



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

Bakalářská práce

Kazuistika jedince se specifickou poruchou učení

Vypracovala: Eliška Pešková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích,

Eliška Pešková

Poděkování

Ráda bych poděkovala mému vedoucímu bakalářské práce panu doc. Mgr. Jiřímu Joštovi, CSc. za jeho cenné rady, vstřícnost, nekonečnou trpělivost a čas který mi věnoval a mé rodině za jejich podporu a pochopení při mém studiu.

Abstrakt

Bakalářská práce Kazuistika jedince se specifickou poruchou učení se zabývá post-akademickým (profesním) životem jedince se specifickou poruchou učení. Cílem bakalářské práce je napsat kazuistiku (tj. popsat individuální případ) jedince se specifickou poruchou učení a analyzovat důsledky specifické poruchy učení na akademický a post-akademický život konkrétního jedince a obecněji na kvalitu jeho života. Zda specifická porucha učení ovlivnila jeho rodinné a přátelské vztahy. Nebo zda rodinné vztahy ovlivnily prožívání specifické poruchy učení.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část má tři kapitoly. Zabývá se v první kapitole vymezením pojmu specifická porucha učení, její historie, projevy různých specifických poruch učení nebo například diagnostickými kritérii. V druhé kapitole se zabývá konkrétně dyslexií. Zaměřuje se hlavně na pedagogickou diagnostiku a reedukaci, ale také na projevy, příčiny dyslexie a jak se projevuje dyslexie v dospělosti, jak se s ní dá žít a pracovat. Třetí kapitola patří čtení a očním pohybům.

Praktická část má jednu kapitolu. Uvádí se zde anamnestické nálezy (osobní, rodinné, školní a pracovní) jedince a pedagogicko-psychologické nálezy příslušných testů a vlastní pozorování. Zamýšlení se nad významnými shodami a diferencemi mezi obecnou normou a konkrétními nálezy a z toho vyplývajících závěrů. Teoretická část poslouží jako obecná norma či rámec, do něhož se zasadí konkrétní jedinec s příslušnou diagnózou.

Klíčová slova

Kazuistika, specifické poruchy učení, dyslexie, čtení, oční pohyby

Abstract

The bachelor's thesis Case study of an individual with a specific learning disability deals with the post-academic (professional) life of an individual with a specific learning disability. The aim of the bachelor's thesis is to write a case report (i.e. describe an individual case) of an individual with a specific learning disability and to analyze the consequences of a specific learning disability on the academic and post-academic life of a specific individual and on his quality of life in general. Whether the specific learning disability affects his family and friendships. Or whether family relationships influence the experience of a specific learning disability.

The bachelor's thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part has three chapters. The first chapter deals with the definition of the term specific learning disability, its history, manifestations of various specific learning disabilities or, for example, diagnostic criteria. The second chapter deals specifically with dyslexia. It mainly focuses on pedagogical diagnosis and re-education, but also on manifestations, causes of dyslexia and how dyslexia manifests itself in adulthood, how to live and work with it. The third chapter is about reading and eye movements.

The practical part has one chapter. The anamnestic findings (personal, family, school and work) of the individual and the pedagogical-psychological findings of the relevant tests and own observations are presented here. Reflecting on significant similarities and differences between the general norm and specific findings and subsequent conclusions. The theoretical part will serve as a general norm or framework into which a specific individual with a diagnosis is placed.

Keywords

Case report, specific learning disabilities, dyslexia, reading, eye movements

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Specifická porucha učení	9
1.1. Historie	11
1.2. Etiologie specifických poruch učení	12
1.3. Diagnostická kritéria specifických poruch učení	13
1.4. Předpona dys-	14
1.5. Projevy specifických poruch učení.....	14
1.5.1 Dysgrafie.....	14
1.5.2 Dysortografie	15
1.5.3 Dyskalkulie	15
1.5.4 Dyspraxie	16
1.5.5 Dyspinxie	16
1.5.6 Dymúzie.....	16
2. Dyslexie.....	17
2.1. Projevy dyslexie	18
2.1.1. Předškolní věk.....	18
2.1.2. Základní škola	19
2.1.3. Teenageři a dospělí	19
2.2. Příčiny dyslexie.....	19
2.3. Typologie podle Z. Matějčka	20
2.4. Pedagogická diagnostika dyslexie	22
2.4.1. Diagnostika úrovně čtení	22
2.4.2. Diagnostika úrovně psaní	23
2.4.3. Diagnostika fonemického uvědomění	23
2.4.4. Odpověď na intervenci.....	23
2.4.5. Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně	24
2.5. Reeducace dyslexie	24
2.5.1. Technika čtení	25
2.5.2. Porozumění čtenému textu.....	27
2.6. Dyslexie v dospělosti	28
3. Čtení	30
3.1. Oční pohyby.....	31
3.1.1. Fixační oční pohyby.....	32
3.1.2. Sakády	32

3.1.3. <i>Plynulé sledovací oční pohyby</i>	32
3.1.4. <i>Vestibulární a optokinetické oční pohyby</i>	32
3.1.5. <i>Vergence</i>	32
PRAKTICKÁ ČÁST	34
4. Kazuistika	34
4.1. <i>Cíl práce</i>	34
4.2. <i>Osobní anamnéza</i>	35
4.3. <i>Rodinná anamnéza</i>	35
4.4. <i>Školní anamnéza</i>	36
4.5. <i>Pracovní anamnéza</i>	36
4.6. <i>Pozorování</i>	36
4.7. <i>Testové metody</i>	37
4.8. <i>Nálezy</i>	41
Diskuse	45
Závěr	48
Seznam použitých zdrojů:	49
Internetové zdroje	50
Seznam použitých zkratk	52
Seznam tabulek	53
Informovaný souhlas	54

Úvod

Dyslexie, pro někoho celoživotní výzva, pro někoho „konec světa“. Poprvé jsem se o ní dočetla na základní škole v mé oblíbené knižní sérii. Skoro všechny hlavní i vedlejší postavy byly dyslektici. Dyslexie zde byla popsána tak, že písmena jim odplouvají ze stránky. Dost mě to zmátlo, protože jsem si to v tu chvíli nedokázala představit a zajímalo mě, jak něco takového vypadá a chtěla jsem ta plovoucí písmena také vidět. Ta myšlenka mě provázela celou dobu čtení této knižní série. V tuto chvíli vím, že můžu být ráda, že je vidět nemohu. Teď vím, že dyslexie je specifická porucha učení a vyznačuje se potížemi s přesným a/nebo plynulým rozpoznáváním, problémy s porozuměním čtenému textu a sníženou zkušeností se čtením, které mohou bránit růstu slovní zásoby a základních znalostí. A také vím, že knižní dyslexie a naše dyslexie má jiné příčiny a důvody. Své kamarádce, co dyslexii má jsem řekla, že má stejné schopnosti jako ti moji řeční hrdinové. Žít s dyslexií není úplně nejlepší, ale také to není konec světa. Ale stále se může na něčem životě neuvěřitelně podepsat. Záleží na tom, jak se k tomu dotýčný postaví a hlavně, jaké má zázemí a učitelství. V této bakalářské práci se podíváme, jak konkrétní jedinec se specifickou poruchou učení, dyslexií žije v dospělosti a jak se s tím vyrovnal.

Cílem bakalářské práce je napsat kazuistiku (tj. popsat individuální případ) jedince se specifickou poruchou učení a analyzovat důsledky specifické poruchy učení na akademický a post-akademický život konkrétního jedince a obecněji na kvalitu jeho života.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola se zaměřuje obecně na specifické poruchy učení. Ukáže, jak se v historii zacházelo se specifickými poruchami učení a kdo se zasloužil o lepší podmínky žáků s touto diagnózou. Zabývá se též jejich příčinami a diagnostickými kritérii specifických poruch učení. Tato podkapitola vysvětluje, co je potřeba k tomu, aby žák byl diagnostikován. Na konci kapitoly se seznámíme s dalšími specifickými poruchami učení. Například s dyskalkulií, dysgrafií nebo dysmúzií, která je jedna ze tří specifických poruch učení, které jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme. Druhá kapitola je věnována jen dyslexii, která je středobodem této závěrečné práce. Dozvídáme se o jejích projevech během vývoje člověka a příčinami. Zaměříme se i na typologii dyslexie a projdeme si kroky pedagogické diagnostiky, kterou by učitel s podezřením na specifickou poruchu učení měl projít. Další podkapitola je věnována reedukaci. Seznámí vás s možnými kroky ke zlepšení čtení. Na konci této kapitoly nahlédneme do možných pocitů a života v dospělosti jedince s dyslexií. Jelikož se závěrečná práce soustředí na dyslexii, specifické poruše čtení, poslední kapitola se zabývá právě čtením a očními pohyby. Co slovo čtení znamená a proč je důležité, aby rodiče dbali na knížky už od dětství. Rozvíjí fantazii a pomáhá utvářet slovní zásobu. Děti by si měly zvykat, že čtení je důležitá součást života a zjišťovat, že čtení může být i něco příjemného a relaxačního. Což je.

Praktická část obsahuje jednu kapitolu, kazuistiku dospělého jedince se specifickou poruchou učení. Najdete zde jeho anamnestické nálezy, jaké měl dětství, co si prožíval a prožívá s rodinou, jak zvládá svou práci a zda dyslexie ovlivňuje jeho život. Připojené jsou i výsledky pedagogicko-psychologických testů, zjišťovala jsem, zda dyslexie přetrvává doteď.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifická porucha učení

F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 – Specifická porucha čtení

F81.1 – Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 – Specifická porucha počítání

F81.3 – Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 – Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 – Vývojová porucha školních dovedností NS¹

Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.

Oblasti učení postižené ve specifických poruchách učení mohou být rozděleny do dvou skupin.

První skupina se skládá ze základních školních vědomostí: čtení, psaní, pravopis, matematika a jazyk (jak porozumění, tak vyjádření). Měříme relativně jednoduché vědomosti, které mají základní význam k úspěchu ve škole.

Druhá skupina se skládá z oblastí učení, které jsou též životně důležité, jsou takto mnohem méně chápány. To zahrnuje učení se takovým vědomostem jako vytrvalost, organizace, sebekontrola, sociální způsobilost a koordinace pohybů.²

Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností jako je mluvení čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky-poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky (syndrom ADD, ADHD). Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a psychologické.

¹ 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, česká verze, platnost od 1. 1. 2023

² SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují.*, s. 11, 12

V odborné literatuře pedagogické a psychologické se setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení. Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované pojmy jsou českým specifíkem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáváme.³

Vývojové poruchy učení je snadnější identifikovat a odlišit od jiných vývojových poruch než je definovat. Navzdory rozdílným úhlům pohledu se většina odborníků shoduje v názoru, že tyto poruchy se vyskytují u dětí a adolescentů, kteří se v běžných vzdělávacích podmínkách nedokážou učit na očekávané úrovni (z této kategorie jsou a priori vyloučeny děti s mentální retardací, sensorickými deficity, vážnými emočními poruchami a děti z extrémně sociokulturně znevýhodněného prostředí): navenek není zřejmá příčina selhávání dítěte v učení. Matějček (1995) všeobecně hovoří o lehkých odchylkách mentálního vývoje; charakterizuje vztah mezi lehkou mozkovou dysfunkcí, drobným mozkovým poškozením, specifickými poruchami učení a jednotlivými druhy specifických poruch učení (dyslexií atd.). Obsah pojmů vývojová porucha čtené a/nebo psané řeči se postupně mění, jak se proměňují naše poznatky o mechanismech, které jsou na jejich pozadí.⁴

Specifická porucha učení, jak napovídá název, je diagnostikována, pokud je u jedince přítomen specifický deficit schopnosti efektivně a přesně přijímat a zpracovávat informace. Tato neurovývojová porucha se poprvé objevuje během školní docházky a je charakterizována přítomností trvalých a závažných obtíží v učení se základním školním dovednostem, jako je čtení, psaní nebo počítání. Výkon jedince v narušené oblasti je značně pod úrovní očekávanou pro daný věk, anebo je předpokládané úrovně dosaženo jen s mimořádným úsilím. Specifická porucha učení se může vyskytovat u dětí pokládaných za intelektuálně nadané a projeví se u nich až v situacích, kdy požadavky na schopnost učení nebo způsob hodnocení (např. časově omezený test) přinášejí překážky, jež nelze zdolat pomocí vrozené inteligence a kompenzačních strategií. U všech jedinců se specifickou poruchou učení může dojít k celoživotnímu narušení aktivit závislých na kvalitě těchto specifických dovedností například pracovní výkonnosti.⁵

Specifíkem je i to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami jsou průměrné až nadprůměrné. Jejich porucha tedy není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin.⁶ Tyto poruchy učení se objevují v různých stádiích období vývoje dítěte. V některých případech je lze zachytit již v předškolním věku dítěte – zde je největší možnost působit prevencí proti vzniku těchto poruch. Nejčastěji je však zachytíme během mladšího školního věku dítěte, brzy po nástupu do

³ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. s. 158, 157

⁴ LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*., s. 355

⁵ RABOCH, Jiří; HRDLIČKA, Michal; MOHR, Pavel; PAVLOVSKÝ, Pavel a PTÁČEK, Radek (ed.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. s. 32

⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*.. s. 4

základní školy. Zda se jejich porucha nejvíce manifestuje koncem prvního a v průběhu druhého roku školní docházky. Problematika se často ale rozvíjí nejen v průběhu mladšího školního věku, ale i staršího školního věku dítěte, tj. na druhém stupni základní školy.⁷

1.1. Historie

Cesta za poznáním specifických poruch učení je dlouhá a plná odboček a zákrutů. G. Opp (1990) ji sleduje od starověku, tj. od Aristotela (384-322 př. Kr.), který si ještě představoval, že mozek je tu k tomu, aby ochlazoval srdce, a římského lékaře gladiátorů Galena (131-201 př. Kr.), který už ze zkušeností s poraněními svých svěřenců jasně rozpoznal, že mozek je sídlem myšlení a citění, přes středověk a renesanční lékařství k dvěma výrazným postavám novověku. Jednou z nich je Franz-Joseph Gall (1758-1828), rakouský lékař a patolog, který na podkladě své frenologie, což byla veskrze nesprávná teorie o spojitosti výstupků na lebce s duševními funkcemi a charakterovými vlastnostmi, dal podnět k pokusům o lokalizaci řečových funkcí v určitých místech kůry mozkové. Druhým byl francouzský fyziolog Pierre Flourens (1794-1867), který kritikou Gallových východisek a jeho lokalizací připravil půdu vskutku vědeckému zkoumání řečových funkcí v mozku.⁸

Obtíže se čtením byly první formou specifických poruch učení, které byly popsány. V roce 1878 popsal německý lékař dr. Kussmaul muže, který nebyl schopný naučit se číst. Muž měl normální inteligenci a získal adekvátní vzdělání. Dr. Kussmaul nazval tento problém čtecí slepota. O devět let později jiný německý lékař přišel pro tento případ s pojmem „dyslexie“ (z řečtiny pro: „potíže se slovy“).

První britská zpráva o specifických potížích s učením se také týkala dospělého s poruchou čtení. Skotský oční chirurg dr. James Hinshelwood publikoval tuto zprávu v roce 1895 a nazval tento případ „oční slepota“. Jeho článek podnítil první popis specifických poruch učení u dítěte a to o rok později, když dr. Pringle Morgan popsal čtrnáctiletého chlapce jménem Percy, který trpěl specifickými poruchami čtení. Chlapcův učitel napsal, že Percy by byl nejchytřejším chlapcem ve škole, kdyby vyučování bylo kompletně orální.

