste si, tak já nevím… musíte mít daleko větší trpělivost s tím dítětem. Nepochopí všechno hnedka na poprvní, na všechno upozorňovat… , je to hlavně o těch nervech. Já jsem teda ze začátku, protože jsem takovej ten ráznej typ člověka, že teda jako ano, a pak jsem pochopila, že to s ní takhle nejde. Že opravdu musíte na ni po dobrým a fakt toho času víc se jí musí věnovat.“*

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Péče o dítě se SPU je však časově náročná a zatěžuje celou rodinu. *„No, takže říkám, my se třeba do desítí hodin učíme. Je to záběr pro všechny, no ale bohužel.“*

Podle zkušeností paní Mirky je potřeba se dítěti neustále věnovat, opakovat, být trpělivý a zbytečně dítěti neulevovat. A také nepodceňovat komunikaci a spolupráci se školou. *„No, hlavně trpělivost. To je s těma dětma trpělivost a opravdu najít si ten čas, věnovat se jim. Já nevím, nebýt ten člověk, kterej teďka udělá rázně teď to nejde, ne, opravdu na tom trvat. Já opravdu si myslím nebo nevím je to můj názor, že čtení je základ. Pokavaď to dítě nenaučíte číst, bude koktat, neumí správně písmenka a je to jenom o tý trpělivosti, aby ty děti se opravdu…. Naučit to dítě od první číst, aby se nažilo číst, aby to pochopilo. Čím víc to dítě čte…a je pravda, že oboje moje děti čtou…Hlavně opakovat. Je to pravda, tak jak nám říkala na škole. Opakování je matka moudrosti. To je, to tak je, ale. A myslím si taky, že mít kontakt s tou školou, opravdu to je důležitý. Nenechat to jako. Nedbat na to, že jako je rodičovský družení a do tý školy nejít. Jít, věnovat se, s učitelkou.“*

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Mirka si dovede na situaci najít i pozitivní věci, na otázku zda jí samotné péče o dítě se SPU něco přinesla, odpověděla: *„Hlavně já jsem si všechno sama zopakovala. Jo protože je fakt to, že zapomenete na spoustu věcí, ale sama i já jsem se dokázala do všeho vrátit… No, hlavně to, že jste v tom kontaktu s tím dítětem, že si sednete večer, a že to není tak, že jdou spát a jako že jste aspoň s ním.“*

Mirka nemá o profesní budoucnost svojí dcery strach, nebude jí do ničeho nutit a sama si určí, jestli bude studovat nebo se vyučí. *„Nemám o ni strach jako když bude chtít jít na nějaký řemeslo, půjde na nějaký řemeslo. Ale já určitě ji nebudu tlačit do toho, do čeho jsem byla tlačená já“… „Ona má takový ty představy, jako že bude archeolog“. …. „samozřejmě když uvidím, že bude mít, já nevím, dvě trojky, tři trojky, a bude chtít jít na střední školu a dostane se a půjde… dneska je spousta těch soukromích škol. Když bude chtít jít na řemeslo. V tomhle tom právě že já jsem střízlivější“.* Ale obává se druhého stupně, který bude náročnější. *„Nebude na to mít, já fakt mám strach z tý šestý třídy. Tam si myslím, že nastane ten zlom“*

Mirka je zastáncem přísné výchovy, protože má strach, aby se něco v životě jejího dítěte nezvrtlo. *„Ale, já zas to tvrdím takhle, když nebudete na to dítě přísná,*

tak já mám prostě strach z toho, že mi prostě sklouzne úplně někam jinam. Já neuznávám takový ty výchovy jako ty free, volný výchovy, to já prostě neuznávám".

MATKA Olga

Olga žije s manželem a dvěma dětmi ve společné domácnosti. Starší dceři je již 18 let a učila se bez problémů. SPU byly diagnostikovány u mladšího syna, který je o šest let mladší, než sestra. Oba rodiče jsou pracovně velmi vytíženi, starost o domácnost a školní přípravu zastává Olga prakticky sama.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Olga vnímala, že její syn je od malička trochu pomalejší a měl vždy své tempo. Přičítala to však špatnému zdravotnímu stavu syna. S nástupem syna do první třídy odešla z práce, aby se mu mohla naplno věnovat. „*To jde strašně těžko říct, kdy jsem si toho všimla, protože* [redacted] *je od malička takovej trošičku pomalejší ve všem…protože on byl hodně nemocný, on byl silnej alergik."* První a druhou třídu se tedy se synem učila, ale učení šlo pomalu a byly problémy se čtením, což Olga řešila tak, že se se synem připravovala dopředu. *„Potom už v té druhé třídě paní učitelka došla za mnou a říká, paní* [redacted]*, to takhle nemůžete dělat, ho takhle učit, protože on mi čte ze slabikářů a dívá se na mě. On to uměl nazpaměť, já jsem chtěla, aby to uměl tak dokonale, že to uměl nazpaměť a ona se vždycky na něho dívala a říkala* [redacted] *ty nečteš, čtu, že třeba tam bylo, Jitka hrála na housle, a on řekl, že Jitka pěkně hraje na klavír a že byla v Itálii na tom a na tom, takže on tam zaměnil jakoby ten nástroj, ale prostě jinak to řekl správně, takže mám trošičku upustit od toho. Protože jsem viděla, že hůř se to učí, že mu dlouho trvá, než si to přečte, tak jsem se s ním ještě připravovala dopředu, aby to uměl, když náhodou, aby prostě ty jedničky nosil."* Ve třetí třídě, kdy bylo pořád obtížnější připravit syna do školy, se Olga se synem dostala do PPP. *„Takže tu druhou třídu jsme tak zvolnili, ale já jsem byla taková, že stejně ještě furt jsem ho trošku no a pak přišla ta třetí třída, tak jsem nakonec šla na poloviční úvazek zpátky do práce, abych prostě to odpoledne byla doma. Tak jsme to tempo jakože, paní učitelka pořád říkala zvolnit, tak říkám dobře, tak zvolníme, jenom tak průběžně, co bude potřeba a to bylo právě to, že když jsme dělali jenom to, co bylo potřeba, tak najednou jsem začala zjišťovat, že to nejde, že pokud jsem ho to opravdu nenaučila tak, aby to sypal z hlavy nazpaměť, tak to prostě*

neumí a tam už právě začal ten problém, kdy jsme teda potom šli na tu pedagogickou poradnu, že to budeme řešit přes tu poradnu No a tak jsme to takhle řešili, takže tam už potom, když už jsem to jakoby chtěla dohnat původně jako předtím, tak už to nešlo, už toho v té třetí třídě bylo tolik, že už to nešlo, on už to prostě nepochopil. Pak vlastně přišla ta čtvrtá třída, a to byl už takovej úplně náraz, kdy mi začal propadat a hlavně mi nechtěl chodit do školy, to už bylo prostě takový to období, kdy doma brečíval, že on do školy nechce…"

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Po diagnóze se Olga snažila hledat metody, jak synovi učení ulehčit, začala s výrobou nejrůznějších pomůcek a snažila se látku vysvětlit, tak aby to syn snáze pochopil. Pomohl také přestup na jinou školu, kde mu výklad a způsob práce více vyhovoval. *„…tak jsme ho přesunuli na ten [redacted], ze začátku jakože protestoval, bylo to s ním špatný, co se týkalo učení, tak to bylo úplně šílený, ale tam se začal postupně srovnávat, že během dvou měsíců ráno vstal a řekl, že se těší do školy a to byla taková změna. To prakticky zhruba trvalo ten rok ještě, vlastně pak i v té třetí třídě, že to byla taková změna, že já jsem normálně měla strašnou radost, že on chce chodit do školy, že najednou z čeho mi nosil pětky, tak tam to uměl a z toho mi nosil jedničky, jakože oni se učili a oni byli na konci knížky a on došel s úkoly a byl na začátku té knížky, že já říkám, ty sis to špatně napsal, to přece tady nemůžete být, ne mami fakt, to jak kdyby on šel zase od začátku, tak mi to přišlo, že on to líp pochopil, líp mu to v té škole podali a jedno s druhým. A co jsme začali, tak je potom hodně s těmi pomůckami, že jsem nakreslila vláček třeba na vyjmenovaný slova, já jsem v noci stříhala vláček a psala vyjmenovaný slova a on potom třeba jenom vyloženě skládal, že takhle jsme se vlastně naučili vyjmenovaný slova, protože on vyjmenovaný slova se normálně naučit nedokázal, takže jsme skládali vláček, skládali jsme panáčka, lepila jsem mu všechno na zdi, třeba do angličtiny abecedu, tak jsem mu to nalepila na zeď, takovýma velkýma a říkám, vždycky večer takhle budeš si říkat, aby sis to zapamatoval, a tím, že on to tam viděl, tak si to prostě pamatoval. Takhle furt jsme něco vymýšleli, jakože vyloženě formou hry, protože jsem zjistila, že to děcko to líp pochopí. To není o tom, že já jsem mu to řekla, ale protože on si vzpomene, že si s něčím hrál a bylo to tak a tak a on si to jakoby těma očima vyfotil, že si to líp pamatoval, takže hodně pomocí tady těch her, že třeba matematiku já jsem kolikrát seděla do noci třeba do 2 až 3 hodin do rána a*

přemýšlela jsem, když dělit, jak mu to zjednodušit, aby to pochopil, já jsem to zkoušela počítat všelijak možně nějakýma úplně opravdu jednoduchýma variantami, já jsem se nad tím prostě trápila a nakonec jsem zjistila, že čím složitěji to počítá, tím líp to chápe. Někdy jsou to takový ty extrémy, že u těch dětí opravdu je to takový, že já mu to zjednoduším, aby to pochopil, ale když mu to řeknu složitě, tak on to chápe a jednoduše ne.“ Školní příprava je časově velmi náročná, Olga se synem jí věnuje 2 – 3 hodiny denně a ne vždy jde vše hladce. *„Když je to zas v něčem složitý, tak mu to člověk jako vyloží tak složitě, tak on to zase nechápe, tak to musím zase jednoduše, tak to musím zase celý rozebrat a po večerech kreslit a psát a prostě aby se toto skloubilo dohromady, to jsem vždycky tak seděla a říkala, panebože, proč to neumí, když jakože jednoduše to nedokáže vypočítat ale složitě jo, tak proč to nedovede pochopit. To byly někdy takový stavy, kdy jsem úplně zuřila, říkám, to není normální. Není to jednoduchý s těmi dětmi, vůbec to opravdu jednoduchý není, je to náročný, ale zase na druhou stranu, když někdo ten čas má a tady v tomto jim pomůže, tak i spoustu věcí pochopí, ale zase třeba do dneška jsem ho nenaučila násobit.“* Olga však věnuje čas i vlastní přípravě. *„Já většinou když jde spát, tak potom večer ještě vlítnu na internet a takhle co si vypisuju výpisky pro sebe extra, tak příprava možná 2 hodiny určitě. Na to, abych mu připravila něco na druhý den, nebo abych prostě věděla.“* Olga také postrádá oporu v nejbližší rodině, pochopení má jen u vlastních rodičů a občas jí pomáhá mladší bratr. *„Manžel ten to spíš vnímá tak, jakože taky má na víc, ale už jenom proto vidím, že to tak vnímá, tak to s ním už neřeším, jenom takový ty podstatný věci, co je opravdu nejdůležitější, nejnutnější, ale co se týče toho, že něco neumí, s ním opravdu neřeším, protože vím, že to nemá cenu, to by potřeboval ten člověk u toho být od začátku a zkusit si to a projít si s ním těma vyšetřeními a vším, aby člověk opravdu pochopil, jak to skutečně je, ale když takhle někdo sedí a řekne mu to, že to tak je, tak na vás kouká a řekne, proč by to děcko to nemohlo umět, v čem je problém. On řekne, tak je línej, tak ať se to naučí, on je línej, tak to prostě neumí, kdyby nebyl línej, tak se to naučí. Tomu člověku nevysvětlíte, že to prostě nejde. Takže to je takový, že člověk se s tím opravdu pere vyloženě doma sám Manžel ten to spíš vnímá tak, jakože taky má na víc, ale už jenom proto vidím, že to tak vnímá, tak to s ním už neřeším, jenom takový ty podstatný věci, co je opravdu nejdůležitější, nejnutnější, ale co se týče toho, že něco neumí,* s *ním opravdu neřeším, protože vím, že to nemá cenu, to by potřeboval ten člověk u toho být od začátku a zkusit si to a projít si s ním těma vyšetřeními a vším, aby člověk opravdu pochopil,*

jak to skutečně je, ale když takhle někdo sedí a řekne mu to, že to tak je, tak na vás kouká a řekne, proč by to děcko to nemohlo umět, v čem je problém. On řekne, tak je línej, tak ať se to naučí, on je línej, tak to prostě neumí, kdyby nebyl línej, tak se to naučí. Tomu člověku nevysvětlíte, že to prostě nejde. Takže to je takový, že člověk se s tím opravdu pere vyloženě doma sám, nebo s těma našima a hodně mi pomáhá teda ten brácha, ten nejmladší brácha…"

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Olga je připravena být součástí školní přípravy syna, dokud to bude potřeba. *„…to už tak prostě je a tak to bude, dokud v té škole bude. Já to beru tak, že dokud opravdu nevyjde devátou třídu, tak to tak prostě do té deváté třídy bude fungovat, už to beru jako součást svého režimu, tak jsem nad tím nikdy nepřemýšlela, že by to mohlo být jinak a počítám s tím, že jestli půjde do toho učení třeba i na ty 3 roky, tak počítám i s těmi 3 roky, že tam ta pomoc bude potřeba a nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, jestli by mě to něco zlehčilo nebo nezlehčilo, mě to zlehčí maximálně jenom to, že přijde ten brácha, a vysvětlí mu to, co já neumím a nebo když opravdu potřebuju někam odjet pryč, že ten jeden až dva dny dojde a udělá to s ním."* Naopak největší obavy má Olga z toho, až ji syn nebude potřebovat a odejde z domova. *„…to už jsem si taky dávala takovou otázku, co já potom budu dělat, že to je takový, že já nevím, co budu dělat a mě to je potom líto, že mě najednou všichni odejdou a nebudu mít, co dělat. Některý matky jsou rády, že jim ty děti odejdou a já si to neumím představit, že mi odejdou, asi možná proto, že ta rodina jako sama o sobě drží pohromadě a jsme při sobě a možná si ani tak nedokážeme připustit, že by se něco mohlo rozbít a něco změnit…"*

<u>MATKA Alena</u>

Alena má dvě děti z bývalého manželství a v současné době žije a vychovává syna s novým partnerem (manželem). Oba manželé pracují, ale Alena se snaží přizpůsobit pracovní dobu tak, aby mohla pomáhat synovi se školní přípravou.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

První známky poruchy učení se začali objevovat v první třídě, kdy se zdálo, že syn pomaleji čte. S postupem času ve vyšších třídách se čtení nelepšilo a následně také

začal zaměňovat některá písmenka. *„Ale oni tam ty děti špatně četly všichni, jo. Ono to bylo takový, já nevím, oni šly hodně rychle, probíraly písmenka, oni měly každý den písmenko probraly a oni si to podle mě nezafixovaly. Tak jsem tomu pořád přikládala tady tu, jako že je to kvůli tomu. Že to nemá zažitý. No jenže pak už byla třetí třída, že jo a pořád to byla... Pak začal vynechávat písmenka. No a zaměňoval r a z. No a protože taky už jsme jako o tady těch poruchách něco věděla, tak jsem si říkala, aby teda se mu neublížilo v tej škole. A aby teda na něj byli hodnější, takže jsem tam zašla jestli tam teda nějaká ta porucha není. Objednala jsem se teda samozřejmě. No a přišli jsme tam a on teda brečel. Žádnou poruchu mít nechtěl, jo on to nes jako docela těžko. No, ale nechala jsem ho tam a paní s ním dělaly různý ty cvičení. Řekly, že to tam teda je, tak ta lehká dys a že prostě musí víc číst.“* Pro Alenu bylo velmi důležité, že vyšetření kromě SPU potvrdila také to, že syn je inteligentní. *„…ale s tím, že jako on zase docela asi, asi je inteligentní, protože na to teda jak… oni to tam i píšou, že on teda špatně přečte text, ale dobře ho svýma slovama převypráví. Jo, takže pochopí smysl…takže já jsem byla spokojená, protože mi potvrdila, že je inteligentní, tam psali. Což pro mě bylo docela dost důležitý, protože manžel má základní vzdělání jenom. Tak jsem si říkala, no jako já si myslím, že rodiče to hodně uklidní, že když ví, že tam ta inteligence je…“*

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Alena se snaží syna tlačit do školní přípravy, ale je to pro ni obtížné. Domácí příprava do školy probíhá v průměru 20 minut denně. Alena však synovi pomáhá s úpravou sešitů, přepisuje a podtrhává v nich tak, aby se z nich lépe učilo. *„To je drsný no, protože on nechce. On když má den, když ví, že jako druhej den má to, tak řekne hele dneska prostě ne a ani neotevře tašku vůbec…No, on přinese sešit, no a já teda, máme mazací pero pilot, takže já jedu a prostě mu to opravím. Jednak aby to bylo, protože on některý píše třeba i dohromady, aby to teda mělo nějakou úpravu a hrubky, takže to mu opravím. Nebo mu to podtrhám, aby to prostě mělo nějakou úpravu.“* Alenu kladně vnímá synovu povahu a spokojenost. *„Zatím co teda u těch prvních dětí jsem se snažila prostě říkat, že musí, tak tady mu závidím, že v podstatě on je spokojenej sám se sebou. Ty výsledky nejsou až tak nejhorší a on v podstatě tu školu nebere jako nějaký trauma, chodí tam rád. On tam více méně chodí za těma kamarádama a to učení je už takový jako…Takže si myslím, že to zase není takový špatný. Horší by bylo, kdyby nechtěl chodit nebo by se nějak stresoval.“*

