

Univerzita Karlova v Praze
Přírodovědecká fakulta
katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

Studijní program: Biologie
Studijní obor: Učitelství biologie a geografie pro SŠ



Bc. Lenka Uvízlová

**PROBLÉMY ŽÁKŮ VE VÝUCE ZEMĚPISU SPOJENÉ SE
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

**PROBLEMS OF TEACHING GEOGRAPHY TO STUDENTS
WITH SPECIFIC LEARNING RELATED DIFFICULTIES**

Diplomová práce

Praha 2013

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 15. 8. 2013

.....

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala především své vedoucí práce RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. za čas věnovaný cenným připomínkám, radám a doporučením, které přispěly ke vzniku této práce.

Také bych ráda poděkovala PhDr. Lence Krejčové, Ph.D., Bc. Mirkovi Procházkovi a MgA. Kristýně Kaňokové za cenné odborné konzultace. V neposlední řadě děkuji všem respondentům výzkumného šetření za jejich čas a ochotu, Mgr. Marcele Hruškové za technickou pomoc a své rodině za podporu.

OBSAH

SEZNAM TABULEK.....	6
SEZNAM OBRÁZKŮ	6
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	7
1. ÚVOD.....	10
2. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	12
2.1. Specifické poruchy učení.....	12
2.1.1. Dyslexie	16
2.1.2. Dysgrafie	17
2.1.3. Dysortografie.....	19
2.1.4. Dyskalkulie	20
2.1.5. Další specifické poruchy učení	21
Dyspinxie	22
Dysopraxie	22
Dysmuzie.....	22
2.2. Specifické poruchy učení na druhém a třetím stupni	23
2.3. Intelektové schopnosti	24
2.5. Pozitivní aspekty specifických poruch učení	25
2.5. Příčina vzniku.....	25
2.6. Učitelé a předsudky	27
2.7. Žáci se specifickými poruchami učení a legislativa	29
3. VLASTNÍ VÝZKUM.....	31
3.1. Metodika výzkumu	31
3.2. Postup analýzy dat	33
3.3. Pomocné materiály k rozhovorům.....	35
3.4. Obsah rozhovorů	37

3.4.1. Identifikační část	37
3.4.2. Hlavní část.....	38
3.5. Charakteristika respondentů.....	45
3.6. Analýza rozhovorů	49
3.6.1. Písemný projev	51
3.6.2. Čtení textu	53
3.6.3. Čtení grafů a vzorců.....	57
3.6.4. Využívání kartografických pomůcek.....	58
4. DISKUZE	61
5. ZÁVĚR	63
DALŠÍ ZDROJE	70
PŘÍLOHY	71
Příloha 1: Zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření.....	72
Příloha 2: Pracovní list	74
Příloha 3: Přepis výpovědí respondentů	75
Honza (19 let)	75
Jakub (17 let)	76
Jana (21 let).....	78
Jarda (19 let)	81
Pavel (29 let).....	83
Pepa (19 let).....	85
Petr (23let)	87
Tomáš (28 let).....	89

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Specifické vývojové poruchy v Mezinárodní klasifikaci nemocí	13
Tabulka 2: Dělení dyskalkulie podle příznaků (dle L. Košče)	21
Tabulka 3: Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu	32
Tabulka 4: Identifikační část dotazníku	37
Tabulka 5: Identifikační znaky respondentů	48
Tabulka 6: Výsledky rozdělení pojmů na kartičkách A	49

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Kruh neúspěchu	28
Obrázek 2: Kartičky A – (nejen) pomůcky využívané pro výuku zeměpisu	40
Obrázek 3: Hlavní body k rozhovorům	43
Obrázek 4: Kartičky B – Barva písma versus barva podkladu.	44
Obrázek 5: Kartičky C – zkoušení	45

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČR – Česká republika

ČQ – Čtenářský kvocient

IQ – Inteligenční kvocient

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

PPP – Pedagogicko – psychologická poradna

Sb – Sbírka zákonů

SPU – Specifické poruchy učení

SŠ – Střední škola

USA – United States of America, Spojené Státy Americké

VŠ – Vysoká škola

ZŠ – Základní škola

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou specifických poruch učení (SPU) v kontextu s výukou zeměpisu/geografie na druhém stupni základních škol a na školách středních.

Cílem této práce je přispět k řešení této problematiky, zjistit, zda mají jedinci s SPU mají specifické problémy při výuce zeměpisu. Pokud ano, pak jakou podobu tyto problémy mají nebo mohou mít. Jak lze tyto problémy zmírnit, popř. se jich zcela vyvarovat.

Pro splnění tohoto cíle bylo nejprve nutné zodpovědět základní otázky týkající se specifických poruch učení. Co jsou to SPU? Jaké máme typy SPU? Jaká je příčina jejich vzniku? A jaké jsou jejich typické projevy?

Následně bylo na základě zjištěných odpovědí na tyto otázky realizováno kvalitativní výzkumné šetření formou hloubkových rozhovorů s osmi osobami se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií nebo kombinací více těchto poruch.

Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon, přepsány a analyzovány pomocí metod vytváření trsů a zachycení vzorců tzv. gestaltů s využitím otevřeného a axiálního kódování.

Výsledky analýzy rozhovorů přináší hlubší vhled do problematiky SPU při výuce zeměpisu/geografie.

KLÍČOVÁ SLOVA

specifické poruchy učení, dyslexie, výuka, vyučování, geografie, zeměpis

ABSTRACT

This thesis deals with specific learning difficulties (SLD) in the context of teaching geography in upper primary schools and secondary schools, trying to figure out whether pupils and students have (or may have) specific learning difficulties when learning geography, whether such problems exist.

If so, how can be these problems avoided or at least mitigated. To meet stated goals, it was necessary to answer fundamental questions about the specific learning disabilities. What SLD are? What type of SLD are known? What causes SLD? And what are the typical symptoms?

After that, based on the findings from answers to these questions, qualitative research was realised through in-depth interviews. Respondents of these interviews were eight people with learning disabilities - dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia, and a combination. All interviews were recorded on a tape recorder, transcribed and analyzed using the methods of clustering and capturing patterns (so-called gestalts) using open and axial coding.

The results of analysis of these interviews were summarised and provide some insight into the SLD related to teaching geography.

KEYWORDS

specific learning difficulties, dyslexia, education, teaching, geography

1. ÚVOD

Specifické poruchy učení (SPU) jsou u nás dnes jedním z nejčastějších dětských potíží. Je pravděpodobné, že se s nimi setká každý z nás, zvláště pak pedagogický pracovník. Učitel nejlépe naučí žáka tehdy, když ho pozná a pochopí.

Vzhledem k tomuto faktu a studiu oboru učitelství biologie a geografie pro střední školy, byl záměr práce orientován tímto směrem. Motivem je poznat blíže potíže jedinců se specifickými poruchami učení a možnost tyto poznatky v budoucí praxi aplikovat při jejich výuce. Vycházíme navíc z předpokladu Slowíka (2007), který říká, že každý učitel by měl zvládnout základní diagnostiku a identifikaci projevů SPU v běžném školním prostředí.

Otázka vlivu SPU na výuku zeměpisu není zatím v odborné literatuře na našem trhu diskutována. (Krejčová 2012).

Cílem této práce je **příspěť k řešení problematiky specifických poruch učení v kontextu výuky zeměpisu/geografie na druhém stupni základní školy a na škole střední** a odpovědět na následující otázky:

1. Mají jedinci s SPU specifické problémy při výuce zeměpisu?

Pokud ano, pak:

2. Jakou podobu tyto problémy mají nebo mohou mít?

3. Jak lze tyto problémy zmírnit, popř. se jich zcela vyvarovat?

Pro splnění tohoto cíle bylo nejprve nutné zodpovědět základní otázky týkající se specifických poruch učení. Co jsou to SPU? Jaké máme typy SPU? Jaká je příčina jejich vzniku? A jaké jsou jejich typické projevy?

Hlubší proniknutí do problematiky vyžadovalo nejprve studium odborné literatury a různých internetových zdrojů (jako například webové stránky České společnosti dyslexie, Dyscentra Praha a Pedagogicko-psychologických poraden), přečtení sborníků Specifické poruchy učení a chování za roky 1995 (Kucharská 1995),

1997 a 1998 (Kucharská 1998), shlédnutí dokumentárních filmů České televize k dané problematice (Černý 2012, Čt24 2011, Čt24 2010), návštěva Dyscentra Praha, účast na konferenci Dyskorunka a v rámci této konference setkání s řadou našich i zahraničních odborníků na danou problematiku.

Vlastní výzkum, který by měl napomoci odpovědět na výše zmíněné tři výzkumné otázky, má pak kvalitativní charakter. Využity byly metody polostrukturovaného hloubkového rozhovoru, a to s osmi respondenty, kteří měli pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikovanou/diagnostikované některou/některé ze specifických poruch učení.

Podle prostudované literatury jsme očekávali, že problémem jedinců s SPU může být orientace na slepé mapě a využívání učebnic zeměpisu s dlouhým uceleným textem.

Hlavní cíl, resp. zvolené výzkumné otázky podmiňují obsahovou strukturu práce. Diplomová práce je členěna do dvou hlavních celků. První část – uvedení do problematiky specifických poruch učení - je založena na rešerši odborné literatury a měla by čtenáři přinést hlavní informace o SPU a problémech, které v obecné rovině přináší. Druhá část se pak týká již samotného výzkumného šetření, jeho průběhu, zpracování a výsledků.

2. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

V celé této práci se budeme zabývat specifickými poruchami učení. Pojem učení chápeme (stejně jako Čáp 2001) jako termín označující **veškeré** získávání zkušeností a informací a utváření jedince v průběhu celého života, který souvisí s formováním jeho osobnosti. V našem případě se však zaměříme konkrétněji - na učení se ve škole, **na učení se prostřednictvím výuky zeměpisu/geografie.**

V literatuře bývají pojmy, které se týkají specifických poruch učení používány odlišně. Místo označení specifické poruchy učení se například často používá pojem dyslexie. Proč tomu tak je? Proč se odborníci neshodli na jedné platné definici? (Zelinkové 2003). V této kapitole se pokusím o stručné utřídění pojmů, vysvětlení jejich významu a odpověď na zmíněné otázky.

2.1. Specifické poruchy učení

Jak uvádí Matějček a Vágnerová (2006, s. 7), **specifické poruchy učení (SPU)** “jsou vývojovou poruchou“. Proto se můžeme setkat také s označením specifické **vývojové** poruchy učení (například u Zelinkové, 2003 a dalších). Čihounková (2007) uvádí možnost vynechání slova „specifické“. Všechny tyto termíny chápeme jako synonymum. V této práci budeme dále používat především výrazu specifické poruchy učení či jeho zkratku SPU.

SPU můžeme definovat dle Selikowitze (2000, s. 8) jako „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ nebo konkrétněji dle Jucovičové, Žáčkové a Sovové (2007, s. 4) jako „neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“. Pokud mluvíme o specifických poruchách učení, nemůžeme vynechat obsáhlejší definici vydanou již v roce 1980 experty z Národního ústavu zdraví ve Washingtonu ve spolupráci s experty z Ortonovy společnosti a dalších institucí (Matějček 1988, s. 25): „**Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění**

mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů. Jinými slovy „poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“ (Perspectives on Dyslexia, cit. Zelinková 2003, s. 16). Ne však všechny potíže spojené se čtením, psaním či počítáním souvisejí se specifickými poruchami učení (Zelinková 1994).

Zelinková (2003) upozorňuje na fakt, že SPU jsou předmětem zájmu jak pedagogiky a psychologie, tak lékařských věd a dalších příbuzných oborů. Například mají své místo i v Mezinárodní klasifikaci nemocí z roku 1992. V MKN-10 je najdeme pod „Poruchami psychického vývoje“ (F80-F89) – viz tabulka 1. (Michalová 2003, Čihounková 2007).

Tabulka 1: Specifické vývojové poruchy v Mezinárodní klasifikaci nemocí

F81	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F81.0	Specifická porucha čtení
F81.1	Specifická porucha psaní
F81.2	Specifická porucha počítání
F81.3	Smíšená porucha školních dovedností
F81.8	Jiné vývojové poruchy školních dovedností
F81.9	Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Zdroj: Michalová 2003, s. 29

Tzv. kontinuální přístup chápe naopak SPU jako charakteristiku člověka, nikoli jako nemoc. Hledá tak především individuální cesty úpravy podmínek, metodu forem nácviku atd. - v jakékoli situaci a v kterémkoli souboru specifických zvláštností

konkrétního jedince. Cílem je pak nalezení vhodné pomoci pro zkvalitnění života (Jošt 2011).

SPU je souhrnné označení pro konkrétní vývojové poruchy jako je **dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie a podobně** (Zelinková 2003).

Předpona dys- pochází z řečtiny a znamená negaci, zhoršení, poruchu či rozpor (Michalová 2001, Edelsberger 1984). Zelinková (2003) uvádí jako příklad slovo dysfunkce, tedy deformovanou funkci neboli funkci nevyvinutou úplně. V případě „afunkce“ se však jedná o ztrátu již vyvinuté funkce.

Tyto poruchy mají řadu společných projevů. Často se může vyskytnout více těchto poruch najednou (Zelinková 2003).

Přestože je dyslexie slovo podřazené ke specifickým poruchám učení, používá se často také jako synonym. Osoby s SPU se pak také nazývají dyslektici, přestože se může jednat o osoby s další nebo jinou poruchou dys. Je třeba upozornit na fakt, že to není špatně. Nejedná se o lidové přehnutí. S tímto označením se můžeme setkat zcela běžně také v odborné literatuře. Samozřejmě jistou roli hraje tradice, mnohem snadněji se ale také operuje s jednoslovným pojmenováním než s víceslovnými. Důležitým faktorem je ale také to, že dyslexie je nejčastější poruchou učení. A ve většině případů SPU se jedná o kombinaci dyslexie s nějakou další „poruchou dys“ (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

Jako obecný termín označující celý komplex SPU používá pojem Dyslexie například Michalová (2001), Krejčová (2010) či Brancuská (2012).

Jak je patrné, definice a názory se často různí. Čihounková (2007) neočekává v tomto ohledu změnu ani v nejbližších letech. Uvádí, že vzhledem k neustále nově se objevujícím poznatkům o těchto poruchách, dochází zcela logicky i k posunutí jejich definování. V našem případě budeme z důvodu lepší srozumitelnosti užívat pojem dyslexie **výhradně pro vyjádření poruchy čtení a pojem specifické poruchy učení jako pojem jemu nadřazený.**

Je třeba upozornit, aby užíváním termínu specifické poruchy učení nedocházelo k chápání těchto problémů pouze ve spojení se školním prostředím. Problémy osob s SPU **se objevují komplexně, v rozdílných dílčích oblastech.** Nejedná se tedy o

poruchy, které by se projevovaly pouze ve školském prostředí, ale i všeobecně (Krejčová 2010).

Je patrné, že jednotlivé poruchy mají mnoho společných nebo podobných symptomů. Je proto nutné je i pojímat ve vzájemných vztazích a nikoli odděleně. Mají tendenci se navzájem kombinovat a vytvářet syndromy. To je zvláště markantní, pokud jejich příčina souvisí s lehkými mozkovými dysfunkcemi (Kocurová 2000).

„Specifické poruchy učení patří k **nejrozšířenějším dětským potížím**.“ (Serfontein 1999, s. 16). Poruchy učení jsou nejčastější druh znevýhodnění, které jedince zařadí do kategorie integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík 2007).

SPU mají u jednotlivců různou intenzitu. Výskyt poruch (zvláště těch lehčích) je také různý v různých kulturách. Závisí totiž také na vedlejších činitelích, které se mohou významně uplatňovat ve vývoji a projevech poruch učení. To je hlavně struktura daného jazyka, jeho pravopis a gramatika, metoda školní výuky čtení a pravopisu, přitěžující okolnosti z oblasti zdravotní, psychické či sociální (například špatný zdravotní stav nebo dvojjazyčnost prostředí) a úroveň diagnostické a nápravné péče (Matějček 1988).

Již v roce 1995 uvádí Matějček (1995), že jsou u nás diagnostikovány cca u 4 %, ale reálně se nachází až u **15 % naší populace**.

Každý jedinec s poruchou učení je unikátní. Všechny je spojuje ale dost společného, aby jejich problém mohl být označen jediným termínem, tedy specifická porucha učení (Selikowitz 2000).

Serfontein (1999) uvádí, že se vyskytují u 5- 20 % chlapecké populace a že je mezi dětmi s poruchami učení až 90 % chlapců. Selikowitz (2000) uvádí poměr chlapců a dívek s SPU 3:1. Matějček (1988) pak 4-10 krát více chlapců než dívek. Čísla se mohou lišit v závislosti na chápání pojmu dyslexie a SPU. Ať jsou přesná čísla jakákoli, hlavní sdělení zůstává stejné. SPU má x krát **více chlapců** než dívek. Důvod není přesně znám. Matějček (1988) uvádí, že muži jsou spíše „jednostranní“, co se týče lateralizace mozkových funkcí. Naopak ženy jsou v tomto ohledu více „univerzálnější“.

Teorie negativního účinku určuje za příčinu hormonální změny v období prenatálního vývoje. Podle ní může být během prenatálního vývoje u chlapců vlivem vysokých hladin testosteronu negativně ovlivněn vývoj levé mozkové hemisféry. Tento hormon samozřejmě sám dyslexii ani jinou SPU nezpůsobuje, ale plody mužského

pohlaví jsou v době prenatálního vývoje jeho působení vystaveny více než ženského. Tento fakt může částečně vysvětlovat vyšší počet mužů dyslektiků a také leváků (Matějček 1995).

2.1.1. Dyslexie

„Dyslexie“ je nejpoužívanější a nejznámější pojem týkající se SPU. (Zelinková 2003) Kořen slova dyslexie pochází z latiny. Latinské sloveso legere znamená sbírat nebo také číst (Edelsberger 1984).

Již v roce 1968 byla na konferenci v Dallasu přijata Světovou neurologickou federací definice dyslexie v tomto znění: **„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přesto, že se dítěti dostává běžného výukového vedení, že má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu. Objevuje se u dětí obvykle od samých začátků školní docházky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“** (Matějček 1974). Mezinárodní asociace dyslexie definovala dyslexii v roce 2002 takto: „Dyslexie je specifická porucha učení neurologického původu. Je charakterizována problémy s přesným a/nebo plynulým rozlišováním slov, špatným pravopisem i schopností porozumění. Tyto obtíže obvykle vznikají v důsledku deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často nečekaný vzhledem k ostatním kognitivním schopnostem a dobré schopnosti učit se. Sekundárními následky pak mohou být potíže v porozumění psanému textu, snížení zážitku a zkušenosti ze čteného, což může bránit růstu slovní zásoby i dalších znalostí“ (Brancuská 2012).

Dyslexie tak ve zkratce znamená **poruchu čtení** (Matějček 1988). Může se objevovat v různých stupních vyhraněnosti, stejně tak může jedince ovlivňovat rozličnými způsoby (Morgan, Klein, 2000 in Brancuská 2012).

Jak bylo již výše zmíněno, pojem dyslexie může zastřešovat všechny poruchy učení (Matějček, Vágnerová a kol. 2006).

Brancuská (2012) navíc uvádí, že v zahraniční literatuře je často pojem dyslexie používám souhrnně pro problémy se čtením a s psaním. To potvrzuje i definice dyslexie

Britské dyslektické asociace z roku 1997 (Zelinková 2003, s. 17): „Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být narušena též mluvená řeč.“

Projevuje se potížemi ve čtení. Čtení bývá pomalé, neplynulé, namáhavé, s menším výskytem chyb nebo naopak rychlé, ale překotné s větším výskytem chyb. Dyslektik má problémy s intonací a melodií věty. Neklesá hlasem a čte monotónně. Je pro něj těžší se orientovat v textu. Neudrží pozornost na jednom řádku. Specifickými chybami je: záměna podobných písmen (např. a-e-o, b-d-p, m-n, l-k-h a podobně), vynechávání nebo naopak přidávání písmen, slabik, slov i vět, přesmykování slabik (např. lokomotiva – kolomotiva), vynechávání diakritických znamének či jejich nesprávné použití, domýšlení koncovek slov. Celkově dochází ke komolení slov. Jedinec mívá problémy s reprodukcí čteného textu. (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007)

„Dyslektik je člověk, který snáze myslí, než čte.“ (Rýdlová, 2010, s. 28).

V 95 % se pojí dyslexie s dysgrafií a dysortografií (Timychová 1987).

2.1.2. Dysgrafie

Původ slova dysgrafie vychází z řeckého slova *grafein*, *grafó*, což znamená psát. Dysgrafie je specifická porucha grafického (písemného) projevu. Zkráceně řečeno je to pojmenování, které zastřešuje **poruchy psaní** (Brožová 2007, Jucovičová a Žáčková 2009, Timychová 1987, Rudišarová 2011).

Dysgrafik neumí pořádně psát, přestože netrpí žádnou smyslovou vadou, žádnou závažnou pohybovou poruchou, ani nemá závažné nedostatky v oblasti inteligence či citových vztahů. S tvary písmen si zkrátka neví rady (Matějček 1988).

„Nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově je obrací. Zpravidla píše toporně a křečovitě, takže písmo má někdy zcela zvláštní ráz.“ (Matějček 1988, s. 75). Písmo není čitelné. Je příliš malé nebo naopak příliš velké. Také spoje mezi písmeny nejsou správné (Zelinková 2006). „Některé děti uvádějí, že když

chtějí napsat určité písmeno, jejich ruka si „dělá, co chce“ a najede na jiný tvar písmene nebo minimálně přetahuje či nedotahuje tvar“ (Jucovičová, Žáčková 2009, s. 9).

Dochází k vynechání písmen, komolení slov, k záměnám tvarově podobných písmen (např. m-n, o-a, r-z, l-k-h, j-p, S-L-Z apod.), ale také tvarově podobných číslic (7-4, 3-8, 3-5, 6-9 apod.), záměnám pořadí číslic (32-23), špatnému rozdělování slov či psaní slov dohromady, nesprávnému umístění nebo vynechání diakritických znamének, ale i k chybování v gramatických jevech. Chyby se mohou objevovat i v případech, kdy dítě daný jev již zvládá, a to především při časově limitovaném psaní. Pro dítě je velmi náročné se soustředit na psaní a pohotově odůvodňovat a zároveň aplikovat různé pravopisné jevy a pravidla. Chybu si dotyčný většinou uvědomí, proto je v sešitech dysgrafiků zaznamenáno časté škrtání, gumování a „zmizíkování“. Trpí tím nejen kvalita písma, ale i celková úprava sešitu (Jucovičová, Žáčková 2009, Žáčková, Jucovičová 2006).

„Dysgrafické děti budou mít zkrátka obtíže všude tam, kde budou závislé na výkonu psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a kvalitu, úpravu písemného projevu. Je nasnadě, že se v podstatě jedná o téměř všechny vyučovací předměty“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007).

Dysgrafik musí dávat do psaní větší množství energie a je tím pádem rychleji unavitelný. Jucovičová a Žáčková (2009) navíc upozorňují na fakt, že při psaní delšího rozsahu se jeho obtíže ještě více vystupňují. Nehledě na to, že tempo psaní bývá výrazně pomalé, trhané a neplynulé. Rychlost se mohou postupně naučit „stíhat“, ale bohužel na úkor kvality (Jucovičová, Žáčková 2009).

V praxi se setkáváme mnohem více s případy lehčí dysgrafie, kdy jsou obtíže mírnější. Těžká dysgrafie se objevuje poměrně zřídka (Šimanová 2012).

Podobné problémy vznikají u přeučovaných leváků (Matějček 1988), ale také při nesprávném držení psací potřeby, nesprávné poloze lokte a podobně. U žáků na druhém stupni je to již ale natolik zafixované, že přeučení je velmi obtížné, nebo dokonce nemožné (Jucovičová, Žáčková 2009).

2.1.3. Dysortografie

Kořen slova dysortografie pochází z řeckého slova *orthos*, což znamená správný a z řeckého *grafein*, *graphó*, což znamená psát, píše. (Kocurová 2000) Jedná se o **poruchu pravopisu** (Matějček 1988).

Ve většině případů vzniká při poruše sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání (rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů, jednotlivých hlásek, slabik, i slov. Je přitom porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová paměť a sluchová orientace (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007).

Dysortografie se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami (Čihounková 2007). Typickými primárními specifickými dysortografickými chybami jsou vynechávání (nebo naopak přidávání) písmen, slabik, i celých slov, vynechávání, přidávání či nesprávné umístění diakritických znamének (čárky, háčky) a zaměňování zvukově podobných hlásek či slabik. Příkladem záměny hlásek je například sníh – h/ch, led – d/t, dub – b/p a podobně. Obtíže v rozlišování slabik dělají hlavně měkké a tvrdé slabiky di, ti ni/ dy, ty, ny. Další primární dysortografické chyby jsou nedodržení hranic slov v písmu a napsání například dvou slov nebo celé krátké věty dohromady (např. Jdemedoškoly. Hrajemesi) nebo časté gramatické chyby. Dotyčný zná pravidlo při psaní správného pravopisu, při ústním zkoušení je umí správně aplikovat, přesto v písemném projevu pravidlo nepoužije a dopouští se chyb. Toto je typické zejména pro děti na druhém stupni základní školy (Jucovičová, Žáčková 2008). „Dítě dělá spoustu chyb, na první pohled nesmyslných“ (Matějček 1988, s. 74).

„Výsledkem je tak nízká úroveň pravopisu, že je v nápadném nepoměru k relativně vysoké úrovni inteligence takového dítěte“ (Matějček 1988, s. 75).

Mechanismy vzniku jsou obdobné jako u dyslexie. Dyslexie a dysortografie jsou tak úzce spojeny, že bývají často brány jako jedna a tatáž (Matějček 1988). Až 95 % případů se dysortografie vyskytuje ve spojení s dyslexií (Kocurová 2000).

V některých případech může být dysortografie důsledkem dysgrafie, kdy grafická stránka písma vezme tolik pozornosti jedince, že nezvládá zároveň kontrolovat obsah (Matějček 1988).

Pokud má dotyčný i dysortografii i dysgrafii, je pro něj situace ještě těžší. Nestihne zdůvodnit pravopis v průběhu psaní a bohužel chyby neobjeví ani při kontrole napsaného (Jucovičová, Žáčková 2008).

2.1.4. Dyskalkulie

Slovo dyskalkulie pochází z latinského *calculus*, česky počet. Jedná se o specifickou **poruchu matematických schopností** a neschopností operovat s číselnými symboly (Kocurová 2000). Znamější je spíše jako specifická **porucha počítání** (Matějček 1988). „Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací“ (Zelinková 2009, s. 10). Jucovičová, Žáčková a Sovová 2007 uvádí, že se jedná především o potíže v ovládnutí základních matematických úkonů, než vyšší matematiky.

„Jde o poruchu abstraktního myšlení a zkřížené chápání symbolické povahy grafických znaků (v tomto případě čísel)“ (Matějček 1988, s. 79) Je to taková „obdoba dyslexie“ v oblasti matematiky. Právě dyskalkulie jsou ale mnohem (dokonce se dá říci nepoměrně) méně časté, než dyslexie (Matějček 1988). To je také důvod jejího pozdního objevení. Je nejmladším členem specifických vývojových poruch učení (Kocurová 2000).

Nejčastěji se tato porucha projevuje tak, že dotyčnému dělá problém pochopit symbolickou povahu čísel (Matějček 1988).

Dyskalkulií se velmi zabýval ve své literatuře L. Košč, který se dá nazvat průkopníkem této poruchy u nás (Kocurová 2000). Ten zpracoval také dělení dyskalkulie do několika typů podle projevů. Viz tabulka 2.

Jedinci s dyskalkulií mají obtíže nejen v matematice jako vyučovacím předmětu, ale také všude tam, kde se matematiky využívá (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007).

Jucovičová, Žáčková a Sovová (2007) upozorňují na fakt, že ne všechny obtíže v matematice musí být spojeny přímo s dyskalkulií. Některé mohou být způsobeny dyslexií (nesprávné čtení čísel a číslic, které se následně projeví při řešení úloh a příkladů), dysgrafií (obtíže v geometrii, snížená kvalita grafického záznamu, nesprávné zaznamenání čísel a číslic nebo dysortografií (nesprávné zaznamenávání čísel a číslic při diktátu).

Tabulka 2: Dělení dyskalkulie podle příznaků (dle L. Košče)

Praktognostická dyskalkulie	Je narušená matematická schopnost manipulace s konkrétními předměty nebo předměty nakreslenými a jejich schopnost přiřadit k symbolu čísla. Postižená bývá schopnost řadit podle velikosti, porovnávat (např. více – méně).
Verbální	Vážně schopnost využívat matematickou terminologii, slovně označit číslice, množství a počet, operační znaky, odpočítávat číselnou řadu, určování o x více či o x méně. Problém například činí ukázání počtu prstů na vyzvání nebo označení hodnoty napsaného čísla.
Lexická	Typická je neschopnost číst matematické symboly, znaky a jejich kombinace. Např. číslice, vícemístná čísla s nulami, hlavně uprostřed, tvarově podobná čísla a podobně.
Grafická	Projevuje se narušenou schopností psát matematické znaky a odlišovat při psaní číselné řady. Dotyčný se neumí vyrovnat s příslušným grafickým prostorem. Mívá také problémy v geometrii. Výrazné je narušení pravolevé orientace.
Operacionální (operační)	Je narušena schopnost provádět matematické operace. Operace zaměňuje, nahrazuje je jednoduššími. I velice lehké úkoly řeší písemně.
Ideognostická	Jedná se o narušení schopnosti chápat matematické pojmy a vztahy mezi nimi. Dotyčný nedokáže z paměti vypočítat příklady, které by ke svému věku a inteligenci zvládnout měl zcela bez obtíží.

Zdroj: Matějček 1988, s. 79 a Michalová 2003, s. 35; upraveno autorkou

2.1.5. Další specifické poruchy učení

Specifických poruch učení existuje mnohem více, než základní 4 vyjmenované poruchy výše. Z toho důvodu budou uvedeny i vysvětleny některé další poruchy učení. Více se jimi ale v práci zabývat nebudeme.

Dyspinxie je specifická **porucha kreslení**. Charakteristická je pro ni nápadně nízká úroveň kresby i zcela jednoduchých obrázků. Jedinec nedokáže adekvátně ke svému věku zobrazit určité předměty (Michalová 2003). Nedokáže převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na papír. Často nedovede ani napodobit určité jednoduché sestavy čar či ploch (Matějček 1988). Tyto specifické obtíže se dle Matějčka (1988) zpravidla nevyskytují samostatně.