Během první čtvrtiny dvacátého století se zájem stále soustředil na zvláštní poruchy čtení. V roce 1925 americký neurolog dr. Samuel T. Orton navrhl první teorii o tom, jak vznikají specifické poruchy učení. Klad velký důraz na vývoj dominance jedné strany mozku. Společně se svou asistentkou Annou Gillinghamovou vyvinul značný počet učebních metod, z nichž se některé stále používají.

Jiné formy specifických poruch učení byly také popsány během tohoto období, ale nebyly přesněji odlišeny do roku 1939, kdy dr. Alfred Strauss a dr. Heinz Werner publikovali popis dítěte se širokým stupněm poruch učení.⁹

⁷ Tamtéž, s. 5

⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení.*, s. 24,11

⁹ SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují.*, s. 15, 16

1.2. Etiologie specifických poruch učení

Gail Grodzinsky, Ph.D:

V současnosti si nikdo není jistý, co způsobuje poruchy učení. Má se to za to, že poruchy učení mohou být způsobeny dědičnými, teratogenními faktory (například užívání alkoholu nebo kokainu během těhotenství), zdravotními faktory (předčasný porod, cukrovka, meningitida matky nebo potomstva) anebo faktory životního prostředí (podvýživa, špatná prenatální zdravotní péče). Vedoucí teorie mezi vědci je, že poruchy učení pramení z jemných poruch ve způsobu, jakým se formují mozkové struktury. Vědci také studují genetické vazby.¹⁰

Etiologie specifických poruch učení, podmíněna jednotlivými přístupy, je velmi pestrá. V počátcích se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti zde s dyslexií dopouštějí. Jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.¹¹

Za velmi významnou je v oblasti etiologie specifických poruch učení považována práce Otakara Kučery (sec. Cit. In Zelinková, O. 2003), který ji dělí:

- lehká mozková disfunkce (příčiny encefalopatické) - postihuje asi 50 % případů,
- dědičnost (příčiny hereditární) - ve 20 % případů,
- kombinace LMD a dědičnosti (příčiny smíšené) - zastoupení 15 %,
- neurotické nebo nezjištěné etiologie – u 15 %.

Nový pohled na danou problematiku uvádí Věra Pokorná (1997), Olga Zelinková (2003) a Miroslava Bartoňová (2005), které upozorňují na nutnost opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin systémový přístup.

Tento pohled nás vede ke komplexnímu pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které jej ovlivňují. Jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti v níž žije. Z hlediska nejnovějších výzkumů se za příčiny poruch učení pokládá:

- dispoziční (konstituční) příčiny,
- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému,
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit,
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí,
- podmínky školního prostředí.

¹⁰ National Association of Special Education Teachers ©2024 [online].

¹¹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.*, s. 75

Nepříznivé vlivy prostředí, ať školního či rodinného nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka.¹²

1.3. Diagnostická kritéria specifických poruch učení

A. Obtíže s učením a používáním školních dovedností, kdy nejméně jeden z následujících příznaků musí přetrvávat po dobu nejméně 6 měsíců, přestože jsou jedincům poskytnuty intervence zaměřené na tyto obtíže:

1. Nepřesné nebo pomalé a namáhavé čtení (např. při čtení nahlas čte jednotlivá slova nesprávně nebo pomalu a váhavě, často slova hádá, má problémy čtená slova rozpoznat).

2. Má obtíže porozumět tomu, co čte (např. může číst text správně, ale nerozumí posloupnosti, vztahům, souvislostem nebo nedokáže porozumět hlubšímu významu toho, co čte).

3. Obtíže s hláskováním (např. může přidávat, vynechávat nebo zaměňovat samohlásky nebo souhlásky).

4. Obtíže s písemným vyjádřením (např. dělá četné gramatické chyby ve větách nebo v interpunkci, odstavce jsou špatně uspořádané, písemný projev je nesrozumitelný).

5. Obtíže s pochopením významu čísel, početních úkonů nebo obtíže s počítáním (např. špatně rozumí číslům, jejich velikosti a vztahům, na rozdíl od svých vrstevníků, kteří už si vybavují čísla v hlavě, počítá na prstech při přičítání jednociferných čísel, ztrácí se v matematických výpočtech a může zaměnit jednotlivé početní úkony).

6. Má potíže s matematickým chápáním (např. má velké problémy použít matematické pojmy, fakta nebo postupy, které vedou k vyřešení matematických úloh).

B. Školní dovednosti jsou výrazně pod očekávanou úrovní pro chronologický věk jedince a jsou příčinou významného narušení školního či pracovního výkonu nebo narušení každodenních aktivit, což je potvrzeno individuálním standardizovaným vyšetřením a celkovým klinickým hodnocením. U jedinců ve věku 17 let a starších může být standardizované vyšetření nahrazeno anamnézou dokumentující dřívější poruchy školních dovedností.

C. Obtíže s učením začínají během školní docházky, ale nemusí se zcela projevit do doby, kdy je překročena omezená schopnost pro zvládnutí dané dovednosti (např. nezvládá testy, které jsou časově limitovány, čtení nebo psaní složitějších a delších textů v omezeném čase, nezvládá náročnou školní zátěž).

D. Poruchy učení nelze lépe vysvětlit poruchou intelektu, zraku či sluchu, jinými duševními nebo neurologickými poruchami, problémy v psychosociální oblasti,

¹² PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. s. 163, 164

nedostatečnou znalostí jazyka, ve kterém probíhá výuka, nebo nevhodnou výukovou metodou.

Poznámka: Tato čtyři uvedená diagnostická kritéria musí být naplněna na základě získaných anamnestických údajů zahrnujících komplexní informace (vývojové, zdravotní, rodinné, vzdělávací), zprávy ze školy a výsledek pedagogicko-psychologického vyšetření.¹³

1.4. Předpona dys-

Znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco a funkce 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.¹⁴

1.5. Projevy specifických poruch učení

Jak může dostat diagnózu dyslexie, když čte docela rychle? Může se žák s dysortografií naučit pravopis? Může se násobilku naučit každý, tedy i žák s dyskalkulií?

Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím („šáskování“, upozorňování na sebe nevhodnými formami). Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů.¹⁵

1.5.1 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde podílí porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace. Autorky publikace *Neposedné dítě* za jednu z možných příčin považují neukončený vývoj symetrického tonického šijového reflexu (souvisí s nedostatečně dlouhým obdobím lezení v raném dětství, případně nesprávným způsobem lezení nebo absencí lezení). Tento neukončený vývoj způsobuje nežádoucí svalové napětí (např. při sezení v lavici, při psaní) a má negativní dopad na rytmicitu, koordinaci pohybů, směrovou orientaci atd.¹⁶

¹³ RABOCH, Jiří; HRDLIČKA, Michal; MOHR, Pavel; PAVLOVSKÝ, Pavel a PTÁČEK, Radek (ed.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. s. 69, 70

¹⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s. 9

¹⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, s.41

¹⁶ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2., s. 15,16

Dyslexie a dysgrafie jsou dva odlišné neurologické stavy, i když je lze snadno zaměnit, protože sdílejí příznaky a často se vyskytují společně.

Specifické způsoby, jak se dysgrafie může projevit, zahrnují:

- Potíže s psaním v přímce.
- Potíže s držáním a ovládním psacího nástroje.
- Psaní písmen obráceně.
- Potíže si vybavit, jak se píšou písmena.
- Potíže s určením, kdy použít malá nebo velká písmena.
- Snaha vytvořit písemné věty se správnou gramatikou a interpunkcí.
- Vynechávání slov ve větách.
- Nesprávné seřazení slov ve větách.
- Nesprávné používání sloves a zájmen.¹⁷

1.5.2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Problematické bývá i vnímání rytmu a schopnost jeho reprodukce. Děti s dysortografií mívají v důsledku výše uvedených obtíží často zhoršený jazykový cit. Obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace pozornosti.¹⁸

Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen, popřípadě slabik, nezvládnutí hranic slov v písmu. Patří sem i problematika nevhodné aplikace gramatických jevů v diktátech.¹⁹

1.5.3 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních výkonů. Podle charakteru potíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů:

- *praktognostická dyskalkulie* znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu),
- *verbální dyskalkulie* se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů,
- *lexická dyskalkulie* se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly v nejtěžších případech není dítě schopné přečíst ani izolované číslice a

¹⁷ <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/23294-dysgraphia>

¹⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2., s. 23

¹⁹ https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dysortografie

operační znaky, při lehčí formě mu dělá potíže číst vícemístná čísla s 0 uprostřed nebo napsaná svisle,

- *grafická dyskalkulie* představuje neschopnost psát matematické znaky. Žák má potíže při zápisu čísel formou diktátu či přepisu, při psaní vícemístných čísel, píše v opačném pořadí, zapomíná psát 0,
- *operační dyskalkulie* se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se odráží zvláště při počítání delších řad čísel. Žák se dopouští záměn jednotek a desítek předčítání, záměny, čitatele a jmenovatele,
- *ideognostická dyskalkulie* se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě například umí přičíst a napsat číslo 6, ale neuvědomuje si, že 4 je totéž jako $3 + 1$.²⁰

1.5.4 Dyspraxie

Přibližně 6 % populace se denně a často po celý život potýká s dyspraxií – narušením vývoje pohybu a pohybové koordinace. Děti postižené touto poruchou mají obtíže naučit se jíst lžičkou, samostatně se oblíkat, nezvládají házení a chytání míče, neudrží rovnováhu při jízdě na kole. Rodiče si tyto projevy neumějí vysvětlit a děti považují za nešikovné, pedagogové je často označují jako líné. Důsledkem je nepochopení, trestání, někde též posměch ze strany dospělých i spolužáků. Dyspraxie se často objevuje spolu s dalšími obtížemi. 40 až 50 % dětí s dyspraxií trpí současně některou z poruch učení, ADHD, poruchami autistického spektra. Čím více komplikací je s dyspraxií spojeno, tím větší je riziko přetrvávání obtíží do dospělosti. Dyspraxie není neurologické postižení ve smyslu dětské mozkové obrny či svalové dystrofie, ani opožděný pohybový vývoj jako jeden z příznaků mentální retardace.²¹

1.5.5 Dyspinxie

Dyspinxie představuje specifickou poruchu kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. Dítě trpící dyspinxií má potíže s pochopením stereometrie a s rýsováním.

Projevuje se:

- nízkou úrovní kresby a obkreslování,
- neobratným zacházením s tužkou, pastelkou a perem,
- obtížemi s chápáním perspektivy,
- neobratností v jemné motorice.²²

1.5.6 Dismúzie

Jedná se o specifickou poruchu učení, která narušuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Člověk trpící dismúzií pak typicky mívá problémy třeba s rozlišováním

²⁰ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky.*, s. 11

²¹ <https://sancedetem.cz/lenoch-nemotora-pricinou-muze-byt-dyspraxie>

²² <https://skolni.eu/specialni-pedagogika/poruchy-uceni/>

jednotlivých tónů, nepamatuje si melodii, kterou někde zaslechne, nebo není schopný reprodukovat rytmus. Protože hudbu nechápe a neumí identifikovat, nemívá oni žádný zájem. Dismúzie se řadí mezi relativně časté poruchy učení. Na rozdíl od jiných typů se ovšem vyskytuje izolovaně, a nijak tedy nesouvisí s výkony dítěte v jiných oblastech, jako je čtení, psaní nebo matematika.

Možné příznaky dysmúzie:

- narušený smysl pro rytmus,
- neschopnost, hudbu, reprodukovat,
- neschopnost naučit se číst noty,
- narušení hudebního sluchu nebo motoriky,
- snížená schopnost hudebně se projevovat (zpěv) atd.²³

2. Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Vyznačuje se potížemi s přesným a/nebo plynulým rozpoznáváním slov a špatnými, pravopisnými a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže obvykle vyplývají z deficitu fonologické složky jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k jiným kognitivním schopnostem a poskytování efektivní výuky ve třídě. Sekundární důsledky mohou zahrnovat problémy s porozuměním čtenému textu a sníženou zkušenost se čtením, které mohou bránit růstu slovní zásoby a základních znalostí“.

Přijato představenstvem IDA, 12. listopadu 2002.²⁴

Diagnóza dyslexie u dítěte může být traumatizující. Zatímco dyslexie může čtení ztížit, se správnou strategií se téměř všichni jedinci s dyslexií mohou naučit číst.

Dyslexie je neurologický stav způsobený odlišným zapojením mozku. Neexistuje žádný lék na dyslexii a jedinci s tímto stavem se musí naučit strategie zvládnání. Výzkum ukazuje, že dyslexie nemá žádný vztah k inteligenci. Jedinci s dyslexií nejsou ani více, ani méně inteligentní než běžná populace. Někteří však říkají, že způsob, jakým jednotlivci s dyslexií uvažují, může být ve skutečnosti přínosem pro dosažení úspěchu.

Ve veřejných školách, kde mnoho učitelů o tomto stavu neví, mohou být studenti s dyslexií považováni za hloupé nebo líné. Rodiče, jejichž děti mají diagnostikovanou dyslexii, by měly vyhledávat výuku čtení, která je založena na systematickém a explicitním porozumění jazykové struktury, včetně fonetiky.²⁵

Každý dyslektik je jiný a to, co uvidí, nebude záviset pouze na typu dyslexie, kterou trpí, ale také na závažnosti jeho dyslexie. Jedna osoba může vidět písmena a čísla obráceně, zatímco jiná osoba nemusí být schopna rozlišit mezi podobně vypadajícími písmeny, jako jsou e, c a o. Existují i jiné případy, kdy se písmena mohou objevit všechna seskupená nebo neuspořádaná. Ve skutečnosti někteří dyslektici nemají vůbec

²³ <https://zdravi.euro.cz/clanky/dysmuzie-priznaky-reedukace/>

²⁴ <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

²⁵ <https://dyslexiaida.org/dyslexia-at-a-glance/>

žádný problém se čtením, ale mohou mít potíže se spojováním písmen a vyslovováním slov.

Neexistuje žádná odpověď, pokud jde o to, co dyslektický člověk vidí nebo s čím zápasí. Jediný způsob, jak to zjistit s jistotou, je získat správnou diagnózu, během níž může lékař provést několik hodnocení.²⁶

O dyslexii se v současné době mluví pravděpodobně více, než je třeba. Je nazývána nemocí století, učitelé si stěžují na vzrůstající počet dětí s touto poruchou, vystrašení rodiče hledají pomoc v nejrůznějších odborníkům.

Nelze přesně říci, zda děti s dyslexií, např. v porovnání se situací v roce 1952, kdy byl diagnostikován první žák, skutečně přibývá. S jistotou lze však tvrdit, že veřejnost je o této poruše více informována. Současně se zvyšují školní požadavky na děti, z nichž mnohé přicházejí do 1. třídy ZŠ a umějí již číst, takže dítě s poruchou učení a psaní je proti nim v nevýhodě.

Jména významných politiků, vědců a umělců s dyslexií jsou důkazem toho, že dyslexie není porucha, která by dítě odsoudila k těžkému životu a věčnému souboji s nepřízní osudu. Ne všichni níže jmenovaní byli oficiálně vyšetřeni a diagnostikováni. O jejich obtížích se dozvídáme z jejich korespondence, z deníků, ze zápisů současníků. Zde jsou jména některých z nich:

- W. A. Mozart,
- Leonardo da Vinci,
- Gustav Flaubert,
- Tom Cruise,
- Pablo Picasso,
- Albert Einstein.
- Winston Churchill.²⁷

2.1. Projevy dyslexie

Příznaky a symptomy dyslexie se liší člověk od člověka. Každý jedinec s tímto stavem bude mít jedinečný vzorec silných a slabých stránek.