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Alena očekává, že bude synovi pomáhat, dokud to bude potřeba. Je posledním dítětem, takže čas a něj mít bude. *„Tak jako člověk tomu… nevím, tak jako člověk dneska ví, že ty děti musí nějakou školu mít, tak já se budu snažit ho docpat na nějakou. Aspoň aby měl maturitu a dál potom už je to na něm, no. Budu se snažit dělat co budu moct, no.“* V očekávání budoucnosti je Alena střízlivá a snaží se život vnímat takový jaký je. *„No to je to. Víte co, jako, když si to řeknete, tak já nevím, no. Zase já jsem radši, když tam jde rád, za kamarádama. Když ho to nestresuje nějak. Já si myslím, že těch stresů bude mít v životě tolik, že ta základka… co to dneska je. Aby to nějak prošel a začlenil se. Já nevím, no. Těžko říct. Nevím no, člověk dneska chce, aby byly zdraví, aby byly šťastní v životě a protože člověk ví jak je to těžký. A že vlastně, když pak člověk přemejšlý, tak je to úplně nedůležitý. Ale zase na druhou stranu to takhle nejde brát, že jo, protože ta společnost je bude tlačit pořád k nějakejm výsledkům. No ideální, já to říkám pořád… je ideální jsou takový ti trojkaři, který jsou potom použitelný na všechno.“*

<u>MATKA Jana</u>

Jana společně s manželem vychovává dvě dcery. Se SPU se potýká pouze mladší dcera. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Se školní přípravou dcery pomáhá hlavně Jana, příležitostně pak babička.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Jana si problémů mladší dcery začala všímat už začátku školní docházky. Svou roli sehrálo porovnání se starší dcerou. *„Když máte jedno dítě a to je prostě bezproblémový…od první třídy se učí nebo co mu dáte, spočítá, napíše všechno, přečte. Pak máte to druhý, který je prostě, jako byste to otočila o 180 stupňů. Všechno desetkrát říct, všechno polopatě, všechno prostě naservírovat, stokrát vysvětlit a po stoprvní to stejně udělá špatně, protože si to prostě neumí nějak logicky zdůvodnit, nevím prostě… tak mi to přišlo strašně divný. Neříkám, kdyby se, kdyby byla, já nevím o 20 % horší než* [redacted]*, tak neřeknu, s tím se člověk nějak smíří, ale ona prostě to bylo úplně 100% jiný děcko. Takže to vás prostě tak nakopne, řekne vám to, že tady není něco v pořádku.“* A možná právě s porovnáním se starší dcerou nezareagovala Jana podle sebe správně a trvalo ji, než si problémy naplno

uvědomila. *„Že vlastně když šla [redacted] do první třídy, tak já jsem předpokládala, že bude něco jako [redacted]. Takže ona šla do první třídy a já jsem šla do prváku. Takže jsem měla toho svýho hodně. Ještě jsem si říkala, že ta první třída není tak náročná, když jsem si vzpomněla na [redacted]. Ale ono to bylo stokrát tak náročnější a ještě jsem do toho měla já to svoje studium, takže tam to skloubit…Takže jsem se párkrát na [redacted] docela urvala, ale to nebylo…vědomě…musím říct, že asi jo, ale nebyl to úmysl nebo něco takovýho. Prostě jsem nevěděla, že tu poruchu má. Já jsem si myslela, že si ze mě dělá šouvky, že to prostě jenom natahuje, když já jsem to měla na tom stole...Já jsem seděla na jedné straně a před sebou haldu a teď ona prostě jsem si vyloženě myslela, že si ze mě dělá srandu. Takže mi to přišlo takový prostě…no, ale to už jsem poznala, že tam není něco v pořádku. Ale ten první půl rok nebo ten první rok první třídy mě u ní hrozně mrzí. Ne u ní, ale u sebe, že jsem se prostě tak chovala…No, ono kdybych do toho nechtěla naměstnat to svoje studium a prostě se jenom věnovala jí, tak asi by to člověk poznal dřív. Když si vezmu její zájem, když měla ve školce tu předškolní výchovu, tak tam jít to všechno šlo, takový to čárkování a takový to doplňování, všechno bylo bez problémů. Tak jsem si tak jako říkala, že u tý [redacted] taky. A potom když už začala chodit do tý první třídy a prostě písmenka a furt mi to obracela a zrcadlila, prostě psala úplně…a přitom tam měla všechno předepsaný, tak člověk už...Jo nesmělo by to být první dítě. Pokud by to bylo první dítě, tak bych asi tápala taky třeba ještě ve třetí třídě, ale když právě tady to porovnání je, tak prostě…“*

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Školní příprava je časově velmi náročná, musí probíhat v podstatě denně a zabere několik hodin. Je problematické udržet pozornost dcery. *„Domácí úlohy, i když jich teďka dostává podstatně míň, ale ty nám zaberou tři, čtyři hodiny denně. Takže prostě už jenom to, že má spočítat osm příkladů do matematiky, jenom třeba jednoduchý příklady, k tomu dvě slovní úlohy, k tomu ještě čtení, který musíme dělat každý den, protože má tu dyslexii, k tomu ještě já nevím psaní v písance…uděláme tři slova, čtyři slova a pátý a už se na mě jenom podívá, když se mračím nebo obracím oči v sloup, tak už to změní a když se jí zeptám. Ona už se prostě naučila v tom tak chodit, že prostě řekne buď, že je to vyjmenovaný slovo, není to vyjmenovaný slovo, už to prostě fláká.“* Pro Janu je obtížné skloubit péči o dceru s péčí o rodinu. Dcera má své tempo, které musí respektovat. *„…jako když si vezmu, že přijdu třeba po*

čtvrtý z práce a u toho sedíme do sedmi, do čtvrt na osm a pak máte vlastně ještě jako matka svoje povinnosti, uvařit a všechno… tak je to namáhavé, ale prostě se musí. Ona prostě to je taky věc, že my to třeba děláme tak dlouho taky z toho důvodu, že ona u toho dlouho nevydrží. Prostě ona spočítá dva příklady, pět minut pauza, další dva příklady, dalších pět minut pauza. Kdybych jí u toho držela v celku, já nevím jo, zabralo by nám to třeba hodinu a půl, ale já bych byla s nervama v čudu, ona taky. To jsme zkoušely párkrát, slzičky a kňučení, za chvilku bolení bříška a záchod a takový. Prostě člověk musí dělat ty pauzy."

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Jana očekává, že její dcera bude ve školní přípravě čím dál tím více samostatnější a společné učení nebude zabírat tolik času jako doposud. *„Už si třeba teďka říkám už jde do šestý, už jen čtyři roky. Takže asi nějak tak. Ono to nebude trvat věčně a říkám si, že jde na ten druhej stupeň a už se fakt musíme nějak odpojit od sebe. Takže teďka jí spíš nechávám ten prostor a tu volnost. Ať se projeví sama. Teďka už, ne že bych jí nechtěla pomáhat nebo jí nebudu pomáhat, to určitě jo, ale prostě už po ní budu chtít větší samostatnost. Ne jí pořád stát za zadkem a všechno jí opravovat. I když furt bude mít ještě teďka to zohlednění na ty dva roky, ale prostě musí se trošku zapojit sama. Takže už se začnu jako tak nenápadně ztrácet, pomaličku."* Do budoucna Jana věří a doufá, že se její dcera se SPU vyrovná a bude spokojená se svým životem. *„Ne že by mi to bylo jedno, ale hlavně chci, aby byla prostě šťastná a spokojená se svým životem. Takže je v první řadě na ní, aby se s tím dokázala vyrovnat. Což si myslím, že jí až takový potíže činit nebude. Pokud ji nebude furt někdo shazovat, pomlouvat, prostě ji nějak znehodnocovat před těma ostatníma, tak si myslím, že tady s tímhle tím se docela dobře smíří. A co z ní jednou bude je mi absolutně jedno. Říkám hlavně ať už s tím povoláním nebo ať bude dělat cokoliv, byla spokojená."*

<u>MATKA Eva</u>

Eva s manželem společně vychovávají dvě děti. Starší dceru, která je v deváté třídě a mladšího syna, který jde do první třídy. SPU se projevily u dcery v podobě dyskalkulie. Oba manželé jsou zaměstnáni, dceři pomáhá se školní přípravou hlavně Eva.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Od třetí třídy se u dcery začaly objevovat problémy v matematice, přestože v ostatních předmětech prospívala výborně. Až v šesté třídě na upozornění učitele fyziky navštívila Eva s dcerou poradnu, kde diagnostikovali SPU ve formě dyskalkulie. *„No, tak jako v první, druhej třídě měla jedničku z matiky, ale paní učitelka říkávala, že je na jazyky, že jako českej jazyk ten jí jde. A tam, že matika furt jsme museli počítat, opakovaně. Vždycky udělala úkoly a pak jsme museli počítat, protože dělala takový chybičky a paní učitelka jako, že jí matematika moc nepůjde. Třeba jedničky měla, ale měla je vydřený. Pak až když v šestý třídě pan fyzikář jako upozornil nás, takže když počítají, tak ona ví teorii, ale pak vždycky udělá u příkladu chybu. Tak nám doporučil, aby jsme zašli do poradny. Tak jsme tam jeli, udělali testy a oni nám řekli, že je jako nadprůměrně inteligentní. Akorát, že má jako problémy s počty.“*

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Při přípravě do školy pomáhají kamarádky a kamarádi, kladný přístup měla a má i většina učitelů. *„Největší pomoc, jako aby zvládla tu matiku?...Já si myslí, že to bylo, že pan fyzikář nás vlastně naved na to, že tam nějaká ta porucha je. Že jinak by se asi trápila s tím, protože by jsme nevěděli jako jestli někam máme zajít do nějaký poradny a nebo něco. A pak že s tou kamarádkou, že jako cvičily a tak. Když něco nezvládala, tak spolu vlastně se domluvily a nějak se učily.“* Sama Eva se snaží dceři věnovat denně. *„No, neberu teda učení a úkoly, ale potom jenom tej matice, tak hodinu, hodinu jsme ještě počítaly, takže zase aby nebyla jako přetažená. Tak hodinu jsme určitě počítaly každej den…no, jako ona to brala, jako že musí. Ale je jako strašně hodná, taková jako, takže ona to brala prostě asi, jako že musí. Že to tak má bejt, že prostě jeto nějaká povinnost a musí to splnit, dělat. A jako třeba když jsem viděla, že něco jí jde, tak třeba jsme třičtvrtě hodiny, ale tu hodinu určitě jsme jako fakt počítaly. A bylo i vidět jako, že pak má, když přinesla dvojky třeba, pak měla strašnou radost. Pan učitel ji chválil jo, takže… jako že motivaci měla nějakou.“* Evě také pomohl jakýsi řád ve školní přípravě. *„Já jsem dovedla* [redacted] *k tomu, že já jsem přišla o půl třetí z práce a ona připravená. Šly jsme dělat úkoly, udělala si úkoly, pak si dala chvilinku pauzu a pak jsme šly dělat tu matematiku* hodinu. *A takhle byla ona naučená, že do těch půl páty nebo kdy jsme se učily. Pak měla volno. Jsme si udělaly jako takovej režim.“* Rozhodně Eva nebere učení s dcerou jako

velkou zátěž. *„Akorát jsme jí věnovali jako víc času na učení. Jinak to asi neberu jako že by mi to nějak bylo na obtíž nebo…normálně to beru tak jak to je.“*

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

S ohledem na budoucnost má Eva obavy pouze o prospěch z matematiky u závěrečných zkoušek, jinak věří, že dcera vystuduje obor, kde matematika nebude stěžejní předmět. *„My jsme se právě ptali, nevím, jestli se to za ty čtyři roky změní nebo ne, ale že jako maturovat z matiky jako nemusí. Že si může vybrat cizí jazyk, češtinu anebo něco k tomu jinýho. Tak jestli nebude maturovat z matiky, tak jako obavu nemám asi žádnou…Proto jsme se i ptali na těch školách, co jsme měli jako, kam by chtěla jít. Tak jsme to objížděli a ptali se. To nám i paní psycholožka právě řekla, že by bylo dobrý, že některý školy na to neberou ohledy. Takže jsme se všude právě ptali tady na to…Že i kdyby se čtyřkou, což ona teda nebude maturovat, tak hlavně aby prolezla. A že ohledy na to berou teda, že chcou jenom doložit, že je.“*

<u>MATKA Anna</u>

Anna je vdaná, má tři děti a jednu vnučku. V současné době vychovávají s manželem dva syny, dcera už s rodiči nebydlí. Anna i manžel jsou zaměstnaní. Problémy s učením jsou u staršího syna, který je v sedmé třídě.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Na to, že není něco v pořádku, upozornila Annu učitelka v první třídě. *„V průběhu první třídy na to přišla paní učitelka…Asi viděla jako, že blbě on psal, jak tužku drží, ale mě to už jako přišlo ve školce, že on…já jsem mu jako za to i nadávala, jsem měla vztek, ale on nebyl schopnej udělat trojúhelník. On mě vůbec nepochopil jo, že…*“ Na její popud navštívili PPP. *„Jo, my jsme jako do tý poradny a tam nám dávali papíry, takže to obkresloval a tvary různě zkoušeli a…No, já jsem mu třeba vždycky dávala něco, protože já jsem to fakt jako nevěděla, že on je…jsem si říkala, to nejde prostě blbej nebo prostě.. No a pak jako když to paní učitelka v první třídě řekla, říkám to je fakt ale jako blbě maloval…No, tak nevím, je to takový ale zase, že má tu úlevu, že takhle třeba člověk…já nevím, za nás to nebylo, to se řeklo, on je blbej a hotovo. Takhle třeba se tomu někdo věnuje, že jo aspoň. Chodíme do tý poradny…“*

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Anna pomáhala při školní přípravě hlavně se psaním a kreslením. *„Ne, my jsme většinou fakt jenom psali, to psaní nebo to kreslení, ono mu to fakt nejde, nebaví ho to ani a to když jsme mu říkali, aby něco jako, tak to on jako ne. Ale spíš jako obtahoval nebo takový ty tvary jsme dostávali z tý psychologický poradny. Tak tam si jako hodně vypisoval…No, tam si to trénoval.“* S přípravou pomáhají také prarodiče. *„Jako nakreslit mu to do školy? No jako já jsem mu tam nikdy nic nekreslila, třeba jako babička mu pomohla jo. Hodně dělala úkoly, protože jsem byla v práci, tak ona jako to…třeba mu normálně něco namaloval i děda, on teda hezky zase maluje, takže mu to normálně…ale on to potom přiznal* [redacted]*, že mu jako potom pomohl děda nebo nebo…podepsali jsme mu, ale ty obrázky to třeba nenakreslil, to bych řekla, že nakreslí i ten menší líp. Ale on to jako přizná* [redacted] *potom ve škole, že mu někdo pomohl jako.“* Anna nevidí zátěž v tom, že by se musela se synem nadměrně učit, jako náročnější období vnímá pouze během přechodu na druhý stupeň. *„No, to bych řekla ne, že víc ne…Jo, to jako, když potřebuje…ale teď je takový zrovna, že puberta jak s nima začala v těch čtrnácti, tak je to takový no...No já bych řekla potom jako když šli do šestý třídy...jako na ten druhej stupeň. Protože vlastně měli pak na každej předmět už někoho jinýho, jako učitele jo a někdo mu to asi jako třeba, ne že nebral, nevím, ale třeba mu jako odsekli při vyučování nebo jako…a on pak doma nadával, že ta učitelka mu to řekla pitomá…a jemu to nejde, takže se rozčiloval. Ale jako on měl pravdu jo, protože to fakt nejde, tady tohle...já jsem říkala, tak to zkus jenom a prostě jako… buď to dal pětku, nebo to napíše mě, to je jako jedno, když to doma, on nedostává jako za známky. Jako já nesekýruju, nic, takže ono je to takový, že se nebojí.“* Anna nevnímá synovu dysgrafii, jako zásadní handicap. *„Ne, to jako….Já se nebudu, já v tom ano nevidím jako nějakej hroznej problém. Mě možná víc fakt trápilo to, že tam u něj, jako že by neuměl plavat nebo tak…“*

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Anna v souvislosti se synovou dysgrafií netrpí žádnými obavami z budoucnosti. Snaží se brát život jak je a s dětmi je v podstatě spokojená. *„Já nevím.* [redacted] *je teď v sedmičce a zatím je na trojkách…A ten malej vlastně, ten má samé jedničky. Ten to má jako supr, samý jo. Jako nevím, holka ta vlastně taky měla dvojky no. Takže zatím na tom nějak špatně jako nejsme. Že to písmo nebo takhle, ale jinak jako když chce a učí se…tak se učí, to říkala i paní učitelka, že on…jenže ono jak ty děti jsou v tý*

pubertě, že takže na to občas jako kašle. Že pak když mu jde do bot, tak se začne učit, ale…Ne, to já ho jako vždycky třeba seřvu, že nesmí někam na počítač nebo tak…No, on potom jako začne, že doučování nebo to…on se musí vždycky takhle spálit drobet nebo já nevím. Ale jako jo, a ono i ho to jakoby štvalo potom, on se jakoby začne učit a jde třeba na doučování, aby si to opravil a takhle."

MATKA Petra

Petra společně s manželem vychovávají čtyři děti ve věku od osmi do čtrnácti let. Se SPU se potýká dvanáctiletá dcera. Petra je zaměstnaná, manžel v předčasném důchodu. Starost o domácnost a školní přípravu dětí musí Petra zvládnout sama.

Jak matky vnímají problemtiku SPU u svého dítěte?

Petra již od začátku školní docházky tušila jisté obtíže v porovnání se staršími sourozenci. *„Já jsem to věděla jako od začátku, že to učení bude váznout. Už jako když jsem měla to srovnání s ostatními. A viděla jsem třeba, že ty obrázky nebo ten zájem o ty…jakoby o tý věci co se týkaj školy, tak jsem si říkala, že to jako bude trošku obtížnější než u těch strašich dětí."* Bohužel v první třídě ještě spolupráce se školou nezafungovala a naopak se řešily problémy se spolužáky, které překryly nediagnostikované SPU. *„No, ona hlavně měla potíže s tím spolužákem…No totálně to překrylo to ostatní, takže jestli by udělala nějakej kroužek tak nebo tak, v tu chvíli to opravdu bylo na tý vedlejší koleji. Že tenkrát chodívala s pláčem domů…No, ano, nějak jí tam fackoval v tý lavici vedle a oni i ostatní děti s ním měly problémy, akorát že* [redacted] *seděla přímo v tý lavici vedle něj a ten pan učitel byl takovej nesmlouvavej, že jak rozhod, tak rozhod. A nechtěl ji přesadit, až jsem teda já tu* [redacted] *přenesla jinam no. On pak jí teda pak přesadil, ale to už mela* [redacted] *tak sebranej vítr z plachet…Ne, on jenom jako říkal, že to jako není nic moc, no že je to téměř jako k tý trojce. Což jako v tý první třídě, taková škaredá známka dost. Což jsem teda viděla sama taky, ale ten jako…na tu dyslexii neupozornil."* PPP navštívila na doporučení paní učitelky ve druhé třídě. *„S tou dyslexií jsem neměla žádný zkušenosti, ale když ta paní učitelka je zkušená nebo byla, ona už taky odešla, tak jsem dala na její radu. Takže jste si šli na to vyšetření."* Školní docházku provází i emoční nestabilita. *„Tak to je mi jí líto, když to je…já právě vzpomínám na tu dobu, když jsem vlastně odjížděla jako…že jsem si doma hrála s dětma a šla do práce*

až potom co odjely, a když si vzpomenu jak ta [redacted] ráno brečela, když šla do tý školy, to mě trhalo srdce. Ona umí ještě tak srdceryvně plakat. To pro mě bylo teda jako těžký."

