

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

**Specifické poruchy učení a jejich dopad na život jedince**

Štěpánka Kruncíková

Olomouc 2023

Vedoucí práce: PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne:

.....  
Štěpánka Krunčíková

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla poděkovat paní doktorce Pavlíně Baslerové, za odborné vedení, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce poskytla. Dále děkuji slečnám, které byly ochotné a věnovaly svůj čas k uskutečnění rozhovorů k praktické části.

|  |           |
|--|-----------|
| Obsah  |           |
| Úvod .....   | 5         |
| <b>Teoretická část .....</b>   | <b>6</b>  |
| <b>1. Definice specifických poruchy učení (SPU) .....</b>              | <b>7</b>  |
| 1.2 Příčiny SPU.....   | 9         |
| 1.3 Diagnostika SPU.....   | 10        |
| 1.4 Klasifikace SPU .....  | 13        |
| 1.4.1 Dyslexie.....  | 15        |
| 1.4.2 Dysgrafie .....  | 17        |
| 1.4.3 Dysortografie.....   | 17        |
| 1.4.4 Dyskalkulie.....   | 19        |
| 1.5 Náprava SPU.....   | 20        |
| <b>2. Dopady znevýhodnění na vzdělávání .....</b>                      | <b>20</b> |
| 2.1 Žáci s dyslexií a dopady na vzdělávání .....                       | 21        |
| 2.2 Žáci s dysgrafií a dopady na vzdělávání .....                      | 22        |
| 2.3. Žáci s dysortografií a dopady na vzdělávání.....                  | 23        |
| 2.4 Žáci s dyskalkulií a dopady na vzdělávání .....                    | 23        |
| <b>3. Výskyt specifických vývojových poruch učení u dospělých.....</b> | <b>24</b> |
| <b>4. Projevy poruch učení v denním životě dospělých .....</b>         | <b>25</b> |
| <b>Praktická část.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>5. Výzkum .....</b>   | <b>29</b> |
| 5.2 Výzkumné otázky .....  | 29        |
| 5.3 Popis výzkumu.....   | 30        |
| 5.4 Analýza a interpretace výsledků výzkumu .....                      | 31        |
| 5.5 Analýza a interpretace rozhovorů .....                             | 32        |
| 5.6 Závěr výzkumného šetření.....                                      | 42        |
| <b>6. Diskuse .....</b>  | <b>44</b> |
| <b>Závěr .....</b>   | <b>46</b> |
| <b>Seznam použité literatury .....</b>                                 | <b>47</b> |
| <b>Seznam tabulek .....</b>  | <b>49</b> |
| <b>Seznam příloh.....</b>  | <b>50</b> |



## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení, které se mohou projevovat u dětí, mladistvých, ale také u dospělých. Bakalářská práce byla vypracována pod vedením paní doktorky Pavlíny Baslerové. Důvodem výběru tohoto specifického tématu a rozbor této problematiky, je celková různorodost, vlastní zkušenost a aktuální zvýšený zájem společnosti o tuto problematiku. Celková bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Cílem bakalářské práce je porovnání osobních zkušeností se specifickými poruchami učení v dětském věku a v současnosti. Součástí teoretické části je podrobný rozbor jednotlivých poruch učení s následnou diagnostikou těchto poruch. Snahou je i poukázat, jak tyto poruchy vnímá osoba, která sama má poruchu učení a návrh na možné řešení, jak by se dal zlepšit přístup studenta a učitele k učivu a prohlubování vztahu mezi těmito dvěma subjekty. Součástí bakalářské práce je průzkum mezi čtyřmi subjekty v různém věkovém rozmezí, s odlišnou vlastní zkušeností s poruchou učení, kdy jsou jejich zkušenosti navzájem porovnávány a na závěr vyhodnoceny.

## **Teoretická část**

## 1. Definice specifických poruchy učení (SPU)

Pokorná (2010) Zdůrazňuje definici, která musí být zakotvena v právních předpisech a vyjádřena právním jazykem. Musí být zároveň, ale uchopitelná. Tím ovšem ztrácí svou specificky psychologickou a pedagogickou charakteristiku, která předpokládá, že je nutné respektovat individuální profil každého člověka.

*„Je důležité zabývat se konkrétními definicemi, protože jen tehdy lépe pochopíme, jakým způsobem a kam se ubírá zkoumání definovaného problému. Je zajímavé, sledovat, jak se definice mění a jak si jí jednotliví autoři upravují. Vyjadřují tak své chápání daného tématu a své postoje a přístupy k němu“ (Pokorná, 2010, s. 18).*

Definice specifických poruch učení podle Siegela in Pokorná, 2010, s. 18. *„Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním“*

Definice podle Spear-Swerlinga in Pokorná, 2010, s. 18 *„Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí“*

Definice podle Matějčka (1993, s.24)

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



Všechny definice se vesměs shodují, kdy se jedná o poruchy s neurobiologickým podkladem (a poměrně vysokým procentem dědičnosti), deficitem ve fonologické složce jazyka s časným nástupem příznaků. (Bartoňová in Jucovičová and Žáčková, 2020, s. 12)

Z definic tak vyplývá, že při specifických poruchách učení se nejedná o snížení intelektových schopností, nedostatek příležitosti k učení, mentální retardace nebo o onemocnění či poškození mozku.

Nejčastěji se setkáme s názvem **specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy učení**, které se primárně užívají v Pedagogicko-psychologických poradnách. V medicínském pojetí dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) se používá nadřazený pojem **poruchy psychického vývoje** a konkrétně pak **specifické vývojové poruchy školních dovedností**. Do oblasti **neurovývojových poruch** spadají specifické poruchy učení podle diagnostického a statistického manuálu duševních poruch neboli DSM-5. Dle legislativní terminologie se používá pojem **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáci se zdravotním postižením** (§ 16 zákona číslo 561/2004 Sb. (školský zákon)).

Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie neboli příčin vzniku a jednak z hlediska svých projevů. Můžou být vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v prenatalním, perinatálním a postnatálním období. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Při působení vnějších faktorů například: stresové faktory, uplatňování nevhodných výukových metod, zameškání školní docházky, problematickou sociokulturní úrovní rodiny (nepodmíněné, zanedbávající prostředí) nebo rodiny, kde jsou děti na okraji zájmů svých rodičů a také děti z rodin s odlišným jazykovým prostředím mohou potíže učit se číst, psát a potíže vznikat (Jucovičová, Žáčková, 2010)

### **Kognitivní funkce**

U žáků s SPU jsou oslabeny funkce, které jsou potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání. Jedná se o funkce tzv. kognitivní neboli poznávací, zejména jde o funkce percepční, kdy je narušeno především smyslové vnímání (zrakové a sluchové). Také může být narušena schopnost koncentrace pozornosti a paměť (zejména krátkodobá), myšlení (netypické a originální způsoby myšlení) a obtíže mohou být tedy i v oblasti vývoje řeči (opožděný vývoj řeči, vývojové dysfázie) do toho spadají i řečové vady (například vícečetné dyslalie). (Jucovičová, Žáčková, 2010)

*Specifické poruchy učení nazýváme poruchami funkčními, protože není narušen orgán jako takový, pouze jeho funkce (např. žák má sluch zcela v pořádku, přesto má významné deficity ve fonologické oblasti) (Jucovičová, Žáčková, 2010, s. 13)*

## **Motorické funkce**

Motorické (pohybové) funkce mohou být také narušené při specifických poruchách učení. Jedná se o zhoršení hrubé a jemné motoriky rukou, očních pohybů a mluvidel.

## 1.2 Příčiny SPU

Etiologie specifických poruch učení může být různá, záleží, z jakého hlediska na to nahlížíme. Pokorná (2010) rozlišuje biologický přístup, kognitivní a sociální neboli kontextuální přístup ke specifickým poruchám učení.

Nejdříve se zaměříme na **přístup biologický**. Hallgren tvrdí, že poruchy učení nejsou závislé na určitém jazyku, protože příčinou SPU není jazyk sám, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní dovednosti. Do biologického přístupu spadá dědičnost. Olson, Gilger, Pennington a Defries (1991 in Pokorná, 2010) na základě předkládaných studií považují za prokázané, že pokud je dítě diagnostikováno jako jedinec s dyslexií, pak je vyšší pravděpodobnost, že se v jeho rodině objeví další člen s poruchami učení. Čím bližší je rodinný vztah dvou jedinců, tím pravděpodobněji sdílejí stejný druh poruchy. Jednovaječná dvojčata budou tyto potíže sdílet častěji než dvojčata dvojvaječná. I když je Olson přesvědčený o tom, že existují rodinné vzorce přenosu, které působí jako genetické faktory, tvrdí, že důkaz o rodinném výskytu poruch učení není dostatečný, protože v rodině se předává i způsob života. Je důležité, snažit se eliminovat všechny závažnější faktory rodinného prostředí.

Dále tu máme **kognitivní přístup**, kam patří: schopnost fonologického zpracování řeči, zautomatizovaná dovednost číst a stádia rozvoje čtení. Často se fonologické zpracování řeči uvádí za nejčastější příčinu dyslektických problémů. Sekundární symptom může být fonologický deficit. Fonologické zpracování řeči je dovednost sluchově rozlišit a analyzovat mluvenou řeč. Mluvená řeč je přenášena prostředem v různých vlnách akustické energie. Pomocí spektogramu to můžeme znázornit, ale rozdělení slov do jednotlivých zvuků, hlásek už není věc akustického signálu, jde o fonologické zpracování řeči.

Jako poslední je **sociálně (kontextuální) přístup**. Čím dál více se autoři shodují, že příčinou poruch učení jsou vnější podmínky, v nichž děti vyrůstají. Každý člověk přebírá mnoho sociálních rolí-člen rodiny, součástí kolektivu ať už ve škole nebo v práci, role při zájmových činnostech apod. Člověk se za svůj život stýká s různými kulturními modely, politickými a náboženskými pohledy na život a musí se naučit je tolerovat. Pro podporu gramotnosti dítěte je potřeba rozvíjet bohaté interpersonální zkušenosti s rodiči, sourozenci a dalšími lidmi, dále přístup k literárním zdrojům a vysoce pozitivní vztah rodičů ke gramotnosti.