Dysopraxie je specifická **porucha motorické obratnosti**, a to v různých oblastech. Podílí se na utváření celkové pohybové charakteristiky jedince (Michalová 2003). Je to porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková 2009). Hartl (1994, s. 42) uvádí, že je to „částečné snížení schopností vykonávat složitější úkony.“ Jejím hlavním znakem je postižení koordinace pohybu. Toto postižení ale nesouvisí s celkovou retardací intelektu ani nervovou poruchou (Michalová 2003). Pohybová koordinace jedince při jemných a hrubých motorických úkonech je signifikantně pod úrovní očekávanou u jedince daného věku a inteligence“ (MKN 10, 1992, cit. Michalová 2003). V zahraniční literatuře bývá dyspraxie označována také jako vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie či cerebelární deficit (Zelinková 2009). Konkrétné obtíže více rozepisuje Lidová (2012): jedinec se jeví neobratný, má problém s plánováním svých pohybů, často zakopává a naráží do věcí. Mívá špatné držení těla. Problém je také například udržet rovnováhu a chytat a házet míč. Těžko kombinuje více pohybových úkonů. Je pro něj obtížné dělat najednou více než jednu věc. Obtížně posuzuje výšku, vzdálenost, hmotnost či čas. Má malý smysl pro směr. Dyspraxie se podle Lidové (2012) může projevit také v psaní či mluvení. Tito jedinci často koktají. Nedočkavost, netrpělivost či obsedantní chování může být také projevem dyspraxie.

Dysmuzie je specifická **porucha hudebních schopností a dovedností**. Tato porucha postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Jedinci dělá problém interpretovat délku a výšku tónu. Hudbu nechápe, neidentifikuje ji, nepamatuje si ji (Michalová 2003, Zelinková 2009). Dysmuzie patří mezi relativně časté poruchy, ale její dopad na výuku je výrazně menší než u dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (Novotná, Kremlíčková 1997). Šimanová (2012) uvádí, že se jedná o opak hudebního sluchu.

S dalšími „dys“, se kterými se můžeme setkat, jsou například dysfázie, dysgnózie nebo dyslalie. Jedná se o vývojové poruchy, ale nikoli o specifické poruchy učení. Dysfázie je vývojová porucha schopnosti mluvit. Dysgnózie je vývojová porucha poznávacích schopností – nejčastěji zrakových a sluchových. A dyslalie je porucha řeči – tzv. patlavost (Kocurová 2000).

2.2. Specifické poruchy učení na druhém a třetím stupni

Druhým stupněm je myšlen 6. – 9. ročník základní školy. Střední školou neboli též třetím stupněm pak může být gymnázium, střední odborná škola nebo střední odborné učiliště (Tvrzová 2011, Váňová 2011). Práce se studenty na druhém a třetím stupni má v našem školství svá specifika. Jedná se o odlišný způsob výuky, kdy jsou kladeny vyšší nároky na pozornost, samostatnost, přípravu na vyučování a podobně. Specifické poruchy učení mají jiný obraz, než na prvním stupni. Problémem, který s sebou přináší druhý stupeň, je, že se oproti prvnímu stupni zvyšuje počet učitelů. Bývá často náročné sjednotit jejich učební styly, jejich formy a metody výuky, hodnocení i klasifikaci (Jucovičková, Žáčková, Sovová 2007).

Příznaky SPU popsané v předešlé kapitole, a které nám detekují, že se jedná o dané specifické poruchy učení, jsou samozřejmě nejvíce patrné na základní škole na prvním stupni. V dané době jsou také nejčastěji diagnostikované a v dané době jsou také učiteli nejvíce registrované. Bohužel z toho důvodu také přetrvávají mylné představy o tom, že SPU jsou výhradně záležitostí ZŠ a během dospívání dítěte samy postupně vymizí (Jucovičková, Žáčková, Sovová 2007).

„Stále totiž v naší veřejnosti, ať už laické nebo, bohužel, i odborné, přetrvávají názory, že děti na druhém stupni základní školy mají již mít svou poruchu zkompenzovanu a že už není třeba uplatňovat odlišné metody práce při jejich výuce, hodnocení a klasifikaci. Rozšířený je také názor, že děti s těmito poruchami se nemají objevovat na tzv. výběrových typech škol, ať už jsou to školy s rozšířenou výukou některých předmětů, či střední školy. Tyto názory pramení z velké části z neznalosti problematiky poruch učení a z neznalosti nebo

neschopnosti či neochoty používat odlišné metody a hodnocení těchto dětí.“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007, s. 2).

Na druhém stupni se ještě více promítají individuální osobnostní charakteristiky a vystupují ještě více rozličné faktory, které ovlivňují různost obrazu poruchy učení daných jedinců. V ideálním případě by bylo dítě s poruchou učení diagnostikováno již na začátku školní docházky, začalo by navštěvovat reedukační nácvik, ve vyučovací hodině by na něj byly uplatňovány odlišné metody, jiný způsob hodnocení a podobně. Na druhém stupni bychom pak měli dítě, které prostě úspěšnou reedukací a má již alespoň částečně kompenzovanou svou poruchu, je navíc bez sekundární problematiky. Bohužel běžně je to tak, že na 2. stupeň přichází děti s nekompenzovanými poruchami učení. Přetrvávají u nich percepčně motorické obtíže i silně specifické obtíže. Často i v plné míře. V takovém případě se plně projeví obtíže popsané výše v předchozí kapitole (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007).

Jinými slovy, Jucovičová a Žáčková (2008) říkají, že pokud se včas nezahájí efektivní reedukace, tak se potíže kumulují a během druhého stupně ZŠ vrcholí.

Navíc Beaton a kol. (1997, cit. Lidová 2012) uvádí, že polovina případů dyslexie je odhalena dokonce až v průběhu studia na vysoké škole.

2.3. Intelektové schopnosti

Často se stává, že jedinec s SPU je ve škole považován za dítě nějak mentálně nebo rozumově postižené. Ještě více se toto stává v případech, kdy je dítě dyslektik, ale problémy mívá i ve čtení, i v psaní, ale také v počtech. Důvodem může být ale pouze fakt, že předchozí neúspěchy a posměšky ze čtení mu vzaly iluzi a chuť k veškerému učení jako celku (Jirásek, Matějček, Žlab 1966). Mentální retardace ovlivňuje psychiku dítěte totiž natolik, že ji s SPU nelze zaměňovat (Zelinková 1994).

„Žáci se SPU nejsou hloupí, potřebují jen trochu jiný přístup ve výuce než ostatní“ (Lidová 2012 s. 4).

Naopak specifikem dětí se specifickými poruchami učení je podle Jucovičové, Žáčkové a Sovové (2007) i to, že jejich intelektové schopnosti jsou **průměrné až nadprůměrné**. Jejich porucha tedy není způsobena snížením intelektových schopností, ale plyne z jiných příčin (Jucovičová, Žáčková a Sovová 2007).

Rozdíl mezi úrovní čtení (tzv. čtenářský kvocient ČQ) a úrovní rozumových schopností (tzv. inteligenční kvocient IQ) je v současné době ve výzkumech často diskutován (Čihounková 2007).

„SPU **nevznikají** v důsledku snížených rozumových schopností!“ (Dys-centrum Praha).

Mezi dyslektiky se můžeme také setkat s osobami, které mají zároveň specifickou poruchu učení a zároveň jsou intelektově nadané. Takovýmto jedincům se říká tzv. „dvakrát výjimečné“ z anglického „twice exceptional“. Je potřeba si uvědomit, že nadání je faktor nezávislý, koexistující, a může být v podstatě přidružen k jakékoliv jiné či další diagnóze nebo poruše. Je potřeba se vzdát zažitě představy, že dítě nadané musí mít výborné výsledky ve škole (Čihounková 2007).

Lidová (2012) uvádí, že v zahraničí je „dvakrát výjimečným“ dětem věnována pozornost už od osmdesátých let minulého století. V české literatuře se toto téma objevuje jen zřídka. O „dvojití výjimečnosti“ se můžeme dočíst jen okrajově v literatuře věnující se nadaným dětem.

2.5. Pozitivní aspekty specifických poruch učení

V současné době se začíná poukazovat nejen na deficity a potíže, které přináší specifická porucha učení, ale také na možné zisky, které může přinášet. Zmiňována je například vyšší kreativita. To potvrzují i zahraniční výzkumy v této oblasti (Brancuská 2012).

Dys-centrum Praha uvádí, že lidé s SPU jsou nejen kreativnější, ale také lépe pracují s obrazovým materiálem a mají velmi dobrou představivost. Je mezi nimi proto i mnoho umělců. Na to také upozorňuje Černý (2012). Předkládá i konkrétní příklady na poli české umělecké scény.

2.5. Příčina vzniku

Objasnění možných příčin vzniku specifických poruch učení je od jejich objevení provázáno nejasnostmi. Jednotliví autoři se k tomuto tématu vyjadřují různě.

Přesnou příčinu zatím nelze spolehlivě určit. Pravděpodobně se jedná o komplex mnoha faktorů, přičemž některé z nich mohou být dominantní (Brancuská 2012).

Příčinou specifických poruch učení je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér (Matějček 1988).

SPU „ jsou **vždy vrozené**, vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin, kdy obdobné obtíže vznikají např. neurotizací dítěte, použitím nesprávných výukových metod, vlivem zdravotních problémů, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte“ (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007, s. 5).

Jinými slovy, jedná se o neurologicky podmíněné, často dědičně ovlivněné poruchy (Zelinková 2003).

Zhruba 50 % všech osob dyslektiků má poruchu na podkladu encefalopatickém. Jedná se tedy o nějakou mozkovou poruchu. Dnes se tato příčina označuje jako LMD neboli lehká mozková dysfunkce (Tymichová 1987). Neurologický nálezn zpravidla v tomto případě zachycuje celou řadu drobných nápadností. Poškození mozku je dle anamnestických údajů pravděpodobné v době prenatální, perinatální, eventuelně i postnatální (Matějček 1988).

Z 20 % se jedná o poruchu na podkladu hereditárním. Mluvíme o ní jako o tzv. dědičné příčině. V tomto případě se nejedná o poškození mozku (Tymichová 1987). Někteří autoři, například Blakemore a Frith (2005), uvádí procento hereditární příčiny až 50 %.

U 15 % jedinců s dys-poruchou je příčinou kombinace obou. V literatuře se tato tzv. smíšená příčina nazývá také jako hereditárně-encefalopatická. Předpokládá se, že drobné poškození mozku, které by se normálně nemuselo projevit, využij geneticky zakódované oslabení. Výsledkem jsou projevy specifických poruch učení (Matějček 1988, Tymichová 1987).

Matějček (1988) uvádí, že u zbylých 15 % je etiologie nejasná.

Podkladem dysgrafie bývá nejčastěji porucha motoriky – především jemné, často ale i v kombinaci s hrubou. Také se účastní porucha automatizace pohybů, senzorycké a motorické koordinace. Spolupodílí se také nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci či paměti, pozornosti, představivosti a smyslu pro rytmus. Někdy se také objevuje problém v převodu zrakových či sluchových vjemů do grafické podoby (Jucovičová, Žáčková 2009).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonetického sluchu, kdy je porušeno sluchové vnímání neboli sluchová percepce. Konkrétně je problém ve sluchovém rozlišování neboli sluchové diferenciaci. Bývá problém i ve schopnosti sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientaci či sluchové paměti. Dále pak ve vnímání a schopnosti reprodukce rytmu. Z toho důvodu mívají děti často snížený jazykový cit (Jucovičová, Žáčková 2008).

„SPU nevznikají v důsledku snížených rozumových schopností!!!“ SPU nejsou způsobeny ani nevhodnou výukou, ani nevhodným rodinným zázemím, ani nedostatečnou motivací k učení (dys-centrum Praha).

2.6. Učitelé a předsudky

Zásluhou osvětové činnosti už nejsou specifické poruchy učení zcela neznámý pojem (Michalová 2003). Osvěta v tomto problému po roce 1990 je i na jednu stranu natolik velká, že učitelé **mají množství možností se dozvědět**, jak se žákem, který má tyto potíže, pracovat. Vyrábí se pro ně také spousta pomůcek (Daniela Švancarová z Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 1, 2, 4. in Den dys 2010). Na druhou stranu nejsou tyto poruchy často vůbec akceptovány (Slowík 2007).

Například Lidová (2012) uvádí ve své práci, že při zkoumání povědomí učitelů přírodovědných předmětů zjistila, že nejsou příliš obeznámeni o problematice ani z vysoké školy, ani se dále v tomto směru nevzdělávají.

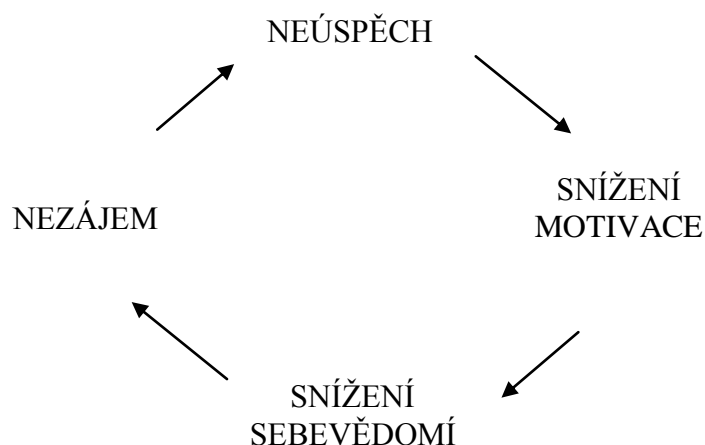
Leckdo i dnes pochybuje o existenci SPU. Dokonce i někteří učitelé považují diagnózu poruch učení stále jen za jakýsi moderní fenomén, který naštěstí dříve či později zase vymizí. Důvodem je fakt, že samotné poruchy učení nejsou

charakteristicky spojeny s viditelným stigmatizujícím projevem v chování nebo ve vzhledu. A také tím, že v minulosti byly rozpoznávány relativně zřídka (Slowík 2007).

I řada dyslektiků má osobní zážitek s tímto problémem. Upozorňuje na něj také Černý (2012, min. 17): „Stále mě zaráží, že existují školy a učitelé, kteří nechápou, co je to „dys“. Prostě to nechápou.“ a upozorňuje na to, že je tento fakt pro jedince s SPU velký problém. Plyne z toho neporozumění a tím dítě velmi trpí.

Každý kantor by měl vědět, že **zesměšňování a neúspěch přináší zase jen nezáměr a neúspěch**. Viz obrázek 1 – kruh neúspěchu (Sitná 2009).

Obrázek 1: Kruh neúspěchu



Zdroj: Sitná 2009, s. 21; upraveno autorkou

Na pocit méněcennosti a neúspěchy ve výuce přitom navazuje spousta dalších obtíží. Ty mohou být ve svých důsledcích větším problémem, než porucha sama. Často vedou k tzv. negativním kompenzacím, což může být například upozorňování na sebe „nevhodným způsobem“. Učitel to může následně chápat jako špatné vychování nebo provokaci. Jedinci trpící pocitu méněcennosti či nepochopením okolí mohou mít také problémy v navazování sociálních kontaktů (Zelinková 2003). Existuje také spojitost mezi SPU a potenciálním rizikem závislosti na alkoholu, cigaretách a drogách (Fox, Forbing, cit. Lidová 2012).

Přítom úkolem školy není jen předat těmto dětem vědomosti, ale také jejich problém co možná nejvíce kompenzovat a pokud to nejde, tak pomoci těmto jedincům s tímto hendikepem žít. Pomoci jim naučit se zvládat život, studium i práci s co nejmenšími komplikacemi (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007).

Správně motivovat studenty je pro učení velmi důležitá dovednost a také velká výzva pro každého učitele. Pokud to dokáže, zvyšuje tak velmi výrazně výsledky učení (Sitná 2009).

2.7. Žáci se specifickými poruchami učení a legislativa

Žáci se speciálními poruchami učení jsou společně se všemi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se zdravotním postižením nebo se zdravotním a sociálním znevýhodněním společně nazýváni jako **osoby, děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** (Jucovičová, Žáčková, Budíková 2009).

Osoby s SPU jsou podle školského zákona 561/2004 Sb. ze zákona zdravotně postižení jedinci (Rýdlová in Černý 2012).

Zákon č. 561/2004 je zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělání. Podle něj mají osoby se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání v takové podobě, aby odpovídal jejich speciálním vzdělávacím potřebám (Jucovičová, Žáčková, Budíková 2009).

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením“ (Česká republika 2008, zákon č. 561/2004 Sb., s. 4832).

Žáci se speciálními potřebami mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a pomůcky poskytované školou. Mohou být zřizovány speciální

třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky. V nejzávažnějších případech může mít žák po vyšetření a potvrzení poradenským zařízením nárok na asistenta pedagoga (Česká republika 2008, zákon č. 561/2004 Sb., s. 4832).

Postavením osob se speciálními potřebami ve školním prostředí se zabývá Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška se ještě pak mění Vyhláškou 147/2011 Sb.

3. VLASTNÍ VÝZKUM

3.1. Metodika výzkumu

Cílem této práce je přispět k řešení otázky zda vůbec, a v případě že ano, tak jakým způsobem specifické poruchy učení žáka mohou ovlivňovat výuku zeměpisu/geografie na druhém stupni základních škol a na školách středních. Snahou je dále specifikovat případné konkrétní potíže žáků ve výuce zeměpisu/geografie a současně zjistit, jak je lze zmírnit, vyvarovat se jich nebo je jinak kompenzovat.

Protože tato problematika není prozatím řešena v žádné literatuře, rozhodli jsme se tímto směrem orientovat výzkum. Vycházíme z předpokladu Leedyho (1985, cit. Gavora 2000), že výzkum provádíme vždy proto, abychom potvrdili nebo vyvrátili dosavadní poznatky, anebo získali poznatky nové.

V souvislosti s cíli diplomové práce a na základě porovnání podstaty kvalitativního a kvantitativního výzkumu (viz tabulka 3) byl zvolen přístup **kvalitativní**. Jde nám o hlubší porozumění dané problematice, nikoli o její kvantitativní (statistickou) deskripci založenou na rozsáhlém reprezentativním vzorku.

„**Kvalitativní přístup** je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníky výzkumu. Záměrem výzkumníka, provádějícího kvalitativní výzkum, je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček, Šedřová 2007, s. 17).

Jako metoda výzkumu byl zvolen **rozhovor**. Tato metoda se také označuje jako **interview** z anglického *inter* - mezi a *view* – názor nebo též pohled. Jak název napovídá, jedná se o interpersonální kontakt „tváří v tvář“. Někdy může být realizován také po telefonu (Gavora 1996).

Tabulka 3: Srovnání kvantitativního a kvalitativního výzkumu

kvantitativní výzkum	kvalitativní výzkum
pozitivismus ¹	<i>filozofická východiska</i> fenomenologie²
jedna realita	<i>existence reality</i> více realit
vysvětlování jevů ověřování teorie	<i>cíle výzkumu</i> porozumění smyslu jevů budování nové teorie
důraz na číslo	<i>Přístup</i> důraz na slovo a jeho význam
zkoumá velké skupiny lidí směřuje ke zveřejnění	zkoumá malé skupiny lidí jedinečnost
odstup od zkoumaného	vcítění se, ponoření se do situace

¹Pozitivismus je stanovisko, či způsob myšlení, které vychází z jednotlivých ověřitelných faktů. Chce se vyhnout spekulacím. ²Fenomenologie se místo zkoumání podstat a skutečností samých zabývá zkušeností, tím, jak se věci „samy“ člověku ukazují v jeho vlastním vědomí.

Zdroj: Gavora 2000, s. 34; upraveno autorkou

V našem případě byla většina rozhovorů realizována „tváří v tvář“. Pouze v jednom výjimečném případě byl realizován jako videohovor přes program Skype s využitím webkamery.

Výhodou interview je, že dokáže nejen zachytit fakta, ale také hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Předpokladem je, že se respondent „více otevře“. Před dotazníkem jsme rozhovoru dali přednost z důvodu, že chceme výzkum

orientovat více intenzivně a ne extenzivně. Vzorek respondentů je sice menší, ale ponor do problematiky by měl být o to hlubší (Gavora 1996).

Interview umožňuje zmapovat problematiku, která není dosud hlouběji zpracována v literatuře (Gavora 2000). Předpokládáme, že údaje, které tímto způsobem získáme, poslouží jako východiska pro další výzkum realizovaný pomocí jiných výzkumných nástrojů.

Byl vybrán **hloubkový rozhovor** neboli též **řízený rozhovor**, někdy také nazývaný jako **hloubkové interview**. Pomocí něho může badatel porozumět pohledu druhých lidí (Švaříček, Šeďová 2007). Hloubkové interview (dle anglického *in – depth interview*) bylo použito z toho důvodu, aby umožnilo větší „ponor“ do problémů, které ve školních hodinách zažívají/zažívali jedinci s SPU.

Interview může být strukturované nebo nestrukturované. (Švaříček, Šeďová 2007). V našem výzkumu byl použit třetí typ, který je kompromisem mezi těmito dvěma, tedy **polostrukturované interview**. Respondentovi mohou být nabídnuty alternativy odpovědí, ale následně se od něj ještě žádá objasnění nebo vysvětlení (Gay 1980 cit. v Gavora 1996).

„Nezbytnou součástí přípravy dotazníku je předvýzkum. V něm se především prověří obsah položek, jasnost a jednoznačnost jejich vyjádření. Předvýzkum odhalí, zda každá položka je jasně formulována a každá odpověď správně předvídána“ (Skalková 1983, s. 91). V našem případě mi jako pilotní vzorek posloužili členové mé rodiny. A podle jeho výsledků byla finální podoba výzkumu upravena.

3.2. Postup analýzy dat

Kvalitativní data z hloubkových rozhovorů byla zaznamenána na diktafon. Tento typ záznamu dat je označován jako *fixace dat*. Pořizování audio záznamu je společně s videozáznamem nejčastěji používanou metodou *fixace dat*. Nespornou výhodou je komplexnost a autentičnost záznamu, stejně tak fakt, že si výzkumník nemusí dělat písemné poznámky (Miovský 2006).

Fixováním dat vzniká základní materiál, se kterým je možné dále pracovat. Ocenili jsme, že zachycuje veškeré kvality běžného mluveného slova (sílu hlasu, délku pomlky, atd.), doprovodné zvuky či řečové vady (Miovský 2006).

Při transkripci nelze vše výše popsané zcela zaznamenat. Dochází tedy k jakési prvotní redukci dat (Miovský 2006). Tento fakt jsme se snažili zmírnit opakovaným poslechem a porovnáváním transkripce s původním záznamem.

Součástí zpracovávání dat bylo tzv. editorování, kterým chápeme doplňování poznámek, popisu drobných úprav do přepsaných rozhovorů.

Následně bylo přikročeno k samotné analýze kvalitativních dat. Dle Miovského (2006) se jedná o nejobtížnější fázi celého výzkumu. Přispívá k tomu velká míra volnosti výkladu jednotlivých metod a nízká standardizace dílčích postupů, stejně tak obrovské množství možností, které nám skýtají jak jednotlivé metody, tak nepřeberné množství variant vzniklých jejich vzájemnou kombinací (Miovský 2006).

Jako dílčí postupy analýzy dat byly zvoleny **metoda vytváření trsů** a **metoda zachycení vzorců – tzv. „gestaltů“**. První zmíněná metoda slouží k tomu, aby došlo k seskupení a konceptualizování určitých výroků do jednotlivých skupin (trsů). Tyto skupiny vznikají na základě podobnosti mezi jednotkami. Vznikají tak obecnější kategorie, jejichž zařazení do dané skupiny je asociováno s určitými opakujícími se znaky (Miovský 2006). Základním princip této metody je postaven na srovnání a agregaci dat (Čermák, Štěpánková, cit. Miovský 2006). Princip metody zachycení vzorců spočívá ve vyhledávání určitých opakujících se vzorců (v našem případě témat) v datech a v jejich označení. V podstatě se jedná o vyhledávání určitých obecnějších kategorií, které odpovídají specificky označeným jevům. Dochází tak k redukci, kdy původní bohatost dat je nahrazena danými kategoriemi a to na základě vzájemné podobnosti či odlišnosti. Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů pak slouží k vyhledání vzájemně souvisejících vztahů mezi proměnnými – na základě vnitřních a vnějších souvislostí se zkoumaným fenoménem (Miovský 2006).

Při použití těchto metod bylo využito tzv. kódování, tedy operace, kdy zjištěné údaje analyzujeme, konceptualizujeme a opět skládáme novými způsoby. Existují různé typy kódování. V praxi běžně opakovaně přecházíme mezi těmito typy z jednoho do druhého. V našem případě bylo využito kódování otevřené a axiální. V první fázi nám vznikly kategorie a subkategorie vzájemným porovnáváním a tříděním (otevřené kódování). V druhé fázi jsme se snažili tyto kategorie novým způsobem skládat dohromady a nacházet mezi nimi vazby (axiální kódování). Docházelo tedy k tzv. konceptualizaci údajů, kdy jsme hledali a nacházeli to, co bylo skryto v „prosté deskripci“ interview.

3.3. Pomocné materiály k rozhovorům

Jako hlavní pomůcky při dotazování byly využity **předem připravené body k interview** – takový „dotazník“ (viz obrázek 3 a kapitola 3.4.2). Ať už se jednalo o otázky otevřené, uzavřené, obecné nebo otázky konkrétního rázu, či spíše jen určité záchytné body. Otázky byly mírně modifikovány na místě dle dotazovaného tak, aby byly získány co nejvíce konkrétní informace.

Jako hlavní a stěžejní pomůcka byly využívány vytvořené **kartičky** (obrázky 2, 4 a 5). Respondenti na otázky odpovídali s jejich pomocí. Měli je různě rozdělovat, seřazovat a třídit. Tato pomůcka se plně osvědčila. Dotazování vítali jistou originalitu a změnu. Rozhovor je pak podle jejich slov „více bavil“.

Dále byl využit **diktafon**, na který bylo zaznamenáno každé interview. Následně bylo pak přepsáno do počítače. Nahrán byl také vždy souhlas respondenta se zaznamenáváním jeho výpovědí. (Všechny pořízené a přepsané rozhovory naleznete v přílohách na konci.)

Nezbytnými pomůckami byly také **atlasy, mapy a učebnice zeměpisu**. Výběr těchto dokumentů byl na základě dostupnosti. Jinými slovy, byly použity především vlastní materiály autorky práce. Byl však brán zřetel na běžnou použitelnost a využitelnost v hodinách zeměpisu/geografie na školách. Inspirací pak byla vlastní praxe. Některé detaily byly konzultovány s kolegy - učiteli geografie. Z atlasů a mapových podkladů byli konkrétně použity: Školní atlas světa (2007), Školní atlas dnešního světa (Hanus, Šídlo 2011), Česká republika – sešitový atlas pro základní školy a víceletá gymnázia (2006), Karlovarský kraj- turistický průvodce a mapa 1: 150 000 (Bucharovič 2003) a Praha – knižní 1:20 000 (Kanis 2002). Z učebnic pak Regionální zeměpis světadílů (Bičík a kol. 2002), Zeměpis České republiky (Červinka, Holeček a kol 2006), Zeměpis v kostce I. či Zeměpis v kostce II. (Kašparovský 2009, Kašparovský 20011), Maturita ze zeměpisu (Valenta, Herber a kol.), Zeměpis – putování po světadílech (Svatoňová 2008). Nebylo pravidlem, aby byly při všech rozhovorech použity všechny zmíněné učebnice a atlasy. Situace byla různá tzv. „rozhovor od rozhovoru“. Učebnice a atlasy plnily především úlohu pomocnou. Bylo možné pomocí nich osvětlit otázku nebo se jen shodnout na stejném příkladě. Použity z nich byly mapy

různých témat, funkcí a měřítek, grafy obrázky, fotografie, družicové snímky, schémata, různé typy textů a popisků.

Osvědčilo se také mít s sebou při rozhovoru **PowerPointovou prezentaci** a **pracovní list** (viz příloha 2) a v neposlední řadě také **papír** a **psací potřeby**.

3.4. Obsah rozhovorů

3.4.1. Identifikační část

Součástí každého interview byla tzv. **identifikační část**. Předcházela samotnému rozhovoru, kdy jsem se ptala na konkrétní otázky vedoucí k zodpovězení cíle práce. Tato část mi posloužila k určitému rozčlenění dotazovaných-respondentů a lepší orientaci v nasbíraných datech (viz tabulka 4).

Identifikační část byla mírně rozšířena nad rámec nutných informací pro tuto práci, vzhledem k možnosti využití nasbíraných dat také do budoucna při dalším výzkumu.

Protože se jedná o anonymní šetření, byli respondenti ještě před zahájením rozhovorů na tento fakt upozorněni. Pro účely diplomové práce, ale také výzkumů obecně, je lepší, aby rozhovory byly psány za nějaké, i kdyby fiktivní, osoby. Z toho důvodu měli respondenti možnost si sami „zvolit“ své jméno. **Jména** uvedena v přepisu interview v přílohách mohou být tedy jména smyšlená.

Tabulka 4: Identifikační část dotazníku

<u>Identifikační údaje</u>
Jméno:
Věk:
Bydliště:
Vzdělání/povolání:
Přibližná doba určení SPU:
Typ(y) SPU:
Vztah k zeměpisu/ke geografii

Zdroj: autorka

Věk respondentů je naopak jejich skutečným věkem. Pro bližší specifikování jedinců pak poslouží informace o jejich **vzdělání a povolání**.

U informací o **bydlišti** mě nezajímala celá adresa respondenta, ale pouze fakt, jestli dotyčný bydlí ve vsi nebo ve městě a v jakém kraji se tato ves či město nachází.

Samozřejmě bylo důležité zjistit základní údaje o daných osobách ve vztahu k SPU a v neposlední řadě také k zeměpisu/geografii. Protože všichni respondenti byli vybíráni podle vyjádření pedagogicko-psychologické poradny (PPP), zajímalo mě, **v jaké době** dotyčnému SPU určili. Přibližná doba určení SPU podle všeho velmi ovlivňuje intenzitu problémů, a to tak, že čím dříve je SPU objevena a zahájeny nějaké reedukace, tím jsou problémy dotyčného menší.

„Vztah k zeměpisu“ – na tuto kolonku odpovídali respondenti podle svého subjektivního dojmu.

Po celou dobu výzkumu jsem se snažila nalézt dyslektika, který by byl zároveň geografem nebo měl ke geografii bližší vztah. Bohužel se mi to úplně nepodařilo. Z toho důvodu jsem se alespoň snažila zaznamenat vztah k zeměpisu či geografii.

3.4.2. Hlavní část

Při samotném průběhu interview jsem se vždy držela předem připraveného „dotazníku“ se záchytnými body a konkrétními otázkami. V lečjaké situaci bylo třeba dát prostor nejprve dotazovanému a až později upírat svou pozornost na konkrétní otázky.