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Petra vnímá celkově péči o rodinu se čtyřmi dětmi jako časově náročnou, ale snaží se brát věci tak jak přicházejí a je schopna si najít i pozitivní věci a ze své rodiny čerpat energii. *„No, to já, to je těžká otázka. Já to tak asi ani jako ty…obtíže, já jsem takhle ani neuvažovala nikdy vlastně. Jestli je to obtížný nebo ne. Tak beru ty věci, tak jak jsou a oni ty děti, oni každý mi dává, to ten život tak obohacuje nesmírně, že bych na to ani asi…já to asi nevnímám jako obtíže. Ono každý to dítě má nějaký svůj vrtoch nebo tak, tak to tak nějak je jak to je. No, to zase není taková velká obtíž sedět nad nějakým úkolem."* Školní přípravu se Petra snaží udržet v přijatelných mezích pro všechny. *„No, ona zase kolik času mohla…to být tak tři čtvrtě hodinka. Asi víc toho taky tolik, s těma čtyřma dětma to…Ještě když člověk nemá nějaký dojíždění, tak to…No učení s [redacted], to je trošku potíž. Na jednu stranu potřebuje uvolnit trošku, aby to brala zábavně a to se zase tak začne řehtat, že to taky ztrácí koncentraci. Tak zase když přitlačím trošku, tak to jde zase do slziček, no, takže abych tak řekla pravdu, když…není schopný se s ní učit nikdo ze starších sourozenců, na to nemaj takovou diplomacii a trpělivost. Takže když děláme ty úkoly, tak je to vlastně na mě hlavně."* Petra se snaží dceru podporovat v oblastech, které ji baví a přináší uspokojení a úspěchy. *„No ona se ta [redacted] vlastně sama nějak neučí jo, ta jestli nějaká motivace je pro ní domácí úkol nebo nějaká povinnost, kterou musí do tý školy udělat. A jinak, jinak prakticky se neučíme. My teda hodně aspoň, aby to vzdělání nějakým směrem šlo, tak se věnujeme hudbě, což je pro ně takový jako viditelný, hmatatelný, teda alespoň sluchově…Takže když spíš jako tímhle tím směrem…než ta základní škola, tak ta hudební škola…No, tam to má ráda hodně, tam má velice ráda svého učitele a ty výsledky tam prostě jsou takový nějaký pro ni i smysluplnější."*

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Život a budoucnost vnímá Petra optimisticky a neutápí se ve zbytečných obavách. *„Ne, nemám. Ne, já vlastně, abych řekla pravdu…já obavy jako vůbec nějak v tom*

životě se s nima nezabejvám, s těma obavama. Až to nějak bude nějaký problematický, tak to budeme řešit nějak.“

MATKA Hana

Hana je čerstvě rozvedená a vychovává dva syny. Starší je v páté třídě a mladší ve druhé. SPU byly diagnostikovány u obou dětí. Hana je zaměstnaná, ale má možnost uzpůsobit pracovní dobu potřebám výchovy a péče o rodinu.

Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Hana od narození počítala s jistými komplikacemi vzhledem ke genetickému zatížení v rodině bývalého manžela. U staršího syna byly SPU diagnostikovány během první třídy. *„Koncem první třídy…no, spíš to bylo jako na základě paní učitelky. Což jako já jsem s tím počítala jakoby už od narození, protože vlastně bejvalej manžel mají tyhle ty vady v rodině, takže to tam jakoby velká zátěž samozřejmě. Takže už dětská doktorka mě upozorňovala, že jsou to kluci a že s tím mám počítat.“* U staršího syna se Hana rozhodla pro mírnější přístup, všimla si, že synovi vyhovuje určitý řád a že uspokojivé výsledky má, pokud je vnitřně motivován. *„Tak já jsem se k tomu tak jako postavila s tím, že za prví, jsem věděla, že má nechuť ke škole jako vůbec, celkově, takže jsem ho nějako moc jakoby nepřepínala nebo prostě nějak jsme to nedramatizovali. Mně stačilo, jak psal, paní učitelce taky stačilo, jak psal, prostě jako jo, nechci po něm krásný písmo do dneška. Vím, že to nikdy nebude. A jako tak nějak jsme tím propluli a na konci první třídy nám řekli teda, že kdyby dostal odklad, bylo by líp…až když mu teče do bot, tak teprve se teda začne trošku snažit a jako vidím, že to jde…Já jsem říkala, že tak to vůbec není, že je prostě jenom jakoby línej a jakoby musí se na něj jinak. Jo, aby se začal učit, aby mu to šlo, musí se na něj jinak. On prostě potřebuje řád…“* U mladšího syna byly SPU diagnostikovány ve druhé třídě opět na popud paní učitelky. *„Na konci druhý třídy, nebo už v půlce druhý třídy nás upozornila paní učitelka nová, co má teďka, že jakoby asi něco tam bude. Samozřejmě zapomínal háčky, čárky, klasika, prostě…a já už jsem to věděla. Já už jsem si říkala, že asi jakoby tohle to. A věděla jsem to, protože taky dětská doktorka, když malujou tu postavičku, v těch pěti letech, tak říkala, že s tím máme počítat i u* [redacted]*.“* Počátky soužití s diagnózou nebyly pro Hanu snadné. *„Jo, rozhodně jo, protože jsem to ze začátku jako fakt nedokázala pochopit, proč je to*

takhle, proč jim to nejde, když mě to šlo, že jo a prostě jakoby nevěděla jsem jak na ně, co s nima, jak je motivovat k tomu, abychom to prostě všechno jakoby zvládali. Vůbec, ze začátku jsem fakt jako byla možná i jsem byla hnusná a zlá na toho [redacted]*, protože jsem prostě nevěděla proč to tak je, jakoby. Že možná jsem ho víc jakoby nárokovala než jsem měla."*

Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Učení s dětmi nevnímá Hana jako zátěž, ale jako samozřejmost, kterou ji naučily rodiče. *„…takže mě to ani nějak nepřišlo divný, že se s těma dětma učím. Jo, já prostě to vnímám normálně. Jo, moje rodiče se mnou, věnovali se mi takhle, prostě, tak já se takhle budu věnovat svým dětem prostě."* Haně pomohl rozvod nefunkčního manželství, protože teprve teď může dát výchově řád podle svých představ. *„No, byla jsem furt ztrhaná a prostě měla jsem toho strašně moc. Teď prostě jakoby jsem se zbavila, vlastně tím, že jsem se rozvedla, tak mě to naopak jakoby pozvedlo, protože vlastně konečně to můžu dělat, tak já to chci dělat, nikdo mi to toho nekecá. Nikdo mi do toho jakoby nezasahuje, nikdo mi neříká: „Hele, ty jseš na něj takováhle, prostě on je hloupej po tom* [redacted] *a ty furt chceš po něm nějakej výkon" a takovýhle věci. A při tom, tak to vůbec není. Jo, jako, já prostě vím, že on je schopnej se to naučit a když chce, tak dokáže cokoliv. Takže vím, že není hloupej."*

Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Z budoucnosti má Hana jisté obavy, vnímá dnešní dobu jako těžkou. *„Já doufám, že to dobře dopadne, ale samozřejmě, že mám strach jako. Protože fakt jako v dnešní době je to strašně těžký a jako nevím jakoby, vidím, že ten* [redacted] *není takovej, že by se pro něco nadchnul…Spíš jakoby pro ten život si myslím, protože škola, tou jsme každej tak nějak prošli jakoby, to projdeme všichni prostě, ať tak nebo tak jako. Ale spíš jako do toho života si myslím, že to budou mít jakoby složitější. Jo a on nebude ten typ, kterej by se opravdu jako snažil, aby…to fakt si musí vždycky něco přepnout, aby chtěl, ano teď chci já. Tady když se to přepne a chci já, tak je to o tom, že jako to jde a je to v klidu. Všechno v pohodě. Jo, ale pokud se to tam nepřepne, tak je se tam prostě nedostanou, i když se snažíte sebevíc."*

5.2 Výsledky výzkumu

Získané informace z jednotlivých rozhovorů budou nyní souhrnně interpretovány, porovnány, případně zdůrazněny určité pohledy na základě jejich případného kontrastu. Tyto výsledky nelze aplikovat, jsou platné pouze v této dané skupině respondentek.

1. Jak matky vnímají problematiku SPU u svého dítěte?

Většina matek již od začátku školní docházky vnímala, že je něco jinak, objevovaly se různé problémy. V případě, že se již SPU objevilo u staršího dítěte (Mirka, Hana), matka dříve rozpoznala charakter problému. Pokud však šlo o dítě první, byly problémy přičítány množství jiných příčin, např. nepozornosti, lajdáctví (Mirka), hlouposti dítěte (Anna), celkově pomalejšímu tempu dítěte (Olga, Alena) nebo zdravotní problematice, která se u dětí projevovala (Mirka, Olga). V případě staršího sourozence, který neměl nikdy žádné vzdělávací obtíže, bylo zřejmé tápání matky, která měla od svého dalšího dítěte podobná očekávání. Realita však byla najednou drtivě jiná (Jana). Mnohdy sehrála v identifikaci problému dítěte hlavní roli právě škola (Mirka, Olga, Eva, Anna, později i v případě Petry, Hana). V případě paní Petry však šikana ve škole překryla problematiku SPU. Některé matky na základě vyšetření v PPP zcela změnily přístup ke svému dítěti (Mirka, Olga, Alena, Jana, Anna, Hana), zmiňují velkou úlevu v případě zjištění, že inteligence dítěte nebyla zasažena (Alena, Eva). Do doby návštěvy PPP matky projevovaly ve školní přípravě s dětmi jistou urputnost (Jana, Hana), tvrdost (Anna), celkově vysoké nároky, tak vedly k „maximální“ přípravě s dítětem (Olga, Mirka) a následným pocitům lítosti nad nadměrnou zátěží dítěte (Jana, Hana). Mezi respondentkami se objevily i matky, které s nástupem dítěte do školy zanechaly práce úplně (Olga) nebo pracovaly na úvazek částečný, aby mohly být více nápomocny svým dětem (Hana). V některých případech došlo k identifikaci specifických poruch učení až po delší manifestaci dílčích problémů (Olga – ve třetí třídě, Eva – v šesté třídě). Matky také vnímaly emoční stavy svých dětí související se školní docházkou. Po diagnóze a narůstající školní neúspěšnosti dítěte se objevovala u některých dětí nechuť do školy chodit (Olga, Petra, Hana), problematická se ukázala i motivace dítěte k systematické školní přípravě (Petra, Hana), objevila se také v jednom případě zoufalost dítěte, které mít žádnou poruchu nechtělo (Alena).

2. Co matky vnímají jako nejvíce zatěžující v kontextu péče o dítě se SPU?

Pouze v případě třech matek byla konkrétně uvedena jako největší zátěž v kontextu péče o dítě se SPU časová náročnost školní přípravy s dítětem (Mirka, Olga, Jana), a to v ohledu tvorby různých vzdělávacích pomůcek (Olga), systematičnosti, každodennosti opakování (Mirka, Olga, Jana), snaze udržet pozornost dítěte (Jana) nebo jej vůbec motivovat ke školní přípravě (Alena, Hana). Další významnou zátěží je pro matku tíživost situace, kdy je na vše sama, nikdo jí s dítětem nepomáhá (Olga, Jana), rodina nechápe problematiku SPU a dítě spíše ponižuje (Olga) nebo v kontextu péče o jedno dítě nestíhá péči o další členy rodiny (Jana, občas Mirka). Některé z matek SPU vůbec nevnímají jako zátěž (Alena, Eva, Anna, Petra, Hana), dostává se jim pomoci od kamarádů, rodinných příslušníků (Eva, Anna), náročné bylo pouze nějaké časově omezené období (Anna, v případě Hany toto období souviselo s nefungujícím manželstvím), je pro ně primární dobrá povaha dítěte a jeho životní spokojenost (Alena, Petra) nebo berou učení s dítětem jako samozřejmost základní péče o dítě (Hana). Vždy záleží na osobnostních faktorech každé matky, jejich zkušenostech, očekáváních a faktu, zda tráví s dítětem dle svého hodnocení nadměrný čas nad jeho školní přípravou.

3. Jaké jsou obavy a očekávání matek dítěte se SPU?

Matky, jež se účastnily výzkumu, často nepociťují velké obavy o své děti ve spojení se SPU (Anna, Jana, Alena, Olga, Petra). Mirka projevila strach ohledně přestupu dítěte na druhý stupeň, kde bude vše těžší. Objevil se také strach v ohledech jiných nepříznivých vlivů, které mohou dítě přivést na tzv. scestí, strach z budoucí maturity, který zahrnuje i povinnou matematiku, jež je jistou jedinou slabinou dítěte (Eva) nebo celkové obavy z budoucího profesního uplatnění dítěte založené spíše na jeho osobnostních charakteristikách (Hana). Olga pociťuje velký strach, avšak ze ztráty svého momentálního smyslu života a toho, že ji syn již nebude potřebovat. Olga i Alena jsou ochotny svým dětem pomáhat se školou, dokud bude potřeba, jsou jim plně oddány. Drtivá většina respondentek má pozitivní, optimistický pohled do budoucnosti svých dětí, věří, že se s problematikou SPU jejich dítě vyrovná (Jana), berou život prostě takový jaký je a mají střízlivá očekávání (Anna, Jana, Alena,

Petra), je pro ně důležitější celková životní spokojenost jejich dětí (Alena, Jana, Anna, Petra, Mirka).

Na základě výše uvedených informací byly identifikovány následující okruhy problému:

1. časová náročnost školní přípravy
2. systematičnost, denní procvičování
3. dlouholetost zátěže
4. osobnostní charakteristiky matky a její životní spokojenost
5. absence pochopení a pomoci blízkých
6. vlastní pocity dítěte
7. motivace dítěte ke školní přípravě
8. více dětí v rodině
9. očekávání, obavy a strachy matek

Tyto okruhy nebyly identifikovány u všech respondentek. Jsou závislé na matce, která péči o dítě s SPU může nebo naopak nemusí pociťovat jako zátěž. Z informací však zcela jasně vyplývá, že pokud se matka na všechno cítí sama, tráví neúměrně dlouho času přípravou s dítětem, nemá podporu a pomoc od jiných a situace s dítětem je více komplikovaná, cítí péči o své dítě jako vetší zátěž. Důležitou roli hraje i celkový postoj matky ke vzdělání, inteligence dítěte a copingové strategie, které matky někdy i nevědomě efektivně užívají.

Pokud se matkám naopak dostává podpory a pochopení od jiných osob, jsou spokojeny se svým životem, nemají nereálná nebo přehnaná očekávání od svých dětí, pochopily nebo přijaly problematiku SPU a našly si v péči o dítě vlastní řád, vnitřní klid, není pro ně mateřství dítěte s poruchou učení velkou zátěží.

5.3 Diskuze

Výsledky výzkumného šetření jsou odrazem životních zkušeností, osobnostních charakteristik a souborem životních očekávání jednotlivých žen. Osobní předpoklad o celkovém subjektivním vnímání vyšší míry náročnosti péče o dítě se SPU nebyl zcela potvrzen, avšak byla potvrzena účinnost faktorů, které pozitivně ovlivňují zvládání této náročné životní situace, jako sociální a rodinná opora, pochopení a přijetí problematiky dítěte, očekávání matky, založená na reálných možnostech dítěte, vytvoření strategie ve školní přípravě, která je přijatelná jak pro matku, tak pro dítě a orientace matky na budoucí spokojený život dítěte, který není zcela závislí na specifických poruchách učení.

Podobně jako ve výzkumu Webster-Stratton (1990) se u matek jako zásadní faktor pro zvládání zátěže v péči o dítě s SPU ukázala jejich celková úroveň psychosociální pohody (well-being) a kvalitní sociální, rodinná podpora. Matky, na kterých neleželo celé břímě školní přípravy s dítětem, jež se mohly o tuto péči s někým podělit, ať už s přáteli, prarodiči nebo otcem dítěte, vyjadřovaly vyšší míru celkové pohody.

Jak píše Matějček, Vágnerová a kol. (2006) s nástupem dítěte do školy se mění na základě zhodnocení aktuálních schopností a dovedností dítěte očekávání rodičů. Tuto skutečnost lze pozorovat i u respondentek výzkumného šetření. Většina matek změnila po zkušenostech se školní docházkou dítěte a následné návštěvě PPP, kde jí bylo odborníky zprostředkováno zhodnocení schopností jejího potomka, přístup ke školní přípravě, i souvisejícímu studijnímu očekávání.

Na základě výpovědí matek vnímajících pozitivně budoucnost svého dítěte, lze často identifikovat orientaci na celkovou životní spokojenost, která není závislá na školních úspěších. Lze tedy předpokládat, že takové matky neprožívají problematiku školní docházky jako velkou, tíživou nebo relevantní pro budoucí spokojený život dítěte a je tak pro ně méně zátěžová. Studie Parents of Children With Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations (Heiman, 2002) ukázala u matek víru v optimistickou budoucnost svého dítěte jako silnou základní potřebu. Stejně tak je pro matky důležitý realistický pohled a přijetí problematiky jejich dítěte.