2.1.1. Předškolní věk

V některých případech je možné odhalit příznaky dyslexie ještě před nástupem dítěte do školy. Příznaky mohou zahrnovat:

- opožděný vývoj řeči ve srovnání s jinými dětmi stejného věku (i když to může mít mnoho různých příčin),
- problémy s řečí, jako je neschopnost správně vyslovit dlouhá slova,
- problémy s vyjadřováním pomocí mluveného jazyka, jako je neschopnost zapamatovat si správné slovo nebo nesprávně sestavovat věty,
- malé porozumění nebo uznání rýmovaných slov nebo říkanky.
- potíže s učením písmen abecedy.

²⁶ <https://neurohealthah.com/blog/types-of-dyslexia/>

²⁷ ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 2., s. 25, 26

2.1.2. Základní škola

Příznaky dyslexie se obvykle stanou zřetelnějšími, když děti začnou chodit do školy a začínou se více soustředit na učení se číst a psát. Příznaky dyslexie u dětí ve věku 5 až 12 let zahrnují:

- pravopis, který je nepředvídatelný a nekonzistentní,
- zmatek kvůli písmenům, která vypadají podobně, a nesprávné řazení písmen, (například psaní „b“ místo „d“),
- zaměňování pořadí písmen ve slovech,
- číst pomalu nebo dělat chyby při čtení nahlas,
- odpovídání na otázky dobře ústně, ale potíže se zapsáním odpovědi,
- snaha se naučit sekvence, jako jsou dny v týdnu nebo abeceda,
- pomalá rychlost zápisu,
- špatný rukopis,
- problémy s kopírováním psaného jazyka a dokončení písemné práce trvá déle než obvykle.

2.1.3. Teenageři a dospělí

Kromě již zmíněných problémů mohou příznaky dyslexie u starších dětí a dospělých zahrnovat:

- špatně organizovaná písemná práce, která postrádá výraz,
- potíže s plánováním a psaním esejí, dopisů nebo zpráv,
- potíže s opakováním na zkoušky,
- snaha se vyhnout čtení a psaní kdykoli je to možné,
- potíže s psaním poznámek nebo kopírováním, špatný pravopis,
- snaha zapamatovat si věci, jako je PIN nebo telefonní číslo.²⁸

2.2. Příčiny dyslexie

Už J. Hinshelwood ve své monografii z r. 1917 zdůraznil dvě závažné okolnosti, které nadále určily směr veškerého bádání po prvotních příčinách dyslexie:

1. že se vyskytují často podobné případy v téže rodině, a že je tedy nutno soudit na spojitosti dědičné,

2. že se příznaky poruch čtení u dětí v některých směrech velmi podobají příznakům pozorovaným u dospělých po prokázaném poškození mozku, a že tedy s jistým poškozením mozku je nutno počítat i u dětských dyslektiků.²⁹

Příčina dyslexie je předmětem výzkumu už po více než 100 let. Složitá interakce mozkových systémů, které dyslexii působí, vzdoruje jakémukoli jednoduchému vysvětlení nebo léčení. Dovednost plynulého čtení je sama o sobě tak složitá a zahrnuje tolik rozmanitých obvodů, že ji vážně naruší problém v kterémkoli místě, které je při čtení aktivní. Je tedy zjevné, že neexistuje jediná příčina, kterou by bylo možno vysvětlit všechny případy dyslexie.³⁰

²⁸ <https://www.nhs.uk/conditions/dyslexia/symptoms/>

²⁹ MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení.*, s. 57

³⁰ BRAGDON, Allen D. a GAMON, David. *Když mozek pracuje jinak.*, s.57

Nikdo není odpovědný za to, že má dyslexii. Významnou příčinou je dědičnost. Je-li někdo z příbuzných dyslektik, máte přibližně 40 % pravděpodobnost, že budete mít obdobné obtíže. U jednovaječných dvojčat dosahuje tato pravděpodobnost více než 90 %. Dědičnost dyslexie neznamená, že ji způsobuje jeden gen; jde o dědičné oslabení dovedností podmiňujících nácvik čtení a psaní.

Mozek člověka s dyslexií se stavbou a funkcí liší od mozku člověka běžné populace. Pracuje jinak, ale nelze říci, že hůře. Odlišná stavba a funkce mají vliv na odlišný vývoj poznávacích procesů, k nimž patří schopnost sluchem rozlišovat jemné rozdíly v lidské řeči, zrakově rozlišovat detaily, přesně se vyjadřovat, hbitě vyhledávat odpovídající výraz apod. Tyto poznávací procesy jsou však nutné pro nácvik čtení, psaní i osvojování matematiky. Deficit v jejich vývoji způsobuje obtíže při učení se těmto zdánlivě jednoduchým dovednostem.

Nelze opomenout ani význam rodiny a školy, které v dobrém i špatném ovlivňují způsob, jak se dítě učí číst. Může jít o vynikající paní učitelku nebo o takovou, která dítě stresuje; rodiče, kteří dítěti věří a podporují ho, nebo ho naopak obviňují z lajdáctví. Dyslexii proto nezpůsobí maminka, jež se s dítětem málo učila, nebo paní učitelka. Ty mohou situaci zhoršovat, ale nejsou přímou příčinou.³¹

2.3. Typologie podle Z. Matějčka

Prof. Z. Matějček, (Matějček, 1974) klasifikuje dyslektiky do následujících kategorií, které označuje velkými písmeny.

Typ A

V obraze převládají poruchy v základní organizaci smyslových dat. Kontrolovány či vyloučeny jsou samozřejmě smyslové vady. Typ je rozdělen na dva podtypy A1 a A2. Obrazy obou podtypů často splývají a nevede mezi nimi ostrá hranice. V praxi se mnohdy ani toto jemnější členění nedá provést a diagnostika zůstává na obecnější úrovni typu A:

Podtyp A1

Podtyp A1 je charakterizován převahou obtíží v sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektik dobře rozumí slovu smyslu slov, dovede je dobře opakovat, avšak nedovede zachytit pořadí jednotlivých hlásek či slabik ve slově ani je spolehlivě od sebe odlišit– „neslyší je“. Písmena se naučí poznávat dobře a opisování textu bývá relativně bez chyb, zato v diktátech silně chybuje. Těžce komolí skupiny souhlásek, nápadné je vynechávání– dítě se řídí podle zvukově nejvýraznějších hlásek a ostatní vypouští. Ve čtení se tento typ poruchy uplatňuje spíše druhotně. V těžkém případě, kdy dítě nemůže dosáhnout pevného spojení grafémů s fonémy, je ovšem těžce narušeno i čtení. V počátcích, kdy dyslexie byla objeována, se tento typ označoval jako tzv. slovní hluchota.

Podtyp A2

³¹ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení.*, s. 15, 16, 17

Podtyp A2 je charakterizován převahou obtíží v zrakové analýze a diferenciaci. Dítě soustavně zaměňuje podobná písmena, (např. b–d), převrací pořadí písmen, (tzv. inverzní chyby). Čtení je pomalé a nejisté. Dítě jakoby špatně „vidí“. V pravopise se tento typ poruchy uplatňuje druhotně. Při psaní se objevují záměny písmen, které se liší psacím tvarem, avšak mají podobný tvar tiskací, a zaměňují se při čtení (např. b–d). V počátcích dyslektického výzkumu se tento typ označoval jako tzv. slovní slepota.

Typ B

Obraz typu B je velmi podobný typu A, avšak na rozdíl od typu A je zde v osobní anamnéze často odhalena lehká mozková dysfunkce, která „obohacuje“ symptomatologii tohoto typu. V obraze se navíc objevuje změna aktivity, nejčastěji ve směru hyperaktivity, méně často ve směru hypoaktivity; dále oslabená pozornost, nesoustředěnost, ulpívavost, impulzivita.

Typ C.

U typu C převládají poruchy v integračních mechanismech. Čtení je bez výrazných chyb, je však nápadně pomalé a primitivní co do čtenářských návyků. Pravopis nebývá vážněji dotčen, jen psaní je pomalejší a méně jisté.

Typ C ve vztahu k předchozím typům A a B se jeví jako „submisivní“ a v celkovém obraze poruchy se méně prosazuje. To je charakteristické v případech tzv. nasedání, kdy u jednoho a téhož dítěte pozorujeme masivní projevy typu A (či B), na které přirozeně upneme svou pozornost a nápravné úsilí, po jejich zmírnění nás ovšem překvapí obtíže typu C jež byly až dosud „ve stínu“ a jakoby „náhle“ vytanou. Typ C je možné rozčlenit na podtyp C1 a C2:

Podtyp C1.

U podtypu C1 těžkosti nepůsobí zachycování a organizace smyslových dat, ale jejich pohotové naplnění příslušným významem. Dítě čte relativně bez chyb, avšak bez porozumění. Charakteristickým znakem tu bývá nápadný nepoměr mezi čtením obsahově snadného a méně snadného textu.

Diktát zvládá tento typ dyslektiků relativně dobře, ale není schopen se samostatně písemně vyjadřovat. Z chyb se objevují spíše chyby morfologické než fonologické, protože morfémy jsou nositelem významu a tento typ dyslektiků obtížně sémantizuje smyslová data. Při stupňování např. jména velký tento typ dyslektiků není schopen říci: větší– největší, nýbrž uvádí: více velký– nejvíce velký.

Podtyp C2

U podtypu C2 převládají obtíže v syntetizaci. Dítě dobře rozpoznává jednotlivá písmena, ale nedovede je spojit ve větší celky. Neexistují závažné čtenářské chyby, čtení však zůstává na úrovni primitivního hláskování nebo slabikování. Čtení obsahově snadných i nesebných textů bývá skoro stejně rychlé.

Typ D

Typ D je vyznačen poruchami v základní reaktivitě a projevuje se nadměrnou impulzivností či ulpívavostí. Prof. Matějček jej pokládá za nespecifický pro dyslexii.³²

2.4. Pedagogická diagnostika dyslexie

Diagnostika je proces poznávání, odhalování nejen oblastí, ve kterých se projevuje deficit, ale především vnímání pozitivních stránek vývoje. Vede k volbě optimálních způsobů práce s dítětem, studentem i dospělým, k volbě odpovídajících metod a pomůcek. Vyslovení diagnózy není bezpodmínečně nutné. Důležitá je znalost úrovně, na které jsou žákovy vědomosti a dovednosti, protože od této úrovně se odvíjí další práce. Pedagogova diagnostika předpokládá znalost vývojových etap čtení a písemného projevu, znalost základních poznatků o vývoji řeči a fonemického uvědomění.

2.4.1. Diagnostika úrovně čtení

V procesu osvojování si čtení sledujeme dvě základní oblasti: dekodování a porozumění. (Cainová, 2010) Na počátku osvojování této dovednosti převažuje dekodování, po zautomatizování kroků této etapy převažuje porozumění. Zdatný čtenář se vrací k dekodování pouze v případě, že čte text tvořený písmeny obtížně čitelnými, písmeny méně obvyklých tvarů apod.

Obě oblasti se vzájemně doplňují. Čím lepší je dekodování, tím více energie může čtenář věnovat porozumění. Sledování jednotlivých oblastí umožňuje porozumět různým projevům poruchy i dalším zvláštnostem ve čtení nejen v mateřském jazyce, ale též v jazyce cizím. I učitel cizího jazyka může být první, kdo vysloví podezření na dyslexii.

Dekodování zahrnuje následující kroky:

- žák jmenuje písmena (spojuje hlásky s písmeny);
- skládá písmena do slabik, do slov;
- čte snadná slova pod slabikách;
- čte další slova i slova se souhláskovými shluky.

Pokud převažuje ve čtení dekodování, bude mít dítě závažné obtíže s porozuměním čtenému textu, protože většinu energie věnuje identifikaci písmen a jejich spojování.

Rychlost není hlavním ukazatelem úrovně čtení, ale existuje závislost mezi úrovní dekodování, rychlostí čtení a porozuměním textu. Některé děti jsou i při hláskování nebo slabikování schopny reprodukovat text. To ale ve výuce nestačí, má-li být čtení prostředkem při získávání poznatků nebo plnění pokynů (slovní příklady, zadání v učebnici, informace na tabuli). Pedagog ve třídě odhaduje rychlost porovnáním se spolužáky. Pracovníci pedagogicko– psychologických poraden používají standardizované texty.

Porozumění sledujeme na různých úrovních; od porozumění izolovaným slovům, (např. spojení slovo– obrázek) až po porozumění celým textům.

- Žák rozumí izolovaným slovům (spojení obrázků se slovem).
- Rozumí slovním spojením.

³² JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie.*, s. 33, 34, 35

- Rozumí větám, je schopen říci větu jinými slovy.
- Úroveň porozumění celému textu může pedagog poznat různě náročnými způsoby: žák odpovídá na otázky směřující k obsahu, vypráví obsah, vytváří k obsahu ilustrace či dramatizaci.
- Porozumění zadání v učebnici ověřuje pokyny typu „Opakuj!“, „Ukaž, co budeš dělat!“, porozumění slovnímu příkladu pokyny typu „Řekni svými slovy, co budeš počítat!“, „Znázorni kostkami!“, „Nakresli!“.

Pedagog ve třídě by měl pečlivě sledovat úroveň techniky čtení a především porozumění. Žák s vyšší úrovní rozumových schopností, dobrou slovní zásobou a pamětí může obtíže ve čtení kompenzovat pamatováním si textu, domýšlením i logickým uvažováním. Uniká tak pozornosti pedagogů. Proto jsou u některých dětí diagnostikovány poruchy učení až na druhém stupni nebo v dospělosti v souvislosti se zvyšujícími se studijními požadavky.

2.4.2. Diagnostika úrovně psaní

1. Grafomotorika

Při diagnostice grafomotoriky posuzujeme výkon dítěte ve více oblastech a v různém časovém rozpětí. Sledujeme sezení při psaní, úchop psacího náčiní, plynulost tahů. Žák, který tlačí na psací náčiní, obtížně tvoří písmena, pohyb ruky je těžkopádný (bez ohledu na věk), v průběhu psaní uvolňuje ruku (vyklepává), může být natolik zaměstnán technikou psaní, že nestačí uvažovat o gramatických pravidlech. Porovnáváme písemný projev v českém jazyce (u mladších dětí písanka) s projevem v dalších předmětech. U dítěte s dysgrafií se při zvyšování požadavků na rychlost rukopis zhoršuje až do nečitelnosti.

2. Písemný projev

Písemný projev sledujeme z hlediska vývojových stupňů:

- Osvojování písmen a automatizace, vybavování tvarů. V případě nedostatečně rozvinuté grafomotoriky se již na počátku psaní dítě setkává s problémy.
- Psaní slov, vět, ve kterých je shodná grafická a fonetická oblast, tj. „Piš, jak slyšíš“. Zvládnutí je závislé na úrovni rozvoje fonemického uvědomění. Na tomto stupni si žák osvojuje jevy, které v případě nezvládnutí patří mezi specifické dysortografické obtíže.

2.4.3. Diagnostika fonemického uvědomění

Následující kroky nevyžadují testový materiál. Může je provádět pedagog v průběhu výuky nebo v hodinách pedagogické intervence. Je nutné dodržovat vývojové stupně. Pokud žák nezvládá úkoly pro školní věk, vracíme se k úkolům pro věk předškolní. Nejprve žák slovo opakuje, abychom měli jistotu správného pochopení a vyslovování slova. Rozlišování samohlásek je obtížnější než souhlásek. Slova vyslovujeme pomalu a zřetelně, zpočátku zdůrazňujeme požadovanou hlásku (rrruka, myššššš).

