

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výpovědi mladistvých a dospělých s dyslexií, dyslexie – problém či
přednost?

Testimonies of adolescents and adults with dyslexia, dyslexia - a problem or
an advantage?

Bc. Nikola Panchartková

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)

Studijní obor: N SPPG 2

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výpovědi mladistvých a dospělých s dyslexií, dyslexie – problém či přednost? potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2022

Ráda bych poděkovala paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za její rady a pomoc během vedení mé diplomové práce. Zároveň děkuji všem informantům za jejich čas, vstřícnost a ochotu k poskytnutí rozhovorů.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výpověďmi mladistvých a dospělých s dyslexií, zaobírá se myšlenkou, zda je pro člověka dyslexie problémem či předností. Teoretická část práce definuje základní pojmy, jako je dyslexie a její dopady na člověka ve společnosti. První kapitola je věnována přístupům ke vzdělávání a podpoře jedinců se specifickými poruchami učení. Druhá kapitola se zabývá faktory, které ovlivňují osobnost dospívajícího a dospělého s SPU. Ve třetí kapitole je popisována podpora a intervence u osob s dyslexií. Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného šetření je specifikovat jedince s dyslexií v kontextu jeho sebepojetí a zapojení do společnosti. Praktická část diplomové práce je realizována pomocí kvalitativního výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Specifické poruchy učení, dyslexie, mladiství s dyslexií, dospělí s dyslexií, vzdělávání, podpora, intervence

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the testimonies of adolescents and adults with dyslexia, it deals with the idea of whether dyslexia is a problem or an advantage for a person. The theoretical part of the thesis defines basic concepts such as dyslexia and its effects on people in society. The first chapter is devoted to the types of approaches to education and the support of individuals with specific learning disabilities. The second chapter deals with the factors that affect the personality of adolescents and adults with SLD. The third chapter describes support and intervention for people with dyslexia. The main goal of the thesis and research is to specify individuals with dyslexia in the context of their self-concept and involvement in society. The practical part of the diploma thesis has been realized by means of a qualitative research survey.

KEYWORDS

Specific learning disorders, dyslexia, adolescents with dyslexia, adults with dyslexia, education, support, intervention

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 7 |
| 1 Přístupy k vzdělávání a podpora jedinců se specifickými poruchami učení | 9 |
| 1.1 Vzdělávací systém v České republice | 9 |
| 1.2 Legislativní rámec vzdělávání | 10 |
| 1.3 Podpůrná opatření na střední škole | 12 |
| 1.4 Poradenské služby a poskytovatelé podpory a intervence | 13 |
| 2 Faktory ovlivňující osobnost dospívajícího a dospělého se specifickými poruchami učení | 16 |
| 2.1 Vymezení základní problematiky specifických poruch učení..... | 16 |
| 2.2 Etiologie specifických poruch učení | 18 |
| 2.3 Projevy specifických poruch učení..... | 20 |
| 2.4 Diagnostika specifických poruch učení..... | 26 |
| 3 Podpora a intervence u osob s dyslexií | 30 |
| 3.1 Specifika osobnosti dospívajícího a dospělého | 30 |
| 3.2 Zásady a metody reedukace dyslexie v dospělosti..... | 33 |
| 3.3 Vzdělávání a profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení..... | 35 |
| 3.4 Práce a pracovní uplatnění u jedinců se specifickými poruchami učení..... | 38 |
| 4 Vztah jedinců k dyslexii jako specifické poruše v oblasti čtení..... | 41 |
| 4.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie | 41 |
| 4.2 Charakteristika technik šetření a sledovaného souboru | 42 |
| 4.3 Interpretace výsledků | 46 |
| 4.4 Závěry výzkumného šetření | 57 |
| Závěr..... | 60 |
| Seznam použitých informačních zdrojů | 62 |
| Seznam příloh | 67 |
| Seznam tabulek..... | 68 |

Úvod

Diplomová práce se věnuje mladistvým a dospělým s dyslexií a zabývá se myšlenkou, zda je dyslexie v jejich životě výhodou nebo nevýhodou. S lidmi s dyslexií jsem se v rámci školní praxe setkala mnohokrát, proto jsem se rozhodla, že bych se o této problematice chtěla dozvědět více. Na praxi jsem se setkávala s tím, že žáci měli ve výuce podpůrná opatření. Přemýšlela jsem nad tím, že obtíže se mohou projevat i v každodenním životě, kde bohužel žádná podpůrná opatření nejsou. Dospělí jedinci v práci také nemají podpůrná opatření. Pokládala jsem si otázku, jak dyslexie ovlivňuje výběr jejich profese, jak zvládají požadavky zaměstnavatele a daného zaměstnání. Z tohoto důvodu jsou mým výzkumným souborem mladiství a dospělí s dyslexií.