Lze předpokládat, že pokud matka očekává od svého dítěte výsledky, na které aktuálně a reálně má, zažívá jak ona tak dítě pocit adekvátního uspokojení,

a dílčích úspěchů, které vedou k vyšší podpoře dítěte a motivovanosti matky se s dítětem do školy připravovat. V tomto kontextu je matka emociálně vyrovnanější s realitou a péče o dítě se SPU se tak v pojetí časové náročnosti školní přípravy nezdá být pro matku tolik zatěžující. Dítě je tak v přívětivějším a pro svůj rozvoj podpůrnějším klimatu. V souvislosti s těmito tvrzeními vyvstává otázka možnosti identifikace specifik podpůrného rodinného zázemí a úrovně naplnění souvisejících individuálních potřeb dítěte, které mohou vést k efektivní nápravě SPU a profesnímu uplatnění jedince s využitím celého jeho potenciálu.

Základní otázkou je jistě míra otevřenosti a věrohodnosti sdělení jednotlivých respondentek. Je nutné připustit možnost, že některé z matek nemusely odpovídat zcela v souladu se svými vnitřními pocity, např. z důvodu tvorby lepšího dojmu na tazatele, nebo vyzdvihnutí svých rodičovských schopností.

Výsledky výzkumu mohou být také ovlivněny případnou dezinterpretací psaného záznamu, se kterým je v práci nakládáno. U nemalého množství záznamu nedošlo k přímému kontaktu tazatele s respondentkou. Jistý vliv mohou mít i osobností charakteristiky a zkušenosti autorky diplomové práce, která nemá vlastní zkušenosti v péči o dítě a je mladší v porovnání se všemi respondentkami. Na druhou stranu mohou tyto skutečnosti přispět k potřebnému odstupu a vyšší míře objektivity.

Výsledky výzkumu jistě značně ovlivnilo zastoupení těchto osmi konkrétních respondentech, ovšem také fakt, že jediným požadavkem na výzkumný soubor byla skutečnost, aby byly SPU diagnostikovány jako primární obtíž dítěte, které je v době výzkumu vzděláváno. Tím, že nebyly respondentky dále vybírány dle dalších konkrétních kritérií jako věk, socioekonomický statut, výše vzdělání, počet dětí v rodině, úplnost rodiny, aj, je skupina svých charakterem velice různorodá a nesourodá.

ZÁVĚR

Praktická část diplomové práce si kladla za cíl identifikovat hlavní matkou vnímané okruhy problémů a případné další kontexty mateřství dítěte se SPU. Výzkumná otázka byla rozložena do několika specifickým podotázek, které se zabývaly vnímáním problematiky SPU u dítěte konkrétních matek, otázkou zátěže, kterou matky vnímají jako největší a jejich očekáváními, obavami ve spojení s budoucností dětí. Osm respondentek poskytlo pro tento výzkum informace a osobité životní zkušenosti v péči o děti, kterým byly diagnostikovány SPU.

Na základě výzkumného šetření byly identifikovány jako možné okruhy problémů: časová náročnost školní přípravy; systematičnost, denní procvičování; dlouholetost zátěže; osobnostní charakteristiky matky a její životní spokojenost; absence pochopení a pomoci blízkých; vlastní pocity dítěte; motivace dítěte ke školní přípravě; více dětí v rodině; očekávání, obavy a strachy matek. Tato zjištění však nelze aplikovat a jsou platná pouze v dané skupině respondentek.

Matky účastnící se výzkumu registrovaly jistou problematiku u svého dítěte již v počátcích školní docházky. Bez předchozích zkušeností nebo informacích o specifických poruchách učení často přičítaly projevy SPU jiným příčinám. V drtivé většině života respondentek sehrála významnou roli škola, která upozornila matku na důležitost návštěvy PPP. Diagnostika SPU, vysvětlení charakteru poruchy a jejich souvislostí mělo ve spojení s potvrzením inteligence dítěte za následek pozitivní změnu v přístupu k dítěti.

V tomto konkrétním uskupení respondentek nebyla zcela potvrzena časová náročnost školní přípravy s dítětem jako vysoce zatěžující kontext péče o dítě. Tři matky vnímaly zátěž školních příprav v souvislosti s každodenností, systemačností, výrobou pomůcek nebo v ohledu pozornosti a motivace dítěte. Pět matek však neoznačilo skutečnost péče o dítě se SPU jako zatěžující vůbec. Rozdíl mezi těmito respondentkami byl markantní zejména v sociální a rodinné opoře, kterou pociťovaly, v celkovém přístupu k dítěti, v životní spokojenosti a pohodě.

Obavy a očekávání matek dětí se SPU se jistě v čase měnila, avšak v době rozhovoru většina matek nepociťovala velké obavy o budoucnost svého dítěte v kontextu SPU. Drtivá většina matek byla orientována na optimistickou a pozitivní víru ve vyrovnání se dítěte s problematikou, berou život „takový jaký je“ a mají střízlivá očekávání. Celkovou prioritou byla budoucí životní spokojenost jejich dětí.

Tato diplomová práce může být inspirací pro širší a podrobnější výzkum zvládání mateřské zátěže, a to nejen v ohledu péče o dítě se specifickými poruchami učení, ale i na obecné úrovni. Ukazuje se totiž, že dalece více záleží na osobnosti matky, jejich schopnostech, životních prioritách a její resilienci. Vnímání této zátěže se může v čase lišit, není konzistentní, avšak závislé na životní spokojenosti matky.

SEZNAM LITERATURY

ANTSHEL, K. M., & JOSEPH, G. (2006). *Maternal Stress in Nonverbal Learning Disorder: A Comparison With Reading Disorder.* Journal Of Learning Disabilities, 39(3), 194-205.

AUNOLA, K., NURMI, J. E., ONATSU-ARVILOMMI, T., & PULKKINEN, L. (1999). *The Role of Parents´ Self-Esteem, Mastery-Orientation and Social Background in Thein Parenting Styles*. Scandinavian Journal of Psychology, 40, 307-317.

BARTOŇOVÁ M., & VÍTKOVÁ M., (2007), *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 247 s. ISBN 978-807-3151-584.

BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení.* In: PIPEKOVÁ, J., (2006), *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. Vyd.,Brno: Paido, 404 s., ISBN 8073151200.

BARTOŇOVÁ, M., in VÍTKOVÁ, M., (2004), *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. Vyd. Brno: Paido, 463 s. ISBN 8073150719.

COLEMAN, P. K., & KARRAKER, K. (2000). *Parenting Self-Efficacy Among Mothers of School-Age Children: Conceptualization, Measurement, and Correlates.* Family Relations, 49, 13-24.

CRONIN, A. F. (2004). *Mothering and Child With Hidden Impairments*. The American Journal of Occupational Therapy, 58, 83-92.

DIX, T. (1991). *The Affective Organization of Parenting: Adaptive and Maladaptive Processes*. Psychological Bulletin, 110, 3-25.

DYSON, L. (2010). *Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families.* Learning Disability Quarterly, *33*(1), 43-55.

FALIK, L. H., (1995). *Family Patterns of Reaction to a Child with a Learning Disability: A Mediational Perspective.* Journal of Learning Disabilities, Volume 28, Number 6, Pages 335-341.

FIRTH N., GREAVES D., & FRYDENBERG E. (2010). *Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities.* J Learn Disabil;43:77-85.

GJURIČOVÁ, Š., & KUBIČKA, J. (2009). *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 280 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.

HÁJKOVÁ, V., & STRNADOVÁ, I., (2010), *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 217 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730707.

HANÁK, P., MICHALÍK, J., A KOL. (2011). *Speciálněpedagogické centrum,* Informační brožura o činnosti speciálně pedagogických center, Univerzita Palackého v Olomouci.

HEIMAN, T., (2002). *Parents of Children With Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations.* Journal of Developmental and Physical Disabilities, Vol. 14, No. 2, June 2002.

KARANDE S, BHOSREKAR K, KULKARNI M, & THAKKER A. (2009). *Health-related quality of life of children with newly diagnosed specific learning disability.* J Trop Pediatr;55:160-9.

KARANDE, S. S., & KULKARNI, S. S. (2009). *Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability.* Journal Of Postgraduate Medicine, 55(2), 97-103.

KARANDE, S. S., KUMBHARE, N. N., KULKARNI, M. M., & SHAH, N. N. (2009). *Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability*. Journal Of Postgraduate Medicine, 55(3), 165-170. doi:10.4103/0022-3859.57388

KARANDE, S., & KURIL, S., (2011). *Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability.* Journal of Postgraduate Medicine. Volume: 57, Issue : 1, Page : 20-30.

KENNY, K., & MCGILLOWAY, S. (2007*). Caring for children with learning disabilities: an exploratory study of parental strain and coping*. British Journal Of Learning Disabilities, 35(4), 221-228.

KOCUROVÁ, M. (2001), *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, 229 s. ISBN 80-729-0060-9.

KREJČOVÁ, L. & STRNADOVÁ, I. (2006). *Vliv sociálních faktorů na děti se specifickými poruchami učení*, Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 1211-2720, CZ, Roč. 16, č. 2, s. 115-127

LEDNICKÁ, I. (2004). *Spolupráce mezi odborníky a rodinou dítěte s dyslexií,* Speciální pedagogika: Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 1211-2720, CZ, Roč. 14, č. 4 (2004), s. 269-279

LEDNICKÁ-STRNADOVÁ, I. (2005). *Stresové a resilientní faktory v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení,* Speciální pedagogika, č. 3, s. 200-215,

MATĚJČEK Z., VÁGNEROVÁ M., a kolektiv, (2006), *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 271 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 223 s. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z., (2011), *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., v Portálu 1. Praha: Portál, 342 s. ISBN 978-802-6200-000.

MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 332 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MKN-10, Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, aktualizovaná verze k 1. 4. 2014, Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (1997). Operationalizing the NJCLD definition of leaming disabilities for ongoing assessment in schools. *Perspectives: The Intemaüonal Dyslexia Association, 23,* 29-33).

PEŠOVÁ, I., & ŠAMALÍK, M., (2006), *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 150 s. Psyché (Grada). ISBN 8024712164.

POKORNÁ, V., (1997), *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 310 s. ISBN 8071781355.

RYAN, M. (1994). *Dyslexie a sociální a emocionální problémy*. In: KUCHARSKÁ, A., (Ed.). (1997). *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1996,* Speciální pedagogika, Praha: Portál, 33-37.

SELIKOWITZ, M., (2000), *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. Vyd. 1. české. Překlad Andrea Civínová. Praha: Grada, 136 s. Pro rodiče. ISBN 8071697737.

SILVER, LB. (1989). *Psychological and family problems associated with learning disabilities: assessment and intervention.* J Am Acad Child Adolesc Psychiatry;28(3):319-25.

SLÁDKOVÁ, I. (2003), *Výchovný přístup v rodinách s dítětem s diagnózou specifické vývojové poruchy učení*, Sociální práce, CZ, č.1, s. 113-124

SOBOTKOVÁ, I. (2012). *Psychologie rodiny*. 3. vyd. Praha: Portál, 219 s. ISBN 978-80-262-0217-2.

SOBOTKOVÁ, I., REITEROVÁ, E., HURNÍKOVÁ, K. (2011). *Rozdíly mezi otci a matkami z pohledu na fungování rodiny, v životní spokojenosti a rovnováze mezi prací a rodinou.* Československá psychologie, Psychologický ústav AV ČR, Praha, 97-192.

STRNADOVÁ, I. (2006). *Škola je pro rodiče dětí se SPU podpora, ale i hrozba,* Rodina a škola, 0035-7766, CZ, Roč. 53, č. 6 (2006), s. 17.

ŠTALMACHOVÁ, P. (1996). *Možnosti žáků se specifickými vývojovými poruchami na středních školách,* In: KUCHARSKÁ, A., (Ed.). (1996). *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999*, Speciální pedagogika, Praha: Portál, 146-147.

ŠVANCAROVÁ, D. (1999). *Specifické poruchy učení a rodina.* In: KUCHARSKÁ, A., (Ed.). (1999). *Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1999*, Speciální pedagogika, Praha: Portál, 133-137.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ. K. a kolektiv (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÁGNEROVÁ, M., & KLÉGROVÁ, J., (2008), *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 538 s. ISBN 9788024615387.

WEBSTER-STRATTON, C., (1990). *Stress: A Potencial Disruptor of Parent Perceptions and Family Interactions.* Journal of Clinical Child Psychology, Vol. 19, No. 4, 302-312

ZELINKOVÁ, O. (1994). *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, Speciální pedagogika (Portál). 196 s. ISBN 8085267764.

ZELINKOVÁ, O. (2003). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 263 s. ISBN 8071788007.

ZELINKOVÁ, O., (2010), *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 167 s. ISBN 80-7311-022-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Informační leták výzkumu
Příloha 2. Přepis rozhovoru Olgy

Příloha č. 1 Informační leták výzkumu

Výzkum zaměřený na matky dětí se specifickými poruchami učení

Informace o výzkumu

Výzkumný projekt, který je zaměřen na matky dětí se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie), je realizován Katedrou psychologie a pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Průběh výzkumu:

Studie zjišťuje pomocí interview s matkou to, jak matka prožívá a vnímá potíže svého dítěte, jak probíhá příprava do školy, jaké jsou potřeby a očekávání matky v souvislosti se SPU dítěte apod. Získané informace budou využity k další pomoci rodinám dětí se SPU.

Použitá metoda neobsahuje žádná rizika a může být kdykoliv přerušena. Se všemi získanými údaji a daty se bude zacházet přísně důvěrně, zpracování dat bude naprosto anonymní.

Bc. Silvie Spurná
silvie.spurna@seznam.cz
607 577 419

Mgr. Jana Kouřilová
jkouril@pf.jcu.cz
604 149 043
Katedra psychologie a pedagogiky
Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
Dukelská 5
České Budějovice

Souhlasím se svou účastí v uvedené výzkumné studii.

Jméno a příjmení:_____

Mobil nebo mail, na který je možno Vás kontaktovat:_____

Podpis:_____

Datum:_____

Příloha č. 2 Přepis rozhovoru Olgy

Na těchto stránkách najdete přesný přepis rozhovoru jedné z matek dítěte se SPU. Jméno matky je pseudonym. Kurzívou jsou označeny otázky tazatele. V textu bude množství vyčerněných textových polí, ty zamezují možné identifikaci ženy (udávají jména, místa nebo popisují konkrétní rodinné příslušníky) nebo jsou k výzkumu irelevantní.

Olga

Můžete mi na úvod říct pár slov o Vaší rodině, o tom kolik má členů, kolik komu je, co děláte?

Jsme čtyřčlenná rodina, dcera má 18 let, syn má 12 let, manžel podniká, [redacted], takže to je docela vypětí. Já vedu jeden obchod v [redacted], takže mám starosti a dcera studuje, ta je na [redacted]. Máme psa, normální klasický rodinný dům, zahradu, bazén, spíš takový klidný prostředí domácí.

Můžete mi říct něco o Vašem dítěti, které má tu poruchu učení, jaké to bylo? Vy jste si všimla, že je něco v nepořádku, že je něco jinak? Vy jste měla i porovnání se starší dcerou.

To jde strašně těžko říct, kdy jsem si toho všimla, protože [redacted] je od malička takovej trošičku pomalejší ve všem, tam to hodně dělalo to astma, protože on byl hodně nemocný, on byl silnej alergik a astmatik vlastně už od narození, takže my jsme byli prakticky do 2 let snad každý měsíc ten týden až čtrnáct dní ve špitále. My jsme byli třeba 14 dní doma, týden ve špitále, takhle se to střídalo do těch jeho 2 let, takže potom co my jsme udělali nějaký pokrok tady za těch 14 dní, co byl doma, že už si sedal, tak potom, když se nám vrátil z nemocnice, já jsem tam teda bývala s ním, tak už zase z něho byl žák. Takže takový ty pokroky tam furt u něho jakoby prakticky byly od toho narození. Takže potom ve finále, když měl jít jakoby do té první třídy, tak protože byl [redacted] září, tak šel ještě o ten rok později, tak já jsem dala výpověď v práci a zůstala jsem doma s tím, že zůstanu 2 roky doma a budu se mu věnovat, budu se s ním učit, tak jakože bych to zpozorovala hned v první nebo druhý třídě asi ne, protože já jsem byla taková, že on přišel ze školy a my jsme se učili spolu a učili jsme se to tak dlouho, dokud jsme se to nenaučili. Potom už v té druhé

třídě paní učitelka došla za mnou a říká, paní [redacted] to takhle nemůžete dělat, ho takhle učit, protože on mi čte ze slabikářů a dívá se na mě. On to uměl nazpaměť, já jsem chtěla, aby to uměl tak dokonale, že to uměl nazpaměť a ona se vždycky na něho dívala a říkala [redacted] ty nečteš, čtu, že třeba tam bylo, Jitka hrála na housle, a on řekl, že Jitka pěkně hraje na klavír a že byla v Itálii na tom a na tom, takže on tam zaměnil jakoby ten nástroj, ale prostě jinak to řekl správně, takže mám trošičku upustit od toho. Protože jsem viděla, že hůř se to učí, že mu dlouho trvá, než si to přečte, tak jsem se s ním ještě připravovala dopředu, aby to uměl, když náhodou, aby prostě ty jedničky nosil. Takže když to porovnám s dcerou, tak s tou jsem se neučila od první třídy, ta prostě došla a ta už si automaticky všechno udělala sama, nic nepotřebovala, přišlo období prázdnin a ona mi doma brečela, proč jako jsou prázdniny, ona chce chodit do školy. To bylo takový, když to porovnám ty děti, tak každý je opravdu jiný, ona je prostě chytrá, inteligentní, a on ne jakože je hloupej ale je prostě jinej, všechno mu dlouho trvá. Dlouho mu trvá, než se něco naučí a ty rozdíly tam jsou i věkový dost velký i co se týče jejich vztahů, to je na bodu mrazu, protože ona je trošku někde jinde.

Pochopitelně, tam je vlastně 6 let rozdíl, jste říkala 18 a 12 let.