2.4.4. Odpověď na intervenci

Z pohledu pedagogické diagnostiky je v současné době aktuální odpověď na intervenci. Na základě úvodní diagnostiky pracujeme s dítětem, vycházíme z toho, co ovládá, bez ohledu na věk a požadavky daného ročníku. Rozvíjíme vývojově opožděné oblasti, modifikujeme podmínky vyučování a ověřování vědomostí a dovedností. Sledujeme,

zda se projevuje zlepšení. Uvedený postup odpovídá podpůrným opatřením prvního stupně a nevyžaduje vyšetření na poradenském pracovišti a v mnoha případech vede ke zlepšení. Současně odpadá stres způsobený déletrvajícím neúspěšností, dítě i jeho rodiče dostávají konkrétní doporučení pro domácí přípravu, a především psychickou podporu pedagoga.

Pokud se situace nemění, je třeba odeslat dítě na odborné vyšetření. Pedagogicko-psychologické poradny dávají přednost diagnostice u dětí mezi 2. a 3. Ročníkem ZŠ. Vyhýbají se tak častým diagnózám u dětí, kde mohou být obtíže způsobeny nezralostí nebo jinými příčinami. Do té doby je individuální práce pedagoga ve třídě nezbytně nutná.

2.4.5. Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně

Garantem diagnostiky jsou v české republice v souladu se zákonem pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra pro děti s vadami řeči (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Jejich závěry a doporučení jsou podkladem pro další kroky, které škola provádí, tj. podpůrná opatření, příprava individuálního vzdělávacího plánu (IVP), různé formy pedagogické intervence.

Rodiče mohou navštívit jakéhokoliv odborníka, který se zabývá specifickými poruchami učení nebo řeší jiné související obtíže. Jeho informace může brát pedagog v úvahu, může podle nich pracovat s dítětem, konzultovat s rodiči konkrétní postupy dítěte, využít podpůrná opatření 1. stupně. Nejsou však podkladem pro realizaci podpůrných opatření vyšších stupňů, vypracování IVP nebo zařazení do podpůrné péče.³³

2.5. Reedukace dyslexie

Náprava specifických poruch čtení a psaní má u nás už svou tradici a vypracovaný systém. Poradenští pracovníci, ať již psychologové, nebo speciální pedagogové, mají dnes k dispozici celou řadu nápravných cvičení a postupů. Platí však zásada, že každou metodu je třeba přizpůsobit individuální potřebě postiženého dítěte. Výhodou je samozřejmě týmová práce, do níž je zapojena i složka medicínská. Praktická náprava se provádí na několika úrovních. Nejlehčí případy specifických poruch učení by měl napravovat učitel v běžné třídě, který by byl vybaven potřebnými vědomostmi a technikami. Poradenští pracovníci tu fungují jako poradci a instruktoři. V mnohých okresech se pořádají speciální kurzy, a to tak, aby v každé škole byl aspoň jeden vyškolený učitel, který by byl schopen ujmout se nápravy.

Druhý stupeň představuje ambulantní nápravná péče prováděná zpravidla v pedagogicko-psychologických poradnách nebo ve školách, kde pracují speciální pedagogové. Zde je vlastní pracovní pole poradenského týmu, který se zabývá specifickými poruchami učení.

Třetí stupeň tvoří specializované třídy, v nichž není více než 15 dětí; jejich vedením je zpravidla pověřován učitel vzdělaný v otázkách specifických poruch a rozvrh i pracovní postup jsou přizpůsobeny potřebám dětí. Poradna je obvykle pověřena výběrem dětí do

³³ ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ, Monika a ZITKOVÁ, Helena. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu.*, s. 30-35

specializovaných tříd a sledováním nápravného procesu. Zajišťuje také přechod těchto dětí zpět do běžných tříd základní školy.

Odhaduje se, že v 70-80 procentech případů je náprava natolik úspěšná, že pomůže dítěti dosáhnout sociálně únosné úrovně čtení. To znamená, že dítě je schopno se čtením učit a číst si i pro zábavu. Mnozí dyslektici dosáhnou ovšem daleko vyšší úrovně a plně uplatní svou intelektovou kapacitu ve svém vzdělání, v zaměstnání a ve společenském zařazení.³⁴

Následující postup reedukace dyslexie vychází z analyticko– syntetické metody vyučování čtení. Neuropsychologická metoda reedukace Dirka Bakkeru umožňuje aplikovat dosavadní postupy cíleně na základě neuropsychologického rozboru.

Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně– motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením. Vlastní práci v oblasti čtení provádíme ve dvou oblastech:

- technika čtení (dekódování);
- porozumění.

Obě oblasti spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Nezvládá– li dítě, techniku čtení, tj. zaměřuje se na tvarové a prostorové charakteristiky písmen, rozpomíná se na jména písmen, klopotně provádí syntézu písmen ve slovo, pohlcují tyto aktivity v každém okamžiku značné množství pozornosti. Té potom zbývá méně na porozumění obsahu textu a další činnosti, které se čtením souvisejí (vybavování souvislostí, předcházejících poznatků, prožitků apod.). Obsah sice v některých případech pomůže překonat nedostatky dekódování, přesto čtení zůstává pomalé s nedostatky v porozumění.

2.5.1. Technika čtení

Proces dekódování znamená zrakovou identifikaci tvaru písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno– hláska), zrakověprostorové uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem.

1. Zrakově prostorová identifikace písmen.

Zrakové vnímání tvarů písmen podporujeme hmatem (ohmatávání a poznávání písmene se zavřenými očima). Používáme textilní písmena, písmena utvářená z drátů a dalších materiálů, písmena si děti píší na záda, na ruku. Francouzská škola doporučuje používání melodie pro určité písmeno. Do této oblasti patří i rozlišování tvarů podle polohy v prostoru (b– d– p) bez spojení s hláskou. V této etapě je cílem zrakové a prostorové vnímání písmen, ne čtení.

2. Spojení hláska– písmeno

Čím lépe a pevněji je spojení utvořeno, tím rychleji postupuje proces osvojování čtení. Lze číst písmena z karet, z obrazovky počítače, čtení řady písmen atd. Zde se uplatňuje

³⁴ MATĚJČEK, Zdeněk a KLÉGRVÁ, Jarmila. *Praxe dětského psychologického poradenství.*, s. 234, 235, 236

intersenzorická integrace, dítě zrakem vnímá tvar, vybavuje si odpovídající zvuk–hlásku.

K vyvozování písmen, utváření spojů mezi hláskou a písmenem se při reedukaci vracíme u všech dětí, které písmena při čtení luští a zaměňují, protože není dostatečně zafixováno spojení hláska– písmeno. Opomíjení tohoto kroku (nejčastěji z důvodu věku dítěte) má za následek opakovaně pomalé čtení.

Hláška jako izolovaný prvek je přednostně zpracována pravou hemisférou jako přírodní zvuk. Proto je vhodnější vyvozovat hlásku nejdříve ve spojení s přírodními nebo umělými zvuky. Například *ffff*– fouká, vítr, *ččč*– kočka, *ááá*– otevření úst u lékaře.

V souladu s multisenzoriálním přístupem zapojujeme při vytváření spojení hláska– písmeno řeč, zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímání. Dítě písmena ohmatává, zároveň je pojmenovává, vnímá činnost artikulačních orgánů, sluchem vnímá odpovídající hlásku. Při reedukaci je třeba provádět cvičení, tak, aby dítě písmeno vidělo, hmatalo a zároveň zřetelně vyslovovalo odpovídající hlásku.

Největší obtíží v této etapě reedukace dyslexie jsou záměny písmen. Děti zaměňují písmena tvarově podobná (b– d, m– n, a– e), zvukově podobná (t– d, sykavky), písmena lišící se délkou, ale též písmena zcela nepodobná. Příčin může být mnoho: nedostatečně rozvinutá zraková nebo sluchová percepce, nedostatečně upevněné spojení mezi hláskou a písmenem a v neposlední řadě společná příčina více obtíží spojených se SPU– poruchy procesu automatizace.

3. Spojování písmen do slabik

Slabiky je při výuce čtení analyticko– syntetickou metodou důležitou stavební jednotkou, a proto je její zvládnutí a automatizace velmi důležité.

K automatizaci slabik používáme slabiky psané na kartách, postřehování slabik i úkoly uváděné v počítačových programech. Zautomatizované čtení slabik znamená rychlé postřehnutí a současné vyslovení slabiky.

Postupně se zkracuje doba mezi čtením jednotlivých slabik a dítě přechází od děleného slabikování ke slabikování plynulému. Jsou– li děti příliš brzy vedeny k plynulému čtení slov, aniž by zvládli slabiku, čtou si slova potichu pro sebe po písmenech a teprve potom je vyslovují nahlas. Tento způsob bývá označován jako dvojí čtení. Dvojí čtení je nejčastěji uváděnou chybou při práci s dyslektiky. Zafixuje– li se dítě s dyslexií dvojí čtení (mnohdy pod tlakem učitele), je velmi obtížné se návyku zbavit v pozdějších letech.

4. Čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby

Cílem této etapy není pouze slova klopotně přeslabikovat, ale zvládnout je jako celek, tedy globálně. (V anglické literatuře se užívá pojem poznávání slov.) K cíli lze dojít opakovaným čtením slov se stoupající náročností a odpovídajících textů z nich sestavených. Slova čteme z karet, ze čtenářských tabulek, využíváme počítačové programy. Je zřejmé, že globálnímu čtení slov předchází cvičení fonemického uvědomění, tedy uvědomění si hláskové stavby slov. Opakované čtení slov a drill vedou k automatizaci, která je u většiny jedinců s dyslexií oslabena.

Sledujeme správné oční pohyby. Přesto cvičíme dekódování, stále máme na zřeteli porozumění čtenému textu. Dekódování není cílem, ale prostředkem.

5. Čtení vět, souvislého textu

- Čtení snadných vidět, které jsou ihned spojovány s obsahem.
- Čtení souvislého textu.

Neporozuměním problematice ze strany dospělých včetně učitelů je výběr textu bez ohledu na úroveň techniky čtení. Jestliže není zvládnuto spojení hláska– písmeno a dítě slabikuje snadná slova, je nevhodné, aby četlo náročné texty společně se třídou. Výsledkem tohoto postupu je ztráta motivace. Čtení náročného textu je pro dítě enormní zátěží, která mu nepřináší uspokojení.

2.5.2. Porozumění čtenému textu

Nácvik porozumění čtenému textu se prolíná s dekódováním. Čím lépe je zvládnuto dekódování, tím více pozornosti může dítě věnovat obsahu textu. Porozumění čtenému textu napomáhá nácvik čtení obtížných slov, čtení po částech se zdůrazněním základních myšlenek, grafická úprava textu a v neposlední řadě předcházející seznámení s textem ve formě rozhovoru.

Nedostatečné porozumění obsahu textu se může projevit i při relativně dobré rychlosti čtení. Přestože dítě čte poměrně rychle a správně, technika čtení není natolik zautomatizovaná, aby umožňovala soustředění na obsah textu, tím spíše na aktivní zpracování obsahu.

Porozumění probíhá na více úrovních a je ovlivněno úrovní čtení i věkem.

1. Porozumění izolovaným výrazům

Na nejnižší úrovni dítě pouze povrchně spojuje slova s jejich významem, např. spojení slova pes s odpovídajícím obrázkem, nebo spojování vět s dějovými obrázky. Vztahuje se k počátečním etapám nácviku čtení.

2. Mechanické porozumění na základě paměti

Základem jsou různé formy asociací, kdy si dítě pamatuje jeden poznatek ve spojení s druhým, méně však na základě logických souvislostí. Tímto způsobem se dítě učí na prvním stupni základní školy. U jedinců s dyslexií tento způsob přetrvává, pokud jim nenabídneme jiné způsoby práce s textem.

3. Porozumění na základě pochopení souvislostí

Na nejvyšší úrovni je dítě schopno spoluutvářet text, aktivně jej vnímat, vyvozovat závěry. Tato dovednost však vyžaduje určitý stupeň abstrakce a logické myšlení na takové úrovni, která se rozvíjí přibližně na přechodu mezi 10. a 12. rokem dítěte a pokračuje po celý život v závislosti na rozvoji psychiky, ale též na zvětšování rozsahu vědomostí a dovedností, které práci s textem ovlivňují. Na úspěšnost práce s textem má

podle Gavory vliv dovednost uspořádat informace, tj. vydělení důležitých informací a zanedbání nepodstatných.³⁵

2.6. Dyslexie v dospělosti

V literatuře se mluví o mnohotvárných a rozmanitých obtížích (např. Kopp– Duller a Duller 2003, s. 30), takže představa, že jde jen o nedostatečné školní výkony, se považuje za mýtus. Obtížně se zdůvodňuje, co je příčinou a co následkem. Například se často zdůrazňuje, že dospělí jedinci s poruchou učení se nedokonale soustředí. Víme, že schopnost koncentrace pozornosti je základním předpokladem pro každou mentální činnost. Podstatou a předpokladem této schopnosti je zaměřit pozornost na důležité podněty, které s úkolem souvisejí, a potlačit podněty, které s ním nesouvisejí. Odborně se tomu říká selekce neboli výběr podnětů. S tím se mohli dospělí potýkat již v dětství a deficit této kognitivní funkce může přetrvávat. Protože však žijí v neustálé nejistotě, zda jejich výkony budou správné, a tato jejich nejistota budí stres, může být neschopnost se soustředit důsledkem chronického stresu.³⁶

Na základě dostupných informací přetrvávání problémů, poruch učení o dospělých jedinců přináší větší riziko u dětí, které žijí v nepříznivém rodinném prostředí, a u těch, kteří mají problémy s vrstevníky (Tailor, In Eliot, 2002, s. 73). U mnoha jedinců, kteří v dětství trpěli poruchami učení, může být tato porucha vyřešena či kompenzována ještě na prahu dospělosti, u jiných přetrvávají příznaky až do dospělosti a působí obtíže.

Další faktory ovlivňující osobnost jedince s SPU:

- heredita– dědičnost, celková vybavenost jedince,
- proces zrání– projevuje se poslušností vývojových změn.

(Tyl, 2001) uvádí, že američtí odborníci na základě svých výzkumů zjistili, že poruchy učení se svými příznaky přetrvávají do dospělosti asi v 70 % případů. Dospělé jedince pak dělí na tři skupiny.

Asi jedna třetina jedinců „dozraje“, centrální nervový systém dozrává později, a je bez menších následků. Týká se ve větší míře jedinců, kteří trpěli nezralostí nervového systému.

Druhá třetina tzv. *kompenzuje*. U těchto jedinců mohla již i proběhnout reedukační péče, ale rozsah poruchy přetrvává až do dospělosti. Jako kompenzačních mechanismů využívá kompenzační pomůcky– počítač, kalkulátor... Dále si dle svých schopností přizpůsobuje pracovní prostředí, životní podmínky, rodinné prostředí.