První kapitola se zabývá přístupům ke vzdělávání a podpoře jedinců se specifickými poruchami učení. Je zde popsán vzdělávací systém v České republice, legislativní rámec vzdělávání, podpůrná opatření a také poradenské služby. Tato kapitola obsahuje také princip inkluzivního vzdělávání, popis individuálního vzdělávacího plánu a seznámení s neziskovou organizací DYS – centrum. Ve druhé kapitole jsou popisovány faktory, které ovlivňují osobnost dospívajícího a dospělého s SPU. V rámci druhé kapitoly dochází k vymezení základní problematiky specifických poruch učení, projevů a možnosti diagnostiky specifických poruch učení. Kapitola se zaměřuje na diagnostiku na odborném pracovišti a mluví o přímých a nepřímých zdrojích diagnostických informací. Zaměřuje se také na to, jak dyslexie ovlivňuje jedince při výuce cizích jazyků. Třetí kapitola se věnuje podpoře a intervenci u osob s dyslexií, kde jsou popisovány specifika osobnosti dospívajícího a dospělého, jak je v těchto životních etapách ovlivněno myšlení, paměť, pozornost, fyzické změny, emoce a také sociální vztahy. Kapitola dále popisuje zásady a metody reedukace dyslexie v dospělosti, kde jsou popisovány i různé metody a strategie, které si dospělí osvojují v rámci usnadnění čtení, psaní atd. Kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání, profesní orientací, prací a pracovnímu uplatnění u jedinců se specifickými poruchami učení.

Čtvrtá kapitola se věnuje vztahu jedinců k dyslexii jako specifické poruše v oblasti čtení. Kapitola také obsahuje vymezení cílů výzkumného šetření, metodologii, charakteristiku technik šetření a sledovaného souboru, interpretaci výsledků, závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného šetření je specifikovat osobnost jedince s dyslexií v kontextu jeho sebepojetí a zapojení do společnosti. Dílčí cíle jsou zaměřeny na odhalení, v jakých oblastech života jedinec vnímá dyslexii pozitivně a v jakých oblastech negativně.

Kvalitativní výzkum je realizován pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumným souborem je pět mladistvých a dospělých ve věku od 15 do 40 let, kterým byla diagnostikována dyslexie v poradenském zařízení.

1 Přístupy k vzdělávání a podpora jedinců se specifickými poruchami učení

1.1 Vzdělávací systém v České republice

Každé dítě, dospívající nebo dospělý má stejné právo na vzdělávání. Právo na vzdělávání je zakotveno v článku 33 Listiny základních práv a svobod ČR, která je součástí Ústavy České republiky. Žáci či studenti se specifickými poruchami učení jsou vzdělávání podle jejich potřeb spíše v běžném typu škol (Michalová, Pešatová, 2011). Vzdělávání a podpora jedinců se specifickými poruchami učení (SPU) musí respektovat individualitu jedinců, rozdíly v jejich potřebách, ve schopnostech a také stylech učení.

Vzdělání v České republice je stanoveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání. Tento zákon stanovuje, že dítě, které dosáhlo věku 5 let je povinno účastnit se předškolního vzdělávání. Vzdělávání se dělí na úrovně vzdělávání. První úrovní je předškolní vzdělávání, které je určeno dětem od dvou do šesti let a které podporuje rozvoj osobnosti dítěte, podílí se na jeho rozumovém, tělesném a citovém rozvoji, podporuje osvojení základních pravidel chování a životních hodnot.

Druhou úrovní je základní vzdělávání, které je povinné po dobu devíti školních roků. Po základním vzdělání následuje střední vzdělávání, které rozvíjí vědomosti, dovednosti, hodnoty získané v základním vzdělávání. Střední vzdělávání vytváří předpoklady pro pokračování v navazujícím vzdělávání a pro výkon povolání a zisku uplatnění na trhu práce. Další úrovní vzdělávání je postsekundární neterciální vzdělávání, kam patří nástavbové studium. Nástavbové studium je ukončeno maturitní zkouškou a student získá vysvědčení o maturitní zkoušce. Mezi terciální vzdělávání se řadí vyšší odborné školy a vysoké školy. Terciální vzdělávání prohlubuje znalosti a dovednosti získané ve středním vzděláváním a připravuje studenta pro výkon povolání.