Takže tu druhou třídu jsme tak zvolnili, ale já jsem byla taková, že stejně ještě furt jsem ho trošku no a pak přišla ta třetí třída, tak jsem nakonec šla na poloviční úvazek zpátky do práce, abych prostě to odpoledne byla doma. Tak jsme to tempo jakože, paní učitelka pořád říkala zvolnit, tak říkám dobře, tak zvolníme, jenom tak průběžně, co bude potřeba a to bylo právě to, že když jsme dělali jenom to, co bylo potřeba, tak najednou jsem začala zjišťovat, že to nejde, že pokud jsem ho to opravdu nenaučila tak, aby to sypal z hlavy nazpaměť, tak to prostě neumí a tam už právě začal ten problém, kdy jsme teda potom šli na tu pedagogickou poradnu, že to budeme řešit přes tu poradnu No a tak jsme to takhle řešili, takže tam už potom, když už jsem to jakoby chtěla dohnat původně jako předtím, tak už to nešlo, už toho v té třetí třídě bylo tolik, že už to nešlo, on už to prostě nepochopil. Pak vlastně přišla ta čtvrtá třída, a to byl už takovej úplně náraz, kdy mi začal propadat a hlavně mi nechtěl chodit do školy, to už bylo prostě takový to období, kdy doma brečíval, že on do školy nechce, hlavně se mu děti smály, protože on i tím, že byl hodně silnej astmatik a alergik [redacted]

[redacted] a oni se mu vlastně za to smály, že je tlustej a že je blbej, protože se špatně učil a nechtěl chodit do školy vůbec, tak on začal propadat. Pak za mnou přišel učitel a řekl mi, že to vypadá, že je šikovnej, tak to se taky řešilo, no a tam vlastně na té pedagogický poradně nabídli, že ho můžu dát sem na [redacted]. Tak já jsem ho ještě na ten [redacted], takže my jsme ho vlastně potom, co on v pololetí propadl, tak jsme ho přesunuli na ten [redacted], ze začátku jakože protestoval, bylo to s ním špatný, co se týkalo učení, tak to bylo úplně šílený, ale tam se začal postupně srovnávat, že během dvou měsíců ráno vstal a řekl, že se těší do školy a to byla taková změna. To prakticky zhruba trvalo ten rok ještě, vlastně pak i v té třetí třídě, že to byla taková změna, že já jsem normálně měla strašnou radost, že on chce chodit do školy, že najednou z čeho mi nosil pětky, tak tam to uměl a z toho mi nosil jedničky, jakože oni se učili a oni byli na konci knížky a on došel s úkoly a byl na začátku té knížky, že já říkám, ty sis to špatně napsal, to přece tady nemůžete být, ne mami fakt, to jak kdyby on šel zase od začátku, tak mi to přišlo, že on to líp pochopil, líp mu to v té škole podali a jedno s druhým. A co jsme začali, tak je potom hodně s těmi pomůckami, že jsem nakreslila vláček třeba na vyjmenovaný slova, já jsem v noci stříhala vláček a psala vyjmenovaný slova a on potom třeba jenom vyloženě skládal, že takhle jsme se vlastně naučili vyjmenovaný slova, protože on vyjmenovaný slova se normálně naučit nedokázal, takže jsme skládali vláček, skládali jsme panáčka, lepila jsem mu všechno na zdi, třeba do angličtiny abecedu, tak jsem mu to nalepila na zeď, takovýma velkýma a říkám, vždycky večer takhle budeš si říkat, aby sis to zapamatoval, a tím, že on to tam viděl, tak si to prostě pamatoval. Takhle furt jsme něco vymýšleli, jakože vyloženě formou hry, protože jsem zjistila, že to děcko to líp pochopí. To není o tom, že já jsem mu to řekla, ale protože on si vzpomene, že si s něčím hrál a bylo to tak a tak a on si to jakoby těma očima vyfotil, že si to líp pamatoval, takže hodně pomocí tady těch her, že třeba matematiku já jsem kolikrát seděla do noci třeba do 2 až 3 hodin do rána a přemýšlela jsem, když dělit, jak mu to zjednodušit, aby to pochopil, já jsem to zkoušela počítat všelijak možně nějakýma úplně opravdu jednoduchýma variantami, já jsem se nad tím prostě trápila a nakonec

jsem zjistila, že čím složitěji to počítá, tím líp to chápe. Někdy jsou to takový ty extrémy, že u těch dětí opravdu je to takový, že já mu to zjednoduším, aby to pochopil, ale když mu to řeknu složitě, tak on to chápe a jednoduše ne.

Takže čím víc úkonů, tím líp?

Když je to zas v něčem složitý, tak mu to člověk jako vyloží tak složitě, tak on to zase nechápe, tak to musím zase jednoduše, tak to musím zase celý rozebrat a po večerech kreslit a psát a prostě aby se toto skloubilo dohromady, to jsem vždycky tak seděla a říkala, panebože, proč to neumí, když jakože jednoduše to nedokáže vypočítat ale složitě jo, tak proč to nedovede pochopit. To byly někdy takový stavy, kdy jsem úplně zuřila, říkám, to není normální. Není to jednoduchý s těmi dětmi, vůbec to opravdu jednoduchý není, je to náročný, ale zase na druhou stranu, když někdo ten čas má a tady v tomto jim pomůže, tak i spoustu věcí pochopí, ale zase třeba do dneška jsem ho nenaučila násobit. Prostě tohle a dělení se zbytkem, on neumí dělení se zbytek, ale umí převody, on umí z decimetru na metr. Tady s tímto mám třeba problém já, já to prostě neumím, se přiznám, že prostě tady ty převody já jsem nikdy nedokázala pochopit, nedokážu to pochopit do dneška. Tak to došel brácha, říká mu, já ti tady nakreslím tabulku, uděláš to tak a tak, on to umí, prostě já říkám, že některý takový základní věci, že on třeba přemýšlí, on neví, že pití stojí 20,- Kč, a když si koupí dvě a má 50,- Kč, že mu 30,- Kč vrátí. To si nedokáže spočítat, ale převody spočítá, tak někdy přemýšlím, ty jo on si ze mě dělá jako srandu. To jsou někdy takový stavy, když to vezmu třeba z pohledu manžela, protože on je pořád pryč, on podniká, on vyloženě ráno odejde a vrátí se třeba v 11 nebo 12 hodin v noci a když z toho takhle má čas a někdy ten [redacted] něco takhle plácne, tak on na něj jako zírá a říká, ty jsi tak blbej, ty neumíš počítat nebo co a já vždycky nech toho, klid jako, víš jak, my si to vyříkáme spolu. Ten kdo to děcko zná, tak už ví, že mu s tím musí pomoct, ale prakticky on svým způsobem ho ani tak v tomto třeba nezná, tak si řekne, ježíš, jak to, že řekne takovej nesmysl, že pro některé lidi to je docela šok.

Takže manžel se teda moc nepodílí na školní přípravě?

Ne ten jako skoro vůbec, protože se rozjíždí firma, tak je pořád pryč. Já než jdu do práce, tak samozřejmě brzo vstávám, tak mu nachystám do školy, na autobus ho pošlu s tím, že mu zkontroluju, jestli má všechno v aktovce, jestli má věci

v pořádku, jestli nezapomíná. Třeba v tomto zas on je takovej, že on opravdu minimálně zapomíná. Já jdu do práce a on jak přijede ze školy, tak já dojedu domů a takový ty základní věci, máš úkoly, co budeme spolu dělat, co se potřebuješ naučit, co se spolu budeme učit, že takhle to si spolu uděláme. Pak večer se vykoupe, normálně řeknu, vezmi si knížku, přečti si knížku, nebo já nevím, jestli máte do angličtiny něco číst, nebo vezmi si slovíčka, než usneš, tak si třeba opakuj ty slovíčka, čti si to, protože já mu slovíčka píšu, on má svoje slovíčka do školy a já mu píšu ještě extra slovíčka a já mu je píšu prostě tak, jak se to čte, ne jak se to píše, aby, když se to učí, hlavně věděl, o co jde, protože když ono se to jinak píše a jinak čte, tak on to nedovede prostě pochopit, takže já mám dva sešity a z toho se vlastně učí. Pak jdu pomoct manželovi, když je potřeba, protože se [redacted] nebo dovážení materiálu na stavbu. Mezitím jedu do [redacted] pomoct [redacted] a z dětí teď ten [redacted] půjde do první třídy, takže to si říkám, to bude dobrý, protože to skloubím jakože dohromady, protože svým způsobem, nato že [redacted] 12, tak jemu je [redacted], tak stejně furt tak nějak rozumově budeme stejně, furt dělat dohromady s nějakými vláčky, písmenky, takhle prostě to skloubíme dohromady, takže s tím si myslím, že když on půjde od té 1. třídy, tak z části, to co jsme se třeba do těch 6 let nenaučili, tak třeba zase pochopí, že já třeba když jsem byla školou povinná, tak je plno věcí, který jsem taky nepochopila třeba v českým jazyce a nikdy jsem třeba neuměla rozbor vět nebo podstatný jména, přídavný jména a takový věci a dneska když to dělám s tím [redacted] a když mu to jakoby rozepisuju, vysvětluju, maluju obrázky, píšu mu, protože jak se na to ptá a takhle, tak si říkám, proč jsem to nepochopila, co je na tom tak těžkého, taková jednoduchá věc, jak jsem ji nemohla pochopit. Takže v tomto směru zas vím, že on to zas pochopí, ale nepochopí to hned, pochopí to třeba, až mu bude 15 nebo 16 roků, nebo až to tak nutně nebude potřebovat, tak se k tomu vrátí a tak jako že si řekne, proč já jsem to neuměl. To jsou takový nárazovky, že asi ten mozek postupně časem se do vyvíjí, že to pochopí opravdu až později.

Kolik času tak zhruba strávíte tou přípravou do školy?

Denně? Tak 2 až 3 hodiny.

A to se učíte teda spolu?

Spolu, někdy dvě, někdy jenom hodinu, v tom týdnu většinou 2, 2,5 až 3 hodiny, záleží kolik má úkolů, kolik toho má, co potřebuje na další den a samozřejmě podle rozvrhu. V některém dnu těch náročnějších předmětů je víc jako dějepis, zeměpis, český jazyk, angličtina, že toho je hodně a když má třeba dvě výtvarky, hudebku a nějaký pracovní části a český jazyk už není tak náročný, tak na ten jeden den už toho není třeba tolik potřeba a zas popojdeme o ten den dopředu, že řekneme, tak dobře teď uděláme toto a naučíme se třeba toto a ten druhý den se připravíme jenom na to a na to. Spíš ty víkendy, to přijde v pátek ze školy a odnese si aktovku do pokoje a vždycky v ten pátek je prostě veget, to si říká, učení nechci vidět, nechci o něm slyšet a vlítnu na to v neděli odpoledne. No a ta neděle odpoledne už je potom zase náročnější, protože to, co jsme prošli někdy za 2 dny, ale jako já to beru i pro sebe jako relax, protože když se s tím děckem takhle máte učit každý den a jde to rok za rokem, protože já to třeba s dcerou v životě jsem nedělala a teď s ním to dělám, tak ono je to i pro toho dospělého člověka unavující. Já když kolikrát vidím, s čím on všechno se trápí a teď já tady toto musím, tak je to takový účinný i pro mě. Já kdybych šla prakticky zase od začátku do školy a tohle to všechno od začátku a nejhorší na tom je, že jsou třeba některý věci, který nevím, nebo jsem zapomněla, takže já třeba potom sedím u internetu a ještě hodinu hledám, abych se do toho dostala, jako o co jde, hlavně dějepis a zeměpis, protože to jsou takový věci, že oni tam mají plno věcí, který můj syn se ještě neučil, že tam je i plno nových věcí, takže to furt člověk musí hledat, v dějepise Přemyslovce a takový věci já jsem nikdy neovládala, to si nepamatuju, i když si to napíšu a naučím se to s ním, tak za dva dny to stejně neumím, takže si musím zakládat, vlastně to sledovat, co se učí, nebo když opakujeme, abych se k tomu mohla vrátit.

Kolik času strávíte tou přípravou Vy mimo teda učení s [redacted]*?*

Já většinou když jde spát, tak potom večer ještě vlítnu na internet a takhle co si vypisuju výpisky pro sebe extra, tak příprava možná 2 hodiny určitě. Na to, abych mu připravila něco na druhý den, nebo abych prostě věděla. Neexistuje, že by došel do školy bez úkolu, jako stane se mu dvakrát nebo třikrát za rok, že zapomene, ale to je třeba jeho chybou, ale že by došel bez úkolu, to si myslím, že co se týče pomůcek a všeho, tak se snažím alespoň v tomto, že by měl mít a má. Ale ta příprava, já si myslím, že to všechny maminky, který ty problémy s těmi dětmi mají, tak to stejně

udělají úplně stejně, že tady tohle jinak ani nejde, aby to děcko to pochopilo a naučilo se to, to prostě nejde, já kdybych ho nechala jenom tak, tak on si, myslím, neumí nic, protože zapomíná. Takže já kolikrát se k něčemu i vracím a připomínám mu to, něco mu utkví v hlavě, něco si pamatuje, samozřejmě že takový ty složitější věci si pamatuje, jednoduchý ne, že to je prostě někdy takový nepochopitelný, takže se mu to furt musí opakovat, že stejně vždycky když přijdou ty prázdniny, musí být prostě veget, ale přijde srpen a prostě matematika, český jazyk, diktáty a tak, jakože alespoň půl hodiny až hodinu jako vždycky s divadlem, ale pak to vydrží, že jako napíše nebo mu z internetu vytisknu, aby si doplňoval měkký a tvrdý i, m a n a takový ty základní věci a tu matematiku aspoň u toho nejzákladnějšího, aby trošičku aspoň přes ty prázdniny, že když potom ty děti přijdou v září do té školy, tak jsou tak jakože mimo, že oni si říkají, co tady v té škole děláme, přece se ještě nemáme učit.

[redacted] *byl vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně v té třetí třídě zhruba, to bylo na Váš popud nebo na popud učitelky?*

Ona mi to navrhla paní učitelka a já jsem s tím souhlasila. Mám takový pocit, že oni ze školy posílali ten návrh do té pedagogické poradny.

Připadne Vám, že Vám dali dostatek informací v té pedagogicko-psychologické poradně, naučili Vás jak s [redacted] *pracovat, jak mu to zjednodušit, jak ho učit, nebo Vám ty informace dali ve škole?*

My když jsme spíš tak docházeli do té pedagogické poradny, to bylo spíš takový, že se ptali, jak se učí, jak mu to jde, ale že by mi někdo vysvětlil, jak se s ním mám učit, nebo co potřebuje, to ani tak ne, ale pak jednu dobu mi tam nabídli, že tam je nějaká pedagoložka, která s ním bude pracovat v nějakých listech, já jsem si musela koupit nějakou knihu a vlastně jsme tam dojížděli a ona s ním vždycky pracovala, my jsme tam s ním jezdili, myslím, jednou za týden nebo jednou za 14 dní, ale myslím, že jednou za týden, a ona na ten týden z té knihy mu vždycky dala ty úkoly, který my jsme museli dělat, takže my jsme to takhle dělali. Pak tam nebyla, tak jsme začali jezdit k ní, ta potom neměla čas, tak jsme potom už řekli, že si to doděláme sami doma, přestali jsme tam jezdit, tak jsem si to s ním jakoby celou tu knížku dodělávala sama, ale ta knížka byla velice dobrá, tam hodně bylo na tu paměť a na to kreslení, když tam něco viděl, tak to musel dělat i ty slovíčka seřazovat, dokreslovat, takže to bylo takový dobrý. Ta knížka byla opravdu dobrá a pak akorát,

co jsem si vzala trošičku inspiraci z té knížky, takže jsme to tak trochu rozšířili i na jiný věci a pak jsme tam jezdili jenom na ty 2 hodiny, co tam vždycky jezdil na posouzení, co se za ten rok naučil, jak pokročil, ale to tam byl sám. Já jsem pak jenom došla, vždycky mi řekl, jak zhruba na tom asi je a co a jak a že ta pozornost hlavně u něho je špatná. On prostě strašně rád lelkuje, on se rád dívá, on rád přemýšlí, takže oni mi vždycky poslali papír. Hodně věcí jsem si našla na internetu, jak třeba pomoct, když to nemůže pochopit, jak mu to třeba udělat, jak mu to nakreslit, tak já jsem si vzala nůžky, hned jak jsem to viděla, tak jsem začala stříhat, začala jsem psát, kopírovat všechno, knížky a když toho bylo hodně, tak jsem to jenom okopírovala, stříhala a lepila do toho, nebo jsme hodně lepili na zdi, že třeba po noci jsem malovala a lepila jsem ty papíry na zdi vždycky lepítkem. Protože [redacted] pak vyběhla novinka magnetická barva, takže jsem natřela na stůl magnetickou barvu, že jsme mu to ohraničili jako tabuli, takže je tam hodně poznámek a všeho na té tabuli, že jsem už nemusela lepit lepítkama, ale prostě magnetkami, takže jsme, aby nezapomínal, aby všechno měl na těch očích, všechno prostě to, co potřebuje, jakýkoliv poznámky, aby měl furt takovou nějakou nápovědu, takže my jsme měli přilepenou násobilku, měli jsme tam vyjmenovaný slova. My si tak jakože hrajeme, ale ono to ani není o tom, jako jsou někdy i takový období, kdy se přiznám, že vybuchnu, že prostě je toho i na mě moc a prostě začnu nadávat, že prostě někdy mě strašně dovede naštvat, když, jak říkám, složitou věc pochopí a jednoduchou ne a to mě prostě už tak rozčílí, že vybuchnu a nadávám.

Co přesně máte diagnostikováno, je tam dyslexie a ještě něco jiného?

Je tam dyslexie, je tam toho hodně, jsou tam myslím 4 věci. *Takže čeština, matematika, tam máte problém.* Vím, že tam byla dyslexie, nevím, jestli dysgrafie, kalkuluje?, to je ta matematika a pak ještě něco.

Jak jste to jemu potom vysvětlila? Protože on se určitě taky musel ptát, co se se mnou vlastně děje, proč to tak je? Jakým způsobem jste mu podala to, že má nějakou tu poruchu učení, nějakou tu dyslexii?