Třetí skupina jedinců zahrnuje *ty zbývající*, ty kteří ani nedozrají, ale ani nekompenzují. Tato skupina má problémy hlavně sociální, často se pohybují na okraji společnosti, mají problémy s dodržováním a respektováním norem a pravidel daného státu.³⁷

³⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD.*, s. 79-85

³⁶ POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti.*, s. 186

³⁷ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky.*, s. 41, 42

Dospělý jedinec je za svůj život zodpovědný. Nelze jednoduše deklarovat, že má dyslexii, a čekat, jak se k tomu zaměstnavatel či okolí postaví. Ve škole je skutečně na počátku nejvíce zodpovědnosti na rodičích a učitelích, ale postupně i žáci víc hovoří o tom, co jim vyhovuje, jsou aktivizováni, aby vymýšleli společně s dospělými, jak budou pracovat, aby vše zvládli. V dospělém životě je na místě umět říci, co způsobuje problémy, v čem má dyslexie negativní dopad na práci i každodenní život, ale jedním dechem také dodat, co místo toho jedinec může nabídnout, co umí, co jsou jeho silné stránky, kde při práci a v rodinném životě dyslexie vůbec nehraje roli, naopak se dotyčný může projevit kladně.³⁸

Marshall Raskind, Elcanor Higginsová, Robert Goldberg a Kenneth Herman z kalifornského Frostigova střediska, kde probíhá mj. výzkum specifických poruch učení v celoživotním horizontu (Raskind et al., 1998), popisují, jak by mohl vypadat životní příběh dvou fiktivních chlapců, Jásona a Marka. U obou byla diagnostikována specifická porucha učení, a to dyslexie. Oběma je 35 let. Avšak Jáson je ve vězení, neboť byl odsouzen na doživotí za vraždu, kdežto Marek je ředitelem úspěšné firmy. Proč tak odlišný osud? Bylo to nevyhnutelné? Jaké vlivy, ať už vnitřní či vnější, jednoduché či v kombinaci s dalšími, zde působily?

Autoři po dobu dvaceti let sledovali vývoj jedinců se specifickými poruchami učení (dyslexií), aby porozuměli tomu, jak může dyslexie ovlivnit jejich osobní život a společenské uplatnění. Autoři shromáždili data, jimiž popsali tzv. psychosociální adaptaci sledovaných jedinců. Psychosociální adaptace zahrnovala následující sféry života:

1. práci a vzdělání;
2. rodinu;
3. zdraví;
4. nezávislost na sociální péči včetně poměru k drogám či kriminalitě,

Podle psychosociální adaptace autoři rozdělili celý vzorek ($n = 41$) na tzv. úspěšnou skupinu ($n = 21$) a tzv. neúspěšnou skupinu ($n = 20$). Členové úspěšné skupiny dosáhli vyššího skóru psychosociální adaptace. Měli vyšší vzdělání, kvalifikovanější práci a v zaměstnání se cítili spokojenější; méně často byli evidováni jako nezaměstnaní. Existenčně (finančně, bytovými podmínkami) byli nezávislí na rodičích a častěji zakládali své vlastní rodiny. Ve významně větší míře se podíleli na komunitním životě, tj. byli členy různých zájmových sdružení a spolků, např. církví, sportovních klubů, rybářských svazů.

Nejvýznamnější rozdíly mezi oběma skupinami byly pozorovány u osobnostních vlastností. Tzv. úspěšná skupina se vyznačovala vysokým skórem sebevědomí, aktivitou, vytrvalostí, emocionální stabilitou, schopností plánovat a vysokým úsilím. Autoři souborně nazvali tyto vlastnosti jako atributy úspěšnosti. Jejich vliv na skór

³⁸ KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti.*, s. 222

psychosociální adaptace je veliký — autoři odhadují, že atributy úspěšnosti rozhodují z plných 75 % na jeho rozptýlu.

Otázka, která z tohoto výzkumu vyplývá, zní takto: jsou tzv. atributy úspěšnosti ovlivnitelné výchovou? Protože postoj dítěte ke čtení a čtenářství je vnímavý na vlivy prostředí a výchovy, představuje longitudinální studie kalifornského týmu stálou výzvu pro rodiče a učitele.

Možnou odpověď na uvedenou výzvu nabízí studie prof. M. Vágnerové. Autorka zkoumala vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. Jako metodu zvolila dotazníkové šetření. Osoby odpovídaly na otázky týkající se jejich představ o dyslexii, charakteristických projevů dyslektika, jeho postavení mezi spolužáky a percipovaného chování jejich učitelů i rodičů dotazovaných osob k dyslektickému spolužákovi. Podoba toho, jak je dyslektik sociálně vnímán a hodnocen svými spolužáky, je totiž závislá mj. na informovanosti hodnotitele o dyslexii, na jeho osobní zkušenosti vyplývající z kontaktu s dyslektikem a na názorech a chování dospělých, se kterými je hodnotitel v těsném vztahu, i na jejich názoru, postoji a chování vůči dyslektikům.

České děti hodnotí své dyslektické spolužáky jako vcelku sympatické jedince, kteří se podstatně neliší od ostatních a nejsou jimi ostrakizováni.

Zajímavý je také vývoj hodnocení. Zatímco u žáka 5. ročníku je dyslexie mnohdy ztotožňována s nemocí či poruchou inteligence nebo leností, ve starším školním věku (8. ročník) je dyslexie již vnímána mnohem adekvátněji a tento trend jen posiluje směrem do adolescence u gymnazistů. Informovanost dětí 5. ročníku ZŠ je zjevně méně adekvátní reálné situaci. Dyslektici zde bývají mnohdy hodnoceni jako hloupí či líní, a za své problémy si proto prý mohou sami. Děti jsou silněji než v ostatních studovaných věkových pásmech ovlivněny názory dospělých. Individuální přístup učitele k dyslektikovi je zde často vnímán jako nadřzování.

Autorka pozorovala u některých učitelů 5. ročníku základních škol strategii tabuizovat dyslexii. Podkladem toho byla dobře míněná snaha dyslektické dítě netraumatizovat, neukazovat na ně, neupozorňovat na jeho „hrb“, Výzkum však ukázal, že naopak neinformovanost dětí stojí často v pozadí chybného hodnocení dyslektického spolužáka a vede k nežádoucímu, odmítavému postoji.

Jak autorka uzavírá, dyslexie sama o sobě nevede ve vrstevnické skupině k sociálně znevýhodněnému postavení. Přesto však je rizikovou okolností, která v součinnosti s jinými vlivy, např. špatnou informovaností spolužáků, může přispět k sociální degradaci dyslektika.³⁹

3. Čtení

Čtení je složitý proces ovlivněný mnoha psychickými procesy. Při učení se čtení rozlišujeme techniku čtení a porozumění. U dospělých bývá většinou technika čtení natolik zvládnuta, že čtou poměrně rychle. Poté přichází vybavení obsahu slov, vět,

³⁹ JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie.*, s. 181-184

celého textu. Někteří však věnují pozornost identifikaci písmen a jejich skládání do slov. Na vnímání obsahu jim nezbývá energie.⁴⁰

Dovednost číst zahrnuje tyto činnosti:

- Dítě vidí tvar, tj. písmeno. Vidí ho přesně, nezaměňuje ho se žádným jiným. (zrakové vnímání– zrakové rozlišování tvarů).
- Umí spojit tvar písmene s odpovídajícím zvukem– hláskou. Tuto hlásku dovede rozeznat mezi jinými (sluchové rozlišování). Koordinuje dobře zrakové a sluchové vnímání. (Intermodalita). K dostatečně zvládnutému spojení je nutná automatizace.
- Umí spojit písmena i hlásky do slova (sluchová a zraková syntéza).
- Přečte slovo a víc, co znamená. K tomu musí mít dostatečnou slovní zásobu. Má– li dítě číst, musí rozumět řeči. V opačném případě je to pouze dekodování písmen bez porozumění.
- Slovo správně vyslovuje, jinak by ho obtížně četlo a především psalo. Proto je třeba posilovat správnou artikulaci.
- Rychlost nácvičku čtení ovlivňují rozumové schopnosti.

Dítě by mělo vyrůstat v podnětném čtenářském prostředí. To znamená, že součástí domova jsou knihy, noviny, časopisy a další písemnosti (encyklopedie, kuchařské recepty, návody k použití různých přístrojů apod.) a členové rodiny všechny tyto pomůcky soustavně používají. Jestliže však dítě téměř nevidí rodiče číst, ale v 1. ročníku ZŠ mu vykládáme o tom, jak je krásné něco si přečíst, naše tvrzení nemá patřičnou váhu.

Rodiče by měli od předškolního věku utvářet vztah dítěte ke knížkám. Dítě si tak nezáměrně utváří představu, že umět číst je něco nezbytně nutného, ale též příjemného, že chvíle s knihou nám připraví mnoho krásných prožitků, přinese nové poznatky a zajímavosti. Tím, že vyrůstá v příjemném čtenářském prostředí, je naše dítě motivováno k učení se číst.⁴¹

3.1. Oční pohyby

Funkcí očních pohybů je umístit a udržet obraz objektu, který pozorujeme a který dopadá na sítnici, v místě nejostřejšího vidění, tj. na fovei (žluté skvrně sítnice). Různým situacím slouží různé oční pohyby. Jiné oční pohyby máme pro pohybující se předměty, jiné zase pro předměty, které zůstávají v jednom a též místě. Jiné oční pohyby máme pro předměty pohybující se velmi rychle, jiné zase pro předměty pohybující se pomalu. Některé druhy očních pohybů jsou probádány lépe, funkce jiných zůstává nejasná. Je pravděpodobné, že badatelé dosud neobjevili všechny druhy očních pohybů.

Oční pohyby se zpravidla rozdělují na konjugované a diskonjugované. U konjugovaných očních pohybů se oči pohybují ve stejném směru vzhledem k objektu, u diskonjugovaných v opačném směru. Pro kvalitní vidění potřebujeme součinnost obou druhů očních pohybů. Ke konjugovaným očním pohybům se řadí pohyby fixační,

⁴⁰ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení.*, s. 96

⁴¹ ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*, s. 34

sakadické, plynulé sledovací a vestibulárně– optokinetické (Ciuffreda and Tannen, 1995).

3.1.1. Fixační oční pohyby

Díváme– li se v klidu na pevný bod, nezůstává oko bez pohybu. Jsou popsány 3 druhy fixačních očních pohybů: Tremor, drift a mikrosakády (Leigh and Zee, 1987; Ciuffreda and Tannen, 1995).

Tremor (třes, chvění) je charakterizován vysokou frekvencí a nízkou amplitudou. Tremor jednoho oka nekoreluje s pohybem druhého oka– každé oko se chvěje jinak, bez vzájemné spráženosti. Tremor je superponován, nasedá na drift i mikrosakády.

Drift (unášivý oční pohyb) je vyznačen nízkou a proměnlivou frekvencí a vyššími amplitudami ve srovnání s tremorem. Podobně jako u tremoru každé oko driftuje nezávisle na druhém.

Mikrosakády mají frekvenci 1– 2 pohyby za sekundu a amplitudu obdobnou jako u driftu, několik úhlových minut. Jsou vyznačeny vysokou rychlostí a vzájemnou sprážeností, na rozdíl od tremoru a driftu. Pohyb jednoho oka se s vysokou pravděpodobností podobá pohybu druhého oka co do směru, velikosti, rychlosti a reakčního času– z toho se usuzuje, že mikrosakády jsou řízeny z jednoho centra.

Tremor, drift ani mikrosakády nejsou ovladatelné vůlí.

3.1.2. Sakády

Jsou nejrychlejší z očních pohybů. Jejich funkcí je zachytit rychle se pohybující objekt a jeho obraz promítnout na foveu, místo nejostřejšího vidění na sítnici oka. Sakády mají jedinečný rys: invariantní poměr mezi maximální rychlostí a velikostí (amplitudou). Tento poměr se nazývá „hlavní sekvence“ a bývá užíván jakožto identifikační znak sakád u dosud neznámého očního pohybu: čím delší je sakaditský oční pohyb, tím vyšší je jeho maximální rychlost. Rychlost sakád není kontrolována vůlí.

3.1.3. Plynulé sledovací oční pohyby

Plynulé sledovací oční pohyby nám umožňují kontinuálně, hladce sledovat objekty v našem vizuálním poli. Na rozdíl od sakád, zde nejsou fáze rychlých skoků a fixací. Oční pohyb kopíruje pohyb objektu, co do rychlosti i zrychlení (zpomalení), takže vidění zůstává nepřetržitě jasné. Odpadá, problém suprese, charakteristický pro sakády. Nejdůležitějším podnětem pro plynulé sledovací oční pohyby je pohyb obrazu po sítnici. Pohyb obrazu může vzniknout v běžné situaci při pozorování pohybujícího se objektu, avšak také při tzv. neurálním šumu. (Leigh and Zee, 1987), kdy fixujeme očima pevný bod.

3.1.4. Vestibulární a optokinetické oční pohyby

Oba druhy očních pohybů patří k reflexům a jsou řízeny z nižších úrovní mozku, na rozdíl od plynulých sledovacích očních pohybů či dokonce sakád, které můžeme ovlivňovat svou vůlí. Oba slouží k tomu, aby udrželi obraz pozorovaného objektu na fovei během pohybů hlavy. Ty jsou v přirozených podmínkách běžné, ať už sedíme, či se pohybujeme.

3.1.5. Vergence

Vergence patří k tzv. dysjugovaným očním pohybům. To znamená, že osy obou očí se při pohybu kříží a mění svůj úhel, buď se rozvírají (u divergenci), nebo svírají (u

konvergencí). Vergence nám umožňují že obraz objektu vnímáme jako jeden útvar, nikoli dva. Vergence jsou schopny rozlišovat dva druhy podnětů: ty, které působí krátkodobě, a ty, které působí dlouhodobě. Na oba druhy odpovídají odlišně. Na krátkodobě působící podněty je vergentní reakce rychlá, krátká a relativně slabá, bez většího úsilí. Naopak u dlouhodobě působících podnětů je vergence podložena silným neurálním úsilím, které nám umožní kvalitně vidět po delší, potřebnou dobu.⁴²

⁴² JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie.*, s. 12-16

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Kazuistika

Kazuistika nebo též případová studie patří mezi výzkumné metody a zabývá se popisem jednotlivých případů, např. vznikem, průběhem a vyléčením duševní choroby apod. Stejně jako jedince se může kazuistika týkat i skupiny lidí či instituce. Slouží jako pomoc a srovnání pro podobné případy. (Hartl, Hartlová, 2004, s.253)

Kazuistika (případová studie) patří mezi metody často používané v klinické psychologii. Jedná se o způsob práce s jednotlivým případem, kde si přehledně (podle daného schématu) uspořádáme všechna fakta, která jsou nám o případu známa a následně analyzujeme. Díky metodě případových studií lze postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled zjevné a tím nám umožňuje pochopit celý případ do hloubky. Následně je pak zvolen adekvátní přístup k řešení celého případu.

Pozornost, věnovaná případovým studiím v klinické praxi, není náhodná. Jsou známy kazuistické studie, které značně obohatily poznání toho, jak se u jednotlivce promítá obecný příznak choroby nebo strádání. Pro praxi pak kazuistika slouží především jako příležitost naučit se na jednotlivém, specifickém případě rozeznávat to, co je známo v obecné rovině. Při zkoumání jednotlivého případu sice poznáváme specifický a individuální případ, který se liší od všech ostatních, ale zároveň zde můžeme při pozorném studiu vyzorovat znaky, typické pro určitý problém, byť zakryté individuálním zabarvením. Ovšem najít pod individuální specifikou obecnější společné rysy vyžaduje znalost obecných znaků a velkou citlivost pro jejich odkrývání. Součástí rozboru případu je kromě diagnostické rozvahy také uvažování o možných způsobech intervence, takže z tohoto hlediska je studium případů příležitostí také k rozvíjení potřebných dovedností.

Kazuistická studie umožňuje:

- zařazení případu do obecnějšího rámce informací o problémech, které se v případě vyskytují;
- interpretaci zjištěných příznaků daného případu a jejich vzájemných souvislostí;
- diagnostickou rozvahu a stanovení případných dalších nutných informací pro plné pochopení případu;
- hledání možností řešení a intervence pomocí odkazů na podobné případy, v závislosti na konkrétní podobě daného případu a s využitím zkušeností vlastních i ostatních kolegů.
- Získání žádoucího odstupu pro objektivní posouzení celého případu. Pohled jakoby zvenčí často umožní objevit řešení, jejichž možnost si zevnitř případu ani neuvědomujeme.