Žáci s SPU se mohou vzdělávat v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, kde je žákům poskytována individuální podpora učitele a také speciálního pedagoga nebo školního psychologa a reedukace probíhá hlavně formou kroužků. V rámci základní školy mohou existovat skupiny individuální podpory, kam žák dochází ze své kmenové třídy např. na hodinu českého jazyka se zaměřením na reedukaci a poté se do své kmenové třídy zase vrátí. Další možností vzdělávání žáků s SPU jsou třídy pro žáky se specifickými

poruchami učení zřízené dle § 16 odst. 9. V těchto třídách je snížený počet žáků, kde výuku zajišťuje speciální pedagog. U žáků probíhá podpora po celou dobu výuky a je upřednostňován individuální přístup. Další variantou jsou základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení, kde výuku zajišťuje tým odborníků za přítomnosti speciálního a individuálního přístupu (Bartoňová, 2018).

1.2 Legislativní rámec vzdělávání

Vzdělávání v České republice je stanoveno školským zákonem č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Tento zákon upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, definuje zásady a cíle vzdělávání. Mezi zásady se neodmyslitelně řadí zohledňování vzdělávacích potřeb jedince, rovný přístup každému bez ohledu na jeho zdravotní stav, národnost a v neposlední řadě respekt, solidarita a úcta mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Hlavními cíli vzdělávání jsou rozvoj osobnosti člověka, který získá hodnoty pro osobní a občanský život, pro výkon povolání, kdy je mu poskytnuto všeobecné nebo všeobecné současně s odborným vzděláním. Podpora vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je upravena v § 16 školského zákona. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (zákon č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1 v novele zákona č. 82/2015 Sb.). Podpůrná opatření jsou takové úpravy ve vzdělávání ve škole a školských zařízeních přizpůsobené zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí a dalším životním podmínkám žáka či studenta. Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů popisuje poskytování poradenských služeb ve školách či školských zařízeních, které poskytují psychologické nebo speciálně pedagogické služby.

Vzdělávání na středních školách je řízeno školským zákonem a náleží mu tyto cíle: *„Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytuje žákům obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání dále vytváří předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování*

v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti“ (zákon č. 561/2004 Sb. § 57, odst. 1).

Vzdělávání probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia nebo podle Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání. Na školský zákon navazuje vyhláška č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o *předškolním vzdělávání*, kde jsou stanoveny podmínky provozu mateřské školy, rozsah předškolního vzdělávání a také počty přijatých dětí. Základní vzdělávání je řešeno vyhláškou č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o *základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. Je zde vymezena např. organizace vyučování a také hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Střední vzdělávání upravuje vyhláška č. 374/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 13/2005 Sb., o *středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři*, kde např. představuje typy středních škol a hodnocení výsledků vzdělávání žáků na vysvědčení. Vyhláška dále popisuje závěrečnou zkoušku pro obory s výučním listem nebo maturitní zkouškou. Vyhláška také definuje individuální vzdělávací plán, při kterém dochází k úpravě organizace výuky a délce vzdělávání, ale zůstává zachován obsah a rozsah vzdělávání dle rámcového vzdělávacího programu.

Vzdělávání na veřejných a soukromých vysokých školách se řídí zákonem č. 111/1998 Sb. s názvem *Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. „Vysoké školy jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“* (zákon č. 111/1998 Sb. § 1).

„Inkluzivní vzdělávání se označuje jako široké spektrum strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2016, s. 16).

Inkluze umožňuje žákům vzdělávání společně se svými vrstevníky v běžných školách, všichni, kdo se podílí na edukaci vzájemně spolupracují a je kladen důraz na podporu vztahů mezi žáky. Díky inkluzivnímu vzdělávání je jinakost žáka vnímána kladně, všem žákům bude poskytnuto kvalitní vzdělávání, které bude rozvíjet jejich potenciál (Zilcher, Svoboda, 2019). Pro školu hlavního vzdělávacího proudu se jedná o dlouhodobý proces změn, které se týkají organizace školy, metod výuky a také participace asistentů pedagoga a speciálních pedagogů na výuce (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2016). Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (2018) mluví o tom, že inkluzivní

vzdělávání má nabízet vstřícné klima, individualizovanou podporu, diferencované vzdělávací cíle a rodiče jsou partnery ve vzdělávání dítěte a jsou součástí komunity školy. „Od takového vzdělávání se očekává, že bude účinným nástrojem podporujícím inkluzi sociální. V případě, že vzdělávací politiky národních států akceptují toto širší společenské zadání, stává se inkluze ve vzdělávání prioritou vzdělávací politiky a transformace vzdělávacích systémů“ (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, 2016, s. 21).

1.3 Podpůrná opatření na střední škole

Žáci se specifickými poruchami učení na středních školách jsou vzdělávání s podpůrnými opatřeními, která jsou stanovena v Doporučení z poradenského zařízení. Škola dostává na podpůrná opatření takové finanční prostředky, aby ve škole mohly být realizovány. Poradenské zařízení ve svém doporučení uvádí, jaká podpůrná opatření mají být studentovi poskytnuta a v jakém stupni (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, [online] 2020).

„Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálněpedagogické péče, poskytování pedagogických a psychologických služeb, souběžné působení dvou pedagogických pracovníků ve třídě, zajištění služeb asistenta pedagoga a poskytnutí individuální podpory při výuce“ (Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 22).

Žákům a studentům s SPU bývají nejčastěji doporučována podpůrná opatření od 1. až 3. stupně. Podpůrná opatření prvního stupně navrhuje a poskytuje sama škola, žák nebo student má jen mírné obtíže ve vzdělávání. Pokud po třech měsících nedojde u žáka nebo studenta k očekávané změně, pak škola doporučí návštěvu školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření od druhého stupně stanovuje již školské poradenské zařízení a škole bývá přiznána finanční odměna (Bartoňová, 2018). „*Smyslem poskytované podpory není přistupovat k žákovi jako k někomu, kdo se nemusí vůbec učit, ale vytvořit mu takové podmínky, které mu umožní podávat výkon shodný s jeho rozumovými předpoklady oprostěné od specifických obtíží“* (Michalová, 2016, s. 137).

Individuální vzdělávací plán (IVP) je závazný dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka nebo studenta a je upraven vyhláškou č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Upravuje vzdělávání pro žáky nebo studenty se specifickými

poruchami učení tak, aby bylo ve shodě s jejich možnostmi. IVP vypracovává třídní učitel se souhlasem ředitele dříve na základě doporučení uvedeném ve zprávě z poradenského pracoviště, v současnosti už nemusí být doporučováno (Bartoňová, 2018). „*Cílem IVP je poskytnout podporu ve výuce žákům s určitým typem smyslového, mentálního, tělesného znevýhodnění či jiného zdravotního handicapu, žákům se SPUCH či jedincům z nevýhodného sociokulturního prostředí a to tak, aby dotyčnému žákovi bylo umožněno dosáhnout rovnocenné vzdělání přes jeho handicapující podmínky*“ (Michalová, 2016, s. 132).

Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat:

- informace o cíli vzdělávání,
- informace o rozdělení učiva do menších celků,
- údaje o speciálně pedagogické péči,
- způsob hodnocení,
- předpokládanou potřebu navýšení financí,
- seznam pomůcek pro výuku,
- způsob zadávání a plnění úkolů,
- návrh případného snížení žáků ve třídě (srov. Bartoňová, 2018; Michalová, 2016).

V rámci podpůrných opatření existují obecné požadavky, jak nejlépe podpořit žáka s SPU ve třídě. Vyučující má být trpělivý, látku vysvětlovat srozumitelně, poskytovat žákovi zpětnou vazbu, dávat žákovi dostatek prostoru pro objevování svých schopností, podporovat a motivovat ho na začátku plnění úkolu a také plánovat aktivity v hodině tak, aby žák měl na jejich plnění dostatek energie (Bartoňová, 2018).

1.4 Poradenské služby a poskytovatelé podpory a intervence (DYS – centrum)

Mezi poradenské služby patří služby pedagogické a psychologické, jejichž cílem je „*poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů dětí a žáků, zjišťovat a řešit obtíže a problémy psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientace. Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací*“ (Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 30). Poradenské

služby ve školách a školských poradenských zařízeních se řadí do působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a „jejich současná koncepce je realizována od roku 2005“ (Knotová, 2014, s. 10).

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko – psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Dle vyhlášky č. 72/2005 ve znění pozdějších předpisů mezi standartní činnosti pracovníků v pedagogicko – psychologické poradně patří preventivní aktivity, depistáž, psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, informační a metodická činnost. Nejčastější poradenskými zakázkami jsou školní zralost a nerovnoměrný vývoj v předškolním období, adaptační problémy, výukové obtíže žáků či studentů, výchovné obtíže žáků či studentů, vzdělávání žáků či studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o nadané, kariérové poradenství a také preventivní programy ve třídách.

Speciálně pedagogická centra (SPC) poskytují svoje služby žákům a studentům s mentálním postižením, sluchovým postižením, s narušenou komunikační schopností, se zrakovým postižením, s tělesným postižením, s kombinovaným postižením a také žákům a studentům s poruchami autistického spektra. Úkolem pracovníků ve speciálně pedagogickém centru je vyhledávání žáků či studentů se zdravotním postižením, komplexní diagnostika žáka či studenta, konzultace pro rodiče, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení. SPC také vykonávají specifické činnosti podle typu postižení, která žáci nebo studenti mají. Pracovníci tak např. budují a rozvíjí komunikační dovednosti žáka nebo studenta, rozvíjí orální komunikaci, učí znakový jazyk rodiče a učitele. Mezi pracovníky SPC patří speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník, specialisti podle typu SPC a administrativní pracovník.