### 1.3 Diagnostika SPU

*„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“ (Zelinková, 2009, st. 50).*

Je rozdíl mezi diagnostikou prováděnou na specializovaném pracovišti a prováděnou v běžné třídě. Ve třídě je sledování žáka ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele apod. Po přidělení diagnózy je dítě zařazeno speciálně vzdělávacího systému-speciální třídy/školy, nebo integrováno mezi běžnou populaci. S dítětem se potom pracuje podle doporučení ke vzdělávání a ve výjimečných případech s individuálním vzdělávacím programem. Na udělování diagnóz je spousta názorů, mezi jeden z argumentů patří, že při přidělení diagnózy se předpokládá, že se učitel bude dítěti individuálně věnovat. Dále se udává, že stanovit přesná kritéria není možné, protože aktuální stav dítěte se může lišit a je ovlivněn spousty faktory. Každý z názorů je z určitého hlediska správný. Může to ale dojít do stádia, kdy dítě nic nedělá, protože má poruchu, rodiče omlouvají poruchou jeho neúspěchy a nedostatečnou domácí přípravu na školu. Pak se tady nabízí otázka, zda je možné, pro tolik jedinců zajistit kvalitní individuální péči? Počet integrovaných dětí stoupá, a to může být v některých situacích problém.

Někdy závažná porucha může být zřejmá na první pohled, jindy zase váháme, zda je současný stav projevem nezralosti nebo nesprávného výukového vedení, častých onemocnění nebo nepodnětného výchovného prostředí. (Zelinková, 2009)

Zelinková ve své knize (2009) uvádí že existují 2 druhy diagnostiky:

**1. diagnostika v běžné třídě základní školy.** Při podezření na některou z SPU se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- Úroveň čtení – rychlost, chyby, porozumění, chování při čtení
- Psaní – rukopis (držení pera, tvary písmen, čitelnost)
- Počítání – neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňování číselných operací
- Soustředění
- Sluchové vnímání – dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky
- Zrakové vnímání
- Řeč – malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči
- Reprodukce rytmu
- Orientace v prostoru
- Určování pravé a levé strany
- Nápadnosti v chování
- Postavení dítěte v kolektivu
- Rodinné prostředí

Je třeba také brát zřetel na rozumové schopnosti, výkony v jiných předmětech a je třeba vyloučit další příčiny (dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost).

**2. Diagnostika na odborném pracovišti.** Provádí se v pedagogicko-psychologických poradnách a v případě výskytu postižení ve speciálněpedagogických centrech. K plnohodnotné diagnostice je potřeba spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo odborně připraveného pedagoga, sociální pracovnice, popřípadě dalších specialistů (odborní lékaři).

- Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče a obvykle ji vypracuje sociální pracovnice. Součástí anamnézy je výskyt podobných problémů v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocnění, údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd. (Zelinková, 2009)

- Vyšetření čtení-sledujeme základní charakteristiky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. Používány jsou standardizované texty, zkoušky čtení se provádějí jednotlivě a examinátor zaznamenává výsledky do záznamového listu. Kromě počtu chyb se zaznamenává kvalita chyb a způsob čtení. Důležitým ukazatelem kvality čtení je porozumění čtenému textu. Zda je dítě schopno samo odvyprávět příběh a odpovědět na otázky.
- Vyšetření psaní – úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisní a obsahové stránky → vzájemně se ovlivňují. Nástroje pro zkoumání jsou: opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání. Přepis sleduje totéž, ale navíc dítě musí zvládat vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktát předpokládá sluchovou i zrakovou percepci. Volné téma (sloh) ukazuje, jak se dítě dokáže samostatně písemně vyjadřovat.

Grafická stránka písemného projevu je hodnocena v těchto ukazatelích:

- Způsob sezení při psaní
  - Držení psacího náčiní
  - Pracovní tempo
  - Tvary a velikost písmen
  - Rychlost vybavování písmen
  - Uspořádání na ploše
- Vyšetření matematických schopností. Matematická schopnost je tvořena souhrnem a souhrou dílčích schopností. Diagnostika musí postihovat úroveň zúčastněných psychických funkcí a dílčích dovedností (rozumových schopností, řeči, percepcie, pravolevé a prostorové orientace, atd)
  - Zjišťování úrovně sluchového vnímání. V předškolním věku můžeme použít Moseleyův test „Slyšíš ó ve slově gól?“. Nebo také zkoušku sluchové diferenciacie nesmyslných slov (dynt-dint, šní-šní), poznávání první a poslední hlásky ve slově, zkouška sluchové analýzy a syntézy.
  - Zjišťování úrovně zrakového vnímání. Nejčastěji používán Edfeldtův test, který je určen pro předškolní a mladší školní věk. Užívá se primárně při diagnostice dyslexií není

ale zcela jednoznačný. Dítě má určit, zda jsou obrazce stejné nebo rozdílné. Sledováním dítěte můžeme zjistit, zda dítě při práci postupuje systematicky zleva doprava, nebo nahodile apod.

- Zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace. Obsahuje orientace ve čtverci (ukaž mi pravý horní roh, levý dolní roh papíru), orientaci na vlastním těle a na osobě sedící naproti a také obrázky a předměty umístěné v prostoru.
- Vyšetření řeči – výslovnost, vyjadřovací schopnosti, slovní zásoba, zadržávání řeči apod. hodnotíme v průběhu rozhovoru s dítětem + můžeme požadovat opakování slov.
- Další speciálně zaměřené zkoušky: motorika a rovnováha, ADHD, diagnostika dospívajících a dospělých.

## 1.4 Klasifikace SPU

### **Klasifikace SPU podle Rourkeho a Del Dotta 1994 (Pokorná, 2010).**

#### 1. Typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí

##### a) Obtíže na základě fonologického zpracování

Projevy ve škole: Potíže primárně ve čtení a psaní, a to se projevuje i v matematických výkonech. Při psaní se projevují obtíže při používání symbolů. Neverbální potíže, orientace v prostoru a vnímání časového sledu nejsou postiženy.

##### b) Obtíže na základě intermodálního kódování (spojování grafémů s fonémy)

Projevy ve škole: Psaní slov známých „od vidění“ nepůsobí potíže. Problémy nastávají při psaní slov, která nejsou zřetelně známa. Výkony v matematice se nemusí objevit, pokud jsou symboly a znaky dobře zřetelně zpracovány.

##### c) Obtíže při vyhledávání slov

Tento typ postižení je charakterizován obtížemi ve verbálně expresivních dovednostech

Projevy ve škole: Čtení a psaní mohou být velmi opožděné v prvních ročnících školní docházky, obvykle v 6. až 8. ročníku se obtíže vyrovnávají a výkony ve čtení a psaní

jsou průměrné. Opis textu probíhá bez obtíží, dlouho však přetrvávají nedostatky v přepisu. Matematické výkony jsou obvykle v normě.

2. Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí

Projevy ve škole: Dekódování slova a psaní je často velmi dobře rozvinuto. Doslovné ukládání do paměti, především materiálu, který je ve své podstatě sluchově – verbální, probíhá bez obtíží. Podobně i porozumění, mechanické počítání a mechanické učení látky v ostatních předmětech je v pořádku. Obtíže se projevují, když je zapotřebí látku zdůvodnit, použít dedukce apod.

3. Typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu ve všech modalitách

Projevy ve škole: Dosti závažné obtíže při vyjadřování i psaní jsou nápadné od začátku školní docházky. Ve vyšších třídách se zlepšují výkony ve čtení ve všech oblastech (rozpoznání slov, dekodování slov, porozumění textu). Písemný projev často setrvává na nízké úrovni. Podobně i verbální pohotovost a přesnost odpovědí je nedokonalá. Děti jsou nápadné svým neklidným chováním, a proto jsou charakterizovány od prvních ročníků jako nepřizpůsobivé. Obtížně se soustředí, jsou impulzivní.

*„Předpona dys – znamená rozpor, deformaci. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys – nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“ (Zelinková, 2003, st.9)*

### **Klasifikace SPU, jak se používá dnes (Jucovičová, Žáčková, 2020, st. 14)**

Mezi základní typy specifických poruch učení patří **dyslexie** (porucha čtení), **dysortografie** (porucha pravopisu), **dysgrafie** (porucha grafického projevu, která ovlivňuje nejen psaní jako takové, ale často se promítá i do kreslení a rýsování), **dyskalkulie** (porucha matematických schopností). Mezi tyto poruchy se může také řadit **dyspraxie** (porucha schopnosti vykonávat manuální a složitější úkony, koordinovat pohyby)

Mezi méně známé specifické poruchy učení spadá **dyspinxie** (žák nedokáže adekvátně nakreslit nebo namalovat vnímanou skutečnost) nebo **dysmúzie**, neboli porucha hudebních schopností, kdy se žák nedokáže naučit hrát na žádný hudební nástroj, nedokáže čistě zazpívat ani jednoduchou melodii, nerozumí notám a nedokáže podle nich ani hrát a také neudrží hudební tempo nebo rytmus. V poslední době se uvádí i **dyspiktogramie** (neschopnost

porozumět symbolům nebo piktogramům) nebo **dyscomputerie** (jedinec nemůže adekvátně pracovat s výpočetní technikou).

Tyto typy poruch se mohou u dětí objevovat samostatně, ale většinou tvoří komplex poruch. Nejčastěji se v kombinaci vyskytují dyslexie, dysgrafie a dysortografie neboli smíšená porucha učení. SPU se vyskytují často i v kombinaci s poruchou pozornosti (ADD) nebo poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD).

#### 1.4.1 Dyslexie

Neboli specifická porucha čtení je neznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. (Zelinková, 2003)

Česká definice dyslexie podle Matějčka a Langmeiera (1975)

*„Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“*

V knize od Jucovičové a Žáčkové (2020) se uvádí za jednu z hlavních příčin dyslexie **fonologický deficit** (obtíže s dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace)

Jako další příčinu uvádí **vizuální deficit**, jedná se zejména o obtíže se zrakovým rozlišováním stranově obrácených tvarů a drobných detailů, s rozlišováním figury a pozadí, můžou se také objevit problémy s vnímáním barev nebo neschopnost zrakové identifikace prvků, písmen či koordinace a automatizace těchto procesů)

Vliv má také **percepční čekávání** – často se u jedinců s dyslexií stává, že při čtení očekávají, jak bude dané slovo vypadat, a tak dochází k záměně čteného slova za jiné. Ze stejného důvodu to může být i se záměnou koncovek u slov.

Problém může být i v **motorické oblasti**, kdy je narušena mikromotorika očních pohybů – není pohyb očí při čtení na řádku plynulý a také v **senzomotorické oblasti** neboli vizuomotorické – spojení zrakového vnímání a motoriky. Porušena může být i **motorika mluvidel**, která se projevuje tak, že dítě má potíže s artikulací slov.

Mezi školské důsledky Bartoňová (2019) uvádí:



- Porucha se odráží v osobnosti žáka
- Přináší pocity napětí i v dalších předmětech, nejen ve výuce jazyka
- Může způsobit celkové snížení školního výkonu
- Přináší sebou i riziko nerotického vývoje dítěte

Vyloučit nelze ani kombinaci dyslektických problémů s faktory, které mohou být i běžnými obtížemi ve čtení, jako například nedostatečné osvojení čtení, nevhodné výukové postupy, předčasné nároky na plynulé čtení, nedostatečná motivace žáka ke čtení, rezignace na výuku čtení z důvodu dosavadních neúspěchů.