4.1. Cíl práce

Cílem praktické části bakalářské práce je sepsat kazuistiku (tj. popsat individuální případ) osoby se specifickou poruchou učení a zhodnotit důsledky specifické poruchy učení na akademický a post-akademický život konkrétní osoby a obecněji na kvalitu jejího života. Teoretická část poslouží jako obecná norma či rámec, do něhož se zasadí konkrétní jedinec s příslušnou diagnózou.

Zajímá mě, jaké pomoci se dotčené osobě dostalo a kde? Jak reagovali rodiče? Poškodilo jí to život? Měla podporu učitelů či rodičů? Jaká byla příčina? Byl původ diagnózy genetický? Má příbuzné s touto diagnózou? Jak významně dyslexie ovlivnila budoucnost této osoby? A konečně, zda přetrvává dyslexie u dotčené osoby do dospělosti.

4.2. Osobní anamnéza

Jméno: Natálie

Pohlaví: ženské

Věk: 23 let

Porod Natálie začal v 38. týdnu těhotenství přirozeně, ale nakonec musel být proveden císařským řezem pro odtok plodové vody. Poloha plodu byla příčná. Natálie po porodu vážila 3550 gramů. Jednalo se o první těhotenství. Těhotenství nebylo rizikové, ale při porodu nastaly komplikace a musela být křišena. Matka Natálie říkala, že kvůli tomu nastaly problémy s pamětí. Během těhotenství komplikace (úraz, onemocnění) neproběhly. Následná, poporodní adaptace probíhala dobře. Natálie nebyla kojená. Během dětství prodělala pár dětských nemocí, ale nic závažného. Psychomotorický vývoj byl dle ošetřující lékařky v normě. Natálii rodiče vnímali jako šikovné, avšak vzdorovité a velmi živé dítě. Neposeděla ani u jídla, matka za ní při svačinách běhala. Chtěla přecházet sama bez držení ruky a tam, kde to uznala za vhodné. Momentálně Natálie nemá žádné závažné zdravotní potíže. Pouze před dvěma lety prodělala COVID a od té doby má menší dýchací potíže.

4.3. Rodinná anamnéza

Natálie dětství prožila v úplné, funkční rodině. Její matka i sestra mají stejnou diagnózu, tj. dyslexii. U sestry byla též diagnostikována ADHD. U matky dyslektické obtíže přetrvávají do dospělosti, avšak matka je kompenzuje pomůckami, mj. počítačem. Matka pracuje na úradě, má vystudovanou střední školu – obchodní akademii a otec pracuje jako elektrikář v dopravním podniku; absolvoval střední odborné učiliště bez maturity, obor prodavač; později se dálkově vyučil na elektrikáře. Natálie má o šest let mladší sestru, která studuje střední školu - obchodní akademii. S rodinou z matčiny strany se Natálie moc nestýká, má jen nevlastního dědu a tetu, ale mají dobrý vztah. S rodinou z otcovy strany má velice špatný vztah, nestýká se s nimi od té doby, co se s babičkou nepohodla. Už několik let bydlí Natálie sama v bytě v okolí Prahy. Byla přestěhována po smrti dědy z otcovy strany v době COVIDU. Nadšená z toho, jak říká, nebyla a vztahy s jejími nejbližšími to zhoršilo. Změna bydliště zhoršila také vztahy s přáteli; Natálie se s nimi nestýká tak často jako dříve; jako důvod uvádí dopravní vzdálenost. V současné době Natálie, dle svého vyjádření, nemá příliš dobré vztahy s rodinnými příslušníky. S matkou má nejlepší vztah ze všech, vidí ji nejčastěji. S otcem měla jako dítě dobrý vztah, ale někdy kolem 13. roku se jejich vztah prudce zhoršil. Od té doby se neustále hádají a jak Natálie uvádí, „ten druhý nikdy nemůže udělat nic správně“. Momentálně Natálie o otci mluví jako o „fotrovi“ nebo „Viktorovi“. Se sestrou se stále hádá. Vadí jí, že sestra je protěžovaná. Sestra má stejnou diagnózu, tj. dyslexii. Avšak rodiče sestru na střední škole podporují, i když Natálii – dle jejího sdělení - nepodporovali.

4.4. Školní anamnéza

Natálie šla do první třídy o rok později. Odklad prý dostala, protože byla hodně „dětská“. V první třídě jí byla diagnostikována vývojová dyslexie. První a druhou třídu chodila do běžné třídy, avšak poté přešla do jiné školy, kde si zopakovala druhou třídu. Tato škola je zaměřena nejen na běžnou školní populaci, nýbrž zvláštní zřetel je brán na žáky s vývojovými poruchami učení; škola také vychází vstříc i potřebám nadaných dětí. Dobrou tradicí školy je práce s dětmi se specifickými poruchami učení (SPU). Na doporučení pedagogicko– psychologické poradny mají žáci se SPU možnost chodit do specializovaných mikrotříd, kde s nimi pracují speciální pedagogové. V šestém ročníku jsou tito žáci integrováni do běžných tříd případně jsou mikrotřídy zachovány i na II. stupni. Péče o ně však pokračuje i dále a jsou pro ně vypracovávány individuální učební plány. Natálie přestoupila do této mikrotřídy, protože v běžné třídě, jak říká, nestihala a nemohla se soustředit. V mikrotřídě to bylo lepší, mohli se jí více věnovat, mj. i pro snížený počet žáků (10-14 žáků). Natálie nesnášela čtení a diktáty. Čtení pro ni bylo mučení, utíkal jí text, nejhorší bylo čtení nahlas před ostatními, vyhýbala se tomu co nejvíce. Musela se odnaučit „dvojit čtení“. Při čtení jí také pomáhalo pravítko nebo jen kus papíru. Měla za úkol každý den číst s rodiči. U diktátů to cítila stejně, buď slyšela jiná slova, nebo je napsala špatně. Postupně se vše zlepšovalo díky specializované mikrotřídě, ve které zůstala do deváté třídy. Natálie se vyučila cukrářkou bez maturity. Byla přijata na Střední školu podnikání a gastronomie v Praze. Chtěla pracovat jako kosmetička nebo vizážistka, ale bylo jí řečeno, že „nemá na maturitu“. Doma jí řekli, že „nemá na učení mozek“. Na střední škole už čtení nebylo tak hrozné, ale ne úplně nejlepší. Učitelé nebrali moc ohled na její diagnózu, hlavně ti starší, brali to tak, že se vymlouvá. Praxe jí ale hodně bavila. Chodila ob týden na praxi do hotelu. Více se toho podle ní naučila během praxe a více jí to bavilo. Získala výuční list a chtěla se pokusit o nástavbu, ale rodiče ji přestěhovali do bytu po dědovi v okolí Prahy a cestování do školy by bylo komplikované.

4.5. Pracovní anamnéza

Natálie pracuje jako asistentka e-shopu s látkami. Hledá látky, měří a stříhá, jak daný zákazník chce. Práci jí našli rodiče, hned jak ji přestěhovali. Zvykala si hodně dlouho, ale po 3 letech už ví, co a jak. Natálii dyslexie v této práci nepřekáží. Občas si poplete čísla nebo při vypisování kartičky napíše špatné číslo kódu, jinak je vše v pořádku a žádné pomůcky nepotřebuje. Musela si vypilovat silnější vůli; soustředit se na daný úkol bylo obtížné, ale nedala se. Pracovní dobu má 8,5 hodiny. Musí brzo ráno vstávat a přijde jí, že pracovní doba je pro ni až moc dlouhá, na konci směny se sotva soustředí. Nechce zde zůstat navždy, ale v místě bydliště si zatím nenašla práci, která by jí vyhovovala. Nabízelo se volné místo prodavačky, které však odmítla s tím, že nemá trpělivost s lidmi. Její sen je otevřít si bistro nebo cukrárnu společně s kamarádkou, ale bohužel nejsou finance. V její aktuální práci moc velkou výplatu nemá a jednou by se chtěla odstěhovat z bytu po dědovi. Nájem má sice od otce menší, ale žít natrvalo se tam, dle jejích slov, opravdu nedá.

4.6. Pozorování

Zjev

Vždy, když jsem Natálii viděla, byla upravená a vhodně oblečená. Natálie je střední postavy, vysoká kolem 170 cm a její váha odpovídá výšce. Se svou výškou je ale nespokojená, je nejmenší v rodině a stěžuje si, že je menší než její mladší sestra. Pocit

méněcennosti naštěstí nemá, ale dost jí to občas zastihne, hlavně pokud to komentuje její rodina. Natálie se ráda hezky obléká, nemá zrovna extravagantní styl, ale značkové oblečení převládá. Dává si záležet, aby se všechny doplňky k sobě hodily. Její velkou vášní je kosmetika. Často se líčí a ven vyjde vždy alespoň s očními linkami.

Pracovní vlastnosti (chování v úkolové – testové situaci)

Natálie se do úkolů moc nehrnula, ale snažila se. Zkoušku hlasitého čtení dost komentovala, že se jí do toho nechce, nechtěla moc číst před publikem, ale po uklidnění, že jsem to jen já a ona a nikdo jiný se na nás nedívá se uklidnila a začala se soustředit. Nejvíce jí bavil test úrovně zrakové diferenciacce a reverzní tendence. Vzala si propisku a hned začala pracovat a byla trochu zklamaná, když ho dokončila. Kdyby byly všechny testy takové, vůbec by jí to nevadilo. Její soustředění nebylo vždy největší; pokud se jí nedařilo, zhoršilo se, ale poté jsme si dali pauzu.

Sociální chování obecně

Dříve byla Natálie „společenský motýl“, v dnešní době už tolik kontaktů s lidmi kromě práce nemá. A zvykla si na to. Musí si zvyknout, že v její „bublině“ je jiný člověk. To neznámá, že by byla nezdvořilá. Pokud někam vejde okamžitě pozdraví a při odchodu se rozloučí. Pokud to situace vyžaduje, poděkuje a dokáže se omluvit. S ostatními sama od sebe rozhovor s cizími lidmi nezačne, ale když je oslovena pokusí se odpovědět. Natálie mi nepřijde jako dominantní typ.

Řeč

Natálie se jeví jako velice hlasitá a hovorná. Dokáže o jednom tématu mluvit hodně dlouho, ale též zvládá přeskakovat z jednoho tématu na druhý. A jen tak se nezastaví. Na veřejnosti dokáže vykřiknout a neohlížet se. Mluví občas hodně rychle, ale přesto dobře artikuluje. Mállokdy se mi stalo, že bych jí nerozuměla. Mám pocit, že vlastní hlasitostí si kompenzuje prázdný byt. Ve svém slovníku má hodně slangových výrazů. Sociální sítě jí určitě nejsou cizí a čerpá z nich. Často používá parazitní slova, například prostě nebo takže. Nemá problém začít mluvit bez vyzvání. Pokud se zeptáte na jejich rodinné psy, dokáže mluvit hodně dlouho.

Nálada

Na začátku testování byla Natálie vždy trochu nervózní a moc se jí do některých testů nechtělo. Po úvodním, uvolňujícím rozhovoru se zklidnila a byla ochotná ke spolupráci. Nálada nebyla úplně stálá, ale nikdy nebyla vzteklá nebo přímo odmítavá. Dokázala být otrávená, nikdy se ale nevzdala.

4.7. Testové metody

Testy čtení

Rychlost čtení je nejlépe měřitelným ukazatelem vyspělosti čtení. Při zkoušce se sleduje počet správně přečtených slov za minutu. Postupuje se tak, že proband přečte nejdříve nadpis a potom začne číst text. Rychlost čtení se měří stopkami teprve od prvního slova v textu. Zkoušející má na konci každého řádku uveden počet slov od začátku článku. Sleduje, kam proband dočetl za první minutu, za druhou, za třetí. Přímo do textu zaznamenává přesné znění jeho čtenářských chyb, aby je dodatečně mohl podrobit

rozboru. Na prázdné místo pod textem si dělá poznámky o způsobu čtení, o úrovni čtenářských chyb a průvodních projevech probanda při čtení

Při zkoušce čtení se také sleduje, jak proband text zvládá, jak plynule čte, zda hláskuje, slabikuje či čte po slovech nebo po skupinách slov, zda čte se správnou větnou intonací.

Z testů čtení jsem zvolila test *O krtkovi* a test *Latyš*.

Test *O krtkovi* (Matějček, Šturma, Vágnerová a Žlab, 1987) předkládá probandovi smysluplný souvislý text o délce 245 slov. Proband jej čte nahlas a po přečtení odpovídá na otázky týkající se porozumění. Test není časově limitován. Jako parametrů měření se používá: počet správně přečtených slov v průměru za minutu, procentuální podíl chyb, jejich kvalita a stupeň porozumění.

Test *Latyš* (Matějček, Šturma, Vágnerová, Žlab, 1987) je zkouškou pseudoslovního čtení o celkové délce 170 pseudoslov. Pseudoslova jsou konstruována v souladu s fonologií a morfologií českého jazyka a sestavena do vět holých i rozvitých, tvořících souvislý text. Test je určen k posouzení dekódování, tj. schopnosti vizuálně a fonologicky zpracovávat grafické tvary tištěných slov. Dekódování je nižší úroveň čtenářské dovednosti, která tvoří východisko pro čtenářské porozumění, tj. sémantické zpracování textu. Jako parametrů měření se používá: počet správně přečtených slov v průměru za minutu, procentuální podíl chyb a jejich kvalita.

Fonologické testy

Transpozice hlásek použité z baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností (Caravolas a Volín, 2005).

Probandovi říkáme dvojice pseudoslov, např. pám – lin. Úkolem probanda je dvojici slov zopakovat, říci čím začíná první a poté i druhé slovo a nakonec určit, jak budou slova znít po vzájemném přehození prvních hlásek, tedy lám – pin. Před samotným testem se provádí zácvik na několika dvojicích.

Proband by měl každou dvojici zvládnout v čase 15 sekund. V případě, že proband ve stanovené době neodpoví, může mu být čas prodloužen o dalších 15 sekund a poté se přechází na další dvojici.

Test je hodnocen následovně: za každou správnou odpověď dostává proband 1 bod. Dohromady může získat maximálně 20 bodů.

Elize hlásek

Test elize hlásek je dále rozdělen do dvou okruhů. Každý okruh obsahuje 10 pseudoslov. Úkolem probanda je v prvním okruhu vypustit z pseudoslov druhou hlásku a vyslovit tvar bez této hlásky např. klop - kop. Ve druhém okruhu musí vypustit hlásku předposlední např. nást – nát. Každý z daných okruhů je časově limitován. Každá správná odpověď se hodnotí 1 bodem. Body se poté sčítají dohromady z obou okruhů; proband může získat maximálně 20 bodů.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS (Matějček, 1993)

Zkouška sluchové analýzy a syntézy je fonologickou zkouškou, která je určena k hodnocení úrovně schopnosti rozkládat slova na hlásky a skládat hlásky do slov. Zkouška pracuje se smysluplnými slovy různé délky podle počtu hlásek. Ve zkoušce sluchové analýzy má proband nejen určit, z jakých hlásek se slovo skládá, ale i určit jejich správné pořadí. V případě sluchové syntézy proband z izolovaně prezentovaných hlásek slovo skládá.