Samotné dotazování bylo rozděleno na několik částí. **První část** by se dala nazvat „volné povídání“. Na začátku jsem nechala dotyčného, aby sám povídal o svých problémech spojených se specifickou poruchou učení. Ať už během školní docházky nebo jinde. Nechala jsem ho, aby se vyjádřil k cíli mé práce vzhledem ke svým zážitkům a zkušenostem. Později jsem se začala více ptát a směřovat rozhovor k předmětu zeměpis/geografie ve škole. Volné povídání ale v podstatě provázelo celé interview. Pokud si respondent vzpomněl na nějaký zážitek, měl nějakou připomínku a

podobně, vždy bylo přínosnější, aby vše sdělil, i v případě, že se to zrovna nehodilo k dané části nebo tématu.

V **druhé části** jsem již použila první kartičky A, které obsahují zdroje informací, které je možné ve výuce zeměpisu/geografie použít. Ať už se jedná o didaktické nebo oborové pomůcky. V některých případech je pojem širšího významu – například učebnice. Jindy je konkrétnější – například fotografie či souvislý text. Kartičky užšího významu doplňují kartičky významu širšího. Mohou se vzájemně překrývat. Předpokladem je tak vyšší pravděpodobnost získání přínosných odpovědí. (obrázek 2) Každý jedinec je měl podle sebe rozdělit na dvě části, podle toho, jestli mu daný prostředek/zdroj informací přináší problémy nebo ne. Svou volbu měl vždy okomentovat. V této fázi jsem vždy vstupovala s doplňujícími otázkami, abych se ujistila, jak dotyčný daný pojem chápe, co mu skutečně činí problémy a jak se jich případně vyvarovat. Často jsem musela daný pojem osvětlit respondentům sama. Stávalo se také, že nejen že nebyla před vysvětlením pochopena jedna z kartiček, ale že se skutečně s jejím obsahem dotazovaný ani ve škole ani v běžném životě nesetkal. Využívala jsem k tomu atlasy a učebnice (viz výše).

U „**grafu**“ mě zajímalo, jestli se jedná o problémy při čtení grafu či při sestavování grafu. Ukazovala jsem různé typy grafů, jako sloupcový, bodový, spojnicový, koláčový, složený, plošný... Zajímalo mě, co konkrétně může být problém. V jaké situaci se s ním dotyčný setkal. Jak by šlo tuto situaci změnit či využít pro něho lépe.

„**Schéma s popisky**“ bylo často nutné ukázat na nějakém příkladu. Používala jsem vždy stejné příklady z učebnic a atlasů uvedených v kapitole „Pomůcky k rozhovorům“. Jednalo se o obrázky, které doplňují popisky. Příkladem byl půdní profil, typy půd či koloběh vody. Vždy bylo respondentovi řečeno, že se může jednat o tradiční schémata, která jsou používána ve škole pro popis či vysvětlení určitého jevu. Obvykle se pověsí plakát se schématem vpředu na tabuli a ukazuje se na něm například ukazovátkem. V dnešní době už tato tradiční schémata střídají obrázky promítané na plátno.

Obrázek 2: Kartičky A – (nejen) pomůcky využívané pro výuku zeměpisu

Graf	Schéma s popisky	Fotografie	Obrázky	Pracovní list	Osmisměrky Tajenky
Doplňovačky Přiřazovačky	Souvislý text	Učebnice	Sešit	Cizí slova- cizí jazyk	Přečtení vlastních zápisků
Atlas	Mapa	Slepá mapa	Družicový snímek	Plánek	Definice
Vzorce	Počítač	PowerPoint Prezentace	Tabule	Kartičky	<i>Čtení psacího písma (například od spoluzáka)</i>

Zdroj: autorka

U kartičky „**fotografie**“ a „**obrázek**“ nebylo většinou potřeba nic více vysvětlovat. Zajímala mě schopnost orientace na fotografii a obrázku a také práce s nimi. U obrázku bylo možné přejít k tomu, jestli dotyčnému dělá problémy překreslení jednoduchých obrázků nebo nikoli. Jako ukázka posloužili fotografie a obrázky především ze Školního atlasu dnešního světa.

Ukázku pro „**Pracovní list**“ jsem nosila vždy s sebou na rozhovor. Byla to další často využívaná pomůcka. Jednalo se o pracovní list, který jsem skutečně využívala při výuce na gymnáziu během své praxe. (Příloha 2)

Kartičky „**osmisměrky, tajenky**“ a „**doplňovačky, přiřazovačky**“ nebylo nikdy potřeba nijak blíže vysvětlovat. Spíše bylo někdy třeba nějaké doplňovačky, přiřazovačky nebo tajenky ukázat jako příklad pro lepší vybavení si, jestli dotyčnému respondentovi činí problémy nebo nikoliv. Využívala jsem k tomu opět učebnice, které jsou uvedené v kapitole pomůcky k rozhovorům – především pak Zeměpis – putování po světadílech.

Pod pojmem „**souvislý text**“ jsem měla na mysli dlouhý text bez obrázků, grafů a podobně. Jako příklad jsem uváděla texty také v učebnici. Snažila jsem se zjistit, jak se v něm dotyčný orientuje. Jestli mu cí problém ho přečíst nahlas nebo pro sebe, jestli dokáže porozumět dlouhému textu, jak rychle ho čte. Co čtení takového textu usnadňuje. Jestli je lepší text s obrázky a grafy, barevně rozlišený, s margináliemi, výrazně strukturovaný a podobně.

Souvislý text se často doplňoval s pojmem „**učebnice**“. U té mě zajímalo, jestli činí jedincům s SPU problém využívání učebnice, orientace v ní. Jaké učebnice jsou lepší, jaké horší. Jestli ji sami ve škole využívali / využívají a podobně.

Také jsem se ptala na to, jestli činí problém **cizí slova** či **cizí jazyk**. Zajímalo mě, jaký má vliv cizí slova v popiskách, textech, ale také v mluveném slově.

„**Sešit**“ byla kartička převážně pro dysgrafiky a dysortografiky. Zajímalo mě samozřejmě, jestli si dotyčný píše/psal své vlastní poznámky do sešitu. Jestli je využíval. Jak se v nich orientoval. Jaká je kvalita jeho písma a jestli své písmo vůbec přečte. Druhé zmíněné bylo pak více rozebráno společně s kartičkou „**přečtení vlastních zápisků**“. U sešitu mě ale zajímalo i využívání sešitů od spolužáků. Orientace v cizích zápiscích a samozřejmě také přečtení cizího písma. To bylo často více přiblíženo u kartičky „**přečtení psacího písma (například od spolužáka)**“. Tuto kartičku jsou pro lepší představu respondentů napsala psacím ručně psacím písmem.

U pojmu „**tabule**“ mě zajímala orientace v textu na tabuli, v jednotlivých bodech psaných na ní během hodiny, orientace ve slovech při brainstormingu, závislost na stylu písma, křídová versus fixová či interaktivní tabule či plátno, čtení z tabule a povídání učitele... Podobné otázky jsem měla také ke kartičce „**powerpointová prezentace**“. Pokládala jsem otázku, jestli činí problém kombinace prezentace a mluveného slova.

„**Kartičky**“ – zde byly myšleny samozřejmě i tyto kartičky použité při dotazování, proto jsem také na ně poukázala. Celkově mě zajímala vhodnost využití kartiček při výuce. Také jsem se ptala, jestli je dobré použití jednoho slova, více slov či vše nahradit obrázkem.

„**Počítač**“ byl často při pročitání různých příběhů zmiňován jako pomůcka. Při návštěvě konference Dyskorunka jsem ale zaslechla také názor, že to žáky zpomaluje a neumožňuje jim to psát si například v hodině kvalitní zápis. Zajímalo mě názor jedinců s SPU. Je to pomůcka nebo problém? Jak zvládají běžné využívání (nejen) pro zápisky - hledání na internetu, e-mail, sociální sítě a podobně.

U „**definic**“ a „**vzorců**“ mě zajímalo obecně, jestli někdy činí problém. Jako příklad vzorce jsem uváděla kvadratické rovnice nebo smyšlené rovnice typu „ $a+b-c^2$ “.

Celkově větší důraz jsem kladla na zodpovězení, a také především doprovodné vysvětlení ke kartičkám: „**atlas**“, **mapa**“, „**slepá mapa**“, „**družicový snímek**“ a „**plánek**“ Zkoušela jsem, jaká je schopnost osob s SPU orientovat se na mapě, převést naučený pojem na slepou mapu, jestli jim činí problém také světové strany, jak umí hledat v atlase a využít veškeré informace, které lze z mapy vyčíst... Toto „zkoušení“ mohlo být samozřejmě z jistého úhlu subjektivní, nicméně mi přineslo jakýsi vhled. Pomohlo mi odpovědět si na fakt, jestli problém o kterém dotyčný hovoří, může souviset s SPU, nebo se týká spíše nezájmu o problematiku a podobně. Samozřejmě mě zajímalo, jestli tyto pomůcky činily dotyčnému někdy problémy. Jestli je využívá nebo využíval v každodenním životě.

Všechny výše vypsané konkretizace kartiček a mé upřesňování otázek jsem do „výpovědí respondentů“ (příloha 3), z důvodu lepší přehlednosti, neuváděla. Tyto věty se neustále opakovaly, proto byla zvolena tato metoda soupisu zvlášť. Jedná se o jakési doplnění, konkretizování samotného pomocného „dotazníku“ (Obrázek 3).

Obrázek 3: Hlavní body k rozhovorům

1) Seznámení s cílem diplomové práce – volné povídání

Zjistit, jaké problémy přinášení SPU do hodin zeměpisu. S čím se žák/student potýká/může potýkat. Jak lze těmto problémům předcházet či jak je lze vyřešit.

Téma interview

1. S jakými problémy se dotýčný s SPU potýkal/á ve škole – konkrétně pak při hodinách zeměpisu.
2. Jak tyto problémy řešil/řeší? Jak by šly vyřešit? Co pomáhalo/pomáhá? Zajímají mě konkrétní rady.

VLIV SPU (NEJEN) PŘI HODINĚ

2) Zjišťování vlivu SPU při využívání různých pomůcek při vyučování

Využití kartiček A

Rozdělení na dvě hromádky.

Co činí problém na jednu hromádku.

Při rozdělování komentovat důvody.

Odstupňovat problematické.

Postupně zdůvodnit, vysvětlit. Více rozebrat. Důraz na mapu.

Doplňující otázky:

Činí problém kombinace prezentace a mluveného slova či učebnice a mluvené slovo?

3) Zjišťování vlivu písma

Odpovídat a osvětlit odpovědi:

Činí problém vlastní zápisky?

Činí problém cizí zápisky?

Je výrazný rozdíl při čtení psacího a tiskacího písma?

Ovlivňuje čtení barva písma a barva podkladu?

Využití kartiček B

Vybrat nejlépe čitelné a odstupňovat snadnost čtení.

Jaká barva je nejpřijatelnější? Jaká naopak?

4) Zkoušení, hodnocení

Co nejvíce využívá při učení se na zkoušku? Zdůvodnit.

Učebnice, vlastní zápisky / cizí zápisky, prezentace, pracovní listy a materiály od učitele / internet

Využití kartičky C

Co více vyhovuje? Odstupňovat. Zdůvodnit.

Jakou roli hraje čas?

Na závěr

Co dál může činit /činí potíže?

Co naopak pomáhá nebo může pomáhat?

Měl dotýčný nějaké kompenzace/„úlevy“? Jaké? Pomáhaly?

Jaké kompenzace by navrhol? Má jiné návrhy/postřehy?

Co by mi celkově doporučil jako budoucí učitelce nejen žáků s SPU?

Zdroj: Vlastní tvorba

Obrázek 4: Kartičky B – Barva písma versus barva podkladu.

Černé písmo a bílý podklad	Černé písmo a žlutý podklad	Černé písmo a zelený podklad	Černé písmo a modrý podklad
Černé písmo a červený podklad	Černé písmo a růžový podklad	Černé písmo a šedý podklad	Černý podklad a bílé písmo
Modrý podklad a bílé písmo	Šedý podklad a bílé písmo	Červený podklad a bílé písmo	Černý podklad a žluté písmo

Zdroj: Vlastní tvorba

Třetí část jsem věnovala čtení písma jako takového. Využila jsem k tomu kartičky B (viz obrázek 4 – Barva písma versus barva podkladu). Celkově mě zajímalo, jaký má vliv barva písma a jeho pozadí na schopnost, rychlost či přesnost čtení. Zajímalo mě, jestli dotyčný využívá například někde na webu možnost změny písma. Jestli nějakou barvu preferuje.

V případě potřeby jsem navázala na již zjištěné informace z druhé části interview a ptala jsem se více na problematiku čtení textu. Jestli nějak čtení ovlivňuje také jeho tvar, velikost, zvýraznění. Na preferenci tiskacího či psacího písma...

Čtvrtá část obsahovala téma hodnocení, zkoušení a písemné práce. Téma, které je v souvislosti s tzv. „dyslektiky“ nejvíce v povědomí lidí. Dotkla jsem se zde také citlivého tématu „zvýhodňování“ při zkouškách, které má primárně vést spíše než k úlevám k jakési kompenzaci a nastolení vyvážených podmínek pro všechny.

Nejprve mě zajímalo, jak se dotyční připravují (nebo připravovali) na zkoušení a jaké využívali pomůcky. Jestli se dokážou učit z učebnice, využívat vlastní sešit. V průběhu rozhovorů jsem přidala také využívání internetu, které mě prvotně vzhledem k mé zkušenosti ze střední školy nenapadlo. Následně jsem ale spíše čekala, že bude pomůckou nejvyužívanější.

Další co mě zajímalo, bylo, jaký typ zkoušení nejvíce vyhovuje osobám s SPU. Využila jsem pro to kartičky C (Obrázek 5). Respondent měl vždy odstupňovat, jaký typ zkoušení je pro něho nejlepší až po nejhorší.

Následovaly dle potřeby doplňující otázky typu: „Jakou roli hraje čas?“

Obrázek 5: Kartičky C – zkoušení

Ústní zkoušení	Písemné zkoušení rozepisovací	Písemné zkoušení krátké odpovědi	Test
----------------	-------------------------------	----------------------------------	------

Zdroj: Vlastní tvorba

Na závěr následovaly otázky na konkrétní možnosti tzv. úlev pro osoby s SPU. Respondenti vyprávěli vlastní zkušenosti. Měli také možnost navrhnout pomůcky či kompenzace nové. Vyprávěli, co jim pomáhalo nebo mohlo pomoci. Konec dotazování bylo opět volným povídáním respondentů.

Závěrem jsem je poprosila, aby mi dali ještě nějaké rady do budoucna - rady budoucí učitelce (nejen) „dyslektiků“.

3.5. Charakteristika respondentů

Jak již bylo zmíněno výše, tak dotazovanými, se kterými jsem absolvovala polostrukturovaný rozhovor, byli osoby, které mají specifické poruchy učení. Vzhledem k validitě výzkumu jsem nakonec přistoupila k tomu, že byli vybíráni pouze jedinci, kteří mají SPU diagnostikovanou/diagnostikované pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) (příklad viz příloha 1).

V konečném důsledku při hledání respondentů pro mě nebylo důležité, jakou nebo jaké SPU mají diagnostikovány. Původně jsem se chtěla zaměřit pouze na osoby s nejčastěji diagnostikovanou SPU – dyslexií. Následně jsem však zjistila, že dyslektici mívají v mnoha případech také dysortografii a dysgrafii. Z tohoto důvodu jsem se

rozhodla tyto dvě SPU také zahrnout do své práce. Dyskalkulii jsem přidala později. Bylo to z důvodu výskytu této poruchy učení u mých respondentů. Nakonec jsem měla tu možnost, aby se mnou absolvoval rozhovor také jedinec, který má čistě jen dyskalkulii. Tato forma SPU se neobjevuje v populaci tak často jako dyslexie. Přesto se s takovými jedinci učitelé v běžné praxi setkat mohou. Bylo proto cenné tuto možnost využít. V konečném důsledku dva z devíti dotazovaných měli diagnostikovanou dyskalkulii. U třetího – Pavla to není bohužel jisté. Dotazovanými tak byli nakonec **dyslektici, dysgrafici, dysortografici a dyskalkulici**. Často měl jeden jedinec kombinaci více těchto poruch učení.

Protože mě zajímaly problémy především v oblasti zeměpisu a geografie na druhém stupni základní školy a na střední škole, tak jsem svou pozornost chtěla nejprve orientovat na tuto cílovou skupinu - tedy na starší 12 let. Přičemž horní věkovou hranici jsem naopak nejprve nechtěla stanovit vůbec. Mým předpokladem bylo, že dospělí „dyslektici“ budou o své „dys“ více informováni a mohou být proto pro tento výzkum přínosnější. Očekávala jsem, že mě seznámí také s problémy, které jim SPU činí v dospělosti v běžném životě. Dotyční však tyto problémy nedokázali většinou plně pojmenovat.

Během sbírání dat, absolvování pilotních interview v rámci své rodiny a absolvování nesčetných rozhovorů o mé práci se známými, s kolegy učiteli, s rodiči, jejichž dítě je tzv. „dys“ a také po následné poradě s odborníky na toto téma, jsem nakonec usoudila, že bude přínosnější věkovou hranici upřesnit. Rozhodla jsem se studenty základní školy zcela vypustit, největší pozornost **zaměřit na studenty středních a vysokých škol a horní hranici určit věk 30 let**.

Důvodem je, že na základní škole je sice určena většina diagnostikovaných SPU. Své problémy ale žáci ZŠ vnímají jako běžnou věc. Neví, že tyto konkrétní problémy způsobuje jejich specifická porucha učení a neví, že ostatní spolužáci tento problém nemají. Neumí tedy ani své potíže zformulovat, vysvětlit. Nemohou ani navrhnout případná doporučení pro výuku zeměpisu/geografie.

Horní hranici jsem snížila z podobného důvodu. Výjimku bych udělala jen u osob, které se o problémy spojené s SPU více zajímali a jsou informováni. Dalším problémem při rozhovorech s nimi byla velká časová prodleva od studia.

Žádné další limity či požadavky jsem neměla. Pouze ochotu respondenta udělat si čas cca 45 minut na společný rozhovor.

Adepty rozhovorů jsem hledala v okruhu svých přátel a známých a jejich známých. Využila jsem k tomu také sociální síť Facebook. Pomocí této sociální sítě jsem si také dala v místě svého bydliště inzerát.

Původně jsem se cíleně snažila sehnat jedince s SPU, kteří by měli nějakým způsobem blíž k oboru geografie. Nejlépe kdyby byli nynějším nebo bývalým studentem tohoto oboru. Bohužel se mi toto plně nepodařilo.

Hloubkové interview v rámci této práce se mnou absolvovalo osm osob s diagnostikou SPU. Nejmladšímu dotazovanému bylo 17 let, nejstaršímu pak 29 let.

Poměr mužů a žen byl 7:1. Také další osoby, se kterými jsem jednala, a se kterými nakonec z různých důvodů k samotnému interview nedošlo, byli většinou chlapci nebo muži. Tento fakt potvrzuje, že SPU se vyskytují převážně u mužského pohlaví.

Většina respondentů měla diagnostikovanou zároveň dyslexii, dysgrafie a dysortografii. Pouze tři osoby byli dyskalkuliky. Někteří respondenti si během interview nebyli jistí druhy svých SPU a doplňovali mi tuto informaci až dodatečně, například po konzultaci se svou matkou. Také byl občas problém s komolením názvů SPU a pletením si jich navzájem.

Přestože většina rozhovorů proběhla v konečném důsledku v hlavním městě Praze, tak většina respondentů pocházela ze Středočeského kraje. Pocházeli z měst i menších obcí. Byli jimi studenti základní školy, střední školy, vysoké školy i jedinci v pracovním procesu.

Vztah k zeměpisu se různil. Bohužel se mi nepodařilo sehnat nikoho, kdo by přímo geografii studoval nebo k ní měl nějaký profesionálně bližší vztah. Pouze Jana uvažovala o studiu geografie na vysoké škole a absolvovala také v tomto roce přijímací řízení. Ze zeměpisu ale nematurovala. Ze zeměpisu maturoval pouze Honza a Petr. Naopak Pavel, Pepa nebo Tomáš měli zeměpis naposledy na základní škole.

Vztah k tomuto předmětu měli většinou (kromě dvou) respondenti kladný. Spojovali ho s cestováním a zjišťováním nových informací o zemích.

Výsledky z identifikační části dotazníku jsou shrnuty v následující tabulce – tabulka 5.

Tabulka 5: Identifikační znaky respondentů

	Věk	SPU	Doba určení	Vzdělání, Povolání, zeměpis.	Město nebo obec	Kraj
Honza	19	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	ZŠ	Absolvent gymnázia, přijat na VŠ – ČVUT, Fakulta strojní. Zeměpis během studia na gymnáziu.	Město	Středočeský
Jana	22	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	SŠ	Studentka VŠ, UK v Praze, Pedagogická fakulta, biologie a výchova ke zdraví. Přihláška na studium geografie. Zeměpis během studia na gymnáziu.	Město	Středočeský
Jarda	19	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	SŠ	Student gymnázia. Jako maturitní předměty má vybranou matematiku a ZSV. Zeměpis každý týden.	Obec	Středočeský
Kuba	17	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	ZŠ	Student gymnázia. Zeměpis nyní 2x do týdne.	Město	Praha
Pavel	29	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	Po SŠ	Programátor. Absolvent SŠ s maturitou – obor programátor. Zeměpis naposledy na ZŠ.	Obec	Zlínský
Pepa	19	dyslexie, dysgrafie, dysortografie	ZŠ	Absolvent SŠ s maturitou- obor Strojník požární techniky. Zeměpis naposledy na ZŠ.	Obec	Středočeský
Petr	23	dyskalkulie	ZŠ	Pracovník na poště. Vystudovaná SŠ poštovní s maturitou. Zeměpis na SŠ, maturita ze zeměpisu.	Město	Středočeský
Tomáš	28	dyslexie, dysortografie, dyskalkulie	ZŠ	Instalatér. Vystudovaná střední odborná škola – instalatér. Zeměpis naposledy na ZŠ.	Město	Praha

Zdroj: Vlastní šetření

3.6. Analýza rozhovorů

Průběh každého interview měl několik fází podle předem připraveného seznamu záchytných bodů rozhovoru. Jedním ze znaků přechodu mezi jednotlivými fázemi byla změna použitých kartiček. První fází analýzy rozhovorů bylo zjištění výsledků práce s těmito kartičkami. V případě kartiček A prvotní rozdělení na problémové nebo bezproblémové. Výsledek tohoto rozdělení, tedy vztah respondentů ke zdrojům informací sepsaných v kartičkách, znázorňuje tabulka 6, kdy problém značí znaménko mínus (-) a zbarvení daného pole, bezproblémovost pak znaménko plus (+).

Přestože toto prvotní rozdělení ukazuje cenné informace, výzkum potvrdil předpoklad, že kvalitativní komentáře k rozdělení budou pro cíle práce přínosnější více, než samotné rozčlenění.

Tabulka 6: Výsledky rozdělení pojmů na kartičkách A

	Honza	Jakub	Jana	Jarda	Pavel	Pepa	Petr	Tomáš
Graf	+	+	-	+	-	+	+	+
Schéma s popisky	+	+	+	+	+	+	+	+
Fotografie	+	+	+	+	+	+	+	+
Obrázek	+	+	+	+	+	+	+	+
Pracovní list	+	+	+	+	+	+	+	+
Osmisměrky, tajenky	+	+	+	+	+	+	+	+
Doplňovačky, přiřazovačky	+	+	+	+	+	-	-	+
Souvislý text	+	-	-	-	-	-	+	-
Učebnice	+	+	-	+	-	-	+	-
Sešit	-	+	-	-	+	-	+	-
Cizí slova	+	-	-	-	-	+	+	-
Přečtení vlast. písma	+	+	-	-	-	+	+	-
Přečtení písma od spolužáka	-	-	-	-	+	+	+	+

Počítač	+	-	+	+	+	+	+	+
PowerPoint	+	-	+	+	+	+	+	+
Tabule	+	+	+	+	+	+	+	+
Definice	-	+	-	+	+	+	+	+
Vzorce	+	+	+	+	-	-	-	-
Atlas	+	+	+	+	+	+	-	+
Mapa	+	+	+	+	-	+	-	+
Slepá mapa	+	+	+	+	-	+	-	+
Družicový snímek	+	+	+	+	-	+	+	+
Plánek	+	+	+	+	-	+	-	+
Kartičky	+	+	+	+	+	+	+	+

Zdroj: Vlastní šetření

Následně bylo přistoupeno k detailní analýze konkrétních rozhovorů. Každá výpověď byla při využití dílčích metod analýzy kvalitativních dat (vyjmenovaných výše) rozdělena do určitých kategorií - skupin.

Vznikly 2 základní skupiny – první se zabývá potížemi v souvislosti s písemným projevem, druhá pak potížemi se čtením. Druhá zmíněná kategorie byla kvůli své obsáhlosti rozdělena na tři části. Jednotlivé skupiny se vyznačují určitými opakujícími se vzorci – v našem případě spíše tématy. Lze z nich vyčíst obecnější struktury či principy. Jednotlivé skupiny jsou ve vzájemném propojení a vzájemně se ovlivňují. Přináší informace nejen o samotném problému a jeho popisu, ale také možnosti jeho kompenzace či určité rady. V našem případě je každá skupiny diskutována vždy na obecné rovině a následně na základě vlivu na výuku zeměpisu/geografie..

Jednotlivé kategorie mají své podskupiny (subkategorie). Jednotlivá data ze všech rozhovorů byla pomocí těchto skupin a podskupin rozdělena a zpracována do následujících kapitol.

3.6.1. Písenný projev

Písenný projev dělá velké problémy dysgrafikům a dysortografikům. **Písmo dysgrafika je pokaždé jiné** – tedy má jiný sklon, jinou velikost a podobně. „*Chvilí doprava, chvíli doleva, chvíli tiskace a chvíli psace,*“ popisuje podle vlastních slov „typické písmo „dys“ Jana a ukazuje přitom svůj sešit. „*Já mám písmo takový, že pokaždý píšu úplně jinak,*“ komentuje toto téma Jarda. „*Strašně škrábu. Učitelka vždycky chtěla, abych to přepsal,*“ vzpomíná zase Pepa. „*Problém je určitě písenný projev, takže vynechávání písmen, háčky, čárky, měkký a tvrdý i,*“ říká hned v úvodu povídání Honza. Po chvíli dodává: „*Když píšu já, tak to po mně skoro nikdo nepřečte.*“ „*Třeba teď jsem v češtině napsal docela hezkou básničku. Tak jsem si myslel, že dostanu jedničku a ona mi dala dvojku za úpravu,*“ líčí své potíže se psaním zase Jakub. Jednotlivá písmena „nesedí“ na řádku. Písmo je nehezké a text, který tvoří je nečitelný, plný překlepů, chyb a škrtnání. „*Kdybys viděla můj sešit, tak hned poznáš, že jsem dysgrafik. Já tam mám fakt většinu vlnek, špičatých vlnek. Škrábu a škrtnám hrozně,*“ popisuje podobu svého písma Pepa.

Text **po sobě přečtou jen někteří** respondenti. Většina s tím má problém. „*Nepřečtu to po sobě,*“ přiznává Pepa. Stejně se vyjadřuje i Jarda. „*Přečtení svých zápisků, tak to mi asi dělalo největší problém,*“ vzpomíná Tomáš. „*Přečtení svých zápisků, tak to je velkej problém. Když jsou psaný v klidu, tak to jde. Ale čtení svých zápisků z hodiny, to je velký problém. Já píšu ale na počítači. To je důvod, proč jsem si pořizovala notebook na vejšku – abych to po sobě přečetla. Hlavně, já píšu na notebooku rychlejc, než ručně,*“ dodává Jana a vysvětluje, jaký je počítač pro osoby s dysgrafií a dysortografií pomocník.

Využívání notebooku jako pomůcky pro psaní zápisků přiznává také Honza, Jakub nebo Pavel. Všichni se shodují, že na klávesnici píšou rychleji, než „v ruce“. „*Počítač ulehčí všechno. Můžeš si tam zapisovat. To psaní všema deseti je taky dobrý. Já píšu rychlejc na počítači než normálně. V nynější době mi počítač může číst i zápisky. Je to na tom lehčí. Zápisky jsou na tom čitelnější. Můžeš si tam všechno vyhledat...*“ vyjmenovává výhody počítače Jarda.

Komplikace v hodinách zeměpisu/geografie nastává v okamžiku, kdy učitel vyžaduje vést si pečlivě sešit, ale také ve chvíli, kdy nemůže po studentovi přečíst

odpovědi v písemné práci. **Na otázku zkoušení** jsme zaměřili část rozhovoru s využitím pomocných kartiček C.

Pokud by respondenti se SPU měli možnost výběru metody zkoušení, vybrali by si v drtivé většině **ústní zkoušení**. Pouze Pavel by zvolil raději písemné zkoušení s krátkými odpověďmi. U dotyčného předpokládáme, že může být důvodem určitá uzavřenost respondenta, která byla zřejmá také při rozhovoru. Bylo patrné, že mu nedělá dobře, pokud musí veřejně hovořit. Ostatní se shodují na tom, že ústní zkoušení je nejlepší, neboť je možné vše vysvětlit. Nelimituje je jejich problém v pomalém psaní ani čtení. Nemůže se stát, že by po nich zkoušející něco nepřečetl. Ale také, že něco nepochopí kvůli tomu, že si to špatně přečtou. Je možné se vždy zeptat a utvrdit se ve správném pochopení otázky. *„Určitě je lepší, když to můžeš vysvětlit ústně, než když máš nějaký krátký čas a máš něco vysvětlit písemně. A rozepisuj se tam při mojí rychlosti psaní. A hlavně to potom ani nepřečte,“* komentuje volbu ústního zkoušení Jarda a přidává vlastní zážitek: *„My jsme třeba psali písemku a dostal jsem trojku. Paní profesorka se strašně divila a říkala, že to je divný, že vy se při hodině hodně hlásíte a víte to... tak mě vyzkoušela ústně a věděl jsem všechno a dostal jsem jedničku.“*

Na druhém místě naši respondenti preferují test s uzavřenými otázkami s nabídkou možných odpovědí. Pouze však v případě, že odpovědi nejsou příliš dlouhé.

Jako třetí možnost bylo zvoleno zkoušení s krátkými odpověďmi. Většinou se dotazovaní rozhodovali, jestli tuto metodu dát na druhé nebo třetí místo. Nějaké výrazné problémy jim prý nepřináší ani jedna varianta.