On se takhle neptal na to, proč mu to nejde, nebo proč to neumí. On jako nato, že už teda mu je těch 12 let, tak je pořád takovej, jakože někdy jak kdyby mu bylo, já nevím, 6 nebo 7 let, on si pořád hraje, on má pořád hračky, on po mě pořád chce hračky. Rád si hraje s menšími děcky, přijde mi, že si s nimi víc rozumí než se

svými vrstevníky, hlavně teda s tím [redacted] od té švagrové a s těmi dětmi, oni když jsou spolu, oni jsou tak strašně hodní. On je strašně hodnej musím říct, že on je bezproblémovej, moc hodnej, co se týče třeba chování, výchovný problémy takhle s ním opravdu nemám vůbec žádný, já když něco řeknu, tak to tak opravdu je, neexistuje, že by bylo něco jinak. V tomhle problém nemáme, jenom s tím učení. Když mu něco nešlo a když jsem mu to vysvětlovala, tak on mi řekl, ale mami já jsem stejně blbej tak co, já říkám, ale ty nejsi blbej, ty se to jenom prostě musíš naučit, no, ale protože jsem blbej, tak se to nenaučím, to je takovej ten protest a nechce. Já vždycky říkám, ale tak někdo se to prostě naučí a někdo se to nenaučí, tak když se to nenaučíš, tak se to nenaučíš, tak si napíšeš nějaký malý taháček a on vždycky mami ale víš, že se to nesmí, jakože člověk ho vede k některým věcem, co opravdu nesmí a on mami ale ty víš, že se to nesmí, tak přece nemůžeš po mě chtít, abych to dělal, tak dobře, tak to nedělej, jenom tak, aby tě to jakože nakoplo, mami víš, že se to nesmí, dobře, tak se to musíme teda naučit, já se to nenaučím, protože jsem blbej. Takže má takový období, kdy mě přijde, že je takovej depresivní a že si říká, že je opravdu blbej, že jednou řekl, já jsem stejně takovej blbej debil, že se to prostě nemůžu naučit, prosím tě, kde si to slyšel, mami ale ve škole se tak o mě děcka baví normálně, já říkám, ale doufám, že ty ve škole tak nemluvíš, ne mami já tak nemluvím, já jsem ve škole hodnej, no to chraň tě ruka páně, jestli budeš zlobit, ne mami já jsem fakt hodnej. Takže já když přijdu na ten rodičák, tak to je nejmilejší děcko ve třídě, prostě opravdu ten problém nemají, ale on se spíše jako podceňuje s tím, že je blbej a že se to nenaučí a on ani nemá chuť se to naučit, takže člověk ho zase musí tak jakože trošku jinak, dobře tak když to zvládneš a když ve škole teda dostaneš tu jedničku, tak já tě za to zítra odměním, a koupíš mi tam to a to, co jsem si našel tam a tam, tak říkám tak jo, tak já ti to koupím a ta spolupráce už začíná, takže ho svým způsobem takhle, abych ho trošičku nakopla, aby trošičku spolupracoval a opravdu měl chuť se to naučit, tak ho musím takhle uplácet těmi hračkami jedině. To jako funguje, ale to je někdy 300,- Kč nebo 400,- Kč za hračku a když mu to máte kupovat každý měsíc, to je něco, já když jsem se dívala na tu krabici, panebože to kdybych prodala, tak z toho si normálně postavím i stodolu, on toho má strašně moc, ale alespoň takhle se ho snažím trošičku motivovat, aby se něco naučil.

Co si o těch potížích myslí vaše blízké okolí, tím myslím třeba manžela, sourozence, prarodiče, známé, vnímají to taky nějak?

Je to o tom, že třeba tchýně řekla, že nějaký dyslektik nebo dysgrafik je zkratka pro tupé děcko. Takže co se třeba týče tchýně, tak s tou jsem to nikdy neřešila, vysvědčení ukazovat nechodíme. Nebo tchán řekne, že se prostě nesnaží, že kdyby chtěl, tak by to zvládl, že to okolí prostě, co se týče z manželovi strany, to nechápe a vlastně švagr, manželův bratr, má syna, který má úplně stejnej problém, a to je prostě taky blbý dítě, akorát že teda u [redacted] je ten problém, že tam je problém i s tím chování, tam se to sloučilo s tím chování a on je strašně zlej, na výchovu někdy opravdu nezvladatelnej, takže v tomhle to mají oni horší. Ale já třeba ze svého pohledu to dovedu pochopit, já jsem ho nikdy neměla za blbečka, protože vím, že třeba já mám bráchu, který chodil do zvláštní školy, tenkrát to bylo tak, že pokud ti to nešlo, tak půjdeš do zvláštní školy, takže on vlastně chodil do zvláštní školy, takže vím, že ty problémy s tím učením opravdu jsou, že tam je to prostě daný i nějakou blbou genetikou nebo něčím, ale taky jsem to brala s tím, že on se [redacted] narodil, hlavně [redacted] se narodil, jedno s druhým, takže ty problémy opravdu u něho začali od toho narození, takže tam možná i z části se to dalo očekávat, že tento problém tam třeba nějakej opravdu bude, což je. Takže je to takový docela složitý, třeba moji rodiče to chápou, naši to prostě nějak neřeší, to vždycky třeba mi naše mamka řekne, když mu něco nejde, tak ona vždycky řekne, ale prosím tě, ty naděláš, vyleze tady ze čtyřkami a co jako, tak vyleze ze čtyřkami a půjde dělat někam nějaký řemeslo, vždyť to jsou některý věci, který stejně v životě ani potřebovat nebude a obejde se bez nich a nějakou práci bude mít, podívej se na [redacted], jakej je dneska [redacted] sice vyšel zvláštní školu, taky byl blbej a co dělá dneska, je jeden z [redacted] a to je prostě člověk, kterej je dneska jeden z nejlíp placených lidí, protože opravdu umí. Některý děti jsou takový, že někdo vyniká třeba v kreslení a jiný věcí neumí, nebo vyniká zase v tom a zas třeba nechápe jiný věci tak, jak ten [redacted] zas třeba vyloženě na to kreslení a na to byl, takže když on opravdu [redacted], což jako dneska plno lidí neumí a to je právě možná i to, že to umí, že se zaměřil na určitou věc, kterou opravdu umí a žije za vodou, má děti a má peníze a nikdo neřešil to, jestli dom chodil se čtyřkami na vysvědčení. Tak mi vždycky mamka říkala, no tak vezmi si [redacted], jaký byl [redacted] a co a taky dneska spoustu věcí nepotřebuje, takže jako u ní je to spíš podpora, jakože proč to řešíš, ježíš no tak dostal pětku, ježíš no tak neumí. I můj taťka vždycky říká, ty naděláš, prosím tě, za

chvíli vyjde ze školy a bude dělat úplně jiný věci a nebude to potřebovat, že naši si třeba tím prošli už, oni ví, co to je, ví, jaký to je, takže oni to prostě neřeší, i to že třeba ten [redacted] je někdy takovej, že s ním člověk mluví a někdy ty děti mají ty stavy, že plácají nesmysli, který nedávají smyl a oni už jsou na to i zvyklý, oni to odkývou, popovídají si s ním, tam je to jako v pohodě. Manžel ten to spíš vnímá tak, jakože taky má na víc, ale už jenom proto vidím, že to tak vnímá, tak to s ním už neřeším, jenom takový ty podstatný věci, co je opravdu nejdůležitější, nejnutnější, ale co se týče toho, že něco neumí, s ním opravdu neřeším, protože vím, že to nemá cenu, to by potřeboval ten člověk u toho být od začátku a zkusit si to a projít si s ním těma vyšetřeními a vším, aby člověk opravdu pochopil, jak to skutečně je, ale když takhle někdo sedí a řekne mu to, že to tak je, tak na vás kouká a řekne, proč by to děcko to nemohlo umět, v čem je problém. On řekne, tak je línej, tak ať se to naučí, on je línej, tak to prostě neumí, kdyby nebyl línej, tak se to naučí. Tomu člověku nevysvětlíte, že to prostě nejde. Takže to je takový, že člověk se s tím opravdu pere vyloženě doma sám, nebo s těma našima a hodně mi pomáhá teda ten brácha, ten nejmladší brácha, on je svobodnej. Jak je ve vyšším stupni, tak jsou některý věci i pro mě těžký, jako třeba ty převody atd., tak to vždycky volám jemu a vždycky hele tak dneska dojedeš na kafe a on co zase potřebuješ vypočítat, a říkám no potřebuju to a to a on strašně dobře ovládá zase dějepis, sem tam trošku zeměpis a já vždycky potřebuju to a to a třeba se taky s námi učí, tu hodinu opravdu sedíme, nebo když jede na víkend k nim, tak mu vždycky řekne, tak si seber nějaký sešity a na něco se podíváme, takže v tomto mi taky hodně pomůže, to je jediný člověk v tomto, který mi pomůže, takže já vlastně furt takhle když nemůžu, tak vím, že se na něho můžu spolehnout, že když mu zavolám, tak dojede a třeba ty úkoly alespoň s ním vyřeší nebo mu něco vysvětlí, co nedovede pochopit, hlavně tu matiku.

Jaký má teď [redacted] *vlastně vztah ke škole?*

On ze začátku strašně rád chodil do školy, on se strašně těšil na ten [redacted], on potom když se tam srovnal, tak učitele měl rád, ten kolektiv jakž takž, byl tam rád, ale teď, jak přešel na to [redacted], tak to je takový období, kdy jde rád do školy, není to jako by protestoval, že nejde do školy, jde do školy, ale má někdy takový stavy, že na něm jde vidět, že se mu nechce, protože ten kolektiv v té třídě je špatný a on to i vnímá špatně, protože ty děcka se k sobě špatně chovají, špatně se chovají i k těm učitelům a on to špatně nese. My jsme zas prostě takový, že

se snažíme i přesto všechno tak, jak dceři a všem prostě říct, že starší člověk je pro něho úcta a musí se k němu s úctou chovat, tam prostě neexistuje, že by někoho na ulici nepozdravil, nebo když někdo něco takového řekne, tak je to pro něj svatý a on vidí, že tam to tak nefunguje, že tam si děcka na učitele dovolí, jsou sprostí. Když došel a řekl, oni normálně rozbily tabuli nebo vyhazovaly hořící vlaštovky z okna a prostě takový extrémy a on je z toho úplně nešťastnej, tak mi přijde, že jindy se takhle i zastane někoho a ty děcka jsou vůči němu už potom takový, že si začnou nadávat a on to těžko snáší, on tady s tímto se těžko vyrovnává.

Do kolikáté teď chodí třídy?

Teď chodí do šesté, teď bude chodit do sedmé.

Myslíte si, že se ty problémy nebo ty poruchy učení promítají potom i do jiných stránek, do jiných oblastí života?

Ono je to těžký, on prakticky vyrůstal s dospělými, takže on si víc vždycky rozuměl s dospělýma a on se i chová skoro i jako dospělí, třeba když na tom rodičovském sdružení jsem byla, ta paní asistentka mi sama řekla, že on je takovej mužnej, takovej rozumnej oproti těm ostatním děckám, protože on s tím dospělým člověkem si má víc co říct než s těma děckama a je to možná i o tom, že my třeba v tom [redacted], kde bydlíme, tak tam zrovna v té naší ulici je to takový, že všechno jsou tam spíš víceméně sociální rodiny, nemůžou za to, samozřejmě že nemůžou, ale to je všechno o tom, že oni strašně chlastají, tam není prostě den, kdy by tam nebyli policajti, nebo se tam něco neřešilo a ty děti jsou spíš takoví samorosti, oni třeba lítají po venku, já třeba ve 12 hodin jdu schovat do průjezdu auto a vidím, že oni jdou domů, a to jsou 12-13leté let děti a třeba vedle sousedi, jim ustřihli elektriku, tak oni se chodili s dětmi dívat do hospody na televizi a vraceli se v 11-12 hodin domů a ty děti ráno vstávaly do školy. Takže tam když člověk kolikrát sedí a dívá se na televizi a otevře si okno, tak slyší jenom samá taková ta „hezká“ slova a ty děcka takhle si nadávají a já jsem ho nikdy nechtěla sama pustit ven. Já nevím, jestli je to třeba i moje chyba, že najednou s těmi vrstevníky si tolik nerozumí, protože si s nimi nikdy nějak moc nehrál, ale já, než abych ho takhle nechala s těma děckama, jsem ho radši vozila k našim a byl u našich, takže on prakticky vyrůstal s babičkou a s dědou, bráchou a ta [redacted] už svým způsobem je třeba teď už taky dospělá, takže tam to je už tak i názorově trošku někde jinde a do dneška ho nechci pustit. Protože já když

kolikrát uvidím, co oni dělají, oni třeba rozbily na škole okno, já nemám na to, abych zaplatila 15.000,- Kč za okna jenom proto, že naše děcko si šlo hrát s nějakýma děckama a mlátilo. Podpálili ubytovnu, protože tam šli kouřit, a tohle jsou pro mě stresy. Já když jsem v práci a on jde ze školy, tak buď dojede za mnou do práce a je se mnou v práci, dokud nezavřu obchod, třeba dojde, řeknu, radši si tady sedni na internet a dívej se na internet a až zavřu, tak jedeme domů, nebo když chce jet domů, tak jede domů, ale s tím, že budeš doma, můžeš jít na zahradu, protože je tam pes, on na toho psa je teda strašně vázanej, ten pes je pro něho všechno, ten pes kdyby umřel, tak jeho to normálně položí, tak jak ho položil první pes, tak věřím, že by to udělal i tento, že to je taková láska, to je takovej zpovědník, že když je i naštvanej, tak jí chodí vykládat, takže za psem přes léto, bazén a já prostě vím, že tam je, že když dojedu z práce, že tam bude a že ho nebudu nikde hledat a hlavně se nemusím stresovat, že někde něco vyvede. Takže s těmi vrstevníky asi možná i proto tu cestu nedokáže najít, protože oni jsou jiní a on je v ten moment taky jinej, oni chtějí něco vyvést a on ví, že to nesmí, a už je to pro ně taková brzda, takže oni ani nemají chuť se s ním prakticky kamarádit, takže většinu času tráví s těma malýma dětma od švagrové. Když už tam jedem, jeden má [redacted], [redacted], ale on si s nimi sedne, on si s nimi dokáže hrát, on si s nimi dokáže normálně vykládat, nijak jim neubližuje nebo něco jakože dej mi pokoj, jsi otravnej, protože jsi malej a já nemám chuť si s tebou hrát, ne vůbec ne, že se dokáže přizpůsobit jak malým, tak si dokáže sednout za námi a vykládat si s námi. A když s ním jezdím na ryby, jsem si kvůli němu udělala i papíry, když ten čas vyloženě nemůže trávit právě jako ostatní děcka, tak třeba večer dojedu o půl 6 z práce a řeknu, vezmeme si udice a půjdeme spolu na ryby, uvaříme si kafe, vezmeme si s sebou buchtu a budeme si vykládat. Takže my třeba jedeme na ryby a do půlnoci sedíme na rybách a pijeme kafe a vykládáme si a jíme oplatky. Já se mu snažím i v tomto trošičku vynahradit to, že toho půl dne tráví třeba sám.

Jaký máte vztah ke škole Vy?

To je dobrá otázka, to se ani neptejte, ta škola je pro mě normálně trest. Já to beru jako trest, ale beru to jako sama pro sebe, protože stejně ve svém zájmu mě nic jiného nezbude, než si zase sednout a prostě tohle to s ním dělat, takže to je takový, tak pojď [redacted], jdeme a jdu no, protože mi nic jiného nezbude a to asi nikomu.

Jaké to bylo, když šel [redacted] do první třídy, co jste pociťovala, jaké jste měla ambice a očekávání od toho, jak to všechno půjde?

Já jsem neměla očekávání vůbec žádný, proto jsem dala výpověď v práci, protože jsem si říkala, že už jenom tím, jak procházel tady těmi věcmi a jedno s druhým, tak jsem si říkala, že to s ním asi žádnej zázrak nebude, že vždycky pro to dítě je ten první a druhý rok nejdůležitější, kdy se nastartuje, aby to zvládal, tak jsem to tak nějak brala, jakože buď mu to půjde, nebo mu to nepůjde. Neměla jsem nějakej ideál, že ty budeš moje ideální dítě se samými jedničkami a budu na tebe pyšná, bude z tebe pan doktor a z dcery paní inženýrka, jak třeba některé maminky. Když si vezmu u té paní [redacted] co jsem s ní pracovala, nebo u ní jsem pracovala v obchodě a potom jsem od ní odešla, tak ona furt vykládala jak z jejich [redacted] bude inženýr a z její [redacted] bude paní doktorka a už ten ortel měly vyřčenej, že prostě tam snad za celou dobu jsem nic jiného neslyšela, a to si myslím, že nemá smysl těm dětem dopředu určovat, protože člověk se upne na takovou věc, že by to strašně chtěl a v ten moment, kdy to dítě nechce, tak je to pro toho rodiče strašně velký zklamání, že si myslím, že pak i ten vztah s těmi dětmi se naboura docela dost, takže si myslím, že tady to jsem nikdy neřešila vůbec.

Co si myslíte o tom, jaký by měl být rodič dítěte se specifickými poruchami učení obecně?

Asi hodně tolerantní a klidný, s pevnými nervy, to je asi potřeba, protože někdy jsou to takový stavy, kdy jsem si musela stoupnout a jít to na 10-15 minut rozdýchat ven, kór když ze začátku se najednou začnete s tímto mordovat a zjistíte, že taky je určité období, který si nepřipustíte. Dcera se samýma jednička mě nikdy nepotřebovala a s ním musím řešit každou prkotinu a takhle když to potom navazuje a je to horší a horší, tak si vždycky člověk řekne, proč já musím mít zrovna takové děcko, které to neumí, když tamto děcko to umí, proč on by to nemohl umět. To je takový porovnávání, že to chvilku trvá, než si na to člověk zvykne. Neříkám, že to člověk bere tak, že prostě takové dítě je, tak mu budu pomáhat, protože takovej je a v klidu, to ne. Vždycky ze začátku ty děcka porovná, porovná je a vlastně potom od toho se odvíjí ten zbytek, kdy se člověk vyvzteká, vynadává se a řekne si, proč zrovna já mám takový děcko, no a pak ve finále zjistí, že mu stejně nic jiného nezbude, než s tím děckem si sednout a stejně se s ním učit a prostě některý věci ho opravdu naučit. Tak si na to člověk zvykne, že to bere jako takovou realitu, že když

mu nepomůžeš, tak to nebude umět, když to nebude umět, bude nosit pětky, propadne ti, tak proto něco dělej.

Přemýšlela jste hodně nad tím, proč zrovna Vaše dítě, proč to vzniklo?

Stokrát, jo přemýšlela jsem nad tím strašně mockrát, ale potom tím přemýšlením stejně nic neovlivníte, stejně hovno máte.