Poradenské služby ve škole zajišťuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Ve škole ale může být zřízeno školní poradenské pracoviště v rámci kterého ještě mohou poskytovat poradenství a podporu školní psycholog a školní speciální pedagog. Tyto dvě profese nejsou nárokové, a proto na ně musí ředitel finance získat sám. Mezi standartní činnosti výchovného poradce patří kariérové poradenství, depistáž, příprava podmínek pro inkluzivní vzdělávání, zprostředkování diagnostiky a intervence.

Školní metodik prevence koordinuje a realizuje preventivní programy školy, metodicky vede a vzdělává učitele v oblasti prevence, řeší multikulturní problematiku a spolupracuje s PPP. Mezi činnosti školního psychologa a speciálního pedagoga je např. účast při zápisu do 1. ročníku, depistáž specifických poruch učení v základních

a středních školách, diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků, depistáž sociálního klimatu ve třídě, péče o žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, krizová intervence, prevence a řešení školního neúspěchu žáků atd. (vyhláška č. 72/2005 ve znění pozdějších předpisů).

DYS – centrum Praha z. ú. je nezisková organizace, která poskytuje podporu jedincům se specifickými poruchami učení nebo chování. DYS – centrum bylo založeno 2. února 1995 a jeden ze spoluzakladatelů byl pan profesor Zdeněk Matějček. Cílovou skupinou jsou děti, dospívající, dospělí se specifickými poruchami učení a chování nebo jejich blízcí, mezi které patří např. zákonní zástupci, rodiče, sourozenci a učitel. DYS – centrum spolupracuje s řadou odborníků, podílí se na řešení problémů jedinců se specifickými poruchami učení a také pořádá vzdělávací akce pro odbornou veřejnost. S DYS – centrem spolupracují speciální pedagogové, psychologové, pediatři, neurologové, logopedi, fyzioterapeuti a v neposlední řadě rehabilitační pracovníci. Centrum nabízí terapii, nápravu specifických poruch učení a chování, psychologické a speciálně – pedagogické vyšetření, dynamická vyšetření, rozvíjející cvičení grafomotoriky, percepčně kognitivních funkcí před nástupem do školy. Poskytují individuální programy pro rozvoj pozornosti, paměti, logického myšlení, sluchového a zrakového vnímání a vyjadřovacích schopností.

Pro studenty středních škol s dyslexií nabízí program rozvoje učebních strategií, poskytuje konzultace pro studenty, učitele, rodiče dětí se specifickými poruchami učení a chování nebo pro dospělé jedince se specifickými poruchami učení nebo chování a vlastní e-shop, kde prodává interaktivní pomůcky, publikace pro odborníky, PC programy a učebnice pro žáky s dyslexií. U dospívajících a dospělých klientů se snaží o vytváření takového prostředí ve škole, v práci nebo i v každodenním životě, aby docházelo k rozvoji jejich osobnosti a využívali svoje silné stránky. V rámci práce s klienty DYS – centrum využívá tradiční postupy, které kombinuje s novými přístupy, které čerpají od českých i zahraničních odborníků (DYS – centrum, [online] 2022).

2 Faktory ovlivňující osobnost dospívajícího a dospělého se specifickými poruchami učení

2.1 Vymezení základní problematiky specifických poruch učení

Specifické poruchy učení zasahují osobnost jedince a mohou významně ovlivňovat edukaci, pracovní činnosti, sociální vztahy, sebevědomí, vnímání sebe sama atd. Mezi typické obtíže nejčastěji, právě u žáků na druhém stupni a střední škole se řadí porucha exekutivních funkcí, slovní paměti a vizuálního vnímání. Jedinec se velmi snaží, při čtení nebo při výuce české jazyka vykládá obrovské úsilí, ale nedaří se mu, dostává se do nepříjemných pocitů, do tenze a nejistoty. S těmito problémy se musí vyrovnávat neustále, a proto se tyto problémy mohou negativně odrážet v osobnosti jedince (Michalová, 2016).

Žák, student nebo dospělý překonává obtíže pomocí osobních charakteristik, rodinného zázemí, pocitu lásky a porozumění. *„Mezi osobní charakteristiky, které pomáhají překonávat obtíže, patří cílevědomost, ochota pracovat na sobě, dále se rozvíjet“* (Zelinková, 2008, s. 27).

Specifické poruchy učení se projevují heterogenními potížemi, které se u každého jedince projevují jinak a v různých oblastech. *„Vznikají na podkladě vývojových deficitů v oblasti poznávacích funkcí, nutných pro rozvoj čtení, psaní, počítání a nejsou způsobeny vnějšími vlivy, jako je nedostatečné učení či nepodnětné rodinné prostředí“* (Kucharská, 2014, s. 45). *„Specifické poruchy učení má dotyčná osoba vrozené a nikdy se jich zcela nezbaví, jsou tedy určitou celoživotní zátěží. Jejich projevy jsou ovšem při vhodné zvolené intervenci zmírnitelné“* (Michalová, 2016, s. 36).