Jako poslední možnou metodu zkoušení by zvolili písemné zkoušení s tvorbou rozsáhlejší odpovědi. Podle reakcí při rozhovorech by tuto možnost spíše zavrhli úplně. *„Pak písemné zkoušení rozepisováním. Tam jsem se vždycky tak ztratil. Je to chaotický, nesrozumitelný. Pak si mě stejně vzal učitel, abych mu to ústně vysvětlil,“* komentuje tuto možnost zkoušení Pepa. Jakub má podobný názor: *„Mně vždycky nebaví toho psát moc, ale zase musím, protože jsem k tomu nucený. A ještě si říkám „chudák učitel“ bude muset číst tři stránky, který ještě nejdou přečíst.“* Při psaní písemné práce se projevují všechny jejich specifické potíže. Ty se navíc prohlubují tehdy, když mají dotyční méně času. Pokud se snaží svou pozornost zaměřit jak na zodpovězení správné odpovědi, tak na kvalitu svého písma, je to pro ně velmi náročné.

„Rozepisovací“ písemnou práci by jako druhou možnou metodu zvolil pouze Petr, který však není ani dysgrafik či dysortografik, ani dyslektik, ale je na rozdíl od ostatních dyskalkulikem.

3.6.2. Čtení textu

Čtení a využívání textu, ať tištěného nebo v elektronické podobě, má být podle PhDr. Lenky Krejčové, Ph.D. (Krejčová 2013) již na druhém stupni základní školy automatické. Má to být pro žáka spíše pomůcka, nežli přítěž. U jedinců s SPU tomu tak bohužel není. Potvrzují to výpovědi našich respondentů, kteří SPU mají. Jarda například říká: *„Je to pro mě těžký se učit, když čtení a psaní je špatný.“* Problémem je jak rychlost čtení textu, jak jeho srozumitelnost. *„Když jsem byl v tý poradně na testování, tak tam byl třeba nesmyslný text... a takhle vidí normální text dyslektik. Ten můj mozek na to není uzpůsobený, orientovaný,“* vysvětluje Jarda.

„Čtu řádově pomaleji, než normální lidi. (...) Potřebuju delší čas,“ říká Honza. *„V tom čtení je hlavně problém, že mi to nejde. Já to přečtu, ale všechno jen to dost pomalý,“* říká zase Jarda. Že **čte pomaleji** než jeho vrstevníci či osoby v jeho okolí, které nemají SPU, potvrzuje kromě Honzy a Jardy také Pavel, Jakub, Jana, Tomáš i Pepa. Tedy všichni z našich respondentů, kteří mají diagnostikovanou dyslexii. Pepa upozorňuje na fakt, že míval ve škole při úkolech více času na jejich vyplnění, což hodnotí kladně například při písemných pracích. *„Ale ten čas je důležitý, když ti už to přečtení trvá dýl.“* Jana například uvádí v tomto případě jako problém dlouhé možnosti odpovědi v testech s uzavřenými otázkami.

Problém však není pouze míra času na čtení, ale také **porozumění danému textu**. *„Já se toliko snažím zaměřit na to, co jsou to za písmenka, že nevnímám význam té věty. Takže jednoduše čtu pomalu, druhak než si uvědomím, co ta věta znamená... tak vlastně než dojdou na konec té věty, tak zapomenou, co ta věta znamená,“* říká Jana. *„Ty slova se mi přeskakují, domýšlím si je, neudrží ty myšlenky na tom, kde čtu,“* říká zase Pavel.

Zapomínání smyslu čteného textu popisuje také Jakub: *„Vždycky nějak čtu, čtu... potom nějak vypadnu. Čtu dál. Pak vlastně zjistím, že jsem zaspal a že sice čtu, ale nevím co.“* Jana upozorňuje na fakt, že pokud si má něco zapamatovat či naučit se,

tak to potřebuje slyšet. „*Jakoby vyhledání informací dobrý, ale pokud si to musím celý zapamatovat, tak to potřebuju slyšet.*“

Vnější faktory ovlivňující čtení

Snadnost čtení textu je pro jedince se SPU přímo úměrná **délce textu**. Upozorňuje na to také Pepa: „*Záleží na tom, jak je text dlouhý. (...) Když si to budu číst, nevyznám se v tom (...) Já si to přečtu a nevím z toho nic. Nevím ani poslední stránku, co jsem si přečetl, co v ní bylo,*“ říká například Pepa a dodává: „*První větu si budu pamatovat. Druhou taky. U třetí zapomenu, co bylo v první větě a čtu znova. Čtu to několikrát.*“ Dodává však, že pokud článek obsahuje také například **doprovodné obrázky**, snadnost čtení se zvyšuje. To potvrzuje také Pavel: „*Jakmile ten text není strukturovaný, mám problém se na něj soustředit a číst ho delší. (...) Jakmile je to strukturovaný, třeba barevně oddělený, jsou tam nadpisy, podnadpisy, tabulky, obrázky... tak je to lepší. Když jsou tam obrázky, tak mě to baví.*“ Souhlasí také Jana: „*Pokud se to „odstavcuje“ nebo proloží obrázkem, tak to pomůže.*“ V případě delšího nerozčleněného textu může docházet k **vynechávání či přeskakování částí textu**. „*Já jsem třeba osobně při delších textech četla jenom tučně zvýrazněné. Zbytek jsem nebyla schopna přečíst,*“ nastiňuje Jana. Během interview to potvrzuje i Pepa a Pavel například při ukázce pracovního textu (viz příloha 2). Na jeho začátku je vysvětlující odstavec. Pepa tento odstavec přečetl, ale vybral si z něj pouze zvýrazněná slova a sám si utvořil, co má s pracovním listem dělat. Jako jedinou větu, kterou si zapamatoval, je poslední věta „*Vzhůru do toho!*“ Pavel si pro změnu tento text nepřečetl vůbec. „*To jsem nečetl. To je souvislý text. Mělas to napsat do bodů,*“ okomentoval své počínání s úvodní částí pracovního listu.

Větší problém mívají navíc dotyční při **čtení textu nahlas**. „*Když čtu nahlas, tak dělám chyby jako prvňák. Ty slova se mi přeskakují, domýšlím si je, neudržím ty myšlenky na tom, kde čtu,*“ vysvětluje svou situaci Pavel. Například Tomáš říká, že výrazné specifické problémy má pouze při čtení nahlas. „*Já když čtu pro sebe, tak čtu asi jako ty, jako normální lidi. Nečtu nějak extra pomalu v duchu, řekl bych. (...) Prostě čtení nahlas je problém. Potichu je to celkem v pohodě.*“ Tomáš své čtení nahlas popisuje jako chaotické, zbrklé a nejasné: „*Já budu číst a budu v polovině řádku číst, ale očima už budu na konci řádku. Očima jedu rychlejc, v hlavě jedu rychlejc, ale jsem u pátýho slovíčka, ale přečtený mám třeba už osmý. Víš, jako že jedu a mluvím o*

mamince, ale jsem u tatínka.“ Problém je také v tom, že si pro zlehčení čtení slova **automaticky „dovymýšlí“**: *„Já čtu tydle dvě slovíčka a to třetí čtu jen tyhle dvě písmenka a to další si jakoby dovymyslím nebo doodhadnu. No a z 90 % se netrefím,*“ uvádí Tomáš. Typickým příkladem je situace o chvíli později, kdy místo „přečtení psacího písma ze zápisků“ čte poslední slovo jako „zápisníků“. Vypráví, že vždy když ve škole četl nahlas on, tak se nikdo, včetně něj, nic nedozvěděl. *„Protože když já jsem četl, tak to se nedalo poslouchat. To ani já jsem nemohl poslouchat sám sebe. (...) V hlavě mi šrotovalo, co mám číst, ty písmenka, který vidím. Ted' už jsem byl o tři řádky dál. Ted' jsem slyšel sám sebe, jak čtu hrozně, jak koktám. Říkal jsem si, že budu za blbce,*“ vysvětluje Tomáš také **strach ze zesměšnění**. Podobnou situaci popisuje Pepa: *„Čtení nahlas je horší. Musím se ještě soustředit na to, abych to dobře vyslovil, aby se mi ostatní nesmáli. Soustředím se na vyslovování, na ten projev a zapomínám, co jsem taky četl. Když čtu potichu, tak se soustředím a víc si pamatuju.*“ Pavel uvádí, že tyto problémy nejsou jen při čtení nahlas, ale že se výrazně zesilují. *„Při čtení potichu je to lepší, ale není to pořád ono. Nahlas se to pak projeví naplno.*“

Čtení dle výpovědí respondentů znesnadňují také **cizí slova v textu**. *„Cizí slova člověka matou. Je potřeba je vysvětlit,*“ říká Jarda. Podle Pavla problémem mohou být také **slova odborná**. Blíže problematiku osvětlila Jana, která nabízí i radu, jak lze v tomto případě pomoci: *„Když to slovo neznáš, ještě ho blbě přečteš, tak ti nedochází, co vlastně znamená. Pomůže vysvětlování nebo udělení slovníčku, co co znamená. Dobrý je naučit děti, aby se tě ptaly, když něco nevědí. Tobě to třeba může připadat úplně v pohodě, ale oni tomu nerozumí. Radši se zeptat, jestli všichni rozumí a nebrat to jako něco špatného. Cizí slova jsou prostě fakt problém. Problém i v tom jazyce je ta moje dysortografie. Umím použít poučku, ale už jí neumím aplikovat. Je to i v češtině. Například bych ti řekla vyjmenovaný slova, ale napsala měkké i ve vyjmenovaných slovech. Jako zrovna v češtině problém nemám, tu mám celkem vydřenou. Ale v cizích jazycích to je velký problém.*“ S problémem se vypořádávají různě. *„Jakmile se tam objeví tři čtyři slova, kterým nerozumím, tak se vtom začínám ztrácet a ten text ztrácí smysl. Ted' už se učím to, že si ty slova musím dohledat, když jim nerozumím,*“ říká například Pavel. *„Když tomu nerozumím, tak to prostě přeskočím,*“ uvádí však Tomáš. Jakub upozorňuje, že trénováním čtení cizího textu se zvyšuje rychlost jeho čtení. *„Já jsem jeden čas četl hodně v angličtině a pak jsem četl líp – rychlejc. Ale pak to zase zmizelo, jak jsem přestal.*“

Vliv písma

Během rozhovorů nás také zajímalo, jaký mají vliv **vlastnosti textu a písma** na schopnost a rychlost čtení dyslektiků. Přestože jsme předpokládali, že chaotický **zápis například na tabuli při brainstormingu** může činit dyslektikům potíže, Jana nám tuto tezi vyvrátila. *„Tohle mi naopak vyhovuje. Já mám problém s uhlazenýma a upravenýma věcma. To taky ty „dys“ většinou mívaj. Vidí pořádek v nepořádku. Protože to podněcuje koncentraci. Takový ty vyloženě uhlazený? Nuda. Usínám. Přečtu si první čtyři a usínám.“*

Při dotazování jsme se zaměřili na vliv písma. *„Pro mě jako pro dyslektika jde čist špatně každý písmo,“* říká Jana. Zároveň však přiznává, že některé typy písma se jí čtou lépe a jiné hůř. *„Když je písmo, který se mi líbí, tak se to čte líp. Než takový to nudný,“* dodává však po chvíli a popisuje písmo Times New Roman a Arial.

Co se týče volby **psacího písma versus tiskacího písma**, naši respondenti se jednoznačně přiklánějí na stranu tiskacího písma. *„Psací písmo nemám moc rád. To je asi lepší to tiskací,“* komentuje psací písmo Jakub. *„Tiskací se asi rozhodně čte líp než psací. (...) Když je to hezky napsaný, tak je to v pohodě,“* upřesňuje Tomáš. Jakub má vyhraněnější názor: *„Když je písmo, který se mi líbí, tak se to čte líp. Než takový to nudný,“* dodává však po chvíli a popisuje písmo Times New Roman a Arial.

Jaké další problémy při čtení může přinášet podoba písma? *„Spíš jde o tu velikost. Když jsou to blechy, tak to jde mnohem složitěji.“* upozorňuje na problém **velikosti písma** Jarda.

Větší prostot jsme při našem dotazování věnovali možnosti výběru **barvy písma a barvy podkladu** a jejich vlivu na čtení. Využili jsme k tomu kartičky B. Vycházeli jsme z faktu, že vliv barvy písma versus barvy podkladu bývá často diskutován v souvislosti s dyslektiky (například konference Dyskorunka 2012). *„Určitě to ovlivňuje, ale není to tak fatální, aby to člověk nepřečetl vůbec,“* vyjádřil se k této otázce Jarda. Výběr vhodnosti barvy písma a barvy podkladu byl u našich respondentů celkem variabilní. V konečném důsledku byla nejoblíbenější kombinací zvolená „osvědčená“ varianta - **černé písmo na bílém podkladu**. Někteří respondenti důvod volby této kombinace zdůvodňovali tak, že jsou již na ni zvyklí. Nicméně ne všichni by ji volili jako první nejlepší. Jako nejlepší možnou kombinaci označili „černou na bílé“ čtyři z osmi dotazovaných – konkrétně Honza, Jakub, Jarda a Tomáš. Tři další ji ale uvedli v první trojici. Jana, která tuto barevnou kombinaci zvolila jako druhou variantu

výběru, své rozhodnutí komentovala takto: „*Když koukáš do toho bílýho, tak se oči rychleji unaví. A když budeš koukat do toho žlutýho, tak je to pro ty oči asi přitažlivější no.*“

Na pomyslném druhém místě se umístilo **černé písmo na žlutém podkladu**. Tato barevná kombinace písma a podkladu bývá někdy označovaná, jako dyslektiky nejoblíbenější. V našem případě ji jako nejlepší variantu označili pouze Jana a Pepa. Další čtyři respondenti ji ale uvedli ve výběru v první trojici.

Jako třetí nejvhodnější kombinaci zvolili naši respondenti **černé písmo na šedém podkladu**. Na prvním místě ho však neuvedl nikdo.

Naopak nejhůře se podle našeho výzkumu čte černé písmo na modrém podkladu. Je možné, že tento výsledek zkresluje fakt, že na kartičce, která sloužila k určení barevné kombinace, byla zvolena modrá barva příliš sytá a po vytištění na papír byla příliš tmavá. Podle vyjádření Jany to nemusí být hlavní příčina: „*Modrý podklady jsou pro mě obecně problém. Nerada čtu věci na modrých podkladech.*“

Z tohoto důvodu má většina problém s využíváním učebnic a dlouhých ucelených textů. Problém je ale také při různých zadáních, delších otázkách, možnostech či doprovodných textech v testech. V těchto případech by pomohlo více času na přečtení. Články pak **doplnit různými grafy, obrázky, fotografiemi či mapami**. Vhodné je také text různě **rozčlenit pomocí barev a odstavců**.

3.6.3. Čtení grafů a vzorců

Čtení a následné využívání **grafů** komentuje negativně Jana a Pavel. „*S grafama všeobecně mám trošku problémy, pokud mi nejsou známy ty osy. Jakoby co na nich je a nedokážu si plně představit, co na nich je, co znázorňují. Celkově mi dělají grafy problémy, pokud se tedy nejedná o nějaké ty úplně jednoduché. (...) Musím se na ně opravdu hodně soustředit, abych je pochopil. Sloupcové grafy jsou o něco lepší, ale taky to není ono. Nejlepší jsou koláčový. Ty jsou v pohodě. Ty si dokážu představit bez problému. (...) Musím se soustředit na to, co je tím myšleno. Kde je maximum, kde je minimum. Co mi ty hodnoty říkají v jednotlivých místech. Je to mnohem složitější na pochopení, než koláčový graf. Tam vidím, že celý koláč je 100 % a tydle jednotlivý*

výřezy mají zhruba tolik, takovou část toho celku. Nejhorší jsou takový ty plný grafy. Jak je to celý vyplněný a víc věcí se tam protíná,“ vysvětluje Pavel. Nejvíce mu nesedí graf složený. „Ten jsem do teď nikdy nepobral. Ten mi dělá opravdu nechutný problémy. Na to bych se musel hodně soustředit, abych z toho vyčetl alespoň nějaká data. A bývají i ještě horší. Ale je to tento typ grafu.“ Jana popisuje potíže obdobně: „Já kromě takovýho toho koláče... no to je asi jediný, z čeho umím číst. Ty sloupcový grafy, ty ještě jdou, ale ty bodový... a když jsou ještě jednoduchý, když máš v podstatě dvě informace a ty z toho máš vyčíst, jenom například tolik lidí v tomhle roce, to je ještě v pohodě, to ještě jde.“ Největší potíže jí také jako Pavlovi činí graf složený. „Pokud je to ale tohle, tak to je konečná. To neumím ani vytvořit, ani přečíst. To už mi nadává. Na takový obrázky už ani nekoukám.“

Potíž se **vzorci** pak zmiňovali především dyskalkulici. „Já v tý maticce, v těch vzorečkách, nevidím logiku,“ povzdechl si Petr a podobně kartičku s nápísem vzorce komentoval také Tomáš. Pavel byl mnohem sdílnější a pokusil se nám celou situaci osvětlit: „U vzorců mi dělá problémy, je třeba vymyslet nebo je pochopit. Dokážu se v tom vzorce vždycky soustředit na jedno písmeno, dokážu si říct, co to je, ale v tom kontextu zapomenu na ty ostatní. Já ti jakoby vysvětlím zvlášť, co ty jednotlivý písmenka znamenají, ale nebudu schopný ti to dát dohromady.“ Tento fakt se snaží vysvětlit na příkladu z práce: „V bývalé práci mi šéf říkal, že nemám problémy s tím, když dostanu přesně specifikované malé úkoly, ale že mám problém s tím, když dostanu úkol, který je zhruba jenom zadaný. (...)Ty si ty velký úkoly rozčleníš na maličký, kde už není problém vědět, co máš přesně dělat. V podstatě já to mám takhle přesně i s těma vzorcema. Dokážu pochopit jednotlivý písmenko, ale ne vzorec jako celek.“

3.6.4. Využívání kartografických pomůcek

V našem výzkumu jsme se snažili zaměřit především na to, jaký vliv má dyslexie a další specifické poruchy učení na výuku zeměpisu/geografie. Z toho důvodu nás nejvíce zajímá čtení geografických pomůcek jako je **atlas, mapa, plánek a slepá mapa**.

Většina respondentů nejprve odpovídala, že jim tyto pomůcky potíž nečiní. Následně však určité problémy vytyčili. Problémem bývá například **orientace na mapě**.

„V zeměpise jsem třeba měl problémy s orientací. To byl problém. On mě postavil před mapu a řekl, ať najdu Prahu.“ vzpomíná Tomáš. „Plete se východ a západ. Na mapě si třeba uvědomit, kde je východ a kde západ,“ vysvětluje Jana. „Když mi řekneš, co je na východ nebo na západ od toho, tak budu nejdřív přemýšlet, na které straně je západ,“ dodává Jana a vysvětluje, že pravolevá orientace a orientace východ-západ jí činily potíže také při počítání, kde se operuje s východní či západní délkou. Pavel má s tímto také problém, ale vysvětluje, že konkrétně u mapy České republiky to už takový problém dnes není. „Ale u jiných map se mi to plete. Já si to ve finále nějak odvodím, ale je to problém.“ „Jít třeba někam podle mapy? To bych zabloudil. Já si to radši nastuduju předem a nebo využívám GPS,“ říká dyskalkulík Petr. Jakub však naopak říká, že atlasy a mapy má rád a potíže s orientací nemá. „Hlavně já rád vím, co je kolem mě. Já mám tu mapu Prahy třeba v hlavě. Rád se orientuju.“

Komplikace se čtením map v souvislosti s barvami popisuje Pepa: „Víš, v čem jsem se špatně orientoval? V hustotě zalidnění! (...) Ty barvy se mi slejvají. Je těžký určit, kolik plus a kolik mínus je tam těch obyvatel. (...) Mapa je v pohodě, pokud prostě nejsou použity podobný barvy.“ Podobný problém zmiňuje i Jarda. „Problém jsou mapy, kde není přesně poznat, rozdíl mezi mořem a zemí.“

Jana i Pavel zmiňují jistou potíž se čtením vrstevnic. Pavel dodává, že bez vrstevnic se mu čte mapa lépe, neboť je jednodušší. Upozorňuje na špatnou orientaci na mapě, pokud je příliš přesycena informacemi. „Já potřebuju, aby ta mapa byla co nejjednodušší. (...) Bez rušivých vlivů. A pak s tím nemám problém. Ale pokud je to přeplněný, tak to je problém. Potřebuju tam mít jen ty informace, který potřebuju, kterých se mám chytout.“

Naopak však vysvětluje, že práce se **slepou mapou** je problém ještě větší. „Slepý mapy jsou pro mě peklo. (...) já si to nepřiradím. Já si nepamatuju, jak ty jednotlivý státy vypadají, jak jsou, kde jsou... v tomhle tápu. Pro mě je slepá mapa opravdu slepá.“ Podobně se vyjadřuje ke slepé mapě také Petr: „Slepý mapy? Problém vždycky! Nikdy jsem je neměl rád.“ Jistou potíž se slepou mapou přiznává i Jana, Jarda nebo Pepa. „Většinou není problém. Ale jak kdy,“ říká Jarda.

Družicový snímek přirovnává Pavel e slepé mapě. „Je to v podstatě slepá mapa pro mě,“ říká. Pepovi dělá problém slévání barev. „Já nemám rád, když se barvy míchají. Třeba Google earth používám, ale jenom když si to přibližuju hodně na blízko,

na konkrétní ulici. Tam už se zorientuju.“ Jana dělá problém v družiových snímcích odhad vzdáleností. Stejný problém však přiznává také v mapách.

Jednoduché **plánky** většinou nečiní potíže. „*Pokavad' je to plánek víc podobnej mapě, tak tam může být už problém s takovou tou orientací.*“

Práci s mapou může znesnadňovat také **měřítka**. Domnívali jsme se, že tento fakt bude patrný především u osob s diagnostikovanou dyskalkulií – tedy v našem případě u Petra, Pavla a Tomáše. Petr a Pavel naši domněnku potvrdili. S Tomášem jsme bohužel toto téma neřešili. Potíž s využíváním měřítka však přiznává také Jana, která říká, že má s měřítkem problémy od „jak živa“. *“Mně všechno přepočítává navigace,*“ dodává.

4. DISKUZE

Co z výše napsaného vyplývá pro výuku zeměpisu? Jedincům s SPU činí problém na čtení především dlouhé ucelené texty. Jak je patrné výše, je přínosné se podobných textů vyvarovat v písemném zkoušení. Stejně tak je vhodné různá zadání (například k pracovním listům či úkolům) psát do bodů. Jedincům se SPU by v hodinách geografie vyhovovalo spíše ústní zkoušení, popřípadě písemné zkoušení, které neobsahuje příliš textu nebo souvislého textu na čtení, a kde není dotyčný nucen psát sám dlouhé texty.

Příklady textů, které přináší jedincům s SPU komplikace do hodin zeměpisu/geografie jsou také v učebnicích. Práce s učebnicí bývá především pro dyslektika složitá. Tato skutečnost však neznamená, že by se učebnice neměla v hodinách používat. Výpovědi respondentů hovoří spíše naopak. Vyžadovali by zlepšení kvality výuky a výuku „barevnější“ se střídáním činností. Je tedy možné i zapojení učebnice. Je však vhodné tento fakt reflektovat a podle toho volit například výběr článku. V praxi využívání učebnice do hodin zeměpisu/geografie pravděpodobně nepřináší tolik obtíží, neboť nebývá učiteli příliš využívána. Potvrzují to alespoň v rozhovorech naši respondenti.

Co se týče zajištění určité kompenzace, tak naši respondenti se spíše shodovali, že by nemělo docházet k žádnému „nadržování“ osob s SPU. Určitá kompenzace by ale vhodná byla. Souvisí to především délkou času při plnění úkolů. Dále pak možnost využívání notebooků či počítačů místo sešitů také v hodinách geografie. V konečném důsledku však spíše jistou toleranci.

Z našeho pohledu byly překvapivé výpovědi respondentů v tom smyslu, že spíše než konkrétní činnosti či pomůcky jim v hodinách zeměpisu může činit problém nepochopení vyučujícího. Podle dotazovaných nepochopení často souvisí s nevědomostí nebo nízkým povědomím o specifických poruchách učení a jedincích, kteří tyto poruchy mají. Nevědomost se nám v celém výzkumu jevila jako základní problém. Nevědomost

okolí, nevědomost přátel a ve škole samozřejmě nevědomost učitelů. „*Jinak si myslím, že by lidi měli být víc seznamováni s dyslexií a dys-poruchama. Mělo by se to víc vědět. Do teď byl člověk brán spíš jako že je debil. Jako by byl ten člověk něco míň. Přitom je ten mozek jen zaměřen na něco jinýho. Myslím, že by se to mělo víc vědět. Hlavně profesori by měli být víc připraveni na takovýhle studenty. Ne, že by jim měli ulevovat, ale měli by být na ně speciálně vyškoleni,*“ řekl nám například Jarda. Souhlasíme s tvrzením Rýdlové (2010), která uvádí, že teprve když je jako učitelé pochopíme, tak můžeme vědět, jak s nimi ve škole pracovat.

Kvalita vyučujících byla konzultována ve většině rozhovorů. Učitel zeměpisu/geografie by měl mít dostatečné znalosti o SPU, ale také by měl umět nadchnout žáky pro předmět. Měl by při výuce využívat různé zajímavé pomůcky, sdělovat zajímavé informace, vyvarovat se monologu a nucení studentů učit se bezduchá fakta. Výuka by měla být více individuální, ale také zajímavá, pestrá a především praktická.

Další skutečností, která se nesla všemi rozhovory, byl jistý problém dotazovaných se sebevědomím. Zarazilo nás, jak své problémy, které souvisejí s jejich vrozenou poruchou, chápou jako projev inteligence. Za své specifické chyby se stydí. Jak upozorňuje například Jucovičová, Žáčková a Sovová (2007), tak z takového přístupu mohou vznikat další (tzv. sekundární) problémy (například psychické potíže).

Potřeba uznání a respektování je dle Maslowovy pyramidy přirozených lidských potřeb nezbytným předpokladem optimálního rozvoje každého jedince. Uvědomění si pak důležitosti těchto potřeb může učitelům v jejich práci velmi pomoci. (Kocurová 2000)

Výsledky analýzy rozhovorů přináší konkrétní příklady potíží určité skupiny osmi osob v jistém čase, se kterými byl absolvován hloubkový kvalitativní výzkum formou rozhovoru. Naše výsledky nemusí nutně znamenat, že stejnou potíž musí mít všichni osoby se specifickými poruchami učení. Stejně tak určité možné kompenzace, které vychází z našich rozhovorů, nemusí být vhodné pro plošné využití. Naše práce přináší určitý vhled do problematiky SPU a zeměpisu/geografie. V praxi působí na jedince další vlivy, nejen SPU. Každý jedinec v jistém smyslu originální a může mít jeho potíž dalších podob.

5. ZÁVĚR

Cílem této práce bylo přispět k řešení problematiky specifických poruch učení v kontextu výuky zeměpisu/geografie. Zjistit, zda mají jedinci s SPU specifické problémy při výuce zeměpisu. Pokud ano, jakou podobu tyto problémy mají nebo mohou mít, jak lze tyto problémy zmírnit a popř. jak se jich zcela vyvarovat.

Odpovědi na obecné otázky, týkající se SPU, jsou obsaženy především v první části práce. Druhá část práce obsahuje rozbor samotného výzkumu.

Metodou práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření formou polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Interview bylo absolvováno s osmi respondenty, kteří měli diagnostikovanou/diagnostikované SPU pedagogicko-psychologickou poradnou.

Výpovědi respondentů byly zaznamenány na diktafon, přepsány a následně analyzovány metodami vytváření trsů, zachycení vzorců a vyhledávání a vyznačování vztahů, při využití otevřeného a axiálního kódování. Výsledky rozhovorů byly diskutovány na výuku zeměpisu/geografie.

Výzkum potvrdil, že jedinci s SPU mají specifické obtíže také ve výuce zeměpisu/geografie. Potíže obecného rázu jedinců s SPU, patrné ve všech vyučovacích předmětech, se promítají i do určitých aspektů výuky geografie. Problémy se celkově vztahují především k delšímu čtení a psaní textů. Zaznamenány byly také při využívání kartografických pomůcek. Rozsah této práce nedovoluje s jistotou tvrdit, zda se v případě využívání pomůcek jedná o potíže související s čistě SPU nebo nikoli. Soupis těchto potíží je však uveden v analýze rozhovorů, stejně tak jako možné kompenzace těchto potíží. Vše dle výpovědí respondentů.

Tento výzkum přinesl jistá zjištění, pro výuku zeměpisu/geografie. Může sloužit jako inspirace pro učitele nebo budoucí učitele tohoto oboru, k uvědomění si, že studenti se SPU existují a jejich vrozené vady se mohou projevit znevýhodněním i v hodinách tohoto oboru. Tato práce využívá případové studie, jež mohou sloužit jako výchozí bod pro širší kvalitativní výzkum, který by umožnil zobecnit zjištěné údaje pro širokou skupinu osob se SPU. Možné je také dále navázat šetřením kvantitativním, pro získání ještě konkrétnějších dat.

POUŽITÁ LITERATURA

BIČÍK, Ivan a kol. *Regionální zeměpis světadílů: učebnice zeměpisu pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2002. 138 s. ISBN 8086034437.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne, FRITH, Uta. *The learning brain: lessons for education*. Vyd. 1. Malden: Blackwell, 2005, 216 s. ISBN 14-051-2401-6.

BURACHOVIČ, Stanislav a Jiří KOLEČKO. *Karlovarský kraj: Turistický průvodce a mapa*. 1:150000. 1. vyd. Praha: freytag & berndt Praha, 2003.

BRANCUSKÁ, Hana. *Pozitivní aspekty“ dyslexie*. Diplomová práce Praha: 2012.. Univerzita Karlova v Praze, Filosofická fakulta, katedra psychologie. 129 s.

BROŽOVÁ, Dana *Analýza projevů dysgrafie v průběhu vzdělávacího procesu*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, katedra speciální pedagogiky, 2007. 93 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

Česká republika: sešitový atlas pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vyd. Praha: Kartografie Praha, 2006, 32 s. ISBN 80-701-1870-9

Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2005, částka 20, s. 503-508. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Česká republika. Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů Česká*

republika. 2011, částka 56, s. 1499-1501. Dostupný také z:
<http://www.msmt.cz/file/16097>

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky č. 317/2008*. Praha: Tiskárna ministerstva vnitra, 2008, roč. 2008, č. 317, 103, s. 4826-4904. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

ČIHOUNKOVÁ, Jana. *Profil rozumových schopností intelektově nadaných dětí s dyslexií*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, katedra psychologie, 2007. 134 s.