Projevy dyslexie spočívají v různých poruchách čtení. Čtení může být pomalé nebo naopak rychlé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoheisférové čtení) nebo se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení). U žáků s dyslexií můžeme rozlišit **pravoheisférové** nebo **levoheisférové** čtení. Pravoheisférové čtení je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení. Při tomto typu čtení není dostatečně aktivována levá hemisféra a žák v důsledku toho zůstává na úrovni percepčních mechanismů, které jsou typické pro pravou hemisféru (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů i písmen, prostorové uspořádání). Při reedukaci je potřeba se zaměřit na aktivizaci pravé hemisféry. Při levoheisférovém čtení je více využívána levá mozková hemisféra (typické pro pokročilejší čtenáře) a pravoheisférové funkce jsou nedostatečné (percepční mechanismy nejsou na potřebné úrovni, nejsou zautomatizovány). (Bakker in Pokorná, 2010)

U žáků se dyslexie také může projevovat problémy s intonací a melodií věty, nesprávné hospodaření s dechem při čtení, opakování začátků slov, přeskokování řádků a také horší orientací v textu. (Jucovičová, Žáková, 2020)

Jako typické **projevy dyslexie** Jucovičová a Žáková (2020) uvádí tyto:

- záměny písmen tvarově podobných
- přesmykování slabik
- vynechávání písmen
- vynechávání diakritických znamének
- domýšlení koncovek slov (odhadování celých slov)
- problémy při porozumění a interpretaci čteného textu

### 1.4.2 Dysgrafie

Dysgrafie se označuje jako specifická porucha grafického projevu, především psaní. Je způsobena deficitem především v těchto oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, problém s převodem sluchového nebo zrakového vjemu do grafického (spojení foném – grafém) (Zelinková, 2003)

Mezi další deficity patří paměť, představivost, pozornost a smysl pro rytmus. Obtíže se mohou vyskytovat v lateralizaci. Nejproblematictější bývá typ zkřížené laterality, při které je dominantní levá ruka a pravé oko. Zkřížená lateralita má dopad na percepční oblast (vnímání informace), na oblast zpracování informace v CNS a na oblast výkonovou (převod informace do výkonu). Žáci se zkříženou lateralitou mívají nejen při psaní nápadně pomalejší pracovní tempo a písmo i úprava jsou snižené kvality. Při práci mívají žáci z důvodu ochablosti drobných svalů svaly nezpevněné a svalové napětí může být zvýšené nebo naopak snižené. Pohyby jedince jsou křečovité, nepřesné a rozsah pohybu bývá menší. Tyto projevy nejsou způsobeny vnějšími vlivy, ale vlivy vnitřními.

Dysgrafie se také může projevovat problémy s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen. Dále mohou mít žáci problémy s převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správných tvarů písmen, navazováním jednotlivých písmen, dodržováním velikosti písma, zachováním směru psaní a dodržováním sklonu písma a písma na řádku. Někdy dokonce dělá problém i dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny a dodržování stejných mezer mezi slovy. Velice často mají žáci zafixovaný nesprávný úchop už z mateřské školy a na správný úchop si těžko zvykají. Při psaní je důležitý i způsob sezení, nohy by měli být opřeny celou ploškou chodidel o podlahu, mírně od sebe, kolena v pravém úhlu nad zemí. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

### 1.4.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu.

Zelinková (2003) uvádí, že to nejsou pouze specifické dysortografické chyby, ale též osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Obě skupiny mají rozdílné příčiny, a proto se také liší způsob reedukace.

- a) **Specifické dysortografické chyby**-jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním obsahu psaného textu, popřípadě nedostatečným rozvojem grafomotoriky
- b) **Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel** – jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči a jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka

Naopak společné příčiny mohou být poruchy soustředění, oslabení paměti, poruchy procesu automatizace. I zde může hrát negativní roli grafomotorika a pomalé pracovní tempo.

Při dysortografii je porušena sluchová percepce neboli sluchové vnímání, a to zejména schopnost sluchové diferenciacce (sluchové rozlišování). Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Vlivem oslabené sluchové paměti dochází k nezapamatování si diktovaného. Někdy mohou být příčinou při prepisech i opisech deficity ve zrakovém vnímání. Obtíže mohou být větší než při psaní diktátů, kde jsou dominantní sluchové podněty. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

*„Při uplatnění reedukační péče dělá dítě chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit.“ (Bartoňová, 2019 st. 22)*

Mezi typické obtíže dysortografické poruchy patří podle Jucovičové a Žáčkové (2020) tyto:

- Vynechávky písmen, slabik, slov i vět
- Přidávání písmen, slabik, slov
- Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístování diakritických znamének
- Přesmykování slabik
- Záměny hlásek a slabik zvukově podobných
- Nedodržování hranic slov v písmu
- Komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu
- Gramatické chyby

#### 1.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Vlivů, díky kterým vzniká dyskalkulie je mnoho. Košč in Michalová (2016) zmiňuje například:

- Percepčně motorické poruchy (poruchy zrakového a sluch. vnímání, pravolevé a prostorové orientace)
- Poruchy zrakové i sluchové paměti
- Poruchy seriality (posloupnosti) a intermodality (propojení jednotlivých funkcí)
- Lateralizace
- Schopnost koncentrace pozornosti, vizuomotorická a senzomotorická koordinace, schopnost rytmicity

U žáků s dyskalkulií stejně jako u ostatních specifických poruch učení nebývá narušena inteligence. Rozumové schopnosti jsou na odpovídající úrovni (většinou průměrné až nadprůměrné), ale výkon v matematice je zřetelně nižší. Při práci s neverbálním, nečíslným materiálem tito žáci dokážou logicky řešit úlohy velmi dobře. Příčiny této poruchy jsou vnitřní. Často bývají porušeny **předčíslné představy** (větší – menší, méně – nejméně – více - nejvíce), **pravolevá a prostorová orientace** (vpravo - vlevo, nahoře - dole, vpředu – vzadu - uprostřed), dále může mít žák problém s barvami, tvary, velikostí a logických souvislostí. Také bývá narušena **schopnost analyzovat a syntetizovat zrakem** (skládat a rozkládat obrazec z částí)

Mezi typické obtíže dyskalkulie dle Jucovičové a Žáčkové (2020) patří:

- Nespojení čísla s počtem
- Problematické rozlišování geometrických tvarů
- Nedokonalá představa číselné řady a orientace v ní
- Obtíže a záměny v aplikaci matematických operací
- Neschopnost nebo snížená schopnost číst matematické znaky, číslice, čísla
- Neschopnost nebo snížená schopnost chápat matematické vztahy
- Problematická orientace v čase, odhadu velikostí, vzdálenosti, množství

## 1.5 Náprava SPU

Aby byla reedukace efektivní, je potřeba spolupráce všech subjektů. Doma je to rodina a ve škole jsou to všichni vyučující, co se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Nespecifické obtíže se dají odstranit tím, že si dítě více čte, počítá nebo maluje, specifické obtíže se liší od běžných obtíží tím, že nevymizí pouhým nácvikem nebo opakováním. Proto překonání specifických poruch učení vyžaduje i specifické formy reedukace. (Bartoňová, 2019)

## 2. Dopady znevýhodnění na vzdělávání

Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. (Bartoňová, 2019)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i děti se specifickými poruchami učení se v právních předpisech vyskytují ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. – Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dále se jimi zabývá zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a také vyhláška č. 72/2005-O poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních.

Specifické poruchy učení nereagují na běžné doučování, a proto vyžadují specifický přístup. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá s pomocí podpůrných opatření (speciální metody, postupy, formy a prostředky, kompenzační a učební pomůcky, speciální učebnice, asistent pedagoga apod.)

Zelinková (2003) mimo jiné doporučuje:

- Zadávat kratší a srozumitelnější úkoly
- Respektovat osobní tempo
- Hovořit s jedincem, co je pro něho a není splnitelné
- Vést žáka k automatizaci činností, které mu pomáhají zlepšit výkon
- Snažit se naučit žáka učit se

Specifické poruchy učení mají dopad nejen na školní výkon, ale i na psychiku těchto žáků, která jejich výkon taktéž ovlivňuje. Jedinec si nevěří, podceňuje se a často má snahu uspět, ale v důsledku déletrvajících neúspěchů začne rezignovat. Mívá pocit, že jeho snaha k ničemu

není, díky negativním emocím je ovlivněn jejich přístup k učení a také jeho školní výkonnost. Dopřát mu potřebnou podporu může ovlivnit nejen jejich další vzdělávání ale i jejich budoucí pracovní a osobní život. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

## 2.1 Žáci s dyslexií a dopady na vzdělávání

Žáci s dyslexií mají potíže všude, kde jsou závislí na čtenářském výkonu a celkově na práci s textem. Například i čtení pokynů a zadání různých úkolů v učebnicích a pracovních listech může způsobovat jedinci potíže. Často se setkáváme s tím, že je u žáka brán v potaz věk, ale ne aktuální schopnosti. Pokud žák není schopen kvalitně přečíst text, nemůžeme hodnotit očekávanou výkonnost podle věkové normy. Potíž může nastat přitom, kdy si žák má zapsat do sešitu úkol, který je napsaný na tabuli. Nejen, že si to dítě špatně přečte, a tak napíše nesmysly, ale i sám to napíše nečitelně. Ve chvíli, kdy to po žákovi doma není nikdo schopný přečíst, ani on sám, nastává komplikace a jedinec úkol buď neudělá vůbec nebo se může stát, že udělá jiný.

Žáci mají také ztíženou schopnost identifikovat chyby ve svém vlastním písemném projevu, a to i po upozornění, že tam nějakou chybu mají. Potíže mají také při čtení textů nahlas. Aby nebyli terčem posměchu a neztráceli motivaci negativním hodnocením od učitele, doporučuje se, aby žáci s dyslexií četli nahlas pouze kratší a méně náročné úseky textu a případně, aby nečetli před třídou nahlas vůbec.

Pro jedince s dyslexií je často velice obtížné po přečtení textu převyprávět obsah. Velmi často si pro pochopení nebo zapamatování musí text několikrát přečíst a popřípadě si k tomu udělat stručné poznámky. Potíže mají nejen ve svém mateřském jazyce ale pochopitelně i v cizích jazycích. Obtíže jsou nejen při čtení textu, ale i při opisu, porozumění psaným pokynům a zadání, doplňovacím cvičení a testovým formám práce. V matematice jsou problémy taktéž, a to zejména v porozumění zadání slovních úloh, zaměňování podobných číslic nebo s přečtením operačních znamének.