Je něco, co by Vás v tom chování trápilo ohledně [redacted]? Nebo jestli něco řešíte, jakým způsobem to potom řešíte?

Takhle nevím, co bych mohla řešit, protože co se týče toho učení, že tam ten nápor někdy je, že někdy prostě taky mívá výbuchy vzteku, že ho někdy člověk musí zkrotit, ale to jsou takový výjimečný stavy, já jsem s ním nikdy takhle, co se týče chování, neměla problém.

Jak řešíte školní neúspěchy, jak je vnímá [redacted] nebo Vy?

Já už jsem se spíš naučila, že když doneseš aspoň trojku, tak jsi borec.

Co se potom děje, když donese třeba tu pětku?

Když tu pětku donese, nebo když vidím v té žákovské pětku, tak říkám, [redacted], proč jsi mi neřekl, že jsi dostal z matiky pětku, tak on jakože sklopí tu hlavu, mami já si ji opravím, tak si ji oprav a neřeším to, nedělám z toho tragédii, netrestám ho, to vůbec, ani doma jsme toto nikdy neprovozovali. Domácí vězení je opravdu za něco, co třeba dělají ty naše děti na ulici, že podpálí ubytovnu. To si myslím, že za to už by ty tresty jako byly, ale za nějakou pětku si myslím, že my jako děcka jsme tohle nemívali, naši s námi taky hodně komunikovali a jsou určitý věci, kdy jsou nějaké hranice, ale známky to určitě nejsou, to v žádném případě. My i když se připravujeme na test, tak mu kolikrát řeknu, [redacted] aspoň v tom nejlepším případě trojku, snaž se, jo mami já se budu snažit, že třeba když donese tu trojku tak říkám, jo ty jo to je super, ty máš trojku, se radujeme z trojky a když třeba kolikrát tu trojku nedonese a donese čtyřku, tak on dojde, ale mami já jsem donesl čtyřku, nevadí, hlavně že to není pětka, říkám, tak si to polepšíme na něčem jiným a to je vždycky, co jsi tam měl špatně, tak když ten test má, tak se na to podíváme, a vždycky ježíš takovej jednoduchej příklad, co jsi dělal, mami já nevím, mě to tak najednou nějak

vypnulo nebo co, no se nezblázním že, ti to vypnulo, tak příště ti to třeba zapne a doneseš trojku. Neřeším to, tohle opravdu neřeším.

Kde vlastně čerpáte tu energii na práci s [redacted], to je vlastně Vaše druhá práce.

Já mám tři práce, když to vezmu tímto způsobem, já chodím do práce, ještě s mým manželem pracuju, když si vezmu, že i domácnost musím, tak je toho hodně. Jako já nevím, jestli potřebuji na to energii, já to beru tak, že to tak musí být a prostě se to tak dělá, ale nikdy jsem nepřemýšlela, jestli na to potřebuji energii, protože když to potřebuji, tak to potřebuji, když máte hlad, tak se jdete taky najíst a nepřemýšlíte nad tím, jestli na to potřebujete energii.

Máte třeba nějaké zájmy nebo vlastní koníčky, které vás dobíjí?

Já nevím, co to je, já fakt ani nevím, co to je nějaký koníček. Já hobby mám vyloženě v práci, [redacted] a těchto věcí, tak člověk se tak nějak musí učit, protože jsou pořád nový a nový věci a nový postupy, tak člověk, aby to prodal, se to musí naučit. V tomto jsem podstatně, dalo by se říct, už dneska na lepší úrovni než kolega, který [redacted], takže ten mi kolikrát volá a neví, jak to má udělat a s čím to má udělat, Já se přiznám, že když do té práce vlastně přijdu, tak je to pro mě i svým způsobem relax, já beru zaměstnání i hobby dohromady, je to vlastně placené hobby.

Jak pracujete na tom, abyste neztrácela motivaci k učení s [redacted]?

Na tom prostě není, co pracovat, tam je to o tom, že je to potřeba a já jsem nikdy nepřemýšlela nad tím, jestli jo nebo ne, prostě začne školní rok a začnou se obalovat učebnice, začne se učit a začnou se řešit ty věci, které jsou potřeba, co se ve škole učily, jaké úkoly dostaly, co potřebují, a to tak nějak se nastartuje, že prostě to jde. Zas přijde takový to období, kdy ráno v 6 vstanu, zkontroluju mu zase aktovku, jestli má všechno, pošlu ho na autobus, jdu do práce, přijedu z práce, rychle uvařím, uklidím, hodím do pračky, ještěže mám sušičku, protože kdybych měla ještě žehlit. Takže v tomto základu si věci nachystám a prostě jde se učit, tak si spolu sedneme, někdy do 8, někdy do 9, záleží, jak to časově vychází, on jde potom spát a já večer jdu za manželem, buď jedu na firmu se zeptat, co je potřeba pro zedníky zase na druhý den donést, jedno s druhým, jestli mám zedníky vyplatit, kdy je mám vyplatit,

co mám poslat, jaké faktury je potřeba vyřídit. To je prostě takový ten kolotoč, člověk přijede tady v 10-11 hodin domů, teď zjistí, že musí dát nažrat psovi, dát mu vodu, pustit na trávník vodu, [redacted]

Samozřejmě, že tam nám už hodně pomůže i dcera, protože jí je 18 let, takže teď jak je starší, tak už i spoustu [redacted] s přítelem, takže to jsou zase takový ubraný práce. Je 11 půl 12, tak já ještě sednu k internetu, projedu vlastně to, co mám nachystáno, než odcházím z pokoje, tak si hodím na stůl třeba tu angličtinu, tu matematiku nebo ten dějepis, co třeba jsme se učili, tak abych mu třeba ještě vypsala nějaký jednodušší poznámky, protože já mu třeba i zakládám do knížek takový ty jednodušší poznámky, aby, když to třeba dělají, mohl nakouknout. Tak si pak ještě sednu k tomu internetu a najdu si hlavně ten překlad, protože my jsme vyrostli na ruštině, taková angličtina mi nic neříká, takže hodně věcí si najdu na tom internetu, tam kolikrát si najdu nějaký zjednodušený věci, když opravdu fakt něco nutně potřebuje a nemůže to pochopit, tak si sednu a rozepisuju to, vezmu si učebnici, podívám se do učebnice na to, podívám se na internet a teď hledám, jak by se to mohlo, a teď zkoušíme a třeba hodinu počítám jeden příklad a snažím se ho rozdělat tak, aby byl pro něj jednoduchý, lépe vypočitatelný a hlavně ty zbytky, to dělení se zbytkem, takže tohle pak prolítnu. Je 1 až půl 2, to vyloženě jdu spát a zase ráno vstávám, takový už je ten běh, že vy nemáte ani čas přemýšlet nad tím, jestli to chcete dělat, nebo nechcete, to prostě berete stejně, jako když jdete do práce, taky musíte chodit, když do práce nepřijdete, tak vás vyhodí, takže vy tam jít musíte, stejně tak jako já musím tohle řešit, tak to řeším a nepřemýšlím nad tím, jestli se mi to chce dělat, nebo nechce dělat, je to prostě realita a je to tak.

Je něco, čeho se obáváte v rámci budoucnosti, co se týče [redacted]?

Spíš někdy přemýšlím nad tím, jestli se zařadí do normálního reálného života, to asi jo, to si myslím, že asi každý, a v tomto směru bychom mu to chtěli zjednodušit i tím, že manžel staví ten [redacted] a on strašně krásně kreslí. On dostal i v [redacted] diplom za práci, když se dostavovalo v lidových školách v [redacted] a na to, že tam vystavovaly děti z celého světa, tak to byl pro nás šílenej úspěch, to se oslavovalo, i ředitel v Lidovce byl úplně unešenej, že ještě nikdy takové ocenění nedostali, až za něho, takže ta jeho, nevím, jak to mám říct, ne kreativita, ale

on když kreslí, tak ta šílená fantazie, kterou on dokáže přenést na ten papír, že jsem si říkala, že by možná nebylo marný ho zaměřit spíš na nějakou takovou výtvarnou školu, ale zase se obávám, co se týče učení, že to třeba nezvládne, že tam na některých těch školách to učení je taky důležitý a že v tomto směru mít na to asi nebude.

Nějaké umělecké kroužky nebo něco takového?

On chodil na výtvarku, ale myslím si, do budoucna ho zaměřit, aby se vyučil něčím na tento způsob nebo návrháře nebo cokoliv, ale to se obávám, že v tomto směru bychom pohořeli, co se týče u toho učení. Takže jsme přemýšleli, že bychom ho nechali vyučit [redacted], že když pěkně kreslí, tak jsem si říkala, mohl by se zaměřit vyloženě na to stříkání obrázků, když se naučí dobře [redacted], tak třeba pak časem může zkoušet i ty [redacted] Ale zase jsou otázky, jestli ho to bude bavit, jestli to bude chtít dělat, takže to je trošičku složitý, ale má teprve 12 let, takže to ještě chce aspoň ty tři až čtyři roky a zas v těch 16 nebo 17 letech už na to zase bude mít třeba úplně jiný názor a jinak to bude vidět, ale zase kolikrát mluvíme spolu o tom a on mi sám říká, jo mamko já bych chtěl pracovat s taťkou, protože když jednou po vás stejně všechno zdědíme, tak kdo by tam byl a já říkám no právě, když už taťka něco vybuduje, tak ať vás to živí, hm to je pravda, takže taky tak někdy se bavíme a on, no máš pravdu, asi jo no.

Z čeho máte třeba ve výchově [redacted] radost, co vás vyloženě uspokojuje?

Že je hodnej. Takový ty úspěchy, jakože se něco naučí a donese z toho jedničku a on přijde domů a je úplně šťastnej, že to uměl a že dostal jedničku a že ho někdo pochválí za něco a tak má z toho strašně radost, tak já z toho mám taky radost, že tak nějak ho v tomto podpořit. A tak si vždycky říkám, teď ho to trošku nastartuje, tak teď to bude zase o trošičku lepší, bude se víc snažit. To, že ho někdo sráží, tak to ho trošičku zarazí, on tak nějak nekomunikuje, nespolupracuje, ale jakmile je to obráceně, tak jeho to nastartuje, že on se snaží a chce dokázat, že když byl dobrej, že bude zase dobrej a toto mu strašně pomáhá. Ale já si myslím, že ty děcka jsou asi

všechny takový, že každý neúspěch nese těžko a úspěch nese dobře, takže čím je úspěšnější, tím je radostnější a víc se snaží, tak v tomto to beru, že nemá smysl mu nadávat za pětku, ale příště by to mohlo být lepší, člověk se usměje a on má radost, že to bude příště lepší.

Je něco, co vás naopak mrzí, nějaká situace, která vás mrzí vzhledem k té škole nebo k učení?

Spíš mě kolikrát hodně mrzí to, že ty děti se k němu chovají špatně, protože on to špatně snáší, to že mu někdo nadává, nebo když přijde rozmrzelej, že paní učitelka měla výstup s ním a ten udělal paní učitelce to a jeho to mrzí, tak v tomto mě to taky mrzí zase vůči němu, protože vím, že on je tím zklamanej a u něho je to tak, že když je opravdu radost, tak je to perfektní a když ho něco rozmrzí, tak to kolikrát fakt stojí totálně za hovno, to úplně spadne dolů, že je takový období, kdy člověk potřebuje delší dobu na to, aby ho zase nastartoval zpátky nahoru, a teď to bylo i v tom období, kdy ho děcka shodily v té škole. On byl na [redacted], takže on vlastně prakticky čtvrt roku byl doma, [redacted], takže to se zlobil na všechny a nechtěl jít do školy, on se do té školy netěšil a bylo to takový, že i když jsem se s ním učila doma, ve škole jsem si vzala nějaký věci a paní asistentka mi řekla, že mu něco připraví, něco nalepí do těch sešitů, co zameškal, tak ten přístup byl takovej zase laxní, že jsem si říkala, tak toho čtvrt roku mi do konce roku nedoženeme, protože on nechce a on když nechce, tak nechce, to je špatný. Tak jsem si říkala, musím to nějak skloubit dohromady, že pak jsem nakonec přistoupila i na to, že ho budu každý den vozit, [redacted] jezdit, aby se tak nějak vrátil zpátky do toho kolektivu, tak nakonec [redacted], a to přivítání děcek bylo takový jakože hurá [redacted] ty ses vrátil a teď jsem na něm viděla, jak on se usmál, jak on byl najednou šťastnej, že ty děcka ho rádi vidí a že mají radost, a že všichni kolem něho skákaly a že mu pomůžou a že mu vezmou tašku a vezmou to a pojď a sedni si vedle mě a to byl ten stav, kdy to bylo najednou dobře, že prostě on se do té školy už těšil, protože ty děcka se na něj taky těšily, ale to období toho čtvrt roku na něm bylo vidět, že nechce, to je těžký a je to u těch děcek hodně nevyzpytatelný.

Je třeba něco, co byste na sobě jako na matce chtěla změnit?

Změnit, nevím, co bych chtěla změnit, já si myslím, že se snažím být aspoň 80%ní. Já nevím, asi když bych to měla vzít vyloženě pozpátku, asi bych nechtěla nic změnit. Já si myslím, že jako matka se snažím být dobrá, že se snažím těm děckám dát maximum s tím, aby když už z toho hnízda vylítnou, tak aby to maximum všeho měly. Dceři jsem vlastně platila kolik let angličtinu, klavír, ty lidovky, to všechno, že jsou to jakoby takový věci, který jsem si vždycky říkala, že do života budou potřebovat a cokoliv, jakýkoliv problém jsem s nimi vždycky řešila, nic se nepřecházelo. Takže co bych na sobě mohla změnit, já nevím, možná abych byla ještě víc trpělivější, než jsem, nebo asi nic, někdy prostě takovej ten výbuch přijde, kdy mě to pak mrzí, že jsem něco takového řekla, nebo jsem nemusela něco takového říct a řekla. Takhle si myslím, že asi ne, asi tak, jak to je.

Jak se k Vám jako k mamince chovají ve škole?

Já teda do té školy jezdím opravdu jenom na ty rodičovské schůzky, ale tam jsem nikdy neměla problém, učitelé jsou vstřícní, myslím si, že tam nikdy ten problém nebyl, že se snaží opravdu těm dětem pomoct, nikdo není dokonalý a ty děti jim to dneska taky nezjednodušují, co si budeme vykládat, to vím. Vím, že na té škole je to taková divočina, že ti učitelé sami o sobě mají co dělat, takže to že i ňákej učitel vybuchne na ty děcka, to děcko pak přijde domů uražený, tak já se tomu nedivím, já se přiznám, že kdybych byla učitelka, tak já ty děcka asi s prominutím zabiju, protože já vidím, jak se ty děcka chovají, já jsem pro něj párkrát přijela před školu a někdy jsem vyloženě zírala, že mi tam jedno dítě řeklo, co čumíš pičo, tak to jsem se tak jako podívala a říkám, je toto normální, mi to řekne takovej třináctiletej fakan. Nemají to jednoduchý ti učitelé a tím, jak jim sebrali strašně moc těch pravomocí, tak to mají o to těžší, takže to je těžký to posoudit v tomto směru, protože i ten učitel má jen jedny nervy.

Setkáváte se s tím, že by vás třeba za přístup k tomu učení nebo k [redacted] *někdo z Vašeho okolí kritizoval, když pomineme rodiče z manželovi strany?*

To je takový, že já o tom s nikým nemluvím, to je náš boj a myslím si, že ostatním do toho nic není. Já jsem to nepostřehla, že by ta kritika někde z cizí strany byla, to jako ne, protože já nemluvím s nikým. Já se přiznám, že i těch přátel moc nemám, já na ně totiž nemám čas, já přijdu domů a dám si doma kafe a sednu si na

půl hodiny, abych si vyloženě opravdu zase trošičku odpočala a nastartovala a jdu fungovat, já nemám čas na kamarádky, chodit do kavárny a sedět a shánět drby a vykládat si, jestli tam ta sousedka byla s tím a nebo tam s tím a nebo udělala tamto, mě to nezajímá a já nemám ani čas s někým to potom řešit, jestli mám syna takového nebo makového, to jsou prostě věci pro místní drbny, co opravdu nemají, co na práci.

Myslíte si, že je úplně jiné být matkou, která má dítě s poruchou učení?

Není to jiné, v čem by to mělo být jiné, to dítě je pořád jedno a je vaše a v čem je to jiné, akorát v tom, že se mu musíte více věnovat, o ničem jiném to prostě není a buď to chci a nebo to nechci, pomůžu nebo mu nepomůžu a žádná jiná varianta mezi tím není, protože když mu nepomůže, tak dítě neprospívá, když mu pomůžu, tak sice blbě, ale prospívá a potěší to aspoň člověka a nemusí se potom nervovat a stresovat a děckovi nadávat za to, že je blbé a že nic neumí.

Změnil se radikálně Váš život po tom, co [redacted] začal chodit do školy? Vy jste vlastně dala výpověď a začala jste se věnovat primárně jemu. Mělo to dopad třeba ještě nějak jinak na Váš život? Ovlivnilo to třeba váš partnerský vztah s manželem?

Já si myslím, že tam ani ne. To jako jo, ale ne v tomto směru kvůli němu, to byla zase věc trošku úplně jiná, [redacted]

[redacted]

To bylo kdy tady takové období?

To budou 2 roky.

Dneska to funguje jak?

Dneska to funguje úplně normálně, že před těmi Vánocemi, kdy teda nakonec řekl, že se rozvést nechce, [redacted]

[redacted], ale ta změna tam v tomto byla dost velká a jsem ráda, že byla, protože najednou už přišel a už se i ptá na [redacted] a chodí za ním, vykládá si s ním, vezme ho taky na ty ryby, což jako dřív vůbec nebylo, tohle všechno jsem táhla jenom já. Ta změna byla hodně pozitivní.

Využíváte nějakých odborných nebo poradenských reedukačních služeb, co se týče těch poruch učení s [redacted], mimo té pedagogicko-psychologické poradny, kam dojíždíte na ty kontroly?

Já si dělám všechno doma sama.

Setkáváte se třeba i s jinými rodiči, kteří mají děti se specifickými poruchami učení?