ČERVINKA, Pavel a kol. *Zeměpis České republiky: učebnice pro střední školy*. 1. vyd., dotisk. Praha: Česká geografická společnost, 2006. 95 s. ISBN 8086034534.

EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 2. upr. vyd. Praha : SPN, Knihnice speciální pedagogiky, 1984. 475 s. ISBN 80-86022-76-5

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 130 s. ISBN 80-859-3115-X.

HANUS, Martin, ŠÍDLO, Luděk. *Školní atlas dnešního světa*. 1. vyd. Praha: Terra, 2011, 1 atlas (187 s.). ISBN 978-809-0228-269.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1994, 301 s. ISBN 80-901-5490-5.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 384 s. ISBN 978-802-4730-301.

JIRÁSEK, Jaroslav, MATĚJČEK, Zdeněk, ŽLAB Zdeněk. *Poruchy čtení a psaní. Vývojová dyslexie*. Edice na pomoc učitelům. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 167 s.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D&H, 2008, 66 s. ISBN 978-80-903869-4-5

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie*. 2. rozšířené vyd. Praha: D&H, 2009, 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, SOVOVÁ, Hana. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D&H, 2007, 67 s. ISBN 978-809-0357-976.

LIDOVÁ, Lenka. *Výuka žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na přírodovědné předměty na středních školách*. Praha: 2012, 67 s. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta.

KANIS, Jiří. *Praha: knižní*. 1:20000. 1. vyd. Praha: Marco Polo, 2002. 132 s.

KAŠPAROVSKÝ, Karel. *Zeměpis I. v kostce pro SŠ: kartografie, fyzická geografie, socioekonomická geografie*. 2. dotisk 1. vyd. Praha: Fragment, 2011. 151 s. ISBN 978-80-253-0586-7.

KAŠPAROVSKÝ, Karel. *Zeměpis II. v kostce pro SŠ*. 1. dotisk 1. vyd.. Praha: Fragment, 2009. 184 s. ISBN 978-80-253-0585-0.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1997-98*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, 179 s. ISBN 80-717-8244-0.

KUCHARSKÁ, Anna. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1995*. Praha: DYS, 1995, 190 s. ISBN 80-902-0650-6.

KREJČOVÁ, Lenka. Dospělí s dyslexií. In: *Psychologie pro praxi*. 2010, roč. 45, č. 1-2, s.45-55. ISSN 1803-8670.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, 236 s.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1974, SPN, 248 s.

MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie a kol. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Editor Marie Vágnerová. V Praze: Karolinum, 2006, 271 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 8. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Texty pro distanční studium. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. 46 s. ISBN 807290115X

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-731-1000-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NOVOTNÁ, Marie, KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele – setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogická*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997, 115 s. ISBN: 80-85937-60-3.

RÝDLOVÁ, Dagmar. *Dyslexie, smutek, mindráky a já: vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. 1. vyd. Chomutov: Ideas Advertising, 2010. ISBN 978-80-254-8192-9.

RUDIŠAROVÁ, Petra. *Disgrafie jako jedna z forem specifických poruch učení*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Husická teologická fakulta, 2011. 59 s.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti*. 1. vyd. české. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Grada, 2000, 136 s. ISBN 80-716-9773-7.

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999, 149 s. ISBN 80-7178-315-3.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 204 s.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SVATOŇOVÁ, Hana. *Zeměpis - Putování po světadílech: učebnice, 2. díl: Asie, Austrálie a Oceánie, polární oblasti*. 1. vyd. Brno: Nová škola, 2008. Duhová řada. 72 s. ISBN 978-80-7289-096-5.

ŠIMANOVÁ, Adéla. *Dyslexie ve výuce francouzského jazyka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra francouzského jazyka a literatury. 2012. 146 s.

Školní atlas světa. 2. vyd. Praha: Kartografie Praha, 2007, 175 s. ISBN 978-80-7011-925-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TIMYCHOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1987, 139 s.

VALENTA, Václav, HERBER, Vladimír a kol. *Maturita ze zeměpisu. Otázky a testy k přípravě na maturitu a přijímací zkoušky na VŠ*. 2. upravené a rozšířené vyd. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti, 2004. 128 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení; Specifické vývojové poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy*, Tobiáš, Havlíčkův Brod, 2006 167 s. ISBN 80-731-1022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy Učení: Dyslexie, Dysgrafie, Dysortografie, Dyskalkulie, Dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň)*. Aktualizované vyd. Praha: D+H, 2006. 44 s. ISBN 80-903579-4-6.

DALŠÍ ZDROJE

Česká společnost dyslexie: Czech dyslexia association. ZÁKLADNÍ ŠKOLA PROFESORA ZDEŇKA MATĚJČKA V MOSTĚ. *Czechdyslexia* [online]. 2009 [cit. 2013-11-19]. Dostupné z: www.czechdyslexia.cz

ČERNÝ, Jaroslav. *Dar dyslexie*. [online]. Dokumentární film. Studio JC a Česká televize, 2012 [cit. 2013-04-05]. 52 min. Dostupné na: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10437113181-dar-dyslexie/>.

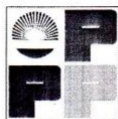
ČT24. *Téma slova – v diskuzi s Alenou Kupčikovou*. [online]. Televizní akademie, Česká televize. 2011 [cit. 2013-05-29]. Dostupné na [tp://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10322816274-televizni-akademie/211563238830001-televizni-akademie-umeni-a-zivot/obsah/179231-alena-kupcikova/](http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10322816274-televizni-akademie/211563238830001-televizni-akademie-umeni-a-zivot/obsah/179231-alena-kupcikova/).

ČT24. *Den „dys“ nejen v Národní galerii*. [online]. ČT24, Česká televize. V ČT24 2010 [cit. 2013-05-29]. Dostupné na [<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/100926-den-dys-nejen-v-narodni-galerii/>](http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/100926-den-dys-nejen-v-narodni-galerii/).

KREJČOVÁ, Lenka. *Potíže dyslektiků* [ústní sdělení]. Praha, 20.11.2012.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření



Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje

www.pppstredoceska.cz

pracoviště Mělník, Bezručova 109

tel. 315 623 045, e-mail: ppp.melnik@worldonline.cz

Důvěrné

Věc: Zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření

Vstupní vyšetření klienta (CHV=19,3) bylo realizováno na jeho vlastní žádost z důvodu podezření na specifickou poruchu učení. Pan [redacted] byl seznámen s charakterem vyšetření v PPP, s právy a povinnostmi, které z vyšetření vyplývají. Klient popisuje obtíže ve čtení (zadržávání, pomalejší tempo, nižší porozumění čtenému textu) a v psaní (neúhledné až nečitelné písmo, chybovost) od zahájení školní docházky, které přetrvávají až do současnosti. Největší potíže má v jazykových předmětech – v českém a ve francouzském jazyce (opakoval sextu po neúspěšné opravné zkoušce z francouzštiny). V rodině je hereditární zátěž ve smyslu specifických poruch učení.

Klient je v sociálním kontaktu přirozený, milý, po dobu sezení ve snaze podávat co nejlepší výkony lehce tenzní.

Celkový intelektový výkon se aktuálně nachází v pásmu mírného nadprůměru (dle WAIS-III) s mírně úspěšnější složkou prakticko názorovou nad složkou verbální. V rámci dílčích schopností je nejlépe rozvinuté vizuální asociační učení, analyticko syntetické schopnosti a všeobecná informovanost.

Čtení je pomalejší, chybovost při čtení běžného textu je nízká, významněji narůstá v zátěži při čtení textu imitujícího cizojazyčný text. Tempo hlasitého čtení zaostává za průměrným tempem gymnaziální populace o 20% (v zátěži o 30%), tempo tichého čtení až o 50%. Následná reprodukce hlasitě čteného textu je kvalitní, reprodukce tichého čtení je stručnější a obsahuje nepřesnosti v ději. Tempo psaní je lehce pomalejší, do podoby písma se odráží deficitní grafomotorika a nevýhodný úchop – písmo je neúhledné, místy zcela nečitelné. Diktát je zatížen vysokou specifickou chybovostí převážně sekundárního charakteru (záměna a vynechání písmen, diakritika, komolení slov, délka samohlásek, spodoba), vyskytuje se i několik chyb pravopisných. Jazykový cit, který ovlivňuje schopnost praktické aplikace mluvnických pravidel, je v normě, bez poruchy je sluchová syntéza. Zraková diferenciací a sluchová analýza jsou oslabené, což přispívá k výskytu specifické chybovosti ve čtení a v psaní. V testu orientovaném na přesnost výkonu, koncentraci pozornosti a psychomotorické tempo pracuje klient v běžných podmínkách rychle (pracovní tempo je rychlejší v průběhu celého sezení) při méně kvalitním výkonu, v zátěži je pak tempo oproti průměrnému tempu běžné populace výrazně pomalejší, ale výkon je kvalitnější, chybovost je v normě.

Závěr: Dyslexie, dysgrafie se sekundární dysortografickou chybovostí při celkové aktuální intelektové výkonnosti v pásmu mírného nadprůměru.

Doporučení:

- jedná o studenta se spec. vzdělávacími potřebami (dle Školského zákona, §16, odst. 2 – vývojové poruchy učení),
- navyšování časové dotace u úkolů vyžadujících práci s textem o 25%, tolerance specifické chybovosti v jazykových předmětech, možnost využít i pro písemné zkoušení notebook jako kompenzační pomůcku,
- pravidelná domácí příprava,
- následně předat škole žádost o uzpůsobení podmínek konání maturitní zkoušky v kategorii: SPU-O-I,
- tato doporučení mají platnost do 31.8.2014, kontrolní vyšetření není plánováno.

Panu Novákovi bylo doporučeno předat zprávu z vyšetření gymnázium.

Pan Novák byl seznámen se závěry z vyšetření a s navrhovanými doporučeními, byl informován o prospěchu i všech předvídatelných důsledcích, které z navržených doporučení vyplývají.

Vyšetřila: PhDr. Krejčová, psycholožka

Co: 1x PPP

Svým podpisem potvrzuji, že výše uvedená doporučení se mnou byla projednána, že jsem porozuměl/a jejich povaze a obsahu. S navrhovanými doporučeními: -1-

souhlasím ✓

souhlasím s výhradami (klient rozepíše)

nesouhlasím.

Převzal/a dne...

PaedDr. Zuzana Černá
vedoucí pracoviště Mělník

Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Mělník

Bezručova 109, 276 01 Mělník
tel.: 315 623 045

Zdroj: Majetek respondenta Jarďy

Příloha 2: Pracovní list

Představte si, že jste odborníci na geografii, kteří se rozhodli zmapovat náměstí Jiřího v Poděbradech. Pročtěte si nejprve celý pracovní list, který vám v této práci pomůže. Pracujte ve dvojicích nebo trojicích. Vaším cílem je tento pracovní list vyplnit. Vítězí ale KVALITA nad kvantitou. Pokud tedy nestihnete vyplnit celý list, ale místo toho přinesete například zajímavé informace z rozhovoru s místními starousedlíky, není to problém. Důležité je snažit se přinést do společného bádání zajímavé a nové informace. Celkově se nebojte ptát se lidí na náměstí. PTEJTE SE, dělejte rozhovory. Vše pak zapište do svých pracovních listů, od toho je máme. TAK VZHŮRU DO TOHO!!!

Lokalizujte místo sběru informací (stát, kraj, okres, město):

Náměstí

Odhadněte, jaký je počet osob na náměstí právě v tuto chvíli.....

Odhadněte z jakého důvodu se zde nacházejí?

Jaké je celkové využití náměstí? (Jsou zde obytné domy, obchody, restaurace...?)

Jaké jazyky zde slyšíte?.....

Budovy na náměstí

Prohlédněte si budovy na náměstí. Napadá vás, proč je postavení budov takové, jaké je?

K čemu dřív mohly sloužit zdejší budovy a jaká je jejich historie?

Zdroj: Vlastní tvorba

Příloha 3: Přepis výpovědí respondentů

Honza (19 let) – čerstvý absolvent gymnázia; ze zeměpisu nematuroval, známky z něj na škole jedničky dvojky; SPU určeny na prvním stupni základní školy. Diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Bydliště: město ve středočeském kraji.

Problém je určitě písemný projev, takže vynechávání písmen, háčky čárky, měkký tvrdý i. A pak při čtení nahlas komolení slov. *Čteš tedy pomaleji? Čtu pomaleji. Píšeš i pomaleji? No, asi trochu jo. Když se musím snažit, abych psal čitelně, tak píšu o hodně pomalejc.*

Kartičky A

OSMISMĚRKY, TAJENKY více-méně bez problému. Tiskací strojní písmo mi nedělá problémy. Maximálně, když píšu já, tak to po mně skoro nikdo nepřečte. Počítač – úplně bez problému. Já osobně píšu rychleji a taky čistěji na klávesnici. I následná manipulace s datama je mnohem jednodušší. I u maturity jsem mohl mít počítač a tak jsem toho využil. Dělam tam míň těch specifických chyb. Při psaní na počítači mi třeba nedělají problémy háčky a čárky. Naopak v rukou psaných zápiskách mi hodně chybí. FOTOGRAFIE – to mi nedělá problémy. To je opravdu bez problému. OBRÁZEK To samý. SCHÉMA S POPISKY – to je bez problému. PLÁNKY – celkově orientace na mapě mi zas tak nedělá problémy. Já i čas od času běhám „adventury“ takže orientace v mapě je v pohodě. je teda pravda, že po praze jsem srab a tam použiju navigaci v telefonu. I když jdu někam pěšky. Vždycky mi někdo řekne: „dostaň se do tý a tý ulice“ ...a Google pomůže. MAPA – Orientace na mapě je v pohodě. Orientace na světové strany taky. Sever, Jih, východ, západ – to je v pohodě. SLEPÁ MAPA – nikdy mi nedělala potíže. VZORCE – Jelikož chci matematiku studovat, tak doufám, že tohle mi problémy dělat nebude. Chci dělat techniku. Fakultu strojní. A specializovat se na robotiku a robotický technologie. Jsem už i přijatý. ATLAS – to je klasika. Pomocí rejstříku bez problému. ČTENÍ PSACÍHO PÍSMO – tak s tím už je trochu problém. Svoje přečtu. I s tím má teda občas problém. Ale cítí, kor když má ten člověk vypsanou ruku, tak to mi dělá problémy. PŘEČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ. Naopak mi dělá problémy cizí písmo víc než moje. Svoje přečtu. Občas teda musí člověk zaluštit. Ale proto je pro mě daleko pohodlnější psát si to do toho počítače. *Jak přečtou cizí lidi tvé písmo?* Skoro vůbec. KARTIČKY – jo, super. UČEBNICE – maximálně mám problém je nosit do školy. (smích) To bývá největší problém. Ne, orientace s textem ani GRAFY, to mi nedělá problémy. Čtu řádově pomalejc, než normální lidi, ale nedělá mi problém ani srozumitelnost toho textu nebo tak. ČTENÍ NAHLAS – za prvé je mi to nepřijemný a za druhé čas od času komolím slova. Pro mojí srozumitelnost, pro mě je to horší, než když si to čtu sám. Hlavně mi to není ani příjemný číst nahlas. DEFINICE – takhle, pokud to mají být jakože vyloženě nazpaměť naučený definice, tak to mě za a nebaví a za bé mi to připadá zbytečný. Ale pokud je to věc, kterou znám a mám jí definovat, tak to mi problémy nedělá. Neumím takový ty naučit se slovo od slova definici. POWERPOINT PREZENTACE – to si myslím, že zvládám daleko líp než většina vrstevníků. Pokud jde o to prezentaci vytvořit. U učitelů mě občas trápí, že ti učitelé nejsou schopni udělat tu prezentaci lidsky. Takový ty základy, co by se měli v powerpointu dodržovat: aby tam nebyl souvislý text, aby ten text nebyl červeněj na červeným pozadí a další takovýhle blbosti. A pak tam ještě někdo nacpe ty svoje krásný přechody. Ale problém mi nedělá koukání na prezentaci někoho, kdo umí prezentovat. *Činí problém kombinace prezentace a mluveného slova?* Vůbec. GRAFY – s těma se setkávám poměrně často, takže ty mi nedělají problémy. Opravdu žádný. DOPLŇOVAČKY – tak to je bez problému. TABULE – maximálně problém je s čitelností písma. Jinak bez problému. PRACOVNÍ LISTY – taky, jakýkoli úkoly SOUVISLÝ TEXT – Nedělá mi problém. Čtu ho ale dlouho. Potřebuju delší čas. SEŠIT – je pro mě daleko pohodlnější ten počítač, kde si můžu upravovat a vlastně dávat si tam i členění. PSACÍ x TISKACÍ písmo – určitě se čte líp strojový písmo. CIZÍ SLOVA Kupodivu angličtina mi vůbec nedělala velký problém, ale třeba španělština. Možná mi nesedl styl výuky vyučující. Cizí slova bych řekl, že dobrý. DRUŽICOVÝ SNÍMEK Ok.

KARTIČKY B

Tak určitě nejlíp se mi čte klasický **bílý písmo na černým podkladu**. Špatně se mi čte například bílý písmo na šedým podkladu. Bez problému jsou i takový základní zvýrazňovací barvy, takže klasickej červeněj text a je jedno jestli zeleněj žlutěj nebo červeněj podklad. Žlutý písmo na černým podkladě je takový dost nezvyklý. Ve čtení není problém, ale na delší čtení by to nebylo příjemný.

Od nejlepšího: černý na bílém, černý na červeném, černý na zeleném, černý na žlutém, černý na růžovém, bílý na modrém, bílý na červeném, žlutý na černém, bílý na černém, černý na šedém, černý na modrém a bílý na šedém.

Napadá tě ještě něco, co může činit problémy? Tak určitě, jak si mluvila o tý matematice. Mně největší problém dělá, že když přepisuju příklad, tak tam špatně přepíšu plus minus nebo tak. Jednoduchý matematický operace a člověk se upíše, upočítá... Problém je když máš složitější příklad a přepisuješ si to mezi řádkama.

UČENÍ NA ZKOUŠKY

Maturoval jsem z matiky a fyziky. Z matiky jsem si vzal jenom učebnici, takový ten souhrn a ten jsem se přečetl a vypsals takový ty zásadní chytáky nebo tak. A fyziku jsem si jen četl ze souhrnu stránky a dělal si z toho vlastní zápis. A tím, jak jsem si z toho dělal ten vlastní zápis na počítači, tak jsem se to vlastně i naučil. Já se fakt nemůžu učit věci nazpaměť. Nebaví mě to. Já ty věci potřebuju pochopit.

KARTIČKY C – zkoušení, hodnocení

Určitě je pro mě nejpříjemnější ústní zkoušení. Pak asi test a pak krátký odpovědi a pak teprve rozepisovací. I pro tebe jako pro hodnotitele to bude nejpříjemnější.

Jakou roli hraje při zkoušení čas? No tak člověk ho musí mít dostatek. Hraje roli, určitě.

Měl si nějaký kompenzace kvůli svým SPU? Oficiálně ne, ale více-méně jo. Nikdo z češtinářů tolik nehrotil moje diktáty a takovýhle věci.

A v jiných předmětech? No to ne.

Máš ještě na konec nějaký rady a návrhy, na to, jak by se dalo pomoci, co by se dalo zlepšit? Něco co bys mě jako budoucí učitelce zeměpisu poradil? Tak třeba v současné době jsou možnosti cestovat. A více-méně ty lidi budou ten zeměpis brát hlavně jako dozvědět se něco o tý zemi, kam se eventuálně vypravít. takže možná víc, ně se zaměřit na ty obecný fakta, ale spíš se zaměřit na ten cestovatelskej zeměpis. Tak například, když jsem v tý zemi byl nebo znám někoho, kdo tam byl, tak přivést toho dotyčného do tý hodiny, aby povyprávěl i o tý cestě. Říct i „pro tuhle zemi je typický to a to jídlo, určitě nejzajímavější v týhle zemi je to a to a vůbec do té země se jezdí, protože tam se tam lidi chodí dívat na tohle a tohle. Takže ten zeměpis bych bral víc do těch turistických rázů a za další věc, co by se dalo možná použít: Každá země má nějaký vývozní artikl, nějakou výrobu. Pokud bude člověk mluvit o Německu, tak určitě zmínit automobilky a podobně. Každá země má svoje specifikum. Něco, co prostě oni můžou znát, ale původně si to s tou zemí nespojí. Aby tam prostě bylo víc zajímavosti a ne jen fakt, počet obyvatel, rozloha...to si stejně nikdy nikdo nezapamatuje. Zaměřit se spíš na ty praktičtější informace.

Jakub (17 let) – Student gymnázia. SPU určeny na 1. stupni ZŠ. Určena dyslexie, dysgrafie a dysortografie. (Také má dysfázii – specifickou poruchu řeči, která se projevuje ztíženou schopností verbálně komunikovat. I tak byl rozhovor s Jakubem bez problému a velmi příjemný.)

Zeměpis dvakrát týdně. Zeměpis má rád a je to podle jeho slov “přesně to, co mu jde“. Je pro něho zajímavý. Dokáže se to naučit a má z něj i dobré známky – většinou dvojky.

Takhle na začátek mě nenapadá vůbec nic. Co bych tak řekl? No mně dělalo třeba problémy psaní si zápisků. Ale to je tak asi normální. Jinak asi pozornost. Protože pak jsem tam půlku neměl a nemohl jsem se učit ze sešitu...

KARTIČKY A

SEŠIT – to mi už problém nedělá. Já poslední dobou dávám pozor a už jsem se naučil, že si ty zápisky píšu. Dřív mi problém dělal. Ale to asi všem. Já jsem dřív měl ty zápisky takový, že jsem si to nějak napsal a rozuměl tomu a pak jsem tomu doma už nerozuměl. Dneska využívám svůj sešit normálně. Ještě si teda půjčuju od dalších, abych měl jistotu, že tam mám všechno. **SOUVISLÝ TEXT** – To je hrozný. Mě hlavně...I když to asi nemá nic společného... *To je úplně jedno. Prostě mi řekni všechno, co ti dělá problémy. Já si to z toho pak vyberu.* Mě to hlavně nebaví číst. Vždycky nějak čtu, čtu...potom nějak vypadnu. Čtu dál. Pak vlastně zjistím, že jsem zaspal a že sice čtu, ale nevím co. (*Ukázka textu v učebnicích.*) No tady je to trochu barevně i a odstavce. Jinak pokud je to jen dlouhý text, tak se vlastně nemáš čeho chytit. **PRACOVNÍ LIST** Na zemáku jsem asi nikdy žádný pracovní list neměl. Ale obecně jsou v pohodě. Mě připadají v pohodě. *Třeba na exkurzích se často využívá.* No na pracovních listech je právě nejhorší to, že když jsi třeba někde v galerii a chceš se tam podívat, tak nemůžeš, protože musíš vyplňovat nějaký debilní pracovní listy. To je na tom to nejhorší. Jinak je to dobrý. **TABULE** – (*Vysvětlení*) Jo zrovna náš zeměpisář píše docela srozumitelně. Ted' poslední dobou píšou ti učitelé míň a míň. Za první je to nebaví, za druhý jsou pak otočení zády k nám, což je takový blbí a za třetí máš pak ruce od křídly. Ted' už nás naučili si to psát, takže si to píšeme my a on povídá. Ale třeba dřív si to dával

náš zeměpisář za úkol, aby nás naučil psát si ty zápisky. Vždycky nám psal body na tabuli. My si to pak opisovali. To bylo dobrý. *Takže to, že on původně psal body na tabuli, tak ti pomohlo se naučit dělat vlastní zápisy?* Jo, to jo. To pomohlo. Teď už moc ale na tabuli nikdo nepíše DOPLŇOVAČKY, PŘÍRAZOVAČKY (*Ukázka*) Jo to je jasný. Doplňovačky ty...mě na tom nejvíc vadí, že si většinou musíš přečíst ten text předtím. Tady zrovna není. Ale kdyby byly doplňovačky ze zemáku, tak ty jsou v pohodě. Ale třeba doplňovačky ze ZSV? Tak těm vůbec nerozumím. Tak jsou takový ty hrozný pojmy. Musím si to přečíst vždycky desetkrát a stejně z toho nic nevím. Ale ty jsou jinak v pohodě. Z toho zemáku určitě. GRAF – Tak gryfy jsou dobrý, protože tam nějak nemusím nic číst nebo tak. je to taková dobrá pomůcka. *Ono je více typů grafů, tak když některé ukážu...Tak ty jsou taky ok?* To jo. Spojnicový jsou nejlepší. Sloupcový jsou taky dobrý. POWERPOINTOVÁ PREZENTACE *Jak tvorba, kdybys jí měl vytvářet...* No to je hrozný no. Já ať píšu cokoliv. Teď jsem zrovna psal článek na energetiku ČR. Vůbec jsem nevěděl, jak to napsat. Nakonec jsem to nějak napsal. A u tý prezentace je to to samý. Nikdy vůbec nevím, jak to pojmout. Pak si teda udělám nějaký základní slidy, nadepíšu a pak už to nějak udělám. Vždycky je problém nějak začít a systematicky to udělat a ty body nějak inteligentně napsat. To nemám rád, to je pravda. U nás ve škole se tomu ale věnujeme poměrně hodně. *A co naopak. Když má prezentaci někdo jiný.* Jo tak to je prezentace dobrá. Jako normálně. Člověk mluví a tady je zachycení nějakých těch základních myšlenek. Musí tam být teda míň textu, to jo. PŘEČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ – To už je teď lepší. Já už teď nemám moc problém. Dřív jsem měl nálady, že když jsem psal, tak jsem to nějak prostě načmáral. Chtěl jsem si psát, ale zároveň mě to nebavilo, tak jsem to načmáral a potom jsem to luštil. Někak jsem to přečel, ale ne moc dobře. Teď už píšu tak nějak uskupeně. Za ta léta jsem si v tom už našel nějaký systém a tak. Teda furt ho v tom hledá, jak by se to dalo líp dělat. *To je super, že máš ten problém takhle nějak zvládnutý, že je to lepší a lepší.* Tak nás to za prvý ti učitelé nějak učili. A pak já píšu už leta, tak se v tom snažím najít nějaký systém. A pak to třeba vidím taky u jiných lidí. DEFINICE – no zrovna v zemáku jich moc není a nedokážu si představit, že by byli nějak složitý. (*Uvedení příkladu definic – atmosféra...*) To je v pohodě. Ale budu to muset nějak cvičit na to ČVUT, kam chci jít. Třeba v matematice kolikrát nerozumím ani slovu. DRUŽICOVÝ SNÍMEK (*Ukázka*) No tak to já mám nejradši mapy, který jsou jakoby i s barvou. Já nevím, i když si něco hledám...to je asi tím, že já je nejvíc používám, když hledám, jak se někam dostat. A to ti pomáhá jednak zeleň, vejška domů a tak. (*Ukázka satelitního snímku ČR v Atlasu České republiky*) Tohle je hezký, zajímavý. Ještě jsem takhle neviděl snímek celé České republiky. I když tenhle atlas ve škole asi máme. Mně se to třeba líbí víc, než normální mapa. Je to hezcí. UČEBNICE *Práce s učebnicí.* Teď už s tím tak nemám problémy. Já jsem jako hodně pokročil. Když něco hledám, tak to už najdu. Ale třeba to čtu mnohem pomaleji, to určitě. Ale třeba děják se učím už jen z učebnice. Ale já to potom stejně hned zapomenu, takže je to k ničemu. (Smích) Ale je to lepší pro mě, než si psát sešit. Ale nějak jsem si na to takhle zvykl. KARTIČKY – *Práce s kartičkami. Například ty co držíš v ruce...* Tak to je dobrý. Je to takový lepší. Je tam i nějaký pohyb nebo tak. Mám to ve zkratce napsané. Víím, o co jde. PŘEČTENÍ PSACÍHO PÍSMO – NAPŘÍKLAD OD SPOLUŽÁKA No to je horší. Psací písmo nemám moc rád. To je asi lepší to tiskací. *A ty pišeš jak? Tiskace nebo psace?* Já píšu tiskace. Ale třeba slohovky píšu psace. Já jsem chodil na doučování z češtiny teď tři roky, takže tam jsem se to zase naučil. Ale všichni píšou většinou tiskace. I když je to strašná ztráta času. *A ty slohovky...tvé psací písmo...přečtou to druzí po tobě?* Jo já už na to mám cvik. I když teď nějak píšu hůř a hůř. Ale pořad je u nás takový tempo, abych to nemohl stíhat. Tak se to snažím si hlídat. Ale třeba teď jsem v češtině napsal docela hezkou básničku. Tak jsem si myslel, že dostanu jedničku a ona mi dala dvojku za úpravu. ATLAS Atlasy mám rád. Já mám rád mapy. Hlavně já rád víím, co je kolem mě. Já mám tu mapu Prahy třeba v hlavě. Rád se orientuju. Je to takový, že se cítíš líp potom. VZORCE – V zeměpisu jsou nějaký vzorce? *Například ortodroma – nejmenší vzdálenost na kouli...* Jo to jsme taky měli. My jsme měli teď astronomický souřadnice a tak. To mi nedělá problémy. Mně právě na PPP říkali, že mám takový to vnímání 3D prostoru, smysl pro SD prostory nebo jak se to jmenovalo... Chci na tom třeba i začít pracovat. Mám teď už i zadáno, že na příští rok udělám 3D model astronomických souřadnic. Takže dobrý no. *A třeba v matematice vzorce? Například kvadratické rovnice...* Taky v pohodě. SLEPÁ MAPA To mi nikdy nedělalo problém. Místopisy děláme ve škole každý rok. Já se vždycky naučím třeba pět místopisů a dám je najednou. *A pamatuješ si pak ty pojmy i dlouhodobě?* No jak co. Já si myslím, že mám lepší krátkodobou paměť, než dlouhodobou. Ale místopisy si vždycky udělám už na začátku roku hned, abych to pak nemusel řešit na poslední chvíli. Takže slepá mapa asi není problém. PLÁNKY (*Vysvětlení*) – To asi není problém. Naopak. Mně se tohle všechno líbí. Já jsem i ze stavebnický rodiny, nebo jak bych to řekl. Takže když třeba vidím tátovy nákresy a tak, tak se mi to líbí. To mi nedělá problém. Na to koukneš a zdá se to složitý, ale když se na to koukneš pořádně, tak je to vlastně jednoduchý. OBRÁZKY – Ty jsou důležitý. Pomocný. Ani nakreslit jednoduchý obrázek mi nedělá problém. Ani trochu. SCHÉMA S POPISKY (*Ukázka, vysvětlení*) Prostě takovej popsanej obrázek...to není problém. CIZÍ SLOVA – Cizí jazyk je problém. I ty cizí slova no. Já jsem jeden čas četl hodně

v angličtině a pak jsem četl líp – rychleji. Ale pak to zase zmizelo, jak jsem přestal. FOTOGRAFIE To není problém. To asi ne. POČÍTAČ No teď mám zrovna takový problém, že musím napsat technickou zprávu. Já teď totiž píšu praktickou maturitu. Psaní jako takový, jako psaní na počítači, to je hrozný pro mě. A já vždycky tak nějak píšu. Nebavilo mě učit se psát všema deseti. Takže když teď píšu, tak píšu hrozně pomalu, ale třeba po deseti minutách už píšu rychle. *Co je teda pro tebe horší? Psát ručně nebo na počítači?* Podle toho, jaký to mám mít účel. Když to má být třeba nějaký poznámky...třeba k prezentaci...tak to je lepší třeba na počítači, protože je to malý a dá se to přečíst. I když teď jsem měl třeba napsaný v ruce. *A když vezmu třeba zápisky v hodině?* Tak určitě v ruce. To bych nestihl vůbec nic. *A když to bude nějaká práce na odevzdání?* Tak asi taky v ruce. Je jednodušší napsat to hezky v ruce, než to dávat do počítače. Nebo mi to tak přijde. *A jak se ti pracuje s e-mailem, internetem, facebookem...?* No jako dobře. Já ten e-mail nemám rád. Musí to být hrozně dlouhý. A je mi to k ničemu. Já radši tomu člověku zavolám. Stejně když to bude číst, tak se mě nebude moct na nic zeptat a tak. Já jako e-mail vlastně moc nepoužívám. Ale dost často i musím. Ale zase než mi odpoví, tak to trvá. Celá moje praktická maturita se teď zastavila jenom na tom, že mi nejsou schopni odpovědět. *A o čem máš praktickou maturitu?* Projektuju alej a teď mi CHKO není schopný napsat. Tak je to i otázka, jestli jsem jim to napsal dost srozumitelně. KRÍŽOVKY, TAJENKY No tak to je dobrý. Je to takový zpestření. Zase to používáš úplně jinak.