Potíže při dyslexii mohou jedince omezovat nejen ve škole, ale později i v praktickém životě, například při čtení jízdních řádů, jídelních lístků, receptů na vaření apod. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

## 2.2 Žáci s dysgrafií a dopady na vzdělávání

Žáci s dysgrafií budou mít obtíže všude, kde budou závislí na výkonu psaní, při kterém budou kladeny požadavky na rychlost a kvalitu psaní a úpravu písemného projevu. Při školních dovednostech se objevují obtíže, které se projevují typickou chybovostí, jedná se například o vynechávky písmen, komolení slov, psaní slov dohromady, vynechávání, přidávání či nesprávné umístění diakritických znamének, může se objevit i chybovost v gramatických jevech. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Jedince s dysgrafií vyčerpává už samotný proces psaní, dříve se dostavuje únava a žák často nestačí požadovanému tempu psaní, klesá schopnost koncentrace pozornosti a stoupá chybovost. Typické bývá, že buď trpí kvalitou písma a úpravy textu a chyb je méně, nebo je kvalita písma lepší, ale zvyšuje se chybovost. Někdy může být kvalita písma lepší, ale na úkor času a vykonaného úsilí. Žák má také problém své chyby vyhledat a opravit si je. Také se dost často snaží vyrovnat se svými spolužáky, ale snaží se vyrovnat kvantitou, a ne kvalitou a tím pádem, sice stihne napsat stejně dlouhý diktát, ale s velkou chybovostí. V matematice se dysgrafie může projevit nesprávným zapsáním číslic (záměna tvarově podobných nebo pořadí číslic atd.). Žák potřebuje více času na osvojení a zapamatování zápisu řešení slovních úloh. Dysgrafie má často vliv i na rýsování a práci s kružítkem. Někteří jedinci s dysgrafií a zároveň s dyspraxií, mohou mít obtíže při psaní na počítači, proto je velice důležité nasazovat kompenzační pomůcky individuálně, ne každému může psaní na počítači práci ulehčit.

Při naučných předmětech může hrát dysgrafie taky významnou roli, obzvláště přitom, kdy se žáci mají učit ze svých poznámek. Poznámky jsou většinou nečitelné, nepřehledné, chaotické a taky často neúplné. Učitelé často neberou ohled na žákovu poruchu a píšou žákovi poznámky typu „Piš lépe“ nebo „Úprava!“, to pro žáka může být značně demotivující. Co se týká ověřování znalostí, které je realizováno písemnou formou, může být značně ovlivněno dysgrafií a jedinec může dosahovat neadekvátních a horších výsledků, i přes to, že slovně učivo ovládá. Někdy bývá velice obtížné rozlišit, zda se jedná o projevy poruchy nebo nedostatečnou snahu žáka. Negativní hodnocení od ostatních může jedince dohnat ke ztrátě motivace a odporu ke psaní, rezignaci. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

### 2.3. Žáci s dysortografií a dopady na vzdělávání

Žáci s dysortografií mají problémy nejen v českém jazyce, ale i v osvojení jazyka cizího, matematiky nebo v naučných předmětech. V jazyce českém se setkáváme hlavně s komolením slov vlivem sluchových záměn hlásek (včela x fčela, sníh x sních, dub x dup), slabik (di-ti-ni/dy-ty-ny). Dále také vynechávají či přidávají hlásky ve slovech (koska-kostka, čtvrtci-cvrčci apod.), nesprávně umisťují nebo vynechávají diakritická znaménka (váha-vahá apod.), píšou slova dohromady s předložkou a podobně.

Porucha se prolíná ve škole všemi předměty, dysortografie může způsobovat problémy se zaznamenáváním diktované informace, a to konkrétně při diktování textu, zadávání příkladu, domácích úkolů nebo při zaznamenávání zápisu v naukových předmětech. U žáků vždy záleží na typu a síle poruch. V jazyce cizím se mohou problémy vyskytovat zejména v reagování na mluvené slovo, v písemném projevu-žák diktované slova, tak jak je slyší, překladu z cizího jazyka do češtiny, a naopak a také se mu postupem času hůře zvládá rozšiřovat slovní zásobu. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

### 2.4 Žáci s dyskalkulií a dopady na vzdělávání

Obtíže žáků s dyskalkulií se budou vyskytovat nejen v matematice, ale všude tam, kde se matematika užívá. A to například v chemii, fyzice, zeměpise (při určování různých souřadnic, a i při práci se slepými mapami), dějepise (používání časové osy, letopočty) a i v geometrii (rýsování, výpočty objemů a obsahů těles). Na konkrétních obtížích záleží, jestli se porucha vyskytuje v kombinaci s další specifickou poruchou učení.

Pokud se vyskytuje s **dyslexií** objevuje se zde: nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, záměny v písemném sčítání a odčítání, obtíže při řešení slovních úloh (v důsledku chybného přečtení nebo porozumění zadání). S **dysortografií** se objevuje nesprávné zaznamenávání číslic a čísel při psaní diktátu i diktovaných slovních úloh, obtíže při formulaci odpovědí u slovních úloh. Při dyskalkulii a zároveň **dysgrafii** se objevuje nesprávné zapsání číslic a čísel, celkově snížená kvalita záznamu a zápisu slovních úloh, obtíže v geometrii při rýsování.

Dyskalkulie způsobuje obtíže i v běžném životě. Žáci mohou mít problémy s odhadem a určováním času-můžou se objevovat i obtíže s ciferníkovými hodinkami a obzvláště problémy s určováním času v angličtině (dělá jim problém určit do a po v češtině, natož v angličtině). Také mají potíže s odhadem vzdáleností a množství, s převody jednotek a s prostorovou



orientací (orientace na mapě, určování směru). Působením dlouhodobých neúspěchů si žák v matematice přestává věřit, rezignuje a má pocit, že nic nemá cenu, když to stejně bude špatně. Může to dojít až do stádia, kdy má žák psychický blok, při pohledu na jakékoliv číslo se mu objeví nepříjemné pocity a mají strach. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

### **3. Výskyt specifických vývojových poruch učení u dospělých**

Jelikož v České republice prozatím nebyly provedeny žádné výzkumy ohledně počtu adolescentů a dospělých osob se specifickými poruchami učení, musíme se orientovat na zahraničí. Pokorná (2010) zmiňuje výzkum Kirshe, Jungebluta, Jenkise a Jikstada (1993), kteří do svého výzkumu zapojili 13 000 dospělých a na základě dalších výzkumů prováděných na různých vzorcích populace, včetně vězňů, odhadují, že ve Spojených státech existuje 40-44 milionů dospělých, kteří nedokážou splnit jednoduché úkoly podle písemné instrukce. Nedovedou porozumět informacím vytištěné nebo napsané zprávy a nedovedou vyplnit jednoduchý dotazník a tím jsou omezeni získat stálé zaměstnání a vykonávají často pomocné práce. Mezi vězňůmi osobami v USA je podle statistik zhruba 70 % lidí, kteří čtou na úrovni dětí ve čtvrté třídě a jsou označováni za funkčně negramotné. Mezi mladistvými delikventy je jich 60 %. Z tohoto důvodu vznikají po USA organizované skupiny dobrovolníků, kteří jsou odborně školeni, aby jim byli schopni pomoci.

Není to tak dlouho, co se u nás pedagogická opatření zaměřovala pouze na školní děti. V roce 1978 v Kolíně nad Rýnem (v Německu) při Institutu pro učební plány, bylo založeno oddělení pro dospělé s poruchami učení. Ve své době to bylo první a na dlouho jediné pracoviště svého druhu. Služby byly z části hrazeny z výzkumných projektů institutu a z části si je hradily klienti sami. V prvních dvou letech o tuto terapii projevilo zájem přes 200 lidí, ve věku 18-55 let. Nejpočetnější skupina byla od 20 do 40 let. V roce 1980 se domnívali, že terapii úspěšně ukončilo 104 dospělých klientů, 40 klientů bylo v počátečním stádiu, 52 ve druhé stádiu a 10 jich bylo před ukončením terapie. Nešlo jen o nápravu specifických poruch učení, ale o terapii. Dospělý jedinci totiž potřebují o mnoho více podporu více v okruhu sebepojetí. Této terapii předcházela nejen školní anamnéza včetně profesních obtíží, ale právě anamnéza rodinná a vztahy mezi jednotlivými členy. Dnes existuje v Kolíně nad Rýnem soukromý institut pro terapii dyslektiků, který je často navštěvován nejen rodiči s dětmi, ale především dospělými osobami s dyslexií.

Rahn v roce 1981 odhaduje výskyt poruch učení (primárně čtení) u dospělých,

v tehdejší Německu u nejméně čtyř milionu jedinců. Což při počtu 50 milionu obyvatel představuje 9% dospělé populace. V tomto odhadu ale nejsou zahrnuti adolescenti a dospělý s jinými poruchami, než je porucha čtení. (Pokorná, 2010)

Na základě předchozích údajů se Pokorná (2010) domnívá, že poruchami učení v české populaci trpí 9 % dospělých lidí, což vyjadřuje více než tři čtvrtě milionu lidí. Zda trpí poruchami učení více ženy nebo muži je hodně sporné. Dost často se udává, že v České republice specifickými poruchami učení trpí více chlapci než dívky, ale je opravdu tomu tak? Při jakémkoli výzkumu je potřeba vycházet z co nejčistších dat, a nejen z informací, zda je nebo není dítě zařazeno do specializované třídy.