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením sluchu, zraku, motoriky, mentálním postižením ani jinou psychickou poruchou (Matějček, Vágnerová, 2006). *„Pro žáky se specifickými poruchami učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážne porozumění textu. Výkon dítěte v těchto dovednostech je podstatně nižší, než odpovídá věku inteligenci a vzdělávacím možnostem žáka“* (Bartoňová, 2018, s. 16). *„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávatelný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více*

oblastech učení“ (Selikowitz, 2000, s. 11). Obě výše uvedené definice se shodují, že u jedince se specifickými poruchami učení je intelekt průměrný nebo dokonce nadprůměrný.

Světová zdravotnická organizace v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN – 10) zařazuje specifické poruchy učení do skupiny F81 s názvem *Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. MKN – 10 tedy definuje specifické poruchy učení takto *„Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocnění mozku“*.

V dnešní době se vychází z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví (ICF), kterou schválili členské země WHO. Čtení a psaní můžeme vnímat jako aktivitu a abychom ji mohli vykonávat, potřebujeme určité schopnosti, čtení a psaní ale také lze vnímat jako participační oblast, kdy např. ve škole se čtení a psaní účastní celá třída najednou. ICF obsahuje model a klasifikaci, kde popisuje vztah mezi danou poruchou, tělesnou funkcí a aktivitami. Až při správném pochopení vzájemných souvislostí může dojít k vytváření správných přístupů k lidem se specifickými poruchami učení (Bartoňová, 2018).

Terminologie dodnes není sjednocená, v zahraničí se pro specifické poruchy učení využívají termíny *„specific learning difficulties“*, *„dyslexia“*, *„dyslexie“* nebo *„learning disabilities“*. Ve Spojených státech amerických se také objevují termíny dítě s jazykovými obtížemi, dítě se specifickými nebo speciálními problémy jazyka, dítě s percepčními poruchami, dítě s výukovým handicapem, dítě s mozkovým postižením (Pokorná, 2010). Projevují se snahy nedefinovat poruchu, ale definovat problém na základě potřeb dítěte. Používá se tedy souhrnný pojem *„special educational needs“*, který v překladu znamená specifické potřeby vzdělání, děti se specifickými potřebami ve vzdělání (Michalová, 2008). Terminologie není sjednocená ani v české odborné literatuře, kdy se pro označení specifických poruch učení používají termíny, kterými jsou vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy. Tyto pojmy jsou poté nadřazeny pojmům, kterými jsou vývojová dyslexie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie. Nesjednocenost terminologie se dá vysvětlit rozmanitou a pestrá symptomatikou (Pokorná, 2010).

2.2 Etiologie specifických poruch učení

Neexistuje jednotná teorie definující příčiny vzniku specifických poruch učení. Odborníci se nicméně shodují, že mezi příčiny patří dědičnost a také odlišná stavba mozku s centrální nervové soustavy (srov. Zelinková in Bartoňová, 2007; Jirásek, Matějček, Žlab, 1966; Michalová, 2016). Příčiny vzniku také mohou souviset s poruchou spolupráce mozkových hemisfér, s lateralizací, s poruchami vývoje mozku nebo také s neurohumorální činností mozku (Jucovičová, 2014). Z. Michalová (2016) uvádí, že pokud dochází k nedostatečné souhře pravé a levé hemisféry, jedna z nich se stává funkčně vyhraněnou a v tomto případě se mohou objevovat dyslektické potíže. Danou problematikou se zabýval v dřívějších letech O. Kučera, který dělil mezi nejčastější faktory vzniku:

- lehkou mozkovou dysfunkci, která tvořila až 50 % příčin vzniku SPU,
- dědičnost, která tvořila okolo 20 % případů,
- kombinace LMD a dědičnosti,
- neurotické nebo nezjištěné etiologie (Bartoňová, 2018).

Díky moderním zobrazovacím metodám vědci zjistili, že se mozek jedinců se specifickými poruchami učení strukturálně a funkčně liší od mozku jedince bez specifických poruch učení v Broccově i Wernickeově centru. Broccovo centrum ovládá mimické svaly a Wernickeovo centrum je zodpovědné za porozumění jazyka. V současnosti se odborníci shodují v rozdělení příčin vzniku do několika rovin. Anglický lékař Morgan v 19. století v článku poprvé popsal bystrého studenta, který se ale nenaučil číst. Lékař zjistil, že by tento problém mohl být genetický, neboť i studentův otec měl obtíže ve čtení (Berninger, Wolf, 2016).