Jestliže proband slovo správně rozložil na první pokus, dostává dva body. Jestliže při prvním pokusu selhal, slovo mu ještě jednou zopakujeme. Podaří-li se mu slovo rozložit na tento druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme. Dbáme, abychom slova dobře artikulovali a probanda žádáme, aby slovo nejprve zopakoval po nás. A teprve poté jej žádáme, aby slovo rozložil.

Skórem je počet správných odpovědí; za sluchovou analýzu je maximum 20 bodů a za syntézu maximum 20 bodů.

Zkouška specifických asimilací a artikulačních neobratností

Zkouška byla sestavena pro potřeby této práce. Inspirací pro ni byly studie (Matějček, 1993; Kocurová, 2012; Kucharská, 2014). Zkouška obsahovala 21 slov testujících specifické asimilace a 16 slov testujících artikulační neobratnosti. Specifické asimilace jsou charakteristické tím, že proband dokáže dobře vyslovovat izolované hlásky, avšak v jejich seskupení je asimiluje. Týká se to především sykavek a dvojic měkkých a tvrdých slabik dy-di, ty-ti, ny-ni. Např. slovo *žáci* vysloví *žáči*, nebo *záci*. Místo *hodiny* vysloví *hodini*, nebo *hodyny*. Artikulační neobratnost je obdobně jako specifická asimilace taková vada řeči, kdy proband umí správně tvořit jednotlivé hlásky, avšak v jejich charakteristickém seskupení je artikulace obtížná a někdy nesrozumitelná. Dle Matějčka jde o řečovou či artikulační dyspraxii. Např. slovo *podplukovník* vysloví zkomoleně, např. *podklukovník*. V administraci experimentátor nejprve nahlas vyslovil příslušné slovo a proband jej poté nahlas zopakoval. Skórem byl počet bodů, tj. správně vyslovených slov. Za každou správnou odpověď při prvním pokusu získal proband dva body. Při spontánní opravě při prvním pokusu získal jeden bod. Za správnou odpověď při druhém pokuse získal proband půl bodu. Celkově mohl získat maximálně 74 body.

Test zřakové diference

Zvolila jsem Edfeldtův test (Edfeldt, 1992), který posuzuje úroveň zřakové diference a reverzní tendence. Úkolem probanda je určit dvojice obrazců, které jsou si zrcadlově podobné, a to dle horizontální či vertikální osy; dále určit dvojice obrazců, které jsou zcela identické, a konečně určit dvojice obrazců, které se od sebe liší jinak než zrcadlově. Test není časově limitován. Maximální skóre testu se rovná 84 bodům.

Posouzení osobnostních rysů

K posouzení osobnostních rysů jsem zvolila osobnostní dotazník Velká pětka. Dotazník testuje pět vlastností, kterými jsou: Otevřenost (Openness to experience), Svědomitost

(Conscientiousness), Extraverze (Extraversion), Přívětivost (Agreeableness) a Emoční stabilita (Neuroticismus).

Uvedené rysy jsou vymezeny pomocí bipolárních charakteristik následovně:

Otevřenost – Openness to experience | Vynalézavý/zvědavý vs. konzistentní/opatrný

Tato dimenze reflektuje stupeň intelektuální zvědavosti, kreativity a preferování všeho nového a různorodého. Vyjadřuje, do jaké míry máte pozitivní postoj k umění, ke všemu, co souvisí s emocemi, k dobrodružství, nevšedním nápadům, ke zvědavosti a různorodým zkušenostem.

- Vysoké skóre může ale také znamenat, že preferujete intenzivní euforické zážitky, máte problém se soustředit na důležité a můžete inklinovat k nevyočitatelnosti.
- Nízké skóre může oproti tomu být interpretováno jako sklon k pragmatismu, rozhodování podložené daty, ale také tendence k dogmatismu a tvrdohlavosti.

Svědomitost – Conscientiousness | efektivní/organizovaný vs. bezstarostný/lehkovážný

Tato dimenze vyjadřuje míru vaší spolehlivosti, sebe-disciplíny, soustředění na cíle, úkoly a povinnosti.

- Vysoké skóre může znamenat, že preferujete plánované oproti spontánnímu rozhodování, jste soustředění, ale máte zároveň sklon k tvrdohlavosti, umíněnosti a nepoddajnosti.
- Nízké skóre lze interpretovat tak, že jste flexibilní a spontánní, ale můžete mít sklony k nedbalosti a nespolehlivosti.

Extraverze – Extraversion | extravertní/energický vs. samotářský/rezervovaný

Tato dimenze vyjadřuje, do jaké míry jste družní, komunikativní, vyhledáváte společnost ostatních a jste asertivní.

- Vysoké skóre ale může také znamenat, že na sebe upozorňujete a jste v sociálním kontextu často příliš dominantní.
- Nízké skóre znamená, že se častěji držíte zpátky, jste přemýšliví, rezervovaní a žijete z části ve vlastních myšlenkách.

Přívětivost – Agreeableness | přátelský/soucitný vs. vyzývavý/odtažitý

Tato dimenze vyjadřuje míru vaší empatie, soucitu, kooperativnosti, ochoty pomáhat ostatním a vaše pozitivní naladění/přístup k situacím spíše než nevraživost a podezřavost

- Vysoké skóre ale může také znamenat, že jste příliš submisivní a/nebo naivní.
- Nízké skóre lze interpretovat i tak, že může být obtížné s vámi vyjít, jste pravděpodobně silně soutěživí, inklinujete ke svárlosti a můžete někdy působit nedůvěryhodně.

Emoční stabilita - Neuroticism

(stabilní/sebejistý vs. senzitivní/impulzivní)

Tato dimenze znamená odolnost vůči emočnímu stresu, tj. do jaké míry dobře snášíte složité situace, jste schopni kontrolovat impulsy, negativní emoce a myšlenky.

- Vysoké skóre znamená psychicky stabilní a mírnou povahu, ale můžete mít tendenci k lhostejnosti a být málo inspirativní.
- Nízké skóre oproti tomu ukazuje na to, že se necháte snadno rozčítit, trpíte pocity obav a strachů, jste lehce zranitelní, málo asertivní (reaktivní) a nejistí, ale na druhé straně se lehce pro věci nadchnete.

4.8. Nález

Čtení smysluplného textu „*O krtkovi*“

Natálie přečetla celý text o délce 245 slov za 120 sekund. Z toho chybně přečetla 10 slov, viz tabulka č. 1.

Tabulka č. 1. Chyby při čtení smysluplného textu *O krtkovi*

Měla číst	Četla
průvod	původ
lákáme	lákám
zchromlý	zahoromený
světem	tam
přemýšlím	přemýšlí
bádám	hádám
pojd'te	pojd'
zapomenutí	zapomnění
zle	zlé
nač	nauč

K uvedeným chybám v čtení v tabulce č. 1 také patří zhoršená práce s modulací řeči nerespektující interpunkci (tj. přechod mezi koncem věty a začátkem věty nové).

Průměrná rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených slov za jednu minutu se rovnala 118. Procentuální podíl chyb se rovnal 4,1 %. Těmito kvantitativními aspekty čtenářského výkonu Natálie dosáhla a překročila tzv. sociálně únosnou hranici čtení, která je nutná pro výukovou komunikaci s učebnicí i pro čtení beletrie. Kvalitativním aspektem je porozumění. V případě Natálie bylo útržkovité. Natálie nedokázala při jednorázovém přečtení porozumět hlubšímu smyslu bajky, formulovat ponaučení, které je v textu zakódováno. Obtížněji se orientovala v hlavních postavách a zaměňovala je; nedostatek porozumění nahrazovala konfabulacemi.

Čtení pseudoslovního textu *Latyš*

Natálie přečetla celý text za 153 sekundy. Z toho chybně přečetla 29 slov, jejichž přehled obsahuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2. Chyby při čtení pseudoslovního textu *Latyš*

Měla číst	Četla	Měla číst	Četla
pašer	sažer	mizeniny	muzeniny
mes	nes	lošdo	lgošdo
predebadle	pradabadle	bad	bed
prestel	přestel	strpa	štrpa
kamiš	šámiš	mizoniny	mizuniny
dýta	výta	su	sú
ktýra	který	testepaltro	těstepaltro
zdejša	zdvějša	hýpelima	hypelima
kap	kep	stratipa	štratipa
dlevu	levu	moulita	mulita
zu	žu	mizdradopa	mizdraopa
odjanil	objanil	jokyle	jokýle
oula	vula	soukorá	sourorá
puproštění	proroštění	peleje	leje
lačal	ačal		

K uvedeným chybám v čtení v tabulce č. 2 také patří zhoršená práce s modulací řeči nerespektující interpunkci (tj. přechod mezi koncem věty a začátkem věty nové), obdobně jako při čtení smysluplného textu O krtkovi.

Průměrná rychlost čtení vyjádřená počtem správně přečtených pseudoslov za jednu minutu se rovnala 55. Procentuální podíl chyb se rovnal 17,1 %. Vyjádříme-li tento výkon pomocí standardizovaných skóre STen pro normu platnou pro starší školní věk, dostaneme 5. – 6. STen pro rychlost čtení a 3. – 4. STen pro chybovost čtení. Nález není v rozporu s nálezem ve smysluplném čtení a z obou testových výsledků můžeme usuzovat na relativně uspokojivé (ve vztahu k diagnóze) čtenářské dekódování.

Transpozice hlásek

V testu Transpozice hlásek dosáhla Natálie hrubého skóre 10 bodů, tj. počtu správných odpovědí. Ve standardizovaném IQ-skóre ($M = 100$, $SD = 15$) pro starší školní věk odpovídá tato hodnota 89 bodům IQ-skóre.

Elize hlásek

V testu Elize hlásek dosáhla Natálie celkového hrubého skóre 13 bodů, tj. počtu správných odpovědí v celkovém čase 263 sekund. Vyjádříme-li tento výsledek pomocí standardizovaného IQ-skóre ($M = 100$, $SD = 15$) pro starší školní věk, pak dostaneme hodnotu 71 pro správnost odpovědí a cca 55 pro časovou charakteristiku.

- Oba nálezy ukazují na dlouhodobě přetrvávající obtíže ve fonologickém uvědomění.

Edfeldtův reverzní test

Natálie udělala pouze jedinou chybu; v úlohách testujících reverzní tendenci nechybovala. Získala 83 bodů. Z nálezu je možné usoudit, že zraková analýza a diferenciací nedosáhla patologické hodnoty.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS (Matějček, 1993)

V této zkoušce získala Natálie plný počet bodů ze sluchové analýzy (20 bodů), ale i ze sluchové syntézy (20 bodů). Rozkládání slov Natálii nedělal žádný problém. Všech deset slov bezchybně a bez dlouhého rozmýšlení rozložila. Skládání hlásek též proběhlo bezchybně. Při delších slovech např. n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t, se musela chvíli rozmyslet, ale zvládla vše na první pokus.

Zkouška specifických asimilací a artikulačních neobratností

Natálie celkově získala 65.5 bodu ze 74 bodů. Za specifické asimilace získala 37.5 bodů ze 42 bodů. Za artikulační neobratnost získala 28 bodů z 32 bodů. Natálie si vedla moc dobře. Dvakrát si spletla slova (špačci-spáči, cvrčí-cvrkají), ale na podruhé je řekla správně bez asimilace. U slov artikulačních neobratností neřekla správně ani na druhý pokus jen jedno slovo-vynechala slabiku (nejnešťastnější-nejšťastnější). Tuto zkoušku zvládla obstojně.

Osobnostní dotazník Velká pětka

Kreativita – skóre 27

Vyšší skóre-Natálie je spíše vynalézavá, dokáže mít pozitivní postoj k umění a preferuje nové a různorodé věci, ale většinou moc velkou touhu po dobrodružství nemá. Má ráda svou rutinu.

Svědomitost – skóre 23

Vyvážené skóre-Natálie dokáže být spolehlivá a soustředit se na své cíle, ale také zvládá být i flegmatická. Spíše si naplánuje den, než je spontánní.

Extraverze – skóre 19

Vyvážené skóre-Natálie je v této době dost samotářská. Ráda komunikuje, ale spíše přes sociální síť.

Přívětivost – skóre 29

Vyšší skóre-Empatie není pro Natálii cizí. Dokáže ostatním lidem hodně pomoci.

Emoční stabilita – skóre 29

Vyšší skóre-Natálie se ráda vyhýbá problémům a konfrontacím. Pokud ale na ně dojde, zvládá kontrolovat své impulsy. Ale také se dokáže za sebe postavit, nebojí se pohádat a stát si za svým.

Možné zaměstnání podle Osobnostního dotazníku Velká pětka podle Natáliiných výsledků:

Leadership/Management

- Vysoká Emoční stabilita (nízký neuroticismus)
- Vyšší skóre Kreativity
- Vyvážené skóre Svědomitosti (sebe-organizovanost) a
- Vyvážené skóre Extraverze

Tato práce se k Natálii moc nehodí, je spíše submisivní typ, co nemá pod sebou zaměstnance.

Diskuse

Cílem bakalářské práce bylo napsat kazuistiku (tj. popsat individuální případ) jedince se specifickou poruchou učení a analyzovat důsledky specifické poruchy učení na akademický a post-akademický život konkrétního jedince a obecněji na kvalitu jeho života.

K vytvoření kazuistiky byla přizvána osoba (Natálie) ve věku 23 let, u které byla v 7 letech věku diagnostikována dyslexie. Dokumenty z pedagogicko-psychologické poradny bohužel nebylo možné najít. Bylo ale provedeno vlastní šetření, abych se přesvědčila, zda dyslexie přetrvává do dospělosti.

K šetření byly použity testy – O krtkovi, Latyš, Elize hlásek, Transpozice hlásek, Eldfeldův reverzní test, Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS, Zkouška specifických asimilací a artikulačních neobratností a Osobnostní dotazník Velká pětka. Kromě testů byla vypracována osobní, rodinná, školní a pracovní anamnéza, která pomáhá porozumět jejímu životu.

Natálie dosáhla a překročila tzv. sociálně únosnou hranici čtení, která je nutná pro výukovou komunikaci s učebnicí i pro čtení beletrie. Porozumění v případě Natálie bylo útržkovité. Natálie nedokázala při jednorázovém přečtení porozumět hlubšímu smyslu bajky, formulovat ponaučení, které je v textu zakódováno. Obtížněji se orientovala v hlavních postavách a zaměňovala je; nedostatek porozumění nahrazovala konfabulacemi. K tomu zhoršená práce s modulací řeči nerespektující interpunkci (tj. přechod mezi koncem věty a začátkem věty nové). Ale, z obou testových výsledků můžeme usuzovat na relativně uspokojivé (ve vztahu k diagnóze) čtenářské dekódování. Ve fonologickém uvědomění má dlouhodobě přetrvávající potíže, dokázaly nám to testy Transpozice hlásek a Elize hlásek. Testy Eldfeldův reverzní test a Zkouška sluchové analýzy a syntézy ukázaly, že zraková analýza a diferenciaci spolu se sluchovou analýzou a syntézou nedosáhly patologické hodnoty.

Výsledkem je, že u Natálie pravděpodobně přetrvává specifická porucha učení / dyslexie s převahou obtíží v základní organizaci smyslových dat. K nim se přidružují obtíže v sémantizaci, tj. v pohotovém naplňování smyslových dat významem. Natálii bych zařadila do typu A/A2 a případně i podtypu C1 podle Matějčkovy typologie dyslexie (Matějček, 1974):

Typ A

V obraze převládají poruchy v základní organizaci smyslových dat. Kontrolovány či vyloučeny jsou samozřejmě smyslové vady. Typ je rozdělen na dva podtypy A1 a A2. Obrazy obou podtypů často splývají a nevede mezi nimi ostrá hranice. V praxi se mnohdy ani toto jemnější členění nedá provést a diagnostika zůstává na obecnější úrovni typu A:

Podtyp A2

Podtyp A2 je charakterizován převahou obtíží v zrakové analýze a diferenciaci. Dítě soustavně zaměňuje podobná písmena, (např. b–d), převrací pořadí písmen, (tzv. inverzní chyby). Čtení je pomalé a nejisté. Dítě jakoby špatně „vidí“. V pravopise se tento typ poruchy uplatňuje druhotně. Při psaní se objevují záměny písmen, které se liší

psacím tvarem, avšak mají podobný tvar tiskací, a zaměňují se při čtení (např. b–d). V počátcích dyslektického výzkumu se tento typ označoval jako tzv. slovní slepota.