#### 4. Projevy poruch učení v denním životě dospělých

Poruchy učení, jak už bylo zmíněno se neprojevují jen ve školních dovednostech (čtení, psaní počítání) ale také mohou být narušeny kognitivní funkce, jako například snížená krátkodobá paměť, nedostatečná schopnost fonologického zpracování informací, nedokonalá koordinace ruky a oka, atd. V důsledku těchto potíží může docházet ke špatnému zapamatování instrukcí, nedokonalému uspořádání věcí, událostí a myšlenek, špatnému uspořádání prostoru a času. Často se mohou jedinci cítit zahlceni informacemi, řeší úkoly chaoticky, bez dostatečného uvážení situace, každý podnět je lehce vyruší a hůře se soustředí na práci. (Pokorná, 2010)

Například s uvědoměním si fonologických segmentů vyslovených slov, schopností představit si zvuky napsaných písmen při čtení a tvar písmene ze slyšeného zvuku při psaní, schopnost analyzovat slyšené slovo na analyzované hlásky, může mít dospělý jedinec se SPU obtíže. Krátkodobou neboli **pracovní paměť** využíváme ve většině každodenních úkolů jako například při pamatování si ingrediencí při vaření, číšník při pamatování objednávek, při zapamatování si instrukce, například směru cesty. Tato paměť nám umožňuje krátkodobou koncentraci a konečně i současně sledovat více zdrojů informací. Například při poslouchání přednášky si zapisujeme poznámky a formulujeme otázky, které nás během poslechu napadají. Jde tedy o důležitou mentální činnost. Důležitá je taky **uvědomělá práce s pořadím**, ta hraje významnou roli nejen při čtení rozsáhlejšího textu i porozumění. Jde o pořadí slov ve větě, pořadí vět v odstavci. Obtíže se v praxi projevují například při řazení dokumentů ve správném pořadí, obtížně vyhledávat ve slovníku nebo jmenném adresáři, při plnění instrukcí ve správném pořadí, nebo si naplánovat program na den nebo delší časový úsek. Spojení nedostatečné

pracovní paměti a schopností vytvářet pořadí se můžeme dostat k obtížím spojené s **organizačními dovednostmi**. Dospělý mají často problém zorganizovat si svůj život. Projevuje se to v zapomínání na plánovaná setkání, na schůzky přicházejí pozdě, protože nedokážou odhadnout časovou náročnost cesty nebo přípravy před odchodem, jsou schopni dostavit se na špatné místo, třeba z důvodu záměny podobných názvů (Turnov x Trutnov). Dále se v této souvislosti uvádí, že lidé s nedostatečnými organizačními dovednostmi si neumějí udržet pořádek na svém pracovním stole, opakovaně ztrácejí věci a pravidelně u sebe nemají dokumenty, které momentálně potřebují. Mezi další projevy specifických poruch učení, které přetrvávají do dospělosti může být dovednost **v koordinaci ruky a oka**. Jde především o nedostatečnou vizuální orientaci a to znamená, že při čtení se jedinec obtížně orientuje v textu, nedokonale studuje text, zapomíná, co již přečetl a přeskakuje slova. Při psaní si nedokáže rozvrhnout text, na konci řádku natlačí písmena nebo pokračuje ve psaní svise. V praktickém životě se hůře orientuje ve veřejných budovách, v mapách, plánech a obtížně sleduje směr. Při nápravě specifických poruch učení u dospělých, je důležité, abychom systematicky překonávali nejen potíže ve školních výkonech, ale zvyšovali i sebeúctu jedince.

Dospělí jedinci s poruchou učení čtou pomaleji, ale s porozuměním. Mají problém se čtením i kratšího textu, který vyžaduje přesné a detailní porozumění, jako jsou například technické příručky, přesný popis postupu nebo způsob práce. Mohou nastat problémy při čtení nahlas na pracovní konferenci nebo při diskusi o odborném tématu. Každodenní problémy se mohou vyskytovat také při psaní zprávy jako shrnutí výsledku práce, zapisování si poznámek z porady, při připravování si poznámek na důležitý rozhovor, nebo při vyplňování různých formulářů. (Pokorná, 2010)

Barlett a Moody (2004, s.137, in Pokorná, 2010, s. 192) doporučují techniky pro zapamatování si psaného textu a pro rychlé a přesné čtení a psaní.

### **1. Zapamatování psaného textu**

- a) Text by měl být přehledně napsaný. Například text rozdělit do menších částí, zdůraznit klíčová slova.
- b) Před začátkem čtení si nejdříve přečíst obsah, lépe se v textu orientují a mohou se zaměřit na detaily.
- c) Vytváření souhrnů a závěrů. To vyžaduje od čtenáře, aby se nad textem zamyslel a snažil se obsah co nejpřesněji vyjádřit
- d) Podtrhnout, zvýraznit nebo jinak označit důležitý text.

- e) Dospělý s dyslexií mívají velmi dobré vizuální schopnosti, a proto se doporučuje vytvořené souhrny převést do přehledných grafů nebo vytvořit rámečky s klíčovými slovy a vztah mezi nimi zakreslit šipkami.
- f) Podpořit paměť aktivním myšlením. Přemýšlet nad obsahem čteného a uvědomovat si význam a účel tématu. Doporučuje se si klást otázky typu „Jak se to dá využít v běžném životě a je ho možno využít ve vlastní práci?“ nebo „Mohu s tím souhlasit?“ atd.
- g) Vytváření asociací. Tato technika vytváří spojení mezi obsahem čteného textu a tím, co čtenář zná a lépe se pak vyvolají asociace nové. Uvědomovat si, jak spolu souvisejí jednotlivé odstavce čteného textu.
- h) Vytváření představ neboli vizualizace, napomáhá paměti. Představa musí být přesná a výstižná s důležitými informacemi.
- i) Znovu zhlédnout text a vytvořit si vlastní souhrn a přehled čteného.

## **2. Rychlé čtení a psaní**

- a) Hodně číst. Čím více praxe ve čtení, tím více se čtení zlepší a zrychlí. Doporučuje se čtení hlasité, pomalé a nemá trvat déle než 10-15 minut a potom pauza.
- b) Zapsat dlouhá nebo obtížná slova a s nimi pak dále pracovat. Rozkládat je na jednotlivé části, dlouhá slova opakovaně číst pomalu, sledovat pozorně všechna písmena, vytvářet na daná slova věty.
- c) Sledovat a zapisovat si koncovky slov, aby nedocházelo k domýšlení a záměnám.
- d) Pozorně sledovat předložky.
- e) Číst krátké významové celky. Dospělí by se neměli soustředit jen na čtené slovo, ale i na jeho kontext.

## **Praktická část**

## 5. Výzkum

Specifické poruchy učení se vyskytují při vzdělávání, ale také se objevují v životě mimo vzdělávání. V dospělosti se tyto projevy objevují, jak v osobním, tak i v pracovním životě. S potížemi se může člověk setkávat i dennodenně a může to mít vliv na to, jak vnímá jedinec sám sebe i na jeho sebevědomí. Problematikou specifických poruch učení a výzkumy na toto téma se zabývalo mnoho odborníků a je napsáno mnoho akademických prací. Mezi práce, které se ve svých výzkumech zabývaly vlivy SPU na jedincův studijní a běžný život, patří například Bakalářská práce od Sabiny Raszkové (2022) „Specifické poruchy učení a pohled jedince na studium a běžný život“ a Diplomová práce od Bc. Andrey Gálové (2022) „Specifické poruchy učení v dospělosti a jejich vliv na každodenní život“. Detailněji se těmito výzkumy bude zabývat kapitola „Diskuse“.

### 5.1 Cíl výzkumu

**Hlavním cílem výzkumu je** porovnání osobních zkušeností v období dětského věku, kdy byla diagnostikována specifická porucha učení a jak jsou poruchy vnímány v současnosti.

#### **Další cíle bakalářské práce:**

- Prozkoumat, zda se objevila změna přístupu pedagogů vůči jedinci, po diagnostice specifických poruch učení.
- Zhodnotit, zda jedince diagnostika SPU ovlivnila při výběru školy či povolání.
- Zjistit, zda se projevují známky SPU u rodičů či sourozenců.
- Navrhnout lepší intervenci z hlediska učitelů.

### 5.2 Výzkumné otázky

Na základě navržených cílů bakalářské práce byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka a 6 dílčích výzkumných otázek.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaké měla, popřípadě jaké má specifická porucha učení dopady na psychiku a celkový život mladých lidí?

### **Dílčí výzkumné otázky:**

DVO 1: Vnímá respondent/ka specifické poruchy učení i na rodičích či sourozencích?

DVO 2: V kolika letech bylo diagnostikovaná specifická porucha učení?

DVO 3: Na základě, jakých projevů byla doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny a jak byla návštěva vnímána?

DVO 4: Jak se změnil po diagnostikování poruchy přístup pedagogů či žáků k respondentům?

DVO 5: Jak ovlivnila porucha výběr dalšího vzdělávání nebo povolání respondentů?

DVO 6: Jaké by bylo doporučení pedagogům v rámci přístupu k jedincům s SPU?

### **5.3 Popis výzkumu**

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na vzpomínky z dob, kdy byla mladým jedincům specifická porucha učení diagnostikována, jak diagnostiku vnímalo okolí a na prožívání těchto poruch v současné době. Jako způsob zpracování tohoto šetření byla vybrána metoda kvalitativního výzkumného šetření.

Kvalitativní výzkum napomáhá k hlubšímu pochopení tématu, je flexibilní, umožňuje se přizpůsobit novým informacím během sběru dat a umožňuje lépe pochopit individuální vnímání jedince se specifickými poruchami učení. Konkrétní metodu výzkumu byl zvolen, pro jedince se specifickými poruchami učení strukturovaný rozhovor nežli dotazník, aby se předešlo různým stresovým faktorům ze strany respondenta, že musí něco vyplňovat a soustředit se více na to, jak danou věc píše, než co píše. Po celou dobu rozhovoru výzkumnice používala doplňovací otázky, aby se jedinci mohli v případě nesrovnalostí ve významu otázky doptat a dokázali vše lépe pochopit.

Sběr dat výzkumného šetření byl vykonán pomocí strukturovaného rozhovoru. Hendl (2008 in Knechtová, Pokorná a kolektiv.,2019) uvádí osvědčené obecné zásady efektivního rozhovoru, mezi které patří například:

- Vytvořit vzájemný vztah důvěry, vstřícnosti a zájmu
- Formulovat otázky jasným způsobem, kterému dotazovaný rozumí
- Naslouchat pozorně a dát vědět, že nám na tom druhém záleží
- Nechat dotazovanému dostatek času na odpověď

- udržovat neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat, sbírat data, ale neposuzovat účastníka výzkumu

*Vedení rozhovoru vyžaduje od výzkumníka specifické dovednosti, citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu (Knechtová, Pokorná a spol.,2019).*

Pro tento výzkum byly vybrány čtyři subjekty se specifickými poruchami učení v rozmezí věku 20-23 let. Výběr byl proveden pomocí sociální sítě, kam byl napsán příspěvek a na doporučení ostatních uživatelů byly vybrány 4 slečny, které byly po sléze kontaktovány. S výzkumem byly seznámeny a pokud neměly žádné připomínky, byl s nimi proveden strukturovaný rozhovor. Na začátku rozhovoru bylo položeno pár otázek na úvod. Mezi ně patřila otázka, jak se respondentka momentálně cítí, zda je pracující nebo studující a také jakou specifickou poruchu učení má diagnostikovanou. Nálada byla u všech slečen podobná, trochu byly nervózní, ale zároveň zvědavé. Z otázky, zda pracují nebo studují vyšlo, že dvě ženy jsou pracující a dvě ženy studující na vysoké škole. Na otázku, jakou poruchu mají diagnostikovanou bylo odpovězeno 3x dyslexie, 3x dysortografie, 2x dysgrafie a pouze 1x dyskalkulie. Rozhovory byly provedeny v rámci dvou týdnů a díky tomu, že všechny respondentky pocházely ze stejného města jako výzkumnice, nebyl problém se s nimi sejit osobně. Aby se respondentky cítily co nejpříjemněji mohly si místo setkání vybrat sami. Všechny rozhovory se nakonec odehrávaly v kavárnách, které nebyly úplně rušné a byl tak klid na práci. Všechny rozhovory probíhaly v délce 30-40 minut. Po celou dobu rozhovoru byla atmosféra příjemná

Záznam dat rozhovoru byl pořízen pomocí zvukového záznamu na mobilní telefon. Pro zkvalitnění záznamu informací, byly po dobu rozhovoru veden záznam krátkých poznámek na papír.