Biologicko – medicínská rovina mluví o tom, že v rámci genetického pojetí dochází k dědičnému přenosu. Dispozice k dyslexii se ale nedědí jako celek, ale dochází k přenosu více genů a společně vytváří předpoklad k rozvoji specifických poruch učení. Existuje několik genů, které mohou být příčinami pro vznik dyslektických obtíží, pokud dojde k jejich většímu počtu a nepůsobí izolovaně. Jedná se o geny lokalizované na 2., 3., 6., 7., 15., a 18. chromozomu. Gen umístěný na 2. chromozomu ovlivňuje lateralizaci. Gen, který je umístěný na 6. chromozomu může vést ke vzniku fonologických a ortografických obtíží, při kterých dochází k horšímu postřehování podnětů v tištěném textu. Ve střední části 7. chromozomu se nachází gen, který ovlivňuje správný vývoj centrální nervové soustavy a v případě nestandardního vývoje může dojít k jazykovým obtížím, které souvisí s dyslexií.

Pokud dojde k mutaci na raménku 15. chromozomu, mohou se dostavit potíže v percepčním zpracování podnětů. Gen na dlouhém raménku 18. chromozomu ovlivňuje čtení komplexnějších jednotek – slov. Geny tedy nepůsobí přímo na dovednost čtení či psaní, ale ovlivňují určité funkce mozku (Matějček, Vágnerová, 2006). V rámci neurologického pojetí příčiny vzniku specifických poruch učení mohou být dány neuroanatomickými nepravidelnostmi v oblasti mozkové kůry (Bartoňová, 2018). Matějček a Vágnerová (2006) uvádí, že *„jde o rozdíly ve fungování několika oblastí komplexu čelní, spánkové, temenní a týlní mozkové kůry“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 19). Dochází k abnormální aktivaci mozkových oblastí při zpracování verbálních informací, objevují se rozdíly ve vývoji mozkových struktur a vzniká tak jiné spojení neuronů (Bartoňová, 2018). Variace genů tak mohou ovlivňovat osvojování čtení a psaní jedinců, ale nedochází k úplnému znemožnění možnosti naučit se číst a psát. Pro učení čtení u žáků se specifickými poruchami učení je také důležitá metoda osvojování čtení a také individuální přístup k žákům, který ale není možný v každé situaci (Berninger, Wolf, 2016).

V rámci kognitivní roviny mezi příčiny patří fonologický deficit. Fonologické zpracování informací a čtení na sebe vzájemně působí. V případě fonologického deficitu dochází tedy k obtížím ve čtení. Příčinou může být deficit v procesu automatizace. Díky schopnosti automatizace je člověk schopný porozumět textu bez velkého snažení, čte rychle a s minimem chyb. Jedinec s dyslexií ale může mít obtíže s tímto procesem, proto čte s velkou námahou a čtení mu trvá déle. Deficit v oblasti paměti u dítěte předškolního věku může být ukazatelem pro vznik poruch čtení a psaní. Paměť je velmi důležitá pro učení a pro osvojení jazyka. Pro čtení je podstatná krátkodobá i dlouhodobá paměť. Krátkodobá paměť umožňuje přenos do dlouhodobé paměti, díky které je možné uchovávat a vybavovat si poznatky (Bartoňová, 2018). Krátkodobá paměť má ale pouze omezené zdroje na podporu ukládání a zpracování informací, proto tedy může pustit do vědomí pouze zlomek psychických procesů v konkrétním okamžiku (Berninger, Wolf, 2016).

Za vznik a rozvoj v **sociální rovině** specifických poruch učení se také účastní okolní prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá (Bartoňová, 2018). *„I když je vývoj mozku primárně závislý na zrání, mohou jej ovlivňovat mnohé vnější faktory, dokonce i ty, které působí zprostředkovaně. Vnější vlivy mohou podpořit takové funkční změny mozku, které povedou k rozvoji určitých dovedností, např. i čtení. Mohou působit prenatálně, perinatálně*

či postnatálně a vést k poškození struktury či funkce mozku, zejména těch oblastí, na nichž závisí vznik dyslektických potíží“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 17).

V. Pokorná (2010) uvádí, že na dítě negativně působí nepříznivé prostředí. S nepříznivými vlivy prostředí se jedinec může setkávat v rodině nebo také ve škole. „Mnohé studie potvrdily očekávanou skutečnost, že na rozvoj těchto dovedností má vliv i lingvisticky podnětné domácí prostředí, podporující zájem dětí o knihy a časopisy již od počátku jejich života“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 18). M. Bartoňová (2018) uvádí, že vliv rodiny, ve které jedinec žije má vliv hlavně na obsahovou stránku čtení. Členové rodiny tedy dítě ovlivňují v rozsahu jeho slovníku a také ve znalostech a používání správné gramatiky. V rámci sociální roviny dítě velmi ovlivňuje vzor rodiny, ale v pozdějším věku také pedagogické vedení (Matějček, Vágnerová, 2006). Z. Michalová (2016) mezi další vnější faktory, které ovlivňují výskyt specifických poruch učení zařazuje vzdělávací možnosti a podmínky jedince, úroveň diagnostické a reedukační péče, strukturu a gramatiku jazyka a také metody využívané pedagogem pro výuku čtení, psaní a počítání.