VLIV PÍSMO NA ČTENÍ – KARTIČKY B

Jestli je rozdíl při čtení psacího nebo tiskacího písma jsme vlastně už říkali...Dál by mě zajímalo, jestli ovlivňuje čtení barva písma a barva podkladu. To jsme ti chtěl zrovna navrhnout. Jako určitě. Je super, když je třeba zvýrazněná část textu. *A pokud půjde o celý text a ty si například budeš moci navolit, jakou barvu bude mít písmo a jakou pozadí... mám ta to speciální kartičky. Poprosila bych tě o odstupňování toho, co se ti čte nejlépe a co nejhůře...*

Nejlíp se mi to čte takhle. *(Ukazuje seřazenou řadu.)* Nejlíp se mi čte normálně černé písmo na bílém pozadí. Dobrý je i černý na šedivém a černý na žlutém. To s tím modrým pozadím je naopak hrozný. Vyfotím ti to a pošlu, to bude nejlépe. *(Bohužel fotografie byla pravděpodobně omylem Jakubem smazána, což zjistil až o pár hodin později, když mi ji chtěl poslat e-mailem.)*

ZKOUŠENÍ, HODNOCENÍ a KARTIČKY C

Z čeho se učíš na zkoušku – z vlastních zápisků, cizích zápisků, učebnice, internet, materiály od učitele...Co je pro tebe nejlépe? Jak u čeho. Třeba děják se učím jenom z učebnice. Ale proto, že jeden rok jsme měli dobrou učebnici, která nebyla moc dlouhá a tak... Ale teď jsme se zase vrátili k té starý a tam místo pěti stránek je dvanáct. Ale nějak ta tradice zůstala a já si děják nepíšu. Sedím, poslouchám, ale nepíšu si. Ale třeba zemák, kterej je dost podobnej, tak si píšu a neučím se z učebnice. Učebnici ani nemám. Asi nikdo od nás ji nemá. Jako učebnici, podle který jede učitel, tak je asi dobrá. Nevím. Možná je to i o přístupu toho učitele.

KARTIČKY C

A,b,c test je pro mě dobrej, protože když nestíháš, tak to nemusíš ani číst. Nějak to zaškrtáš a máš šanci, že se trefíš. Písemný zkoušení rozepisovací je naopak takový blbý. Mě vždycky nebaví toho psát moc, ale zase musím, protože jsem k tomu nucenej. A ještě si říkám „chudák učitel“ bude muset číst tři stránky, který ještě nejdou přečíst. No je to blbý.

Preferoval bych **ústní zkoušení**. Pak písemné zkoušení krátké odpovědi. Test třetí. On je tak trošku k ničemu. A pak to rozepisovací. Ale třeba u ZSV je pro mě těžký i to ústní zkoušení stejně jako to písemný.

Na závěr

Máš nějaké kompenzace? Třeba více času při testech... Mám více času někdy. Ale jinak asi nic. *A napadá tě ještě něco, co by mohlo pomoci?* Na ČVUT mi například řekli, že mi můžou poskytnout učebnice v elektronický podobě a že je potom program, který ti to přečte. Tak to je takový zajímavý. A můžeš si to pouštět kdykoliv.

Máš nějaké rady, jak by šlo ještě pomoci? No chtělo by to použitelný učitele. Protože třeba mi i říkala ta učitelka, co jsem k ní chodil na doučování...Ona vždycky pracovala s těma dyslektikama, měla ty třídy dys...a ona říkala, že takhle přišla do sborovny a přišla tam i jiná učitelka. Ta přišla zrovna z té dyslektický třídy a říkala „Ty dyslektici, to jsou takový debilové. Vždyť oni nejsou schopný vůbec ničeho“. A ve finále tam teď měli nějaký Scio testy a oni na tom byli líp než ostatní. Asi proto, že to nečetli a jen to natyposali. Jinak by to nestíhali. *Nebo to zrovna věděli.*

Jana (21 let) – studentka Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakulty (bakalářské studium) – studuje biologie a výchovu ke zdraví. Vztah k zeměpisu má kladný. Přihlásila se letos k jeho studiu na PŘF UK. Nejráději má fyzickou geografii. Nemá ráda

statistiku. SPU jí byly určeny až na 3. stupni. Má dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Pochází z města ze Středočeského kraje.

Problém je třeba pravolevá orientace, plete se východ západ. Na mapě si třeba uvědomit, kde je východ kde je západ.

KARTICKY A

PLÁNKY - pokavaď to jsou takový ty úplně jednoduchý plánky, tak ty jsou úplně v pohodě. Pokavaď je to plánek už víc podobnej mapě, tak tam může být už problém s takovou tou orientací. Když to bude jako ukázka, kdy to třeba pověsíš v tý třídě a ukážeš na tom něco. Na tom asi není co zkazit. Ale když třeba vezmeš děti ven, tak už to může být asi horší se zorientovat. Ale nevím. *Vztahuj to všechno na sebe. Říkej o sobě.* Pro mě? To je v pohodě. **PŘEČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ** (smích) tak to je velkej problém. Když jsou psaný v klidu, tak to jde. Ale čtení svých zápisků z hodiny, to je velký problém. Já píšu ale na počítači. To je důvod, proč jsem si pořizovala notebook na vejšku – abych to po sobě přečetla. Hlavně, já píšu na notebooku rychlejc, než ručně. *Mohla si ho mít i u maturity?* Ne. Já jsem si ho pořizovala až na vejšce. Já jsem ale ani přijímačky neděla tak, že mám specifické poruchy učení. Já to zatloukám. **UČEBNICE** – při delších textech určitě ztráta pozornosti. Delší texty se čtou dýl. Já jsem třeba osobně při delších textech četla jenom tučně zvýrazněné. Zbytek jsem nebyla schopna přečíst. *A pokud by to bylo v kombinaci s obrázky, s grafy...* Je to lepší. Je to lepší, protože to rozbije ten text. A vůbec když jsou dlouhý texty, tak já je potřebuju spíš od někoho slyšet. Já si to nepamatuju. Jakoby vyhledání informací dobrý, ale pokud si to musím celý zapamatovat, tak to potřebuju slyšet. Pokud je to nějak rozčleněný, tak je to mnohem lepší. Ale učebnice jsou prostě problém, protože to je jedolitej text. Tahle učebnice se mi třeba vůbec nelíbí. (Červinka a kol 2001 – Česká republika – pozn.) **SEŠIT** – jako můj sešit? Já jsem si třeba i na střední radši půjčovala sešit od někoho, než číst moje zápisky. Třeba zrovna v zeměpisu. **SOUVISLÝ TEXT** To souvisí s těma učebnicema. Jakmile je jedolitej, dlouhej... ztrácí se pozornost. Pokud se to „oodstavčuje“ nebo proloží obrázkem, tak to pomůže. *A můžeš mi trochu blíž vysvětlit, co přesně ti při čtení toho textu dělá problémy?* Ta koncentrace. Jednak ta jedna vada, myslím, že je to dysortografie... já se toliko snažím zaměřit na to, co jsou to za písmenka, že nevnímám význam tý věty. Takže jednak čtu pomalu, druhak než si uvědomím, co ta věta znamená... tak vlastně než dojdou na konec tý věty, tak zapomenu, co ta věta znamená. Zhruba tak jo? Já když přečtu půlku stránky, tak jsem unavená. Teda hlava je unavená. A já pak nevnímám, co tam je. Takže lepší jsou spíš kratší texty a souvislý text je lepší rozdělit na dvakrát, na třikrát. **PRACOVNÍ LIST** - myslím, že úplně bez problémů. Pokavaď tam není zase ta pravolevá orientace. Ale to myslím v zeměpise ani nebývá. Určení, co je stejný, co je jiný. Dám příklad na písmenkách. „b“ a „d“ určení jestli je to stejný a nebo jiný. Ale různý otázky a vyplňování, to je v pohodě. To mi vždycky šlo i docela rychle. **VZORCE** – úplně bez problému. Pokavaď je tam „x“ a „y“ a ne „b“ a „d“. (smích) **DOPLŇOVAČKY, PŘÍRAZOVAČKY** – taky úplně v pohodě. **GRAF** Já kromě takovýho toho koláče...no to je asi jediný, z čeho umím číst. Ty sloupcový grafy, ty ještě jdou, ale ty bodový... a když jsou ještě jednoduchý, když máš v podstatě dvě informace a ty z toho máš vyčíst jenom například tolik lidí v tomhle roce, to je ještě v pohodě, to ještě jde. Pokud je to ale tohle, tak to je konečná. To neumím ani vytvořit, ani přečíst. To už mi nadává. Na takový obrázky už ani nekoukám. (*Ukázán tzv složený graf – rozlišení sektorů a průběh demografické revoluce. Jana měla zájem na vysvětlení, o čem graf je. Po vysvětlení se v grafu celkem zorientovala. Přišlo mi, že se za to, že jí to nebylo jasné ihned, celkem stydí.*) **MAPA** – *Říkala si, že pravolevá orientace. Ale když vezmu klasickou topografickou mapu – kde jsou hory, nížiny... Dokážeš v ní zorientovat? Kde je Praha, kde je Brno, jaká řeka protéká Zlínem? (Využití mapy České republiky z atlasu České republiky) Dělá to problém se v ní zorientovat?* Vyčíst, jaká řeka tam teče, kde co se do ní vlejí, jaké jsou její přítoky, to je v pohodě. Ale třeba vyčíst vrstevnice mi někdy dělalo problémy, nebo takovýhle. *Najít na mapě světa kde je Anglie, Egypt...* To je v pohodě. Ale když mi řekneš, co je na východ nebo na západ od toho, tak budu nejdřív přemýšlet, na které straně je západ. **POČÍTAČ** – bez problému. Je hlavně super, že i když tam člověk píše, tak mu to opraví chyby. Třeba když jsem psala hlavní město nebo stát. Typická chyby, kdy jsem jinak zaměnila b-d nebo m-n. A to je špatně napsaný název a počítač ti to podtrhne. **DEFINICE** – já definice zásadně sabotuju. Nesnáším se učit definice a nesnáším se učit nazpaměť ničemu, čemu nerozumím. To znamená, že když definici chápu, tak jsem schopná jí říct, naučit se jí. Ale když jí nechápu a nebo mi přijde zbytečně složitá... Ale myslím, že to nesouvisí se specifickýma poruchama učení. Myslím, že je to mojí povahou. S definicema mám ještě problém, pokud je tam spousta cizích slov, nebo takových těch odbornějších. Ve chvíli, kdy je znám, tak je to v pohodě. Ve chvíli, když je vidím v tý definici poprvé, tak je to problém. **CIZÍ SLOVA** *Myslíš, že ti dělají obecně problém cizí slova?* Určitě. To souvisí i s dyslexií. Řekla bych, že tohle trochu ubývá s věkem. Protože když to slovo neznáš, ještě ho blbě přečteš, tak ti nedochází, co vlastně znamená. Pomůže vysvětlování nebo udělání slovníčku, co co znamená. Dobrý je naučit děti, aby se tě ptaly, když něco nevědí. Tobě to třeba může připadat úplně

v pohodě, ale oni tomu nerozumí. Radši se zeptat, jestli všichni rozumí a nebrat to jako něco špatného. Cizí slova jsou prostě fakt problém. Problém i v tom jazyce je ta moje dysortografie. Umím použít poučku, ale už jí neumím aplikovat. Je to i v češtině. Například bych ti řekla vyjmenovaná slova, ale napsala měkké i ve vyjmenovaných slovech. Jako zrovna v češtině problém nemám, tu mám celkem vydřenou. Ale v cizích jazycích to je velký problém. Řeknu ti, jak se tvoří minulý čas v němčině. Vysvětlím ti to. Uvedu TI jeden příklad, který umím, ale když po mně budeš chtít jinou větu, jinou situaci..a to nedám. FOTOGRAFIE *Orientace na fotografii*. Veškeré obrazové materiály je k plusu. Teda aspoň pro mě. SCHÉMA S POPISKAMA To je v pohodě. Pokud si teda nepřečtu místo hloubkového parenchymu houbový nebo naopak. Do dnes vlastně nevím, jaký tam je. *Houbový*. No a já vždycky četla hloubkový. Až někdy před maturitou jsem zjistila, že je to teda ten houbový. *Nevzpomínáš si na nějaký podobný problém v zeměpisu?* Třeba jsem napsala, že žito na Marsu. Měl to být život. Napsala jsem „Žito na Marsu?“ Otazník! Mamka se mi smála, že mi tam chybí pšenice. SLEPÁ MAPA Když se naučím, co kde je, tak to není problém. Nenaučím se asi přesně...ale stejně myslím, že v pohodě. Já jsem třeba byla líná se to naučit, ale pokud jsem se to naučila, tak to prostě nebyl nikdy problém. Slepá mapa je v pohodě. ATLAS Kromě počítání východní délky a šířky a tak...tak je to v pohodě. *A co je přesně na počítání západní délky za problém?* No je to problém. Přesně už si to fakt nepamatuju. Jo už vím, co tam bylo za problém – orientace východ západ. Dopočítat se správně, která rovnoběžka to je a tak...to mi dělalo problém. POWERPOINT PREZENTACE Když já jí dělám tu prezentaci, tak si musím dávat hodně pozor na překlepy a přepisy v počítači. Pokud dělá prezentaci někdo jiný, tak bývá problém, když je plná textu. Pokud je na doplnění a má tam ten učitel obrázek nebo mapu...pokavaď je to jenom na doplnění, tak je to v pohodě. Pokavaď se ale po mě chce, abych ho jednak poslouchala a druhak se s tím stihla spojit, co tam mám napsaného, tak to nejde. ČTENÍ PSACÍHO PÍSMO, NAPŘÍKLAD OD SPOLUŽÁKA Pro mě jako pro dyslektika jde čist špatně každý písmo. Nezáleží na tom, jaký je to písmo. PÍSMO OD DYS – Ukážu ti něco. Tohle je typické písmo dys. Chvilí doprava, chvilí doleva, chvilí tiskace, chvilí psace. Jako tohle jsem psala v jednu chvíli (ukazuje nadpis svého sešitu). PŘEČTENÍ TISKACÍHO PÍSMO ZE ZÁPISKŮ Úplně v pohodě. DRUŽICOVÝ SNÍMEK *Využíváš třeba Google Earth?* No tak to je asi v pohodě. Neumím tam odhadovat vzdálenosti. Ale to neumím ani v mapách. A problém je taky přepočítávání měřítka no. Mě všechno přepočítává navigace. Kromě měřítka, se kterým mám problémy od jak živa, tak je to všechno v pohodě. OSMISMĚRKY, TAJENKY Bez problému. PRÁCE S KARTIČKAMI – Úplně v pohodě. Tohle mě vždycky bavilo. To je super. OBRÁZEK je úplně v pohodě. TABULE *Orientace na tabuli. Například při brainstormingu, když se jedno slovo píše tak a druhé tak...* Tohle mi naopak vyhovuje. Já mám problém s uhlazenými a upravenými věcmi. To taky ty dys většinou mívaj. Vidí pořádek v nepořádku. Protože to podněcuje koncentraci. Takový ty vyložené uhlazený? Nuda. Usínám. Přečtu si první 4 a usínám. *Je rozdíl když je tabule fixová nebo křídová? Nebo interaktivní či promítaný na plátno?* Já myslím, že je to úplně jedno. S interaktivní tabulí jsem ještě neměla tu čest. Možná může být někdy problém plátno. Třeba když je špatný pozadí nebo tak. Ale jinak je to asi jedno.

KARTIČKY B

Mě by taky zajímalo, jestli čtení ovlivňuje písmo. Ty jsi například říkala, že ti nevdá, jestli je to tiskací a nebo psací písmo. Ano, ale třeba v těch učebnicích, když je písmo, který se mi líbí, tak se mi to čte líp. Než takový to nudný, myslím, že je to Times... Times New Roman, tohle, takový klasický patkový písmo? To je ono. Ještě se hojně používá toto písmo. To je Arial. Tak ten Arial je ještě horší.

Tak k tomu písmu by mě ještě zajímalo, jestli ovlivňuje barva písma a barva podkladu čtení. Poprosím tě o odstupňování kartiček podle toho, co se ti čte nejlépe a co nejhůře. Tak já si říkám, že to tu někde musíš mít. Tohle je totiž moje nejoblíbenější. Černý na žlutém! Černý na modrém, tak to je hrozný. Modrý podklady jsou pro mě obecně problém. Nerada čtu věci na modrých podkladech. Vůbec jako s modrými věcmi...modrý písmo, pokud je tištěný nebo takhle. Ale to bude asi o preferenci barev.

Tak já myslím, že takhle: Nejlíp se mi čte taková ta klasika - černý na bílém, černý na červeném podkladu a černý na žlutém podkladu. *A co z toho je pro tebe nejlepší? Co by sis třeba vybrala?* No já bych si asi ze zvyku vybrala černý na bílém. Ale je fakt, že když koukáš do toho bílého, tak se oči rychleji unaví. A když budeš koukat do toho žlutého, tak je to pro ty oči asi přitažlivější no. No tak asi bych si vybrala Černý na žlutém. Na druhém místě teda černý na bílém a pak černý na červeném...

Druhý dobře čitelný jsou černý na šedivém, bílý na červeném a bílý na černém. Pak jsou černý na zeleném, žlutý na černém. Pak šedý podklad bílé písmo a modrý podklad bílé písmo, růžový podklad s černým písmem. A černý písmo s modrým podkladem, to je úplně špatně.

KARTIČKY C – HODNOCENÍ

Rozhodně úplně nejlepší je **ústní zkoušení**. Test A,B,C, D? To je taky dobrý, ale pouze pokud nejsou ty odpovědi příliš dlouhé. Písemné zkoušení krátké odpovědi – jo, taky dobrý. No a písemné zkoušení rozepisovací -špatný, protože píšu pomalu a ještě to po mě nikdo nepřečte a ještě tam jsou chyby jako

převozený písmenka, chybějící písmenka. *Dělalo ti tohle někdy vyloženě problém v nějakém předmětu tak, že by se ti to i promítalo ve známce?* No dělalo. Skoro jsem propadala kvůli tomu z angličtiny.

KOMPENZACE

Po uznání dyslexie jsem měla delší čas na testy. To jsem měla teda obecně – na jazyky i na češtinu. Měla jsem taky zadání před sebou. Nebylo mi jen diktované. Protože než bych si napsala to zadání, tak by to trvalo dýl. Než pak napíšeš ještě tu odpověď... A taky jsem se v tom mohla ujistit, když jsem to viděla. Třeba v tý angličtině se můžeš ujistit, jaký je tam ten čas a tak. V zeměpise tohle asi úplně není. Tam si ale myslím, že můžeš třeba dát dyslektikovi seznam na tu slepou mapu. Zbytku to klidně můžeš diktovat. No a lepší čas samozřejmě.

Co by mohlo ještě pomoci? Myslíš, že je třeba dobré dávat dyslektikům počítač i na střední škole? No já si myslím, že pokud se těm dyslektikům moc ulehčuje, mají moc úlevy, tak to je zase špatně. Jak dávat delší čas, to jo, ale neříkat „ty tohle nemusíš, ty seš dys...“ To ne. Jako všimát si toho, že ten dys dělá specifické chyby. Můžeš si ho vzít k sobě k opravování, aby ti třeba něco vysvětlil, co napsal špatně. A ty se utvrdila v tom, jestli on tohle chápe a tak. Setkala jsem se i s tím, že kamarádka, která je „dys“, řekla, že tohle ona umět nemusí, protože je dys. Určitě by pomohlo, kdyby o tom učitelé víc věděli. Spousta učitelů, hlavně té starší generace, si myslí, že ty děcka nic neumí, že jsou líný, hloupý... A že tohle je jen módní diagnóza. Myslím, že ses s tímhle názorem taky musela setkat.

Jarda (19 let) – student gymnázia v předposledním ročníku, zeměpis aktuálně 2 hodiny týdně. Vztah k zeměpisu je podle jeho slov velmi slabý. Z SPU diagnostikována dyslexie, dysgrafie a sekundární dysortografie – vše diagnostikováno až na gymnáziu. Bydlí v menší obci ve Středočeském kraji.

Cílem mé práce je zjistit, jaké problémy mají studenti, kteří mají specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, apod.) v hodinách zeměpisu. A jak lze těmto problémům předcházet či jak je lze vyřešit. Přímou do zeměpisu jo? Můžeš mluvit klidně obecně nejdřív, jestli tě něco napadne. No že moje písmo je těžko čitelné. S pravopisem je problém. Dělam často chyby... nedokážu se tomu vyvarovat ve většině případů. Je to pro mě těžký se učit, když to čtení a psaní je špatný. A to je asi všechno.

KARTIČKY A

MAPA Čtení v mapě to není zas takový problém. Obecně hledání v mapách, orientace na mapě... to není takový problém. **UČEBNICE** Učebnice je spíš výhoda. Že tam to všechno přečtu. Oproti třeba SEŠITU, kde to po sobě nemůžu přečíst. Sešit to je problém. V učebnici je to mnohem lehčí. **ČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ** je velmi složitý. Sám po sobě to nepřečtu. Já mám písmo takový, že pokaždý píšu úplně jinak. **DEFINICE** *Například: Atmosféra je plynná obal těle...* řeknu to spíš svými slovy, než abych se to naučil. Ale že by to byl nějaký problém? **GRAF** S tím nemám problém. **VZORCE** Jako matematický třeba? Tak to není problém. Matematika není problém vůbec. Já si myslím, že člověk, který má takovouhle poruchu učení a dělá mu to učení problémy, tak si vytrénuje paměť. Nebo ne vytrénuje... ale já si prostě spíš zapamatuju na poprvé, než abych se to učil několikrát. Já jsem teda ještě hyperaktivní, mám poruchu soustředění. **FOTOGRAFIE** *Jestli Ti dělá nějak problém orientace ve fotografii. Například můžeme pracovat s touto fotografií. Je to fotografie města. Mě zajímalo, jestli zde vidíš nějaký průmyslový objekt...* No orientace na fotografii není problém. **POČÍTAČ** Tak to je pomocník že jo samozřejmě. Ani zpracovávání úkolů na počítači není problém. Počítač ulehčí všechno. Můžeš si tam zapisovat. To psaní všema deseti je taky dobrý. Já píšu rychleji na počítači než normálně. V nynější době mi počítač může číst i zápisky. Je to na tom lehčí. Zápisky jsou na tom čitelnější. Můžeš si tam všechno vyhledat... a nevím. Ten počítač to je prostě spíš výhoda. **ČTENÍ PSACÍHO PÍSMŮ** Tak vzhledem k tomu, že okolo mě píšou všichni jako prasata... *Jak se ti například čte toto písmo?* Jo, to je dobrý, to se dá nějak naučit. Jako já celkově čtu kvůli dys pomaleji, než všechny lidi. takže jako jo - přečtu to, zvládnuto, ale trvá to trošku dýl. Přečtení něčí zápisků je různý. Záleží od koho. Někdo píše tak, že to dělá problémy všem. Ale třeba spolužačky. Mají krásný sešity, krásný písmo. Ale když k tomu přijdu blíž, tak se to nedá přečíst. Ale třeba spolužák píše jak dobytek to přečtu v pohodě. Ale asi jde o zvyk. Když sedím vedle někoho dlouho, tak si člověk navykne a ví, že céčko píše třeba takhle a takhle. Ale pak si sedneš vedle někoho jinýho. Píše úhledně, ale špatně se v tom orientuješ, než si zvykneš, že píše takhle a takhle. Ale jo, bývá to problém. **SLEPÁ MAPA** To většinou není problém. Ale jak kdy. Teď jsme dělali Afriku, takže to se člověk nějak naučí. Problém jsou některý mapy, kde není jasně hned poznat rozdíl mezi mořem a zemí. Například když jsme před rokem psali z Evropy, tak to trvalo, než si člověk uvědomil, co je moře a co je země. Když už to člověk ví, takto není takový problém. **SCHÉMA** **S POPISKY** Schéma a popisky, teda schéma s popisky jo? *Například tady – schéma průřezu Země. Jak se v tom orientuješ?* Jo to je v pohodě. **ATLAS** Atlas taky v pohodě. **DOPLŇNOVAČKY, PŘÍRAZOVAČKY** Tak to je nejlepší. To nemusí člověk všechno psát sám, ale jen tam doplní to, co potřebuje, co tam patří,

nebo jak to má být. OSMISMĚRKY, TAJENKY V tom nebyl nikdy problém. Já to v tom vždycky vidím. Vždycky to vyřeším celkem rychle. PLÁNEK – *Města nebo naopak plánek na sestavení skříně...* Dobrý. DRUŽICOVÝ SNÍMEK *Tohle je příklad družicového snímku (ukázání snímku.) Jestli se v tom dobře orientuješ... Když budu chtít najít jednotlivá města například... (ukazování jednotlivých míst na snímku)...* *Plete se Ti levá a pravá strana?* No to má člověk problém vždycky, ale to ti během chvilku dojde. To se člověk jenom lehce přeřekne. *A co sever, jih, východ západ?* To ani ne. (*Následuje diktování pojmů a ukazování v na mapách.*) *To tedy není problém. A pokud řeknu státy, tak přiřazení k nim hlavní města? To je problém?* Pokud to vím, tak je to v pohodě. Musí mi to ale předtím někdo říct, nebo si to musím vyhledat. S tím ale problém nikdy nebyl. Rusko má třeba Moskvu. To je jasný. To je všeobecně známý. Tádžikistán bych si musel najít. DRUŽICOVÝ SNÍMEK dávám ok. OBRÁZKY No tak obrázky mě docela i dost baví. TABULE S tou mám problém spíš s tím, že na ní potřebuju brýle, protože na ní nevidím. *Co třeba orientace na tabuli při brainstormingu – děti odpovídají a učitel zapisuje slova, věty, odpovědi na tabuli sem tam...* Jo, to je v pohodě. Jo to jsme sice nikdy nedělali, ale to je v pohodě. To jsem dělal pouze já, když jsem měl tady praxi s dětma na základce. V tom se ale já orientuju. *A orientace v psacím písmu, tiskacím písmu...?* Jo, to je v pohodě. Jako v tom čtení je hlavně problém, že mi to nejde. Já to přečtu, ale všechno je to dost pomalý. Nic víc. *Je třeba rozdíl křídlová tabule a fixová?* Křídlovou jsem neviděl... no snad v pátý třídě. To už si ani nepamatuju. Ale je to jedno. POWER POINTOVÝ PREZENTACE Co s ní? *Orientuješ se v prezentaci v pohodě? Nevadí ti ani když jsou tam obrázky, ani popisky, texty...* Ne. Obrázky to hezky oživí tu prezentaci jenom. *A co sledování prezentace a zároveň mluvení učitele?* To mě nikdy nenapadlo. Většinou mají ti profesori tu prezentaci udělanou tak, že mluví přesně o tom, co mají napsáno v prezentaci. Takže je to dobrý, že to člověk vidí i slyší. PRACOVNÍ LIST. V pohodě. PRÁCE S KARTIČKAMI *Co říkáš těmto kartičkám? Využití kartiček jako pomůcka, v tomto případě pro rozhovor, jinak při hodině.* No některý věci jsou tady takový, že nevím, co o tom mám říct. Někdy je těžký třeba rozdělovat ty kartičky – na to, co ti jde, a co ne. Záleží na situaci, na dnu... Ale jinak orientovat se v kartičkách není prostě problém. To je dobrý. SOUVISLÝ TEXT V tom textu je složitější hledat. Ten text se mísí dohromady. Problém je hlavně, že člověk čte pomalu. Když jsem byl v tý poradně na testování, tak tam byl třeba nesmyslný text... a takhle vidí normální text dyslektik. Ten můj mozek na to není uzpůsobený, orientovaný. Když je to krátký text, tak je to v pohodě. Jak je to delší, tak člověk přestane vnímat, přeskakuje řádky...

A co cizí pojmy v textu? Nevím, angličtina mi posledních pár let nedělá problém nějak. Leckdy je horší čeština než angličtina. Ale jo, cizí slova člověka matou. Je potřeba je vysvětlit.

Když vezmeme v potaz písmo. Záleží na stylu písma? Na velikosti písma? Spíš jde o tu velikost. Když to jsou blechy, tak to jde mnohem složitěji číst.

Ovlivňuje barva písma a podkladu to, jak se ti čte text? → **KARTIČKY B**

Určitě to ovlivňuje, ale není to tak fatální, aby to člověk nepřečetl vůbec. Nejlepší se mi čte **černý na bílém**. Tohle s tím žlutým podkladem je taky v pohodě. Kombinace bílá černá a žlutá černá je v pohodě. Je jasný, že tam musí být velký kontrasty mezi těma dvěma barvama. Pak černá s šedým. Červená s černou to už víc zkresluje. Celkově se mi víc líbí tmavá a světlým podkladem než světlejší písmo s tmavým podkladem. Nejhorší je červená na černý, bílá na červený a černá na modrý.