#### 5.4 Analýza a interpretace výsledků výzkumu

Pro kvalitnější a přehledné zpracování informací, které vyplynuly z rozhovorů, byla zvolena pro analýzu výsledků výzkumu metoda otevřené kódování a následně rozvedena technikou vyložení karet. Analýza začala rozborem čtyř rozhovorů, následovala vytvořením kódů a zakončena byla vytvořením tabulek, které byly sestaveny z konkrétních otázek, odpovědí respondentů a kódů které tuto problematiku spojují.



„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček, Šedová, 2010)

## 5.5 Analýza a interpretace rozhovorů

**Tabulka č.1: Identifikace SPU v rodině respondentů**

Otázka: **Zaznamenáváte známky specifických poruch učení u rodičů či sourozenců?**

|                  | KÓDY                  | Odpovědi respondentů   |
|------------------|-----------------------|--|
| Respondent 1 (B) | Jsou/ nejsou projevy. | Matka má diagnostikovanou dyslexii, otec má známky SPU, ale diagnostikované je nemá a sestra má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii. |
| Respondent 2 (K) |                       | U otce jsou příznaky SPU, ale diagnostikované nejsou, sestra má dyslexii.  |
| Respondent 3 (L) |                       | U otce výraznější dyslexie, ale nijak to neřeší, naučil se s tím žít.  |
| Respondent 4 (M) |                       | Nevnímá žádné známky SPU u rodičů, sestra má dysortografii.  |

*Zdroj: vlastní*

U tří ze čtyř respondentek se specifické poruchy objevují u rodičů. Diagnostikované jsou pouze u jedné z matek, jinak to rodiče nijak neřeší. U sourozenců je to podobné, ti ale většinou SPU diagnostikované už mají. Respondent (B) má diagnostikovanou dyslexii, dysortografii a dysgrafii, její sestra má diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii. Respondent (K) má diagnostikovanou dysortografii a sestra má dyslexii. Respondent (L) má diagnostikovanou dyslexii a dysortografii a u sourozenců to nevnímá. Respondent (M) má diagnostikovanou dyslexii, dyskalkulii a dysgrafii a u sestry je zaznamenána dysortografie.

**Tabulka č. 2: Charakteristika období diagnostiky**

Otázka: **V kolikáté třídě Základní školy vám byla diagnostikována specifická porucha učení?**

|                  | KÓDY                               | Odpovědi respondentů |
|------------------|------------------------------------|----------------------|
| Respondent 1 (B) | První stupeň<br>základní<br>školy. | V 1. třídě ZŠ        |
| Respondent 2 (K) |                                    | V 1. třídě ZŠ        |
| Respondent 3 (L) |                                    | Ve 4. třídě ZŠ       |
| Respondent 4 (M) |                                    | Ve 3. třídě ZŠ       |

*Zdroj: vlastní*

Všechny dotazované subjekty na tuto otázku odpověděli, že diagnostika poruchy proběhla na 1. stupni Základní školy. Dvakrát se v odpovědích objevilo, že diagnostika byla provedena v 1. třídě, jednou ve 3. třídě a jednou ve 4. třídě Základní školy.

**Tabulka č. 3: Projevy SPU před obdobím diagnostiky**

Otázka: **Na základě, jakých projevů vám bylo doporučeno jít do pedagogicko-psychologické poradny?**

|                  | KÓDY                                 | Odpovědi respondentů  |
|------------------|--------------------------------------|---|
| Respondent 1 (B) | Výraznější<br>problémy se<br>čtením. | Náznaky špatného čtení a také na základě vlastních zkušeností matky s těmito poruchami. |
| Respondent 2 (K) |                                      | Problémy se čtením a pravopisem y/i.  |
| Respondent 3 (L) |                                      | Pomalejší čtení, záměna písmen (změna významu slova).                                   |
| Respondent 4 (M) |                                      | Špatné čtení, problémy s vyjmenovanými slovy, problémy v matematice.                    |

*Zdroj: vlastní*

Z odpovědí vyplývá, že tři respondenti ze čtyř měli problém se čtením a na základě toho byly poslány do pedagogicko-psychologické poradny. Mezi další důvody, kvůli kterým bylo doporučeno jít do poradny byly problémy s pravopisem, záměna písmen, problémy s vyjmenovanými slovy a také v matematice.

**Tabulka č. 4: Návštěva pedagogicko-psychologické poradny**

Otázka: **Jak jste vnímala vaši návštěvu pedagogicko-psychologické poradny?**

|                  | KÓDY                        | Odpovědi respondentů  |
|------------------|-----------------------------|---|
| Respondent 1 (B) | Pozitivní/negativní pocity. | Dříve to brala jako hru, v pozdějším věku spíše otrava.   |
| Respondent 2 (K) |                             | Pocity byly divné, jako když jde k doktorovi.   |
| Respondent 3 (L) |                             | První návštěva proběhla v pohodě, ale už tam podruhé jít nechtěla, protože nechtěla být označována za tu „jinou“. |
| Respondent 4 (M) |                             | Měla z toho dobrý pocit, příjemné prostředí.  |

*Zdroj: vlastní*

Z odpovědí respondentů se dá vyvodit, že první návštěva byla brána spíše pozitivně, někdo to mohl vnímat jako hru díky mnoha aktivitám, ale později se pocity změnilly, když respondenti pochopili, za jakým účelem tam jsou..

*Tabulka č. 5: Pedagogové a diagnostika SPU*

Otázka: **Změnil se přístup pedagogů vůči vám po diagnostice SPU a popřípadě jakým způsobem?**

|                  | KÓDY  | Odpovědi respondentů   |
|------------------|---|--|
| Respondent 1 (B) | Snaha<br>usnadnit<br>jedinci práci<br>ve škole. | 1x týdně byly realizovány „integrační hodiny“, kde měli možnost jedinci s SPU procvičovat i mimo vyučování (zábavnější formou), na druhém stupni více času, místo psaní diktátu byly doplňovací cvičení, úlevy při čtení, oproti ostatním méně otázek při testech. |
| Respondent 2 (K) |   | 1x týdně doučování v rámci školy, někdy psaní diktátu se zkráceným zadáním nebo pouze doplňování, při učení slovíček v cizím jazyce dovolené pomůcky.  |
| Respondent 3 (L) |   | Více času na vše, možnost místo diktátu doplňovat, ale spíše to nevyhledávala, nechtěla vyčnívat z kolektivu.  |
| Respondent 4 (M) |   | Pedagogové dodržovali doporučení z poradny, místo diktátu doplňování, kratší texty, v českém jazyce pomůcky-tabulka s pády, vyjmenovanými slovy, vzory.  |

*Zdroj: vlastní*

Všichni čtyři respondenti uvedli, že se pedagogové snažili jedinci se specifickými poruchami učení co nejvíce usnadnit práci ve školním prostředí. Plnili doporučení poradny, už se ale nezamýšleli nad tím, zda to těm konkrétním žákům vyhovuje a zda je toto doporučení prospěšné. Mezi těmi opatřeními bylo více času na vše, místo psaní diktátu mohli doplňovat, různé pomůcky v hodinách-tabulka s pády, vyjmenovanými slovy a vzory apod.

**Tabulka č. 6: Působení respondenta ve školním prostředí**

Otázka: **Jak jste vnímala své působení ve školním prostředí po diagnostice SPU?**

|                  | KÓDY                                   | Odpovědi respondentů   |
|------------------|--|--|
| Respondent 1 (B) | Reakce ze strany spolužáků a pedagogů. | Občas se u spolužáků vyskytovaly posměšky, ale nebylo to, že by se s ní žáci kvůli tomu nebavili. Nic si z toho nedělala.  |
| Respondent 2 (K) |  | Vyčleněna z kolektivu kvůli tomu nebyla, ale nebylo jí příjemné, jak to pedagogové často zmiňují a připadala si jako ta „jiná/divná“.                                |
| Respondent 3 (L) |  | Vyčleněna z kolektivu se necítila, ale měla úzkostlivé stavy při vyvolávání na čtení, že bude terčem posměchu.   |
| Respondent 4 (M) |  | Ve třídě jich bylo více, vyčleněna z kolektivu si nepřišla, ale díky častému zmiňování ze strany učitelů se spolužáci začali posmívat, že „jsou ti hloupí s papíry“. |

*Zdroj: vlastní*

Žádný ze zkoumaných respondentů si vyčleněn z kolektivu nepřipadal. Ale časté připomínání ze strany pedagogů jim na sebevědomí moc nepřidalo. Také si toho díky častému zmiňování více všímali spolužáci a ti si je pomocí posměšků začali dobírat. Naštěstí to nikdy nedospělo k šikaně.

**Tabulka č. 7: Vnímání rodiny diagnostiku respondenta**

Otázka: **Jak tuto změnu vnímala rodina?**

|                  | KÓDY                     | Odpovědi respondentů   |
|------------------|--------------------------|--|
| Respondent 1 (B) | Podpora ze strany rodičů | Rodiče jí podporovali v učení po škole, každý den musela číst alespoň 3 strany, domácí úkoly dělali s ní.  |
| Respondent 2 (K) |                          | Matka měla povědomí o SPU z povolání, a díky tomu viděla smysl v těch „opatřeních“, učila se jako běžní spolužáci jen o trochu více musela číst. |
| Respondent 3 (L) |                          | Matka měla dost starostí s autistickou sestrou, a tak neměla moc čas na vnímání poruch, které měla respondentka.                                 |
| Respondent 4 (M) |                          | Každý den se s ní matka učila, zkoušela jí a dělala s ní úkoly.  |

*Zdroj: vlastní*

U žádného z respondentů se neprokázalo, že by diagnostiku specifických poruch učení rodiče vnímali nějak negativně. Naopak podporovali děti společným učením, zkoušením a děláním domácích úkolů.