Podtyp C1.

U podtypu C1 těžkosti nepůsobí zachycování a organizace smyslových dat, ale jejich pohotové naplnění příslušným významem. Dítě čte relativně bez chyb, avšak bez porozumění. Charakteristickým znakem tu bývá nápadný nepoměr mezi čtením obsahově snadného a méně snadného textu.

Diktát zvládá tento typ dyslektiků relativně dobře, ale není schopen se samostatně písemně vyjadřovat. Z chyb se objevují spíše chyby morfologické než fonologické, protože morfémy jsou nositelem významu a tento typ dyslektiků obtížně sémantizuje smyslová data. Při stupňování např. jména velký tento typ dyslektiků není schopen říci: větší– největší, nýbrž uvádí: více velký– nejvíce velký.⁴³

Dlouhodobé působení dyslexie na vývoj jedince může, ale nemusí být špatné. Záleží na tom, jak se k tomu jedinec s dyslexií postaví, jaké má doma zázemí a zda má ve škole zastání. Rodiče by měli dítě podporovat a respektovat. Pokud dítě dostává potřebnou podporu a péči, může dokázat zázraky. Dítě by mohlo dyslexii vzít jako svou celoživotní výzvu a mít ji jako „hnací motor“ do života. Je důležité, aby učitelé i spolužáci chápali, co diagnóza znamená a neodsoudili ji jako nemoc nebo něco podobného.

Natálie se před pedagogicko-psychologickým vyšetřením vyhnula šikaně kvůli svému špatnému čtení, ale stejně byla ráda, že poté nastoupila do specializované mikrotřídy, která se soustředila na žáky se specifickými poruchami učení, všichni zde byli na „stejně vlně“. Přejít do běžné třídy v 6. třídě byl těžký na přizpůsobení, ale spolužáci byli srozumění, proč k nim přestoupili a žádné problémy nenastaly.

Podle použitého osobnostního dotazníku Velká pětka má Natálie vyšší skóre u kreativity, přívětivosti a emoční stability. Svědomitost a extraverté mají skóre vyvážené, což si myslím, že by mělo být podle studie Raskinda et al. (1998) dost optimistické. Natálie má práci se stálým příjmem, střední školu též dokončila, bohužel bez maturity, ale má výuční list. Vlastní rodinu zatím neplánuje, ale myslím si, že v budoucnu problém nebude. Na své zdraví dbá. Sociální péči nepotřebuje a drogy nesnáší, i kouření je pro ni moc. Psychosociální adaptaci zvládla. Nálezy, které jsem u Natálie shromáždila, by mohly být dle Raskinda et al. studie optimistické a příznivé pro školský a poradenský systém – její vývoj byl prosociální s celkově dobrou adaptací na prostředí.

Raskind et al. shromáždili data, jimiž popsali psychosociální adaptaci sledovaných jedinců s diagnózou dyslexie. Psychosociální adaptace zahrnovala následující sféry života:

1. práci a vzdělání;

⁴³ JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*.

2. rodinu;
3. zdraví;
4. nezávislost na sociální péči včetně poměru k drogám či kriminalitě,

Tzv. úspěšná skupina se vyznačovala vysokým skórem sebevědomí, aktivitou, vytrvalostí, emocionální stabilitou, schopností plánovat a vysokým úsilím. Autoři souborně nazvali tyto vlastnosti jako atributy úspěšnosti. Jejich vliv na skóre psychosociální adaptace je veliký — autoři odhadují, že atributy úspěšnosti rozhodují z plných 75 % na jeho rozptylu.

Prof. M. Vágnerová (2006) zkoumala vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. Jako metodu zvolila dotazníkové šetření. Podoba toho, jak je dyslektik sociálně vnímán a hodnocen svými spolužáky, je totiž závislá mj. na informovanosti hodnotitele o dyslexii, na jeho osobní zkušenosti vyplývající z kontaktu s dyslektikem a na názorech a chování dospělých, se kterými je hodnotitel v těsném vztahu, i na jejich názoru, postoji a chování vůči dyslektikům. České děti hodnotí své dyslektické spolužáky jako vcelku sympatické jedince, kteří se podstatně neliší od ostatních a nejsou jimi ostrakizováni. Autorka pozorovala u některých učitelů 5. ročníku základních škol strategii tabuizovat dyslexii. Podkladem toho byla dobře míněná snaha dyslektické dítě netraumatizovat, neukazovat na ně, neupozorňovat na jeho „hrb“, Výzkum však ukázal, že naopak neinformovanost dětí stojí často v pozadí chybného hodnocení dyslektického spolužáka a vede k nežádoucímu, odmítavému postoji. Autorka přesvědčivě argumentuje, že se vyplatí dětem vysvětlit, jaké problémy dyslektik má, proč je má a proč je nutné přistupovat k němu odlišně.⁴⁴

Podle mého šetření, by se Natálie mohla řadit mezi jedince s kompenzovanou specifickou poruchou učení. U Natálie proběhla reedukační péče. Od druhé třídy, kterou opakovala, chodila do mikrotřídy, která byla specializována na péči o žáky s vývojovou dyslexií. V této třídě byla do 6. ročníku, kdy byla integrována do běžné třídy s pokračujícím individuálním vzdělávacím plánem. Natálie se na okraji společnosti nepohybuje, je samostatná, má práci se stálým platem, nežije s rodiči a sama si platí za byt. Není závislá na sociální péči a celkově žije spořádaně.

(Tyl, 2001) uvádí, že američtí odborníci na základě svých výzkumů zjistili, že poruchy učení se svými příznaky přetrvávají do dospělosti asi v 70 % případů. Dospělé jedince pak dělí na tři skupiny.

Asi jedna třetina jedinců „dozraje“, centrální nervový systém dozrává později, a je bez menších následků. Týká se ve větší míře jedinců, kteří trpěli nezralostí nervového systému.

Druhá třetina tzv. *kompenzuje*. U těchto jedinců mohla již i proběhnout reedukační péče, ale rozsah poruchy přetrvává až do dospělosti. Jako kompenzačních mechanismů využívá kompenzační pomůcky – počítač, kalkulátor... Dále si dle svých schopností přizpůsobuje pracovní prostředí, životní podmínky, rodinné prostředí.

⁴⁴ JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*.

Třetí skupina jedinců zahrnuje *ty zbývající*, ty kteří ani nedozrají, ale ani nekompenzují. Tato skupina má problémy hlavně sociální, často se pohybují na okraji společnosti, mají problémy s dodržováním a respektováním norem a pravidel daného státu.⁴⁵

Závěr

Práce se pokusila charakterizovat psycho-sociální adaptaci konkrétního mladého dospělého jedince, u něhož byla v dětství diagnostikována vývojová dyslexie. Orientační nálezy z nynějšího období ukázaly, že specifická porucha učení/dyslexie u daného jedince přetrvává i v dospělosti. Psycho-sociální adaptace je vždy komplexním procesem, v němž se setkávají vlivy vnitřní a vnější, a tato součinnost pak přispívá ke kvalitě a spokojenosti života. K vnitřním vlivům patří zejména zdravotní stav a specificky v daném případě neurovývojová odchylka ve formě SPU/dyslexie; a dále osobnostní výbava dotčeného jedince, k níž patří mj. odolnost vůči nepříznivým okolnostem, v daném případě diagnóza vývojové dyslexie, schopnost „poprat se“ s touto odchylkou, mobilizovat vůli a houževnatost, schopnost nezahořknout a zůstat otevřený a přátelský, pěstovat tvořivost a plánovat svou budoucnost. K vnějším vlivům patří zejména rodina, školní prostředí a nabídka speciálně-pedagogických služeb. Zdrojem štěstí a dobré psycho-sociální adaptace je souběh všech těchto zmiňovaných vlivů. Kazuistika ukázala na „šťastná“ místa tohoto souběhu a ovšem také na méně šťastné okolnosti. Takovým šťastným místem, jak ukázala práce, může být a v případě dotčeného jedince to také byla škola. Práce nás přesvědčuje, že ačkoli specifické poruchy učení patří svou psychopatologickou hloubkou k těm méně závažným mentálním odchylkám, přesto jejich patologickou hodnotu nelze podceňovat.

⁴⁵ BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky.

Seznam použitých zdrojů:

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
3. BRAGDON, Allen D. a GAMON, David. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.
4. CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostech dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP.
5. EDFELDT, A. W. (1992). *Reverzný test – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika.
6. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
7. JOŠT, Jiří. *Oční pohyby, čtení a dyslexie*. Praha: Fortuna, 2009. ISBN 978-80-7373-055-0.
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.
10. KOCUROVÁ, M. (2012). Výzkum v rámci projektu GAČR. In Kocurová, M. a kol. *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*, 64–76. Praha: PedF UK.
11. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-3950-2.
12. KUCHARSKÁ, A. (2014). *Riziko dyslexie. Vývojové profily pregramotnostních schopností a dovedností a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.
13. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
14. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
15. MATĚJČEK, Zdeněk a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
16. MATĚJČEK, Z., ŠTURMA, J., VÁGNEROVÁ, M., ŽLAB, Z. (1987). *Testy čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a diagnostické testy.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN (váz.):.

18. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
19. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
20. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
21. RABOCH, Jiří; HRDLIČKA, Michal; MOHR, Pavel; PAVLOVSKÝ, Pavel a PTÁČEK, Radek (ed.). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe – Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
22. RASKIND, M. H., HIGGINS, E. L., GOLDBERG, R. J., HERMAN, K. L. (1998). Patterns of Change and Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: Results from a Twenty-Year Longitudinal Study. *Thalamus*, 16(2), 40-64.
23. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují*. Přeložil Andrea CIVÍNOVÁ, ilustroval Pavel ŽÁČEK. Praha: Grada Publishing, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
24. SINDELAR, B. (2007). *Deficity dílčích funkcí*. Metodická příručka, Diagnostika a Nápravné sešity. Brno – Bratislava: Psychodiagnostika.
25. VÁGNEROVÁ, M. (2006). Vztahy spolužáků k dyslektickému vrstevníkovi. *Československá psychologie*, 50(4), 311-326.
26. ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Rádcí pro zdraví. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.
27. ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ, Monika a ZITKOVÁ, Helena. *Dyslexie – zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.
28. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.
29. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje

1. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, česká verze, platnost od 1. 1. 2023 sdělením Českého statistického úřadu, Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. Česká republika, 2023 [cit. 2024-02-23] Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81>
2. Cleveland Clinic Dysgraphia © 2024 [online]. [cit. 2024-02-26] Dostupné z: <https://my.clevelandclinic.org/health/diseases/23294-dysgraphia>
3. Definition of Dyslexia © 2024 International Dyslexia Association [online]. [cit. 2024-02-29] Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

4. Dyslexia At a Glance © 2024 International Dyslexia Association [online]. [cit. 2024-02-29] Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-at-a-glance/>
5. KUBEŠOVÁ, Barbora. Dismúzie má negativní vliv na pacientovy hudební schopnosti. Jak ji poznáte? Zdraví.euro.cz [online]., 2023 [cit.2024-02-27] Dostupné z: <https://zdravi.euro.cz/clanky/dysmuzie-priznaky-reedukace/>
6. Metodický portál RVP.CZ npi [online]. Česká republika, 2011 [cit. 2024-02-26] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dysortografie
7. Metodický portál RVP.CZ npi [online]. Česká republika, 2011 [cit. 2024-02-27] Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Dyspinxie
8. National Association of Special Education Teachers ©2024 [online]. [cit. 2024-02-24] Dostupné z: <https://www.naset.org/professional-resources/exceptional-students-and-disability-information/specific-learning-disabilities/causes-of-learning-disabilities>
9. Pedagogika Učitelům a studentům, takoka, 2019 [online]. [cit. 2024-02-27] Dostupné z: <https://skolni.eu/specialni-pedagogika/poruchy-uceni/>
10. Symptoms, Dyslexia, NHS, 2022 [online]. [cit. 2024-02-27] Dostupné z: <https://www.nhs.uk/conditions/dyslexia/symptoms/>
11. ŠESTÁKOVÁ, Petra. *Účinky specifických poruch učení na self-koncept a sociometrickou pozici dítěte ve třídě (práce je součástí rozsáhlejšího výzkumného projektu "Morfologické uvědomění u dyslektiků")* Online. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. 2011. [cit. 2024-04-03] Dostupné z: <https://theses.cz/id/yh7e6o/>.
12. What Are the Different Types of Dyslexia? Copyright © NeuroHealth AH 2022. [online]. [cit. 2024-02-29] Dostupné z: <https://neurohealthah.com/blog/types-of-dyslexia/>
13. ZELINKOVÁ, Olga. Lenoch a nemotora? Příčinou může být dyspraxie., 2023, Šance Dětem ISSN 1805-8876, [online]. [cit. 2024-02-28] Dostupné z: <https://sancedetem.cz/lenoch-nemotora-pricinou-muze-byt-dyspraxie>

Seznam použitých zkratk

IDA-International Dyslexia Association

SPU-Specifické poruchy učení

IVP-Individuální vzdělávací plá

MŠ-Mateřská škola

ZŠ-Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1. Chyby při čtení smysluplného textu O krtkovi

Měla číst	Četla
průvod	původ
lákáme	lákám
zchromlý	zahoromený
světem	tam
přemýšlím	přemýšlí
bádám	hádám
pojd'te	pojd'
zapomenutí	zapomnění
zle	zlé
nač	nauč

Tabulka č. 2. Chyby při čtení pseudoslovního textu Latyš

Měla číst	Četla	Měla číst	Četla
pašer	sažer	mizeniny	muzeniny
mes	nes	lošdo	lgošdo
predebadle	pradabadle	bad	bed
prestel	přestel	strpa	štrpa
kamiš	šamiš	mizoniny	mizuniny
dýta	výta	su	sú
ktýra	který	testepaltro	těstepaltro
zdrejša	zdvějša	hýpelima	hypelima
kap	kep	stratipa	štratipa
dlevu	levu	moulita	mulita
zu	žu	mizdradopa	mizdraopa
odjanil	objanil	jokyle	jokýle
oula	vula	soukorá	sourorá
puproštění	proroštění	peleje	leje
lačal	ačal		

Informovaný souhlas

Vážená slečno,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. Vypracovávám svou bakalářskou práci, v rámci, které provádím výzkum, jehož cílem je napsat kazuistiku (tj. popsat individuální případ) konkrétního jedince se specifickou poruchou učení. Budu analyzovat důsledky, která má či měla specifická porucha učení na akademický život a život post-akademický (profesní) a obecněji na kvalitu života. V kazuistice uvedu nálezy anamnestické (osobní anamnéza, rodinná anamnéza, školní anamnéza, případně další anamnestické údaje), pedagogicko-psychologické nálezy dle příslušných testů a pozorování, nálezy jiného odborného pracoviště či nálezy vlastní.

Prohlášení

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném výzkumu a že jsem měla možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostala jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky. Byla jsem poučena o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka

výzkumu: _____

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis

studentky: _____