UČENÍ NA ZKOUŠKU

Nejlepší je internet a učebnice. Taky jedna paní profesorka dávala svoje prezentace a to je taky dobrý. Člověk vlastně ví, co přesně potřebuje. *A myslíš, že když by si dostal tu prezentaci vytisklou dřív, že by sis do ní třeba mohl dělat vpisky při hodině, využil bys to ne?* Ne. *A myslíš, že by to mohlo aspoň teoreticky pomoci?* To nevím.

ZKOUŠENÍ a KARTIČKY C

Jde o profesora. Například u paní profesorky X nevyhovuje ani jedna věc. (*Smích*) Určitě je lepší, když to můžeš vysvětlit **ústně**, než když máš nějaký krátký čas a máš něco vysvětlit písemně. A rozepisuj se tam při mojí rychlosti psaní. A hlavně to potom ani nepřečte. My jsme třeba psali písemku a dostal jsem trojku. Paní profesorka se strašně divila a říkala, že to je divný, že vy se při hodině hodně hlásíte a víte to... tak mě vyzkoušela ústně a věděl jsem všechno a dostal jsem jedničku. Celkově u toho ústního zkoušení je lepší, že s tím profesorem nějak interaguješ. U testu je to napsaný a je to daný. I když se spleteš. U zkoušení se můžeš rychle opravit a vysvětlit, jak to myslel, a že je to teda vlastně správně. Není tam problém se čtením a psáním. U testu se mi třeba i stává, že tu otázku jen špatně pochopím.

Celkově teda nejlepší **ústní zkoušení**, pak písemný - krátký odpovědi, pak test a písemné zkoušení rozepisovací na konec. Písemné zkoušení – kratší odpovědi – radši stroze a stručně, než abych se rozepisoval.

Jakou roli hraje čas? Je potřeba delší, jednoznačně. Jako stane se, že to stihneš i dřív než ostatní lidi. Ale je to stres. Rychle to napsat, abych to stihnul. Takže se vlastně míň soustředíš na odpověď. Když máš času víc, tak tam klidně můžeš sedět. Ale když ho máš víc, tak si prostě i celkově klidnější. *Měl jsi nějaké*

kompensaci v rámci studia? Zatím ne. Ale příští rok u maturity asi budu mít. Měl bych mít více času a možnost použít počítač. Já počítač využívám i při hodině. Můžu si ta mi něco vyhledat, když něco potřebuju a podobně. Já se tam orientuju líp, než v učebnici.

Napadá tě ještě něco, co by mohlo pomoci? Hlavně by pomohla kolikrát změna kantora. Prostě ohleduplnost kantora. Mám pocit, že někteří vyučující jako by tam byli z donucení, že nic jiného jim nezbývá, aby si vydělali na chleba.

Co bys ještě řekl, že je problém?

Jinak si myslím, že by lidi měli být víc seznamováni s dyslexií a dysporuchama. Mělo by se to víc vědět. Do teď byl člověk brán spíš jako že je debil. Jako by byl ten člověk něco míň. Přitom je ten mozek jen zaměřen na něco jiného. Myslím, že by se to mělo víc vědět. Hlavně profesori by měli být připraveni na takovýhle studenty. Ne že by jim měli ulevovat, ale měli by být na ně speciálně vyškoleni. Hlavně mi přijde jako hloupost, že když ve třídě sedí 20 ovcí, tak každý je jiný. Je blbost, aby se na každou ovci koukalo stejně. Ten kantor je od toho, aby je něco naučil, ne aby tam seděl, a ty který to neumí, vyházel. Myslím si, že český školství je ve velice špatném stavu. Proto taky uvažuji o pedagogice...protože to chci změnit tohle.

Pavel (29 let) – Programátor. Má vystudovanou SŠ zakončenou maturitní zkouškou. SPU určeny v dospělosti. Určena pravděpodobně dyslexie, dysgrafie, dysortografie (možná také dyskalkulie, tou si už ale není jistý). Zeměpis naposledy na ZŠ. K zeměpisu má celkem neutrální vztah. Například mapy musí využívat často.

No tak hlavně mi dělalo i dělá problémy psaní. Po sobě to přečtu jen já a to ještě jen když se snažím. V češtině je to měkký a tvrdý i a vůbec napsat v češtině správně větu je pro mě do dneška velký oříšek. Pokud si to do té palice nenacpu na tvrdo, že u tohodle slova se to píše takhle, tak dělám chyby jako prvňák. No už moc nevím. Škola už je dlouho pryč. Můžu ti říct, co mi dělá problémy teď. Když čtu nahlas, tak dělám chyby jako prvňák. Ty slova se mi přeskakují, domýšlím si je, neudržím ty myšlenky na tom, kde čtu. To se mi stává ale spíš většinou jen u knížek tištěných, a když musím číst nahlas. U textu v počítači, kde profesní musím číst pořad, jsem se to už tak nějak naučil. Ale to čtu potichu. *A při čtení potichu ti to dělá nějaké potíže?* Při čtení potichu je to lepší, ale není to pořad ono. Nahlas se to pak projeví naplno. Když sedím u počítače a čtu nějaký manuál, který musím pochopit, tak ho čtu pomalu a několikrát. Snažím se si to dávat nějak do souvislostí a pochopit to. Vyžaduje to hodně soustředění a úsilí. Ale vím, že to tak musím udělat, protože je to pro mě důležitý. Je to zásadní pro moji profesi. Když čtu nahlas, tak je asi rozdíl, jestli čtu pro někoho nebo jenom pro sebe. V tom momentě, jak je tam ještě navíc nějaký další faktor – někdo, kdo mě může poslouchat, tak je to horší. Sám pro sebe se dokážu víc zklidnit. V momentě, když mě může někdo další poslouchat nebo jsem pod nějakým stresem, tak je to mnohem horší.

Jsou nějaké „vychytávky“, na které si přišel a které ti to ulehčují a je to díky tomu lehčí než dřív? Co jsem starší a čím víc potřebuju ten text pochopit, tak jsem se naučil na ten text víc koncentrovat. Čtu ho pomaleji a víc se na něj soustředím. V mém oboru jsou to často manuály, které není sranda číst. Víam ale, že to musím číst několikrát. Třeba pětkrát a postupně si to nějak pochopit. Není to tak, že bych si to přečetl jednou a konec. Takže čtu několikrát a pomalu. *A čteš i sám pro sebe knihy?* Občas si nějakou přečtu, když mě to chytne. Čtu si ale sám pro sebe, v duchu, pomalu. Odreaguju se tím.

KARTIČKY A

GRAF – S grafama všeobecně mám trošku problémy, pokud mi nejsou známy ty osy. Jakoby co na nich je a nedokážu si plně představit, co na nich je, co znázorňují. Celkově mi dělají grafy problémy, pokud se tedy nejedná o nějaké ty úplně jednoduché. (*Ukázka grafů.*) Ty bodové a spojnicové, to je typický příklad grafu, se kterým bojuju. Musím se na ně opravdu hodně soustředit, abych je pochopil. Sloupcové grafy jsou o něco lepší, ale taky to není ono. Nejlepší jsou koláčové. Ty jsou v pohodě. Ty si dokážu představit bez problému. *Můžeš se mi pokusit víc přiblížit, co ti přesně na těch grafech činí potíže?* No musím se soustředit na to, co je tím myšleno. Kde je maximum, kde je minimum. Co mi ty hodnoty říkají v jednotlivých místech. Je to mnohem složitější na pochopení, než koláčový graf. Tam vidím, že celý koláč je 100 % a tydle jednotlivé výřezy mají zhruba tolik, takovou část toho celku. Nejhorší jsou takové ty plný grafy. Jak je to celý vyplněný a víc věcí se tam protíná. (*Po společném ukázání si grafů i pomocí internetu, atlasu a učebnic nacházíme kombinovaný graf ve Školním atlase dnešního světa, graf rozdělení sektorů*) Ten jsem do teď nikdy nepobral. Ten mi dělá opravdu nechutný problémy. Na to bych se musel hodně soustředit, abych z toho vyčetl alespoň nějaká data. A bývají i ještě horší. Ale je to tento typ grafu. **DOPLŇOVAČKY A PŘÍRAZOVAČKY** (*Ukázka v učebnici.*) Tohle je v celku v pohodě. **OSMISMĚRKY, TAJENKY** taky v pohodě. **PRÁCE S KARTIČKAMA** – To je v pohodě, to je

jednoduchý. Je to dobrá věc. UČEBNICE – Problém. Je to plné textu, často i odborného. Dokáže mi to pěkně zavařit. To samý SOUVISLÝ TEXT. Jakmile ten text není strukturovaný, mám problém se na něj soustředit a číst ho delší. To mám problémy s kolegou, protože ten rád čte takovýhle dlouhý souvislý texty. (Smích) Jakmile je to strukturovaný, třeba barevně oddělený, jsou tam nadpisy, podnadpisy, tabulky, obrázky...tak je to lepší. Když jsou tam obrázky, tak mě to baví. SCHÉMA S POPISKAMA – záleží na složitosti asi. Jednodušší jsou v pohodě. (*Ukázka cyklu vody, půdní profily...*). Jo, tohle je v pohodě. To si dovedu představit. ATLAS – s atlasem nějaký problémy nemám. Ani s MAPAMA. Musí tam být ale všechno zakreslený, místa vyznačený. Nesmím tam tápat. *Kdy například „tápeš“*? Tápu, když to není vyznačený. Když tam nejsou třeba města. Když se nemám čeho chytout. Třeba slepý mapy jsou pro mě peklo. SLEPÁ MAPA *V čem jsou pro tebe slepé mapy peklo?* No protože já si to nepřidám. Já si nepamatuju, jak ty jednotlivý státy vypadají, jak jsou, kde jsou... v tomhle tápu. Pro mě je slepá mapa opravdu slepá. (*Ukázka slepé mapy ČR.*) Třeba Brno nějak trefím. Ale neukážu ti, kde je Zlín. Ten nevím. Brno jen v které části mapy je. To samý s Prahou. Ale tápu. Nepamatuju si to. *A myslíš, že je toto dělalo vždycky problémy a nebo je to jen tím, že sis to nikdy nevyhledával...?* Ale já jsem si to vyhledával. Já teď s mapama pracuju pořád. Poslední týden hledím na mapu denně osm hodin. Pracuju s Google mapou, s navigací... *Pokud bych to dala například deset pojmů, které se máš do zítřka naučit, tak to myslíš, že by byl problém?* Nevím, jestli bych to zvládl. Musel bych se opravdu snažit, ale nejsem si tím jistý. Třeba když je obrys světa – slepá mapa světa, tak tam skončím už u kontinentů. Dal bych Evropu...no...dal bych Evropu. Ostatní bych nepřidával. (*Slepá mapa světa a ukazování světadíl. Pavel má problém přesně určit Afriku, Asii...*) Takže tak je to s atlasama. Já potřebuju, aby ta mapa byla co nejjednodušší, ideálně bez vrstevnic. *Bez vrstevnic?* No bez nějakých rušivých vlivů. Ale aby tam byly vyznačeny ty hlavní body, hlavní města, hlavní trasy, kterých se můžu chytout. A pak s tím nemám problém. Ale pokud je to přeplněný, tak je to problém. Potřebuju tam mít jen ty informace, který potřebuju, kterých se mám chytout. *Dělá ti problém orientace východ x západ?* Občas ano. U České republiky to nějak vím automaticky. Ale u jiných map se mi to plete. Já si to ve finále nějak odvodím, ale je to problém. *Dělá problém měřítko v mapě?* To byl taky vždycky problém. DRUŽIOVÝ SNÍMEK – to je v podstatě slepá mapa pro mě. POWERPOINTOVÁ PREZENTACE – Je prezentace a prezentace, ale s nima problém nemám. Pokud je nedělalo prase. *Dělá ti problém sledovat prezentaci a mluvené slovo učitele?* Určitě stíhám jenom jednu věc. PRACOVNÍ LIST Co si pod tím představít? (*Následuje ukázka pracovního listu.*) No to je v pohodě. *A co říkáš na to vysvětlení na úvod?* To jsem nečetl. (Smích) To je souvislý text... mělas to napsat do bodů. POČÍTAČ – S počítačem jsme kamarádi. Vzhledem k tomu, že je to moje práce, tak je jasný, že to je v pohodě. TABULE Nikdy mě nebavilo opisování z tabule. Dneska bych to řešil tak, že bych si to vyfotil mobilem. Jinak s tabulí nemám problém. Mám radši fixovou tabuli. FOTOGRAFIE – To je v pohodě. SEŠIT – Na to že píšu jako čuně, sešity mám jako čuně, tak já s tím problém nemám. Mají s tím problémy ostatní. PŘEČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ – Já je po sobě přečtu. Ale myslím, že jsem jediný, kdo to po mě přečte. (*Ukazuje mi svoje zápisky z práce. Mám skutečně problém něco přečíst. Text je plný škrtnutí. Slova lítají nad řádkou, pod řádkou. Jsou psána nepravděpodobně. Řádky skoro postrádají smysl.*) OBRÁZKY – To je více- méně stejný jako u fotografie. Bez problému. PLÁNKY (*Vysvětlení*) Plánek města je jako mapa. Záleží na tom, jak je ta mapa udělaná. Pokud má záchytné body, kde já vím, kde co je. Dokážu se zorientovat, že je to na sever... Jako když se v tom dokážu zorientovat, kde co je, tak je to ok. Ale takových moc není. Plánek skříně když je jednodušší, tak to jde, těžší mi dělá problémy. S plánkem města je to špatný. Dělá problémy. VZORCE A DEFINICE – Vzorce jsou špatný, ty nechytám a definice jdou. Pokud jsou nějak rozumně napsané. Ale řekl bych, že ty definice jsem si vycvičil tím programováním. *A ty vzorce nějak nesouvisí s programováním? Vždyť ty se tam taky využívají ne?* Ne. Tam je to o vzorcích toho, jak to má fungovat. Ne o vzorcích jako takových. U vzorců mi dělá problémy, je třeba vymyslet nebo je pochopit. Dokážu se v tom vzorce vždycky soustředit na jedno písmeno, dokážu si říct, co to je, ale v tom kontextu zapomenou na ty ostatní. Já ti jakoby vysvětlím zvláště, co ty jednotlivý písmenka znamenají, ale nebudu schopný ti to dát dohromady. ZÁPISKY OD SPOLUŽÁKA – Případ od případu. Psací zápisky mi nečiní výrazné problémy. ČTENÍ TISKACÍHO PÍSMO – já jsem zvyklý číst, psát tiskace. Pro mě je tiskací písmo jasná volba. CIZÍ SLOVA - *jaký má vliv cizí jazyk, cizí slova v popiskách, textech, v mluveném slově.* Vzhledem k tomu, že je to můj denní chléb. V práci programátora se to jen hemží cizíma pojmy. Takže mě to ani nevadí. Musím těm pojmům rozumět. Jakmile se tam objeví tři čtyři slova, kterým nerozumím, tak se v tom začínám ztrácet a ten text ztrácí smysl. Teď už se učím to, že si ty slova musím dohledat, když jim nerozumím.

VLIV PÍSMO - KARTIČKY B

Ovlivňuje čtení barva podkladu a barva písma? Určitě

Nejlíp se mi čte **bílý na černém**, pak černý na bílém. Pak je docela slušný šedý pozadí a bílý písmo... tak to dám jako druhý. Ještě žlutý podklad a černé písmo jde. Jo a bílé na modrém. Celkově se mi čte líp bílé

písmo na barevném podkladu. Nejhůř se mi čte černé písmo na modrém. Třeba na počítači mám nastavené tak, že je to černý podklad a bílé písmo. Ten podklad je trošku zesvětlený a je vidět podklad pod tím ještě, co mám na ploše. Defaultně od Linuxu je to nastavený úplně černý. Já jsem si to zprůhlednil trochu a čte se mi to ještě líp. Líp se v tom orientuju.

(Pavlovi zvoní telefon. Následuje nutná přestávka.)

Pokračování... Kde jsme to skončili...? Ještě jsem si vzpomněl. V bývalé práci mi šéf říkal, že nemám problémy s tím, když dostanu přesně specifikované malé úkoly, ale že mám problém s tím, když dostanu úkol, který je zhruba jenom zadaný. Já jsem o tom přemýšlel. A je to pravda. Když třeba dostanu zadáno, abych udělal sociální síť, tak v ten moment ti jí neudělám. Ale když mi řekneš, abych udělal sociální síť a rozepíšeš mi to na milion menších bodů, přesně specifických, abych věděl, co mám udělat, tak to udělám a budu šťastný. A myslím, že v tomhle je i přínosná ta metoda GTD, kterou spousta lidí včetně tebe zavrhuje. Ona řeší přesně tohle. Ty si ty velké úkoly rozčleníš na maličký, kde už není problém vědět, co máš přesně dělat. V podstatě já to mám takhle přesně i s těma vzorcema. Dokážu pochopit jednotlivý písmenko, ale ne vzorec jako celek. Jestli mi rozumíš...

Co ti ještě činí nebo může činit problémy? Napadá tě něco? Asi jsem už všechno řekl, co mě napadlo.

Co pomáhá nebo může pomáhat? Já jsem si k tomu vždycky musel najít sám cestu, když mě to zajímalo. Takže možná motivace.

ZKOUŠENÍ A KARTIČKY C

Na učení jsem vždycky nejvíc využíval materiály od učitele. Na svoje zápisky jsem prase a učebnice jsou často na mě moc odborný a zároveň nikdy nevím, co je důležitý umět, co je tam navíc a co chybí. Případně si najdu informace sám na internetu.

Nejlepší je pro mě **písemné zkoušení krátké odpovědi**, pak test, pak písemné zkoušení rozepisovací, a nejhorší je ústní zkoušení. Já jsem radší, když mám víc času na to, abych napsal, co chci a mohl si to rozmyslet. Zároveň nejsem stresovaný tím, že na mě hledí 30 dalších lidí a čeká, co řeknu. *A pokud by šlo o zkoušení jen s tím kantorem. Nebylo by před třídou, u tabule?* To je ale to samý. Ten učitel zase čeká, co řeknu.

Jakou roli hraje čas? Zásadní. Potřebuju si svoje odpovědi rozmyslet v klidu. Potřebuju čas na promyšlení. Já čtu navíc zadání na několikrát, abych ho pochopil.

Měl si nějaký úlevy ve škole? Neměl.

A napadá tě něco, co by mohlo pomoci? To je trošku těžký. To by se asi musel změnit systém výuky, než je dneska. Potřeboval bych více individuální, více pestrý. Když to vezmu do zeměpisu, tak by mi pomohlo víc nějaký vizuální pomůcky. I víc map, zajímavě zpracovaný... *Co klasická mapa pověšená v předu na tabuli?* Ta mi tolik nepomůže. Potřebuju něco zajímavějšího i. A zároveň musím vědět o co jde. nejlepší by bylo, kdyby to bylo vizuálně virtuálně udělaný. Mám rád vizuální efekty. Přitáhne mě to natolik, že to ve mně vzbudí zájem a mám chuť do toho dát tu koncentraci. *Co práce s interaktivní tabulí?* No třeba.

Pepa (19 let) – Čerstvý absolvent SŠ s maturitou. Pravděpodobně budoucí hasič, konkrétně řidič hasičského vozu. SPU určena na prvním stupni ZŠ ve 4. třídě. Určena dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Vztah k zeměpisu kladný. Naposledy zeměpis na ZŠ. Znamky ze zeměpisu měl většinou dvojky. Bydliště: obec Středočeský kraj.

Největší problém mi vždycky dělalo, když diktovali a já jsem to musel psát do sešitu. Učitelka diktuje, ty to nestíhám a pak se chceš třikrát zeptat na tu stejnou věc, který nerozumíš. Kupříkladu v zeměpise jméno státu nebo hlavní město. To byl masakr. To si pamatuju do teďka. Jinak v českým jazyce diktáty. Z těch jsem měl za pět do teď. Kvůli tomu mě nechtěli pustit ani k maturitě. Ale jinak nakonec v pohodě. Vždycky jsem to nějak uhádal a bylo to.

U maturity já jako dyslektik mám nárok na 25 % času navíc. Tím pádem, já jsem to přepsal třikrát. Tam bylo času., Horší je to u toho didaktickýho testu. Tam jsem měl taky čas, ale bylo to tip'op. Tam jsem některý ty cvičení musel číst čtyřikrát. Tam byly hodně dlouhý texty. To já si to přečtu, zapomenu, co bylo na začátku a dělám to znova.

KARTIČKY A

GRAF – Grafy mi ve škole nedělaly problémy. Grafy mám rád, protože to v nich vidím. Já mám vizuální a sluchovou paměť. Jak mi bylo i řečeno. Hlavně sluchovou. Takže když to slyším a vidím, tak je to pro mě nejlepší. Nejvíc mám z výkladu. Když mi někdo řekne, abych se to naučil z učebnice, tak je to pro mě problém. Já si to přečtu a nevím z toho nic. Nevím ani poslední stránku, co jsem si přečetl, co v ní bylo.

DOPLŇOVAČKY PŘÍRAZOVAČKY. Co si mám pod tím představit? (*Ukázány ukázky z učebnice.*) Jo masakr. Tohle mi vážně nikdy nešlo. To jsem měl v němčině – vždycky a, b, c a nikdy jsem to nedoplnil správně. Nechápu to nějak. Mně to dává smysl. Učitelka řekne, že je to nelogické a že to tam nemůže být. Já jsem spokojenej a učitelka si trhá vlasy. *A myslíš, že kdybych ti to četla, že by to bylo pro tebe lepší? (Společné doplňování textu o hospodářství Asie nahlas.)* Když se to čte, tak je to mnohem lepší. Pro mě je lepší opravdu lepší, když je to sluchový, než když si to musím číst sám a musím nad tím přemýšlet. To je moc věcí. OSMISMĚRKY, TAJENKY – nevyplňuju, mám špatnou slovní zásobu. Jako osmisměrky dělám, ty si tak různě škrtám. Jo ale dá se to prostě. PRÁCE S KARTIČKAMI – *Třeba metoda tohoto dotazování...* To je nejideálnější. Já si to můžu omakat, ošahat. Vidím to, slyším to... Já rád pracuju s něčím, co můžu takhle chytout do ruky. Je to lepší než jen s učebnicí, kterou jen otevřeš a nemůžeš s ní nic. Maximálně hodit po kamarádovi. UČEBNICE – nemám rád učebnice, nerad s nima spolupracuju. Teď tu mám jednu učebnici z autoškoly na návěs a přívěs. Ani nevím, jestli jí otevřu. Protože nevím. Nechápu to. Když si to budu číst, nevyznám se v tom. Nebo přečtu si to a okamžitě zapomenu větu, kterou jsem si přečetl. Kdyby mi někdo z tý učebnice četl, fajn, bylo by to super. Když si ale čtu takhle z tý učebnice sám, tak je to pro mě zbytečný. *Je pro tebe rozdíl čtení po tichu a čtení nahlas?* Čtení nahlas je horší. Musím se ještě soustředit na to, abych to dobře vyslovil, aby se mi ostatní nesmáli. Soustředím se na vyslovování, na ten projev a zapomínám, co jsem taky četl. Když čtu potichu, tak se soustředím a víc si pamatuju. SOUVISLÝ TEXT – Záleží na tom, jak je text dlouhý. (*Ukázka souvislého textu v učebnici.*) Hele, když jsou tam obrázky, tak je to lepší. Když tam nejsou jako tady, tak je to opravdu dosti hloupý. První větu si budu pamatovat. Druhou taky. U třetí zapomenu, co bylo v první větě a čtu znova. Čtu takhle po odstavcích. Čtu to několikrát. Pak se musím uvolnit a čtu teprve dál. Jestli je to nějaký souvislý odborný text, tak to je úplně nejhorší. To bylo přesně u maturity. Tam byl text na celou A4. přečetl jsem si to dvakrát a nevím do teď, o čem ten text je. A ještě u tý maturity je to tak, že k tak dlouhému textu je strašně málo otázek. Třeba čtyři. No ale mám to a to je hlavní. SCHÉMNA S POPISKAMI (*Ukázky z atlasu a učebnic. Vysvětlení.*) No to je nejideálnější. Protože tam to vidíš. Popisuje ti to, ukazuje ti to. Kouknu, vidím. Učitelka o tom ještě povídá. Třeba přidá i nějakou historku. Super. ATLAS – (*Ukázka školního atlasu.*) Já s tím jsem taky spolupracoval. S atlasem se spolupracuje vždycky dobře. Nejhorší je najít tu mapu, kterou chci a pak v pohodě. *Takže orientace je ok?* Orientační smysl mám v pohodě. Občas se mi plete pravá a levá. Ale abych řekl pravdu, tak já to nikdy pořádně nepřiznám. Já chci, aby mě řízení živilo, a tam se ti nesmí zrovna plést strany. Třeba při jízdách, když jsem jel nákladákem a on mi řekl „doprava“ a já začal odbočovat doleva a začal na mě řvát, že neumím strany, tak se začnu vymlouvat: „Ježiš, promiňte, já jsem špatně rozuměl.“ MAPA (*Orientace na mapě.*) Hele já normálně spolupracuju s automapou. Musím se orientovat na jaký silnici jedu, kde budu odbočovat, jaký sjezd použít... S tím nemám problém. S tím spolupracuju docela často. Na to si člověk zvykne. Jo víš, v čem jsem se špatně orientoval? V hustotě zalidnění. To jsme měli ve škole, to bylo hrozný. Protože my jsem spolupracovali i s jiným atlasem a tam byly hrozný barvy. (*Ukázka mapy hustoty zalidnění ze Školního atlasu.*) Vidíš, i tady jsou hodně podobný barvičky. Ty barvy se mi slejvaj. Je těžký určit, kolik plus mínus je tam těch obyvatel. (*Ukázka z Atlasu dnešního světa.*) Tohle jsem nikdy neviděl, ale tady to vypadá dobře. Lepší barvičky, líp se to z toho čte. Mapa je v pohodě, pokud porstě nejsou použity podobný barvy. SLEPÁ MAPA – Tohle mi vůbec nikdy problém nedělalo. Maximálně se trošku seknu o kousek, ale orientačně vím. V zeměpise jsem neměl nikdy problém. Horší byla čeština – český jazyk, německý jazyk. DRUŽICOVÝ SNÍMEK – Tady už to bývá horší. Jak jsem říkal, já nemám rád, když se barvy míchají. Třeba Google Earth používám, ale jenom když si to přibližuju hodně na blízko., na konkrétní ulici. Tam už se zorientuju. POWERPOINTOVÁ PREZENTACE – (*Promítání a výklad učitele...*) Jo to když se budu soustředit, tak tohle by nemusel být problém, Horší je, když se to musí přepisovat z tý prezentace. Tak jsme to měli my na škole. Museli jsme to přepisovat. To je strašný. Člověk kmitá hlavou nahoru dolů. Hrůza. Strašný. Prezentace by se právě měla používat hlavně takhle na výklad. *Činí problém kombinace prezentace (a nebo učebnice) a mluveného slova?* Ne, tak to je nejideálnější. Mluvený slovo, pokud nemá špatnou náladu, a ještě ti ukazuje obrázky a pouští prezentaci, přinese globus třeba. To je super. PRACOVNÍ LIST (*Ukázka pracovního listu.*) Mám ti to rovnou vypracovat? (Smích) Ten úvodní odstavec. Tak to bych četl minimálně dvakrát. Přečtu to a beru si z toho hlavně tu poslední větu. „Vzhůru do toho.“ (Smích.) Ten román by bylo lepší říct. No a bylo by to super. Pracovní list nedělá problémy. Když pochopím zadání, tak je to v pohodě. Důležitý je to vysvětlil. POČÍTAČ – Počítač využívám. Používám ho na sociální síť, na mapy, teď hlavně na e-mail, protože sháním práci. Taky tu sháním různý inzeráty, inzerce. TABULE (*Orientace na tabuli.*) V pohodě. Hlavní je, aby byla umytá a dalo se to přečíst. U nás ve škole jsme tabuli moc nepoužívali. Nám hlavně diktovali. FOTOGRAFIE – (*Ukázka fotografie, vysvětlení.*) *Orientace na mapě...* Já jsem měl něco podobného i u maturity z němčiny. Měl jsem dva obrázky a ty jsem měl popisovat, srovnávat. A to je v pohodě. OBRÁZEK to je to samý. To je na pohodu. PLÁNKY Taky v pohodě. Byl jsem na brigádě u zedníku a

plánky jsme museli používat. ve škole jsme měli technický výkresy, takže jsme se museli hodně orientovat, hodně soustředit. Když s tím pracuješ denně, tak se v tom pak zorientuješ v pohodě. I plánky na nějaký sestavení v pohodě. To jsou obrázky...pohoda. SEŠIT – Používal jsem vždy svůj sešit. Ale svoje zápisky přečtu špatně. Strašně škrábu. Učitelka vždycky chtěla, abych to přepsal. Já jsem jí tvrdil, že to po sobě přečtu. A když to chtěla přečíst, tak jsem jí vyprávěl to, co si pamatuju z hodiny a ukazoval do těch svých vlnek, jak já svému písmu říkám. Nepřečtu to po sobě. Kdybys viděla můj sešit, tak poznáš, že jsem dysgrafik hned. Já tam mám fakt většinu vlnek, špičatých vlnek. Škrábu a škrám hrozně. PŘEČTENÍ CIZÍCH ZÁPISKŮ – To přečtu v pohodě. PŘEČTENÍ TISKACÍHO PÍSMO – Tiskací písmo mi spíš dělám problém ho napsat. Napíšu ho, ale jsem strašně pomalej. U toho psacího je to rychlejší, svižnější. Nemůžu to po sobě sice tak dobře přečíst, ale píšu radši psacím písmem. U ostatních lidí je mi to asi jedno. Já to vždycky opsal od holek. VZORCE – Jo to mi dělá problémy do dneška. Je to strašný, je to špatný. Tam kde jsou písmenka nemají se tahat čísla. Tam kde jsou čísla, nemají se tahat písmenka. DEFINICE – U nás u hasičů jich bylo hodně. Když ti to tlučou takhle do hlavy, tak se to musíš naučit. Ale je to blbý. Člověku se to plete. Kdyby byla ta definice jednoduchá, tak fajn. My máme definice dlouhý a složitý. Jinak je lepší, když mi to někdo řekne, přečte. Já to potřebuju slyšet.

Jaký mají vliv cizí slova v popiskách, ve výkladu, v textu...? Když je znám, tak je to na pohodu. Někdy je nedokážu vysvětlit, i když je znám.