**Tabulka č. 8: SPU a navazující vzdělávání**

Otázka: **Dokážete zhodnotit, zda vaše diagnóza ovlivnila výběr následujícího vzdělávání?**

|                  | KÓDY                      | Odpovědi respondentů   |
|------------------|---------------------------|--|
| Respondent 1 (B) | Ovlivnilo/<br>neovlivnilo | Sama o tom v rámci diagnostiky nepřemýšlela, spíše přemýšlela, co z ní do budoucna bude, ale paní v poradně zmínila, že si myslí, že by se na gymnáziu trápila, sama tomu ale nepřikládala význam. |
| Respondent 2 (K) |                           | Neměla pocit, že by jí to nějak ovlivnilo, později už nebyla ani na rediagnostice.   |
| Respondent 3 (L) |                           | Nijak jí to neovlivnilo ve výběru.   |
| Respondent 4 (M) |                           | Věděla, že rozhodně nechce jít na gympl, i proto, že měla povědomí, že je to těžší škola a že má pocit, že by to nezvládla, ale na vysokou školu už nad tím nepřemýšlela.                          |

*Zdroj: vlastní*

U dvou ze čtyř respondentek se objevila odpověď, že je to nijak neovlivnilo. U třetí toto téma zmínila paní v pedagogicko-psychologické poradně a to tak, že si myslí, že by se tam klientka ve škole, kterou si vybrala trápila, ale nijak výrazně se tím neřídila. Poslední respondentka měla povědomí, že je gympl těžší na učení, a tak si sama řekla, že tam radši nepůjde.

**Tabulka č. 9: Přístup pedagogů k žákovi s SPU**

Otázka: **Jak vypadal přístup ze strany pedagogů při následujících studiu?**

|                  | KÓDY              | Odpovědi respondentů  |
|------------------|-------------------|---|
| Respondent 1 (B) | Zájem/<br>nezájem | Na dni otevřených dveří vysokých škol se dozvěděla o centru podpory studentů, kam občas zajde, když má problém. Každý pedagog by to měl vědět, ale jinak se o to nezajímali. Na střední škole a pravidelně ptali. |
| Respondent 2 (K) |                   | Vzhledem k tomu, že to už v tuto dobu diagnostikované nebylo, tak se ani nemuseli zajímat.  |
| Respondent 3 (L) |                   | Na střední škole byli více lidšší, dávali více času a občas se ptali, zda chce být někdo spíše vyzkoušen ústně místo písemně. Na vysoké škole nic.  |
| Respondent 4 (M) |                   | Na střední škole to bylo dost o individuální domluvě, když byla potřeba více času, bylo vyhověno, na vysoké už zájem skoro nebyl.   |

*Zdroj: vlastní*

Z odpovědí je možné vyvodit, že je přístup pedagogů hodně individuální. Také je zřejmé, že na střední škole tomu věnují pozornosti více a na vysoké škole méně. I přes to, že by pedagogové měli mít vždy povědomí o tom, kdo má a nemá různé poruchy, tomu věnuje pozornost jen málo z nich.



**Tabulka č. 10: Přístup ze strany pedagoga vůči žákům**

Otázka: **Kdybyste mohla dát ze své vlastní zkušenosti doporučení pedagogům, jak přistupovat z žákům s SPU, co by to bylo?**

|                  | KÓDY                           | Odpovědi respondentů   |
|------------------|--------------------------------|--|
| Respondent 1 (B) | Individualita,<br>ohleduplnost | Rozhodně být více individuální a zaměřit se na konkrétní potřeby žáka, učit žáka zábavnější formou.  |
| Respondent 2 (K) |                                | Tolik nezdůrazňovat rozdíly mezi žáky.   |
| Respondent 3 (L) |                                | Třeba když pedagog ví, že má problém se čtením, tak ho nenutit do čtení před třídou, ale třeba si ho vzít potom stranou do kabinetu, více individualita. |
| Respondent 4 (M) |                                | Neoznačovat žáky „to jsou ty s poruchami“ a vyhýbat se separaci těchto žáků.   |

*Zdroj: vlastní*

V podstatě se všichni respondenti shodli na tom, že je potřeba ze strany pedagoga být více individuální a zaměřit se na potřeby konkrétního žáka. Dále se v odpovědích objevilo, že pedagogové příliš často zmiňují, že mají žáci s SPU odlišnosti a tím si toho oni sami, i spolužáci více všímají a nutí je to více nad tím přemýšlet. Mohou se potom cítit separovaně. Dále se sice pedagogové drží doporučení, které jim dala pedagogicko-psychologická poradna, ale měli by se více zaměřit na to, zda ty opatření vyhovují konkrétním jedincům.

**Tabulka č. 11: Postoj k SPU a dopady na běžný život**

Otázka: **Jaký je momentálně váš postoj k SPU a ovlivňuje vás momentálně nějaká forma?**

|                  | KÓDY   | Odpovědi respondentů   |
|------------------|--|--|
| Respondent 1 (B) | Přijetí,<br>Zvýšená kontrola psaného a čteného textu | Dříve se za to trochu styděla, nyní to přijala a je to součástí ní. Při čtení stále vnímá, že je pro ni lepší si text nejdříve přečíst sama a potom nahlas a při psaní je radši, když to po ní někdo zkontroluje, sama si chyby nenajde. |
| Respondent 2 (K) |  | Dokáže se lépe vcítit do ostatních, díky vlastní zkušenosti. V běžném životě poruchy nepocítuje, bylo pro ni ale těžší se učit na závěrečné zkoušky.   |
| Respondent 3 (L) |  | Vnímá, že jsou projevy poruch v menší míře, ale stále nevymizely. Omezení pocítuje například při čtení smluv, když si musí něco rychle a s porozuměním přečíst, a taky při čtení nahlas (například při společenských hrách).             |
| Respondent 4 (M) |  | Naučila se s nimi žít a ví, že se nic nestane, když udělá chybu. Když píše nějaký delší text, radši si ho nechá někým zkontrolovat.  |

*Zdroj: vlastní*

Z odpovědí respondentů je zřejmé, že i v pozdějších věku se poruchy objevují, i když ne v takové míře jako v minulosti. Čtení se objevuje jako problém při čtení smluv a jiných důležitých dokumentů, nebo třeba při hraní deskových her. Psaní zase při psaní různých textů, jak pro své účely nebo pro veřejnost. Většina z nich se s tím naučila žít a už si s tím nedělá takovou hlavu.

## 5.6 Závěr výzkumného šetření

Empirická část bakalářské práce byla založena na kvalitativním výzkumném šetření, které bylo provedeno pomocí strukturovaného rozhovoru. Rozhovor byl vedený se 4 respondenty. Jednalo se o ženy ve věku 20-23 let, které měly v minulosti diagnostikované specifické poruchy učení. Tato kapitola se nejdříve zaměřuje na shrnutí odpovědí na dílčí výzkumné otázky a později také na odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Tyto otázky byly formulovány na základě stanovených cílů bakalářské práce.

### **DVO 1: Vnímá respondent specifické poruchy učení i na rodičích či sourozencích?**

Z dědičného hlediska je velice pravděpodobné, že u jedince s SPU bude mít sourozenec podobnou diagnózu také. Z odpovědí vyplynulo, že se u rodičů často mohou vyskytovat poruchy též, ale diagnostikované nejsou a rodiče již nemají zájem o nynější rediagnostiku.

### **DVO 2: V kolika letech byla diagnostikovaná specifická porucha učení?**

Ukázalo se, že primárně diagnostika specifických poruch učení probíhá nejčastěji na prvním stupni základní školy.

### **DVO 3: Na základě, jakých projevů byla doporučena návštěva pedagogicko-psychologické poradny a jak byla návštěva vnímána?**

Mezi nejčastější projevy, kvůli kterým byli respondenti posláni do poradny, byl problém se čtením. Nebyl to jediný problém, ale byl nejvýraznější.

### **DVO 4: Jak se změnil po diagnostikování poruchy přístup pedagogů či žáků k respondentům?**

Pedagogové plnili vždy to, co jim doporučila poradna jako nejvhodnější řešení. Někteří vynaložili úsilí a zapojili žáky do mimoškolního doučování.

### **DVO 5: Jak ovlivnila porucha výběr dalšího vzdělávání nebo povolání respondentů?**

Porucha nijak neovlivnila výběr následující výběry respondenta.

### **DVO 6: Jaké by bylo doporučení pedagogům v rámci přístupu k jedincům s SPU?**

Častým problémem pedagogů je, že dávají možná více než je potřeba najevo odlišnosti žáků s SPU. Kdyby tak často nezmiňovali, že mají žáci nějaký problém, možná si toho ostatní spolužáci ani tolik nevšimnou.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaké měla, popřípadě jaké má specifická porucha učení dopady na psychiku a celkový život mladých lidí?

První ze čtyř respondentek (B), se po diagnostikování specifických poruch učení necítila nijak vyčleněna z kolektivu, občas se sice objevili posměšky ze strany spolužáků, ale nic si z toho nedělala. Vztah se mezi nimi tedy vůbec nezměnil. Co se týče pocitů, byla ráda, že se na integračních hodinách učilo zábavnější formou a že ji rodina doma podporovala nejen společným učením. Momentálně vnímá, že ve chvíli, kdy má jakýkoliv text přečíst nahlas, je radši, když má chvíli času na to si to přečíst nejdříve potichu pro sebe a až potom nahlas. Dále při psaní textu po sobě není schopna opravit chyby, nevidí je tam, tak je radši, když text po ní kdokoliv přečte a následně opraví. Jinak jí poruchy nijak výrazně neomezují.

Druhá žena (K) se také z kolektivu vyčleněna necítila, ale byla by jí velice nepříjemné, když pedagogové zmiňovali často její jinakost a odlišnost. Měla pocit, že je jiná a divná. Díky diagnostice poruchy dokáže lépe pochopit ostatní a nedělá z toho takovou „vědu“. V běžném životě už poruchy nepocituje, jen kdy to posledně pocítila bylo při učení se na vysoké škole na závěrečné zkoušky.

Třetí žena (L) opět vyčlenění z kolektivu nepocítovala, ale měla úzkostlivé stavy, když ve škole pedagogové vyvolávali na čtení nahlas. Měla strach kvůli tomu, že věděla, že čtení nahlas je její slabá stránka a tak, že bude mezi spolužáky terčem posměchu. Momentálně vnímá projevy poruch už výrazně méně, ale pořád jsou součástí jejího života. Například při čtení smluv, kdy potřebuje přečíst text co nejrychleji, a ještě s porozuměním a také při čtení nahlas, například při společenských hrách.