I kdybych chtěla, tak na ně nemám čas a vesměs tam, co se postavili sociální byty a co se přistěhovali, tak to jsou opravdu takové děti, že ty matky se o ně nezajímají, i když ty poruchy opravdu mají, tak je s nimi neřeší. To já prostě taky řešit nebudu, já jsem to zkoušela jednou s našimi sousedy a to bylo takový, že běž k sousedům, donesli si učebnice a říkám, tak já nemám čas trávit ještě s jinými dětmi, učit je násobilku nebo jim vysvětlovat podstatný a přídavný jména, tak jsem [redacted] řekla, ať se nezlobí, ale pokud si nebude vědět s úkolem rady, ať dojde, ale abych já jí něco vysvětlovala a ještě jí vypisovala ty domácí úkoly vyloženě, že mi to

hodila za dveře, ať jí to napíšu, tak to ne, to už jsem řekla, že ne, to si musí ona sama, takže tak vůbec.

Myslíte si, že Vás třeba tady ta zkušenost nějakým způsobem změnila s tím, že se učíte s dítětem, že tam jsou ty poruchy učení, jestli Vás to nějak změnilo nebo obohatilo?

Změnilo, já si myslím, že ani ne a obohatilo už vůbec ne. Tam jenom spíš jsou takový větší pochody myšlenek všeho, navíc zbytečně, že člověk kolikrát jde na ryby a chce si vyčistit hlavu a zjistí, že prostě mu v té hlavě furt něco pochoduje a co bude a jak bude a že prostě nevím. Změnit si myslím, že asi ne, ten člověk si tak nějak svým způsobem zůstává pořád stejný, tam jde spíš o tu náročnost, buď to člověk bere tak, že to tak musí být a nebo to tak prostě není a bere to jakoby práci, že to člověk dojde z práce a je to ta povinnost, kterou udělat musí, tak ji prostě udělá, tak jak kdyby vám za to měl někdo zaplatit a jde a prostě to udělá, já si myslím, že to tak musí udělat každý, že to tak musí být, si myslím já.

Je něco, co by vám v současné době mohlo ulehčit tu situaci v souvislosti s tou specifickou poruchou učení?

V čem ulehčit? To asi už ani nejde, možná, že třeba v tom, že by se třeba nastartoval, jakože vyloženě opravdu a najednou by mu to šlo samo, to jako možná asi jo, ale ulehčit asi ne, to už tak prostě je a tak to bude, dokud v té škole bude. Já to beru tak, že dokud opravdu nevyjde devátou třídu, tak to tak prostě do té deváté třídy bude fungovat, už to beru jako součást svého režimu, tak jsem nad tím nikdy nepřemýšlela, že by to mohlo být jinak a počítám s tím, že jestli půjde do toho učení třeba i na ty 3 roky, tak počítám i s těmi 3 roky, že tam ta pomoc bude potřeba a nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, jestli by mě to něco zlehčilo nebo nezlehčilo, mě to zlehčí maximálně jenom to, že přijde ten brácha, a vysvětlí mu to, co já neumím a nebo když opravdu potřebuju někam odjet pryč, že ten jeden až dva dny dojde a udělá to s ním.

Napadá Vás ještě něco, o čem jsme se nebavili, co považujete za důležité sdělit nebo říct? Nějaká osobní zkušenost, která je pro Vás podstatná?

Když ale pro mě jsou podstatný všechny ty věci. Ony jsou všechny důležitý.

A ještě něco, co by Vás třeba napadlo v souvislosti s tím, o čem se tady bavíme?

To já fakt vůbec nevím, co. To je otázka. Já fakt nevím, já to beru tak, že to je, tam prostě takový dítě je, takhle se s ním musí učit, takhle to bude a dokud se neosamostatní, tak je prostě můj a musím se o něj postarat a takhle to bude fungovat a nic víc mezi tím není. Pro to dítě je tento přístup, si myslím, důležitej, protože když tomu děcku nepomůžete, tak já si vůbec nedovedu představit, kdybych mu v tomto směru nepomohla, jak by na tom byl vůbec dneska, protože v tu dobu, když ho ty děcka hodně šikanovaly, tak to bylo takový depresivní období, kdy mě vykládal o smrti, kdy mě vykládal o tom, jaký to je, kdyby umřel. Zabíjel si hračky vzájemně, pak mi řekl, že si představuje, že jsou to jeho spolužáci a že je zabíjí. Takže to je takový, že nad tím člověk přemýšlí a pak si řekne, ty jo vždyť to děcko by to klidně mohlo udělat, to je strašná tragédie něco takovýho a nejhorší na tom je, že když člověk zjistí na vlastním děcku, že tak přemýšlí, tak je to prostě špatný. Takže když člověk mu tu nějakou podporu nedá a není s ním, tak nevím. Myslím si, že někdy těm dětem v hlavách se honí i takový věci, o kterých my ani nemáme ponětí, že se jim vůbec v té hlavě honí. Kolikrát se ho na něco zeptám nebo on sedí i na těch rybách a vždycky já, [redacted] nad čím přemýšlíš, on mi řekne, to bys nepochopila, ale neřekne co, oni jsou opravdu jiní a někdy si myslím, že v tomto směru i nevyzpytatelní. Já jsem taková, že já se o něho bojím, takže já ho musím furt kontrolovat, musí mít telefon, on jede do školy, já mu musím ráno zavolat, jestli už je ve škole, on jede ze školy, musím mu zavolat, jestli stihl vlak, jestli sedí ve vlaku, jestli je v pořádku, jestli se chová slušně, on dojede domů, už mu volám ve 3 hodiny, jestli už je teda doma, když nedojede za mnou a jestli udělá to, aby se najedl, že má všude to a to a tak nějak si připadám jak ani ne matka, ale jak nějaká vychovatelka zároveň, že pořád potřebuju vědět, co dělá, jak to dělá a už je to takovej rytmus naučenej, že já asi ani jinak bez toho ani neumím být. Já z toho neumím vykolejit, že by to bylo jako nějak jinak, jestli by mně to něco ulehčilo. Já si myslím, že mně by to neulehčilo, mě by to ještě přitížilo, kdyby tady to nebylo, protože já bych najednou ztratila něco, na co jsem byla zvyklá v tom tempu, v tom rytmu. On když třeba jede na dva dny k našim, tak já ho tam v pátek odvezu a v sobotu tam jedu, protože já najednou zjistím, že jsem doma sama a co já sama mám doma dělat, tak se seberu a jedu k našim na kafe. Vždycky [redacted] co děláš, sedím na počítači, já ho vidím, já ho slyším a já jsem spokojená, že to už je asi takový pouto už srostlý, ale až vyroste a

odejde, co potom já budu dělat, to už jsem si taky dávala takovou otázku, co já potom budu dělat, že to je takový, že já nevím, co budu dělat a mě to je potom líto, že mě najednou všichni odejdou a nebudu mít, co dělat. Některý matky jsou rády, že jim ty děti odejdou a já si to neumím představit, že mi odejdou, asi možná proto, že ta rodina jako sama o sobě drží pohromadě a jsme při sobě a možná si ani tak nedokážeme připustit, že by se něco mohlo rozbít a něco změnit, protože když vidím, jak je to teď, že tchýně se v [redacted] letech rozhodla, že se rozvede a začala se chovat jako 10letý děcko, co se týče rozumově a co nadělala doma za paseku, tak nás to ještě o to víc semklo. Švagrová má [redacted] let a umírá, to je prostě strašná představa, takže my teď ještě se budeme snažit pomoct jí a jejím dětem, takže to je ještě další strach takovej, pořád mě někdo potřebuje, pořád někde budu. Už je to takový, že člověk nepřemýšlí nad tím, jestli se mu to chce dělat, nebo nechce dělat, ale prostě jsem došla a řekla jsem dobře, je to tak, tak to uděláme a já se o ty děcka prostě postarám a pokud bude potřeba, postarám se i o [redacted], nevidím v tom problém. Já jsem asi takovej ten typ člověka, kterej je hodnej a kterej se snaží pomoct, není mu všechno jedno v tomto směru, určitě ne. A teď když tchýně ještě za ní došla a řekla jí, víš, co tě jako čeká, budeš na tom tak a tak a tímto tu [redacted] ještě skopla, protože já si myslím, že ona to moc dobře ví, co jí čeká, ale je to o to horší to od ní slyšet a to jí tak skoplo, že včera nám ani neotevřela, ležela, takže my jsme ani nevěděli, co a jak bude. Takže já jsem řekla i manželovi, dívej se, tak se nastěhujeme k dědovi, protože to je dvojdomek, sice se chvilku budeme mačkat, no tak se holt budeme mačkat, tak se tam nastěhujeme, tak jim prostě pomůžeme, já uvařím, uklidím, říkám, [redacted] půjde do školy, budeme se učit zároveň jak s [redacted], tak s [redacted]. Říkám [redacted] špatně mluví, jedno s druhým, já si myslím, že on nějakou tu vadu učení mít určitě taky bude, protože člověk to přece jenom na tom dítěti vypozoruje, že svým způsobem je takovej opravdu taky jinej, zakřiknutej. Je to takový, že kolikrát, když se na něj někdy dívám, tak stejnej jak [redacted]. Tak jsem říkala, všechno se skloubí dohromady, protože jestli se budu učit jenom s [redacted] nebo se budu učit s ním a budu mít o práci navíc a sem tam se postarám o tu nemohoucí [redacted], nehledě na to, že tam bude dcera, bude tam tchán, takže furt se všechno zvládne a říkám, a náš dům se prostě zatím prodá a postavíme potom u firmy novej. Postupně se začne stavět s tím, že až nás opravdu ten [redacted] s těmi dětmi nebude tolik potřebovat, tak bychom se odstěhovali do nového a takhle bych to já osobně vyřešila. Ale už zase plánuju, že když už stavět, tak musím postavit i pro děti, že furt mám takovej pocit,

jak kdybych měla strach, že mi někdo uteče, že prostě když už teda postavit, tak by se postavilo i pro ně, protože my tam máme koupeno půl hektaru, to je strašně obrovský, tak říkám, když už bych postavila, tak jako nám a dětem. Asi si nedovedu připustit, že by něco mohlo být jinak.

Vy když jste byla nemocná, Vy jste říkala, že jste měla také [redacted]*?*

Já jsem neměla [redacted].

Vy jste získávala tu podporu potom třeba od rodiny?

Ne, akorát od naší mamky. Mamka mi hodně chodila pomáhat, ta jako jezdila ke mně každý den a vlastně ten brácha, ten ke mně taky jezdíval každý den z práce, ale že by třeba tchýně došla, nebo se zeptala, jestli něco potřebuji, ne vůbec. To nikoho nezajímalo, tady v tomto jsem musela vždycky nejvíc bojovat sama. *Tak doufám, že Vám bude už takhle líp a že se Vám to bude vyhýbat*. To asi ne, tomu nevěřím, ale zatím je to tak, že [redacted] to nikdy nebylo, takže já spíš furt spoléhám na to, že to tak bude. *Možná by bylo lepší trošičku ubrat, zvolnit*. Asi možná je to i tím stresem a tím vším a tím náporem, ale člověk nemá čas přemýšlet nad tím, jestli to tak je nebo není. Já jsem přišla šestý den na revers po operaci a šla jsem stěhovat boudu, která má 70 kg a když brácha dojel, tak ho málem jeblo, ty jsi tak blbá a začal mi nadávat a já ne, už je teplo a oni ti psy to potřebují, protože jsem měla štěňata a oni byli ve výběhu a vždycky ne a pak přišla mamka a ona ty jsi pověsila to prádlo, protože mám pračku na 8 kg, takže to je 8 kg prádla, tak mi vždycky začala nadávat, ale já prostě já to neumím, ležet a odpočívat, já nemůžu. Já jsem za 10 dní šla do práce a teď jsem chodila a buzerovala jsem kolegu, proč to nebylo tak, když to mělo být tak a proč je to tady tak a tady to se musí přestěhovat a teď ty 40 kg kýble jsem začala stěhovat, protože ty budou tady, no hrůza. Já prostě asi neumím odpočívat, jako mám takový období kdy i mě není dobře, tak přijdu dom a lehnu si. Třeba v 5 hodin si lehnu a najednou se vzbudím v 8, protože oni mě nechají spát, jakože by mě někdo přišel vzbudit, že něco potřebuje, ne oni mě nechají, oni jsou rádi, že po nich něco nechci. Pak se vzbudím a najednou zjistím, kolik jsem za ty 3 hodiny promarnila práce, tak já prostě rychle vstanu a jdu rychle dělat a teď přiběhnu do toho pokoje kolikrát, mami já jsem si úkoly udělal, neboj se,

teď já všechno prolustrovat, jestli to má všechno dobře, stáhneme chyby, a proč si tohle udělal tak, když jsi to měl udělat tak, neboj mami, tak se naučíš ještě slovíčka, ještě se uč ty slovíčka a já začnu běhat to, co jsem za ty 3 hodiny nestihla, tak to musím stihnout, takže oběhnu barák, rychle uklidím, narvu nádobí do myčky, všechno do pračky, vyběhnu ven, trávník.

Umíte vůbec relaxovat, odpočnout si, úplně vypnout?

Však to je relax. Ta práce je relax, ale já to asi neumím, protože já jdu třeba na ty ryby, jdu si odpočnout, jedu na ryby, seberu si udice, sednu si a sedím a přemýšlím a teď když to nebere a vyloženě opravdu všechno klape a teď, ty jo vždyť já jsem neudělala to a já jsem ještě měla udělat to, a pak ježíš, vždyť já jsem zapomněla, já jsem měla být tam. Třeba kolikrát za mnou přijde brácha a vždycky drž hubu, [redacted] ale já jsem, drž hub, bere to, drž hubu a já ale [redacted], že já najednou zjišťuju, že já mám stres z toho, že sedím, takže pro mě je asi opravdu relax ta práce, já mám stres z toho, že jsem něco nestihla. Já třeba vydržím tam sedět dlouho, klidně i do té půlnoci, co běžně se chytá, ale z toho kolikrát já zjistím, že jsem měla to a tamto a že jsem měla ještě tamto, tak já ty udice sbalím, dám je do auta v 10 hodin a jedu dom a prostě to ještě musím udělat, že to nemůžu takhle nechat, to nejde. A nejhorší na tom je, že jsou i takový dny, kdy nám na tu firmu lidi jezdí krást a my tam máme zabezpečovací systém, takže vy jdete v 1 nebo o půl 2 spát, ve 3 hodiny vás vzbudí telefon, takže to tak ležíte, čekáte no a většinou vždycky to tak je, že když je to jeden, že buď tam přeběhne nějaká zvěř nebo zajíc v tom objektu nebo myš, že to zaznamenává pohyb, ale jakmile už je to podruhé a naváže to potřetí, tak se oblečete, vezmete psa, sednete do auta a jedete tam, takže objíždíte vlastně celej ten pozemek, vrátíte se za hodinu dom, lehnete si a čekáte, protože víte, že ty lidi jsou tam někde zašití a čekají, až odjedete, aby tam mohli jít znovu, takže to čekáte, přijde tady 20 minut a už to zase začne zvonit, takže se zase oblečete a jedete zas zpátky. Takže jsou i takový dny, kdy mi třeba vyloženě ani v noci skoro vůbec nespíme, protože takhle jezdíme a zase ráno se vstane a zase funguje do druhého dne úplně normálně a to je takovej ten adrenalin, kdy člověk potom si řekne, když vidím třeba v paneláku v nějakých sociálních bytech, protože já ještě roznáším letáky [redacted], když já ty letáky roznáším a teď v těch sociálních bytech vidím ty maminky a ty starší paní, většinou jsou to teda mladší, oni tam mají daný stůl a oni sedí a kouří a vykládají si. Třeba sousedka z baráku se zvedla, ta šla taky na ten

sociální byt, tak pojď na kafe a to a říkám [redacted] ale jako že fakt opravdu malý kafe, protože já spěchám, já mám ten [redacted], to je na 6 hodin, takže 3 hodin denně a to musí být roznesený, takže já fakt nemám tolik času, takže třeba mi uvaří malý kafe, tak si povykládáme a ona tak se podívej, jak tady bydlím, protože i když bydlela o barák vedle, tak jsem tam šla jednou za půl roku a to měla narozeniny, takže nebyl ani čas, tak mi ukázala, jak teda bydlí a teď jak jsem viděla ty prostory, říkám, pane bože jakože 2+1 malinký úplně šíleně malinký, říkám, ty jo jak tady můžeš žít, vždyť to je strašný, vždyť já bych tady do těch 2 místností nenarvala ani svůj obývák. Teď těch krámů, co člověk má, kde to všechno máš, kam si to narvala a co tady celej den děláš, hm tak do rána do práce a přijdu z práce, tak si uvařím kafe a nebo jdu za holkama dolů a sednu si s nimi, jakože si sedneme dole, tam si třeba otevřou víno, povykládají a jdou spát, říkám a tak jako funguješ celej den, já si dám kafe a pak jdu spát, no a co mám dělat, já bych tam zdechla, já bych tohle nezvládla, říkám, kup si zahradu, kup si psa aspoň, když já jsem ráda, že mám byt, že nemusím nic dělat, přijde člověk domů a oni tam prostě sedí a teď se mě začnou vyptávat na věci, který já ani nevím, že tamten soused to a tamten tamto a jestli jsem slyšela, že toho zavřeli a že tam byla razie a já vždycky jo to já nevím, vždyť mě to ani nezajímá, já nemám čas řešit, co on udělal, já říkám, však si to udělal on, tak ať si za to pyká, proč já bych to měla řešit, vy taky neřešíte moje problémy a ty máš nějaké problémy, no nemám žádné problémy, já musím jít, já musím ještě roznést letáky. Já nevím, mně to přijde strašně zbytečný tady toto, že pak ty lidi se strašně nenávidí, protože ten řekl to a ten řekl tamto a řekl to úplně zbytečně, že takový ty nesváry si tam ty lidi dělají úplně zbytečně sami, a tak to prostě funguje a když vidím že ty její děti ty [redacted] děti stejně jezdí k nám na druhou stranu, to je zhruba asi kilometr a půl a jezdí k nám nahoru a když vlastně prakticky je vidím odpoledne, že tam jsou a večer kolikrát v 9 hodin a oni tam jsou, takže asi ona je ráda, že má od nich klid, že se nemusí starat a tam to tak asi funguje normálně, že není to o tom že každej je asi takovej, to je pravda, ale já to jinak neumím, ten [redacted] ten je teda náročnej, musím dneska roznést zbytek.