KARTIČKY B

Strašně mi splývá **šedý podklad a bílé písmo. To je to úplně nejhorší.** Potom všechno s tím bílým písmem – například červený podklad a bílé písmo. Splývá mi to. Špatný je to. Modrý podklad a bílé písmo – hrozný. Pak černý podklad a bílé písmo. Potom se mi špatně čte to červený podklad a černé písmo. Potom černý podklad a žluté písmo. Potom modrý podklad a černé písmo, to je taky divný. To nějak splývá s tou černou. Potom klasický bílý podklad a pak už jen ty zvýrazněné – růžový, zelený, žlutý. *Co se ti tedy čte nejlíp? Žlutý podklad a černé písmo.* Na druhým místě **zelený podklad** a na třetím **bílý podklad a černé písmo.**

UČENÍ NA ZKOUŠKU A KARTIČKY C

Jak na co. Na maturitu, na literaturu, jsem se učil hlavně z filmu. Na písemky jsem se většinou neučil. Nejvíce jsem měl vždycky z hodin. Když to byla zajímavá hodina, tak jsem si pamatoval víc. Plus jsem měl často ještě vtištěný papír od učitelky, která sepisovala základní věci, co probírala.

KARTIČKY C

Nejllepší je **ústní zkoušení.** Protože já preferuju, že se tam dá občas něco okecat, opovídat. Vidiš mimiku učitele, soustředíš se na něj. Když plácáš blbost, tak vykulí oči... na druhý místo bych dal test. Pak písemné zkoušení krátké odpovědi. Tam se nemáš kde ztratit a když tak se to dá vždycky rozepsat, aby to učitel pochopil. Pak písemné zkoušení rozepisováním. Tam jsem se vždycky tak ztratil. Je to chaotický, nesrozumitelný. Pak si mě stejně vzal učitel stejně, abych mu to ústně vysvětlil.

Jakou roli hraje čas? Velkou. Zase u maturity. Nestíhal jsem a byl jsem rád za ten čas navíc. U slohu ho bylo sice až moc, ale lepší je mít víc a nevyužít, než nemít.

Měl si ještě nějaké úlevy nebo kompenzace, pomůcky? U maturity jsem měl pomůcky. Měl jsem zvýrazňovač, slovník cizích slov, slovník synonym, pravidla českého pravopisu. Se zvýrazňovačem jsem se potkal teprve u maturity. Na školu přišly papíry, na co má dyslektik právo a to jsem měl. Nejvíce jsem použil ten slovník synonym. Měl si nějaký takový kompenzace i během studia? Většinou víc času, ale jinak ne. Ale ten čas je důležitý, když ti už to přečtení trvá dýl.

Máš ještě nějaké návrhy, nápady...co bych mohla jako budoucí učitelka využít? Určitě si nemysli, že dyslektici jsou úplně blbí. Třeba v PP poradně mi řekli, že mám máme nadprůměrnou inteligenci, jenom s tím neumíme úplně pracovat. Nejvíce mě ale dostává, že ten papír, že mám poruchu, tak platí jen teď do září. Prostě tyhle poradny jsou jenom pro školu. Ono v práci to stejně nikdo řešit nebude.

Petr (23let) – Absolvent střední školy s maturitou. Pracovník na poště. Určena dyskalkulie na základní škole. Zeměpis na SŠ. Zeměpis částečně zahrnut do maturity.

Vztah k zeměpisu nemá příliš pozitivní. „Zeměpis mi nikdy nešel. Nikdy to nebyla moje silná stránka. Správě to zabarvit do těch slepých map a nějak to zakreslit. Fakt už od základky jsem s tím bojoval.“

No v Praze na škole to bylo v pohodě. Ale tady na škole ne. Hlavně stará učitelka. Pro ně tady to byla novinka. Nikdy se s tím nesetkali. V Praze to bylo úplně o něčem jiným. Já jsem totiž odtud přešel do Prahy na jinou základku. Je to o tom přístupu. O tom, jestli se ten kantor o tom chce něco dozvědět. Já si myslím, že určitě je základ, aby ti učitelé o tom něco věděli. Je pravda, že na střední mi dávala jakýsi

úlevy i v zeměpisu. Konkrétně si už nevzpomenu, co dávala, ale nějak najednou přišla s tím, že jsem měl úlevy. Já jsem ale byl na střední, kde každé měl něco. Pro většinu třídy to navíc taky nebyla první střední. Sešli jsme se tak zajímavě.

KARTIČKY A

SCHÉMA S POPISKY – (*ukázka, vysvětlení*) tohle mi problémy nikdy nedělalo, ani ne. **FOTOGRAFIE** – jo, v pohodě. To jsem si vytáhl i v němčině u maturity. **POČÍTAC** – počítač v pohodě a jeho užívání v hodině jedině plus. **PŘEČTENÍ TISKACÍHO PÍSM A ZE ZÁPISKŮ** – já píšu hlavně psacím, ale bez problému. Svoje přečtu v pohodě a cizí taky, když se snaží psát. **OSMISMĚRKY, TAJENKY** – bez problému. Ty mám rád celkem. **DEFINICE** (*vysvětlení*) – definice asi v pohodě, to spíš vzorečky jsou horší. **DRUŽICOVÝ SNÍMEK** – Družicový snímek znám. Myslím, že dobrý. **UČEBNICE** – *Jestli se orientuješ dobře v učebnicích. (Ukázka učebnic)* Jo, celkem jo. Když to vezmu, tak ty učebnice, tak když jsem potřeboval něco výjimečně najít, tak dobrý. **PRÁCE S KARTIČKAMI** – Jo, dobrý. **ATLAS (MAPA)** – Jak kdy. Žádná sláva. (*Společné hledání ve Školním atlase a ve Školním atlase dnešního světa.*) No žádná sláva. Teď už bych se v tom asi pořádně neorientoval. *Býval to hodně problém v hodině?* No tak mi to prostě nikdy nešlo. Celkově mapy nejsou moje silná stránka. *Co konkrétně ti dělá problém na té mapě? Co orientace podle světových stran? Sever – jih – východ - západ.* Tak tohle zrovna je v pohodě. *Když máš nějaký pojem a nevíš, kde je a máš ho v mapě najít. To dělá problém? (Dávání pojmů a hledání v mapě? Mě by totiž zajímalo, co přesně ti dělá na té mapě problém...* No tyhle pojmy jsem zrovna hned viděl. Asi to bylo často hlavně hodně o těch učitelích. A o tom kolektivu... Jít ale třeba někam podle mapy? To bych zabloudil. Já si to radši nějak nastuduju předem a nebo využívám GPS. *A co orientace v prostoru? Když tam nějak dojdeš, tak vrátit se zpět zvládneš bez obtíží?* Jo to jo. Ale teď jsem tady a dojde tam? Asi bych nedošel a nebo nedojel. *A co využívání měřítka?* Tak to vůbec. To nějak nedávám. To jsem nějak chyběl na základce, když jsme se to učili. A nějak mi to fakt nejde. Dneska jsou navigace. (*Zadán příklad na vypočítání.*) Smích. Tak to nedávám. To vyndávám telefon s internetem. Tohle fakt vůbec. **VZORCE** – to vůbec. Poctivě jsem si je vždycky opisoval a zapisoval. Ale do sešitu z matematiky jsem vlastně nikdy nenahlížel, protože to bylo k ničemu. Já v té matice, v těch vzorečkách nevidím logiku. *Co časový pásma a počítání kolik je kde hodin?* Tohle přesně nedávám. Teoreticky by se ti nějak dohledalo a dopočítalo. Ale tohle prostě ne. **MAPA, SLEPÁ MAPA** – Slepý mapy – problém vždycky. Nikdy jsem je neměl rád. Když jsme si dělali nějaký ty otisky světadílů do sešitu a měli je nějak vybarvovat...vůbec. *Ukázka slepé mapy a dávání pojmů.* Tohle vidíš, že moc nedávám. Pojmy, který jsme viděli před chvílí nějak odhadnu, ale jinak tohle ne. *Orientace v tomhle žádná sláva. Jako jak kdy no. A co bys řekl, že je přesně ten problém?* No jako zorientovat se v tom. Zakreslit. Třeba řeky. Českou republiku? Jo no tu budiž – dejme tomu. Ale svět vůbec. Kdybych se na to měl nějakou chvíli soustředit, měl nějakou přípravu a pak nějaký testíček se slepou mapou, tak bych to možná nějak uhrál. Ale žádná sláva. **SEŠIT – Orientace v sešitě...** Jo ve vlastním v pohodě. I v cizím vlastně. **SOUVISLÝ TEXT** – To bude asi spíš problém pro dyslektiky. Tohle mě problém nedělá. **PRACOVNÍ LIST** – (*Ukázka*). To znám. To jsme vždycky měli na různých exkurzích., To je v pohodě. Když vím, doplním. **TABULE** - bez problému. **CIZÍ SLOVA** Neřekl bych, že by mi něco takového dělalo problém. **PLÁNKY** (*Vysvětlení – příklad plánu města k pokladu a plánu skříně*) Jak sestavit skříně je lepší, ale to město, to je horší. To když jsem si na telefonu na mapě našel, kam mám jít, tak jsem tam ve finále stejně přišel odkliknout. Až dodatečně jsem zjistil, jak lehce jsem tam mohl jít. **DOPLŇOVAČKY, PŘÍRAZOVAČKY** – V pohodě. **GRAF** (*Ukázka grafů*) Koláč jo. I ostatní celkem v pohodě. Nikdy jsem neměl problém se v tom vyznat. Udělat graf, to nedám. Ale orientace v grafech v pohodě. Orientuju se. Myslím, že se orientuju ve všech. **POWERPOINT**. Jo, jasně. Hodně jsem se prezentacema setkal. I já jsem hodně vytvářel. *Že by byla prezentace mojí silnou stránkou, to ne. Ale v pohodě. Musím si dát víc záležet, aby to vypadalo.* **OBRÁZKY** – orientace v obrázcích v pohodě. Tvorbou obrázků mi nikdy nešla. *I schématické obrázky ti dělají potíže?* No jako vůbec výtvarka nikdy nebyla mojí extra silnou stránkou. To jsem i mívával čtyřky z výtvarky. *Co prosím? On ti někdo dal čtyřku z výtvarky?* No ona tady byla taková stará učitelka. Ta učitelka učila i mojí mámu. Ona a učitelka na matiku – obě učily i mojí mámu. A pak mě ještě ta učitelka na výtvarku učila i na němčinu. No tohle byla docela síla. Ona celkově brala ty obrázky docela vážně. Když se jí něco nelíbilo, tak do toho zasahovala a přemalovávala. *Teď jde tedy o to, jestli problém jsou obrázky a nebo paní učitelka.* Obojí. Jako obrázky fakt nikdy. Něco namalovat? To je přišernost. **PŘEČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ** Přečtu. Orientuju se. **ČTENÍ PSACÍHO PÍSM A NAPŘÍKLAD OD SPOLUŽÁKA** – Jo. V pohodě.

ZKOUŠENÍ A PŘÍPRAVA NA ZKOUŠENÍ

Při učení na zkoušku jsem využíval spíš svoje zápisky. Jak kdy samozřejmě. Jak kdy a na jaký škole. Spíš svoje zápisky. Nebo pak na střední jsme měli z odborného předmětu, že nám to učitelka rovnou připravovala a tiskla. Protože tam bylo hodně dys. Tak aby se tím vlastně nezabývala x dnů, tak nám to kopírovala. Bylo to dobrý.

KARTIČKY B – No, u maturity jsem pochopil, že nejlepší je to **ústní**. Tam se to dá všechno okecat. Písemný zkoušení rozepisovací dám jako druhý. Pak test a nakonec písemné zkoušení krátké odpovědi.

KARTIČKY C

Sice je to asi hezký, ale řekl bych, že černý podklad a žlutý písmo jako nic extra. To bych dal jako nejhorší. Co se mi líbí, je šedý podklad a bílé písmo. To je takový decentní a zároveň výrazný. Černý podklad bílé písmo teda taky nic moc. Taky je celkem dobrý šedý podklad a černý písmo. Pak klasika černý na bílém. Černý na modrém se docela ztrácí. A to ostatní je celkem na stejno.

Takže nejlepší je asi šedý podklad a bílé písmo, pak šedý a černý a třetí ta klasika. Nejhorší je naopak černý na žlutém, bílý na černém a černý na modrém. Ostatní je tak nějak na stejno.

Hraje pro tebe nějakou roli čas při písemkách? Taky. Větší čas určitě pomůže.

Měl si nějaký „úlevy“, kompenzace ve škole? Kalkulačku jsem mohl mít už od nějaký vyšší třídy na základce. To ještě všichni ostatní neměli ani z daleka. Zvykl jsem si na ní a jsme velký kamarádi.

Napadá tě ještě něco, co bys mě jako budoucí učitelce poradil? Nebo něco, co by mohlo ještě pomoci v hodině? Mně pomáhal vždycky hlavně čas. Ale třeba při písemkách byl v zeměpise nápomocný i atlas. Tam je totiž všechno. Dá se to nějak pospojovat a z každé stránky si vzít něco. *Ale ty si říkal, že atlas ti dělá problém. Přesto jako pomůcka je to pro tebe tedy plus?* Je to plus. Je to plus i třeba víc než mapa vepředu na tabuli.

Tomáš (28 let) – vyučený instalatér. SPU určeny v první třídě. Diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie. Následně navštěvoval 4 roky speciální třídu pro dyslektiky. Vztah k zeměpisu byl vždy podle jeho slov špatný „Ani Praha jsem nevěděl, kde je“. Zeměpis měl naposledy na základní škole.

Jaký mám přesně ty poruchy si nepamatuju. Ale zeptám se matky, ta by si to mohla pamatovat, a napíšu ti to.

Co mě takhle na úvod napadne? Já byl lempl, ale mně tak nafackovat a nutit mě k učení. Učitelky mi vždycky říkaly, že jsem lempl, že kdybych chtěl, tak můžu mít jedničky dvojky. Já měl celej učňák jeden sešit. A pak najednou ve třetíku jsem se začal učit. Učil jsem se tejdén a prošel jsem s vyznamenáním.

V zeměpise jsem třeba měl problém s orientací. To byl problém. On mě postavil před mapu a řekl, ať najdu Prahu. V osmý třídě, no možná šestá sedmá. Do dnes si to pamatuju. Dneska už zrovna s tímhle problémem nemám, ale tenkrát to tak bylo. Ukázal mi Mělník a řekl, ať ukážu Prahu a já ukázal směr Rusko. No prostě opačným směrem.

A když si zkoušíš vzpomenout, co ti ještě dělalo ve škole největší problém. Jazyk. Jazyk a matika. Pro mě byl jazyk vždycky španělská vesnice. Já se učil na škole celou dobu německy, ale anglicky umím třeba víc než německy. Z toho, co člověk takhle někde odposlechl. Přitom vždycky každé tvrdil, že němčina je jednodušší, takže lepší pro takový jako jsem já. Teď vím, že to je blbost tohle. Protože mně fakt vždycky dělala němčina problém ve všem – der, die, das... všechno. Já jsem se prostě nevyznal...no jako třeba i v češtině, když se mě někdo zeptá na sedmý pád, jakej je... a to je i v tý němčině. Já je nějak vyjmenuju všechny. Vyjmenuju jich sedm. Ale nebudu vědět, jakej je pátek, jakej je sedmej a tak. To je jak vyjmenovaný slova. Ty taky nějak dám dohromady. Ale nedám je postupně tak, jak jsou v učebnici. Můj osobní problém stejně hlavně byl, že jsem byl lempl, já to vím. *Dělá ti třeba problém i přiřadit hlavní město ke státu? Třeba USA? Washington D.C. Austrálie?* To je Calgary ne? Nebo je to podobný ne? Nějak od K. *Canberra*. No je to podobný. Ale já jsem sice byl dyslektik, ale taky jsem byl prostě lempl. Já si myslím, že kdybych se víc učil, tak bych tu dyslexii třeba i potlačil. To je jako se čtením. Já prostě čtu. Čtu si pro sebe a čtu to plynule. Čtu si článek jako klasickej člověk. Ale kdybych to měl číst nahlas a ostatní si to ode mě poslechlí, tak se nedozví nic ani oni, ani já. Já se do toho prostě zamoťám. Čtu rychle. Já bych něco přečetl, ale nebudu se ztrapňovat. Prostě čtu jako kretén. Já budu číst a budu v polovině řádku, ale očima už budu na konci řádku. Očima jedu rychlejc, v hlavě jedu rychlejc, ale jsem u pátýho slovíčka, ale přečtený mám třeba už osmý. Víš, jako že jedu a mluvím o mamince, ale jsem u tatínka. To jsem si všiml, že má i Karolínka (*dcera dotazovaného – pozn.*) s mluvením.

Víš, já to měl ve škole tak, že například z přírodopisu. Jeden rok jsem skoro propadal, když to přeženu. No to zase ne, to se nikdy nestalo. Ale další rok bylo téma, který mě prostě bavilo. A já jsem měl prostě jedničky. Bavilo mě to a já jsem se to nemusel ani učit a měl jsem jedničky. Samo mi to lezlo do hlavy. Třeba anatomie těla. Já jsem věděl kolik má člověk kostí, kde jaký...kompletně takovýhle ty věci na základce. Ale pak přišlo téma třeba včeličky a byl konec. Nebo chemie – první rok byla chemie takový ty základy. To mě nebavilo. A pak ve vyšším ročníku, tak už se řešily nějaký ty látky do sebe a takovýhle. U zeměpisu to bylo to samý. Tam jsme se bavili třeba o různých rasách, negroidní, žlutá, bílá...to mě bavilo, to jsem věděl. Kolik obyvatel má Česká republika a podobně, to jsem taky všechno věděl. Ale

když se došlo třeba k tomu, abych našel na mapě Evropy třeba Řím, nebo Itálii...tak jsem nevěděl a ukázal jsem třeba na Francii. Třeba přeháním, ale prostě jsem byl úplně někde mimo. Nebo když mi řekl, abych vyjmenovat kolik je světadílů. Já jsem vyjmenovat 4 a pak už jsem nevěděl, protože se mi to pletlo všechno. Mě zeměpis fakt nebavil. Byl to pro mě nejhorší předmět, jaký pro mě existoval. Moje klika byla ta, že mě učil učitel, kterej mě zároveň trénoval i na basketbal, jinak bych z toho zeměpisu propadal. On mi i u tabule řekl, že jsem úplně blbej. Hlavně základní škola, to je věk, kdy se chceš hlavně líbit holkám. člověk když je pak postavený před tu tabuli a není si ještě jistý, to je hrozný.

(Při zkoušení Tomáše, aby mi našel nějaká města, moře, řeky či státy v atlase, mi nepřipadá, že by měl s orientací výrazný problém. Byl z toho ale trochu nesvůj a nervózní. Připadalo mi, že se stydí a bojí se, že se ztrapní. Porot to chvílemi zlehčoval a neustále sám sebe shazoval.)

Pravá nebo levá se ti plete? Pletlo se, už ne. Sudá nebo lichá čísla, pravá nebo levá, to byly dlouholetý moje problémy.

KARTIČKY A

PRACOVNÍ LIST – *(po vysvětlení, co je pracovní list)* tak s tím jsem se na základce asi nesetkal. To mi dali maximálně, když chtěli zjistit, jestli jsem dyslektik nebo ne. Ale podle toho, co říkáš, tak to by mi problémy nedělalo vůbec. **SOUVISLÝ TEXT** – ano, určitě problém. **PŘEČTENÍ SVÝCH ZÁPISKŮ** – no tak to mi dělalo největší problém. Ale je jedno, jestli to jsou moje zápisky nebo něčí jiný. Prostě čtení nahlas je velký problém. Potichu je to v pohodě. Ale konkrétně o moje zápisky teda nejde. *Vyznat se v tom písmu ti tedy problém nedělá?* Jo třeba b a d. To mi dělalo vždycky problém. To mi vlastně dělá problém do dneška. Nebýt mobilů a esemesek, kde vím, že je a pak b a podobně. Třeba při vyplňování složenek. To se vždycky ptám Ivči (partnerka dotazovaného), na jakou stranu že se píše to břicho, tam a nebo tam? Je to asi kravina, když člověk nerozezná b a d. To je ale vždycky zpomalení při tom čtení. Já čtu a teď přemejšlím nad tím b a d. Nebo já čtu tyhle dvě slovíčka a to třetí čtu jen tyhle dvě písmenka a to další si jakoby dovymyslím nebo doodhadnu. No a z 90 % se netrefím. **GRAF** – vím co to je, ale v životě jsem to nedělal. Ani jsem to nepoužíval *(následuje ukázka grafů v učebnicích a atlase – koláčové, sloupcové, spojnicové, bodové, složené)* No to není žádný problém. Tohle mi připomíná graf – začátek měsíce o výplatu, nahoře a den ode dne dolů. To taky znám. (smích) Ne, prostě grafy to mi nedělá teda problém. Ale to je to samý jako v matematice. Ta mi taky dělala vždycky problém. Víím, že jsem teď zase u jinýho tématu. Ale prostě procenta...tohle všecko. Ale jak se jedná o peníze, tak to udělám na desetinu. A z hlavy. Jak je tohle možný? **VZORCE** – lomítka, v závorce, a že a mínus b plus c na druhou...to bylo hrozný. Španělská vesnice pro mě. Nebo množiny. To bylo taky hrozný. Z toho jsem dokonce jednou propadl v pololetí. **PŘEČTENÍ TISKACÍHO PÍSMÁ ZE ZÁPISKŮ** přečtení psacího písma ze zápisníků. *Ze zápisů.* No prosím. Tak tiskací se asi rozhodně čtou líp než psací. Ale asi jak od koho. Já třeba někdy mám problém přečíst něco i sám po sobě. Ale když někdo píše hezky...tak mi to problém nedělá, jestli je to tak nebo onak. Víš co, ono hodně záleží prostě na učiteli. Něktej učitel, to by člověk zvracel. Vysvětloval sice, ale nebyl schopnej to naučit. Pak přišla učitelka, která začala vyprávět od svých zážitků s učením a podobně, že tě dostala do takovýho tranzu, že si poslouchala a do tý hlavy se to nakopalo samo, že si se nemusela vůbec do toho učení nutit. Tak to třeba bylo s tím přírodopisem. To mě bavilo a já poslouchal a stačilo mi to. Ale jakmile byla výuka, která mě prostě nebavila, usínal jsem, nuda pro mě. Musel jsem se to pak učit, tak to bylo vždycky špatně pro mě a nikdy jsem se to pořádně nenaučil. No to se mi taky stávalo. Šrotil jsem se jako blázen. Myslel jsem, jak to neumím dokonale. Jak jsem se to nenaučil. A bylo to stejně špatně. Dala mi jinou otázku nebo tak. To je příklad přesně toho a plus bé plus cé. To než jsme pochopil...To se ta učitelka se mnou trápila. Rok možná. A že se snažila. Dávala mi soukromý výuky po škole. Aby mi to vysvětlila, abych nepropadl. To bylo v osmičce. Na učňáku už takovýhle věci moc nebyly. Tam ta matika spíš byla takový opakování základky kompletně. Protože co tě na učňáku naučej? To bych musel jít na nějaký gympl nebo vejšku. **MAPA** – No mapa. Mapa je dobrá v autě. Někdy mám teda problém se vyznat i v Praze v těch uličkách. Ale mapa asi dobrý. Od té doby, co řídím, tak by to neměl být problém. **SEŠIT** – Jak jsem říkal, měl jsem jen jeden a no hrůza. **FOTOGRAFIE**- To je asi v pohodě. **UČEBNICE** – Tak ty jsem měl vždycky v dezolátním stavu. (smích) Celkově to pro mě byla vždycky jenom zátěž na záda. Říkám to od začátku, že já byl lempl. Je pravda, že bylo období, kdy jsem se tahal se všema učebnicema, abych se nemusel připravovat. Pak jsem zjistil, že je to zbytečný, tak jsem se začal připravovat. A pak jsem zjistil, že stačí vlastně jen jedna. Vyžadovala jí jenom učitelka na němčinu. Jak říkám, já byl vždycky lempl. *Učil ses někdy doma?* No v první třídě mě otčím třískal, abych přečetl Jakuba Jáchyma. Protože jsem četl strašně. Protože když já jsem četl, tak to se nedalo poslouchat. To ani já jsem nemohl poslouchat sám sebe. A to byly písmena! Byly jak stodoly. To bylo pět slov na celý stránce a já to četl snad rok tu knížku. **DEFINICE** – Jak co. Tohle mi problémy nedělalo. **VZORCE** – To je konečná, o tom už jsem mluvil. **POČÍTAČ** – V pohodě. **PŘEČTENÍ PÍSMÁ OD SPOLUŽÁKA** – to už jsem taky říkal. Když je to napsaný hezky, tak je to v pohodě. **SLEPÁ MAPA** – Proč zase mapa? Co je to slepá mapa? *(Následuje ukázka slepé mapy České*

republiky a slepé mapy svět, zároveň zkouška orientace respondenta. Výrazný problém jsem nezaznamenala. Spíše neznalost byla limitující, ale orientace bez problému.) Tak to asi jde. SCHEMA S POPISKY Čekám na vysvětlení. Nevím, co to je. (Vysvětlení. Ukázka v učebnici, půdní profil a ve Školním dnešního světa cyklus vody) Tak to mi nedělalo problém. To naopak. ATLAS – V pohodě. (Zkouška práce s atlasem.) DOPLŇOVAČKY, PŘÍRAZOVAČKY – To je v pohodě. Pokud jsem věděl, tak jsem to tam vždycky napsal. Pokud tam bylo na výběr, tak jsem byl schopnej tam ale vybrat úplnou kravinu. OSMISMĚRKY, TAJENKY – To mě bavilo. To mě vždycky bavilo. PRÁCE S KARTIČKAMI – Tyhle kartičky? Já myslím, že ty jsou dobrý. To se mi líbí. POWERPONT PREZENTACE – To neznám. (Vysvětlení. Ukázání.) No asi by to mohlo být dobrý. Ale ve škole jsem se s tím setkal jen ve výpočetní technice, ale tam byl zase hrozný učitel. DRUŽICOVÝ SNÍMEK – (Ukázání) To znám. Asi v pohodě. OBRÁZKY Obrázky mám rád. TABULE Orientace na tabuli... Vysvětlení... Mám radši tabuli na fixy než křídový. Orientace na tabuli ale nebyla snad nikdy problém. PLÁNKY jsou v pohodě. Ve stovebních pláncích se orientuju dobře, protože s tím už hákej pátek dělám. Takže to je v pohodě. Co se týče na stavbu skřínky, tak taky ok. Orientace v plánci by neměl být problém, protože se tím v podstatě živím. CIZÍ SLOVA - Když tomu slovu nerozumím, tak ho prostě přeskočím. Nevím, asi ne. *Nebo když třeba ve zprávách, v televizi používají cizí termíny.* No tak to je problém. Takový ty doktorský, právnícký...těm nerozumím.

KARTIČKY B – barva písma x barva podkladu pro orientaci

Nejlepší je černý na bílým ... a nebo opačně. Ostatní je jak na reklamu. Pak maximálně bílý na modrým. Ostatní už není ono. Nejhorší je asi ta růžová, zelená a červená.

Myslíš, že záleží na velikosti písma, aby se ti to dobře četlo? Ne, nedělá.

KARTIČKY C a – zkoušení

Já jsem se skoro nikdy neučil. Ale jo ve třetáku na konci.

Z čeho by ses tak doma učil na zkoušku? Co ti připadá nejlepší? Učebnice, vlastní zápisky, zápisky od někoho jiného, materiály od učitele, internet... Nejlepší jsou materiály od učitele, protože se učíš přesně to, co on chce. Ale ze svých sešitů nebo z učebnic... to jsem se asi neučil nikdy.

Zkoušení pro mě bylo vždycky nejlepší **ústní zkoušení**. Protože to člověk vždycky nějak ukecá. Pak je test a,b,c dobrý. Pak krátké odpovědi a nakonec rozepisovací.

Jakou roli hraje při zkoušení čas? Nevím, nikdy mi nedělalo problém, že jsem měl málo času. Když to vím, tak to vím. Já když čtu pro sebe, tak čtu asi jako ty, jako normální lidi. Nečtu nějak extra pomalu v duchu, řekl bych.

Měl jsi někdy nějaké úlevy, pomůcky...

Já jsem chodil do čtvrtý třídy do dyslektický třídy. Pak se to zrušilo, protože nás bylo málo a rozsadili nás různě do ostatních normálních tříd. Tam to věděli, že jsem dyslektici. Nějaký úlevy tam byly, ale víceméně nás brali jako normální děti. *Jak ses třeba cítil, když si měl tu nálepkou dyslektika?* Normálně. My do tý dyslektický třídy chodili mimo město, takže pro nás to byla zábava. Nikdy mi to nějak nevadilo asi...

Ale je pravda, že jsme byli terčem posměchu, to je pravda. V tý normální třídě jsme asi neměli nějaký extra rozdíl. Nějak jsem to nepocíťoval. Jo je pravda, že když se četlo, že když jsem byl na řadě já, tak se nikdo nic nedozví. Pak se časem i tihle inteligenti, jako jsem byl já, vynechávali. Protože se stejně ode mě nikdo nic pořádného nedozvěděl. Ono to bylo blbý. Když jsme třeba četli na tý základce a já byl na řadě, tak mi v tý hlavě šrotovalo, co mám číst, ty písmenka, který vidím, teď už jsem byl o tři řádky dál... teď jsem slyšel sám sebe, jak čtu hrozně, jak koktám. Říkal jsem si, že budu za blbce... Teď do toho nějaký posměváček. I když moc posměváčků jsem neměl asi. Já si udělal celkem pořádek.

Napadá tě ještě něco, co by mohlo pomoci? Dobrý učitelé. Co je to „dobrý učitel“? Musí umět vysvětlit, zaujmout... třeba i pobavit. Nemusí do toho člověka cpát nějaký osnovy, nebo co to mají. To je stejně jen předčítání učebnice. Ale aby byl schopnej říct tohleto a přirovnat to k něčemu...umět toho člověka zabavit. Jako jak jsem říkal s tím přírodopisem. Mě to začalo bavit a já jsem nepotřeboval nic a jen jsem poslouchal a bavilo mě to. Ale pak přišel zeměpis a já měl hned panickou hrůzu, že se mě zeptá na to, kde je Praha...Protože to jsem nevěděl. A ten předmět jsem neměl rád... Ale třeba matematika...ta mě taky nikdy nebavila. My měli dobrou učitelku, i všechno vysvětlovala...ale já byl lempl línej, kterýho to nebavilo a já to do tý hlavy nedostal. Jako něco mi šlo, al ejak to bylo přesně t oaplus bé mínus cé, tak to byla konečná.