Poslední žena (M), která odpovídala na otázky se z kolektivu vyčleněna také necítila, pravděpodobně z důvodu toho, že jich bylo ve třídě s diagnostikovanou specifickou poruchou více. Co jí ale vadilo, bylo časté zmiňování ze strany pedagogů, že „oni jsou teda ti jiní“ a na popud toho se jim spolužáci začali posmívat. V dnešní době vnímá poruchy tak, že jsou součástí ní a když udělá chybu, tak se nic nestane. Občas když píše delší text, nechá si ho radši někým dalším zkontrolovat.

## 6. Diskuse

Následující kapitola bakalářské práce se bude zaměřovat na porovnání teoretické části s praktickou částí a dále také porovnání výsledků praktické části s výsledky výzkumů z jiných prací. Nejdříve nás bude zajímat, do jaké míry se shodující získané informace z teoretické části se zjištěnými informacemi v části praktické.

V teoretické části se bakalářská práce zabývala diagnostikou. V této kapitole byly zmíněny názory na diagnostický proces a mezi ně patřil názor, kdy při diagnostice nelze stanovit přesná kritéria pro žáka, protože aktuální stav dítěte se může lišit a je také ovlivněn spousty faktory. V praktické části je poukázáno na to, že pedagogové dodržují doporučení z pedagogicko – psychologické poradny, ale zároveň by se měli více zaměřovat na individuálnost žáků a zda jim konkrétní doporučení vyhovuje.

Dále je v teoretické části zmíněno, že mezi nejčastější formy SPU patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie. Což odpovědi na otázku „Jakou specifickou poruchu máte diagnostikovanou?“, která byla položena v praktické části, potvrzují. Až na dyspraxii, kterou žádána z respondentek ve výzkumu neměla.

V kapitole „Dopady znevýhodnění na vzdělávání“ která se nachází v teoretické části, je zmiňováno, že specifické poruchy učení nereagují na běžné doučování, a proto vyžadují specifický přístup. Zároveň by vzdělávání žáků mělo doprovázet práce s podpůrnými opatřeními (speciální metody, postupy, kompenzační a učební pomůcky, apod.) Mezi doporučení pedagogům od Zelinkové (2003), co dělat v situaci, když máme v kolektivu žáka s SPU bylo: Zadávat kratší a srozumitelnější úkoly, respektovat osobní tempo, hovořit s jedincem, co je pro něj nebo není splnitelné, snažit se naučit žáka učit se. V praktické části bylo zjištěno, že ze strany pedagogů se objevuje zadávání kratších a jednodušších zadání, více času (respektování osobního tempa), používání kompenzačních pomůcek a doučování mimo

školní výuku. Co se tam ale neobjevilo, byla konzultace s jedincem, co je pro něj splnitelné a co není. „Naučit žáka učit se“ se tam také bohužel neobjevilo.

Výskyt vývojových poruch učení u dospělých. V České republice prozatím nebyl proveden žádný výzkum na to, aby se zjistilo, kolik adolescentů a dospělých v naší republice se specifickými vývojovými poruchami je. V praktické části této práce bylo zjištěno, že jedna ze čtyř respondentek na sobě v dospělosti nepocituje nijak výrazným způsobem známky poruch. Ostatní mohou pociťovat v každodenním životě problémy při čtení textu s porozuměním (například smluv) při čtení textu nahlas před publikem (například zadání společenských her) nebo při psaní dlouhého textu, aniž by tam byly chyby.

Raszková (2022) a Gálová (2022) se svými výzkumy také zabývaly specifickými poruchami učení a jejich dopadů na každodenní život jedince. Výzkumy byly založeny stejně jako tento, na kvalitativním výzkumu. A jako metody byly použity strukturovaný rozhovor, polostrukturovaný rozhovor, volný rozhovor, anamnestický dotazník a pozorování.

Raszková se domnívá, že se specifické poruchy v průběhu života zmírňují, ale přesto přetrvávají do dospělosti. S tímto tvrzením naprosto souhlasí s výsledky průzkumu v této práci. Dále se také práce shodují v tvrzení, že problémy dysgrafie se projevují nadměrnou chybovostí při psaní jakéhokoliv textu, a to například důležitých dokumentů.

Gálová svým výzkumem zjistila, že žáci s poruchami mají negativní ale i pozitivní zkušenost s přístupem pedagogů. Výsledky tohoto výzkumu vyšly se stejnými odpověďmi. A také se výsledky obou výzkumů shodují na tom, že žádný respondent nevidí souvislost mezi specifickými poruchami učení a výběrem dalšího studia.

## Závěr

Specifické poruchy učení jsou v České republice spojovány primárně s obdobím dětského věku a se vzděláváním, málo kdo si uvědomuje, že tyto projevy mnohdy mohou přetrvávat až do dospělosti a objevovat se v běžném životě jedince.

Bakalářská práce je zaměřena na specifické poruchy učení a jejich dopad na život jedince. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly. První kapitola je zaměřena na příčiny, diagnostiku a klasifikaci SPU. V závěru této kapitoly je také náprava SPU. Ve druhé kapitole jsou konkrétně rozebrány poruchy a jejich dopady na vzdělávání. Třetí a čtvrtá kapitola se zabývá poruchami učení u dospělých. Konkrétně jsou tyto kapitoly zaměřeny na výskyt a projevy poruch učení v běžném životě dospělých.

Praktická část byla realizována pomocí kvalitativního výzkumu. Jako metoda byl vybrán strukturovaný rozhovor. Rozhovoru se zúčastnily čtyři ženy ve věku 20-23 let, které měly v minulosti diagnostikované specifické poruchy učení. Výsledky byly následně vyhodnoceny pomocí otevřeného kódování a následně pro lepší přehlednost byly ke konkrétním otázkám vytvořeny tabulky.

Z výsledků průzkumu vyplynulo, že po diagnostice specifických poruch učení se pedagogové snaží usnadnit práci žákům ve školním prostředí co nejvíce, a to pomocí doporučení, které dostal každý žák z pedagogicko-psychologické poradny. Dále bylo zjištěno, že nejčastější projevy, díky kterým jsou žáci posíláni do pedagogicko-psychologické poradny je výrazná porucha čtení. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že se při první návštěvě poradny cítili relativně dobře a následně po diagnostice, necítily žádné výrazné vyčlenění z kolektivu. Na čem se respondenti shodly, že je žádná forma SPU neovlivnila při výběru dalšího vzdělávání. Na otázku, jaké doporučení by respondenti dali pedagogům při přístupu k jedincům s SPU, se všichni shodli, že by pedagogové měli méně zmiňovat odlišnosti těchto žáků, aby v nich nezbuzovali pocit jinakosti.

Jako nejčastější projevy poruch v jejich současném běžném životě bylo zmíněno čtení, nejen nahlas před lidmi, ale také když je potřeba se plně soustředit a porozumět danému textu, anebo při psaní, když musí psát delší text, tak je lepší si je kvůli podezření na častější chyby, nechat zkontrolovat.

## Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava: Slezská univerzita, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3.
2. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.
3. KNECHTOVÁ, Zdeňka a Andrea POKORNÁ A KOLEKTIV. *Metodika ke zpracování závěrečné práce: Kvalitativní výzkum* [online]. Masarykova univerzita, 2019 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/06-kvalitativni.html#pozn21](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html#pozn21)
4. KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ a kolektiv. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0600-0.
5. MATĚJČEK, Zdeněk, Marie VÁGNEROVÁ (ED.) a kolektiv. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
6. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie. 2*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
7. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decenální revize MKN-10* (Vyd. 3.). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky
8. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.
9. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.



10. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* [online]. Portál, 2010 [cit. 2023-04-08]. ISBN 978-80-7367-313-0.
11. Vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
12. Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
13. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.
14. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
15. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Seznam tabulek

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabulka č.1:</b> Identifikace SPU v rodině respondentů .....       | 32 |
| <b>Tabulka č. 2:</b> Charakteristika období diagnostiky.....          | 33 |
| <b>Tabulka č. 3:</b> Projevy SPU před obdobím diagnostiky .....       | 33 |
| <b>Tabulka č. 4:</b> Návštěva pedagogicko-psychologické poradny ..... | 34 |
| <b>Tabulka č. 5:</b> Pedagogové a diagnostika SPU.....                | 35 |
| <b>Tabulka č. 6:</b> Působení respondenta ve školním prostředí.....   | 36 |
| <b>Tabulka č. 7:</b> Vnímání rodiny diagnostiku respondenta .....     | 37 |
| <b>Tabulka č. 8:</b> SPU a navazující vzdělávání .....                | 38 |
| <b>Tabulka č. 9:</b> Přístup pedagogů k žákovi s SPU .....            | 39 |
| <b>Tabulka č. 10:</b> Přístup ze strany pedagoga vůči žákům .....     | 40 |
| <b>Tabulka č. 11:</b> Postoj k SPU a dopady na běžný život.....       | 41 |

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1- struktura rozhovorů

## Anotace

|                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Štěpánka Krunčíková                 |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav speciálněpedagogických studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | PaedDr. Pavlína Baslerová, Ph.D     |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2023                                |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Název práce:</b>             | Specifické poruchy učení a jejich dopad na život jedince   |
| <b>Název práce v angličtině</b> | Learning disabilities and their impact on an individual's life   |
| <b>Anotace:</b>                 | Bakalářská práce se zaměřuje na téma specifické poruchy učení. Specifické poruchy učení jsou velmi obsáhlé téma. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje příčiny, diagnostiku, klasifikaci, nápravu a dopady na vzdělávání u jedinců s SPU a také popisuje výskyt a projevy poruch učení u dospělých. Výzkum v praktické části se věnoval respondentům, kteří měli v minulosti diagnostikované SPU a byl s nimi veden strukturovaný rozhovor, který se zabýval porovnáváním osobních zkušeností z období diagnostiky a vnímání poruch v současnosti. |
| <b>Klíčová slova:</b>           | Specifická porucha učení, porucha učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, vnímání, projevy, rodina, vztahy, spolužáci, pedagog, pedagogicko-psychologická poradna   |
| <b>Anotace v angličtině:</b>    | The bachelor thesis focuses on the topic of specific learning disabilities. Specific learning disabilities are a very broad topic. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part describes the causes, diagnosis, classification, remediation and educational implications of individuals with SPU and also describes the occurrence and manifestations of learning disabilities in adults. The   |

|  |   |
|--|---|
|  | research in the practical part focused on respondents who had been diagnosed with SPU in the past, and a structured interview was conducted with them to compare personal experiences during the period of diagnosis and perceptions of the disorders in the present. |
| <b>Klíčová slova<br/>v angličtině:</b> | Learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysortography, perception, speeches, family, relationships, classmates, teacher, pedagogical-psychological counselling centre  |
| <b>Přílohy:</b>                        | 1   |
| <b>Rozsah práce:</b>                   | 50  |
| <b>Jazyk práce:</b>                    | Český jazyk   |