2.3 Projevy specifických poruch učení

Každý člověk s poruchou učení je jedinečný, má jinou kombinaci a míru obtíží. Přestože lidé s SPU mohou mít řadu obtíží, zároveň mají průměrnou nebo nadprůměrnou úroveň inteligence, častou jsou kreativní a mají spoustu silných stránek (Learning Disabilities Association of America, [online] 2022). Projevy specifických poruch učení se u každého jedince mohou lišit. Jedince a jeho výkony ovlivňuje nejen samotná porucha, ale také vnější faktory, mezi které můžeme řadit věk, kdy se s dítětem začalo pracovat, osobnost a zkušenosti učitele, který žáka vzdělával v prvním roce školní docházky a formoval tak jeho vztah k učení. Jedince také ovlivňuje rodina, jaké jsou její hodnotový systém, jakou klade důležitost vzdělávání a domácí přípravě žáka (Zelinková, Černá, Zítková, 2020).

Mnoho osob s SPU si ve školním období nebo i v dospělosti potýká s obtížemi. Žák s SPU mnohdy může cítit tlak nejen ve škole, ale i doma, kde místo toho, aby se cítil v klidu a v bezpečí, tak musí vytáhnout školní sešity a napětí spojené se školou se objevuje i doma. Hromadění menších či větších neúspěchů u jedinců negativně ovlivňuje jejich sebevědomí, sebedůvěru a může vznikat pocit odcizení od ostatních. V extrémních případech u velmi závažných specifických poruch učení se u jedinců mohou projevit pochyby o sobě,

psychosomatická bolest, problémy s chováním, záškoláctví a izolace před svými blízkými (Mortimore, 2008). Mladiství a dospělí mohou mít problémy v rychlém a přesném rozpoznání slov, hlavně v případě, že se jedná o delší slova, která nejsou často užívaná a ve slovech se vyskytují souhláskové shluky. U jedinců se specifickými poruchami učení se také mohou vyskytovat obtíže s organizací abstraktních informací, vyvozování informací je pro ně často náročné a při učení velmi využívají paměť (Pokorná, 2010). Mezi základní typy specifických poruch učení se řadí dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Mezi další typy specifických poruch patří dyspraxie, dyspinxie nebo dysmúzie. Tyto poruchy se mohou objevovat izolovaně nebo mohou tvořit komplex poruch. Tyto typy mohou také být společně s poruchami pozornosti nebo s poruchami pozornosti spojené s hyperaktivitou (Jucovičová, 2014).

Dyslexie způsobuje neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, proto tento deficit může mít sociální důsledky. Člověk s dyslexií nechce číst nahlas před ostatními a může trpět pocity méněcennosti. Dyslexie nebo používané spojení vývojová dyslexie jsou používány jako komplexní označení specifických poruch učení. Přívlastek vývojová můžeme chápat tak, že se tato porucha objeví v průběhu vývoje dítěte (Jirásek, Matějček, Žlab, 1966). Dyslexie u jedince může způsobovat zhoršené zrakové vnímání a neefektivní paměť na jména, detaily nebo také pořadí událostí. Jako první krok k porozumění musí jedinec rozumět klíčovým slovům, které dohromady tvoří čtený text (Cogan, Flecker, 2006). Dyslexie není přechodná porucha, která by jednoho dne zmizela. Jedinec s dyslexií, který má problémy ve čtení nebo ve psaní v první třídě, s velkou pravděpodobností bude mít tyto obtíže i v dalších ročnících včetně období dospělosti (Bartoňová, 2018). *„Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení, patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému“* (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 7). *„Dyslexie postihuje rychlost, správnost, způsob čtení i porozumění čtenému textu“* (Zelinková, Čedík, 2013, s. 25). Základem dyslexie je nedostatek plynulosti ve spojování zvuků písmen s tvary písmen. Tato obtíž ztěžuje dyslektickým čtenářům soustředit se na význam věty nebo delšího textu, protože jejich pozornost je věnována především dekódování každého slova (Cogan, Flecker, 2004).

Vlivem odchylky ve zrakovém vnímání může docházet k záměně podobných písmen, obtížnému rozeznávání tvarů a obtížnému rozeznávání zrcadlově podobných

písmen. Jedinec může mít obtíže s pravolevou orientací, se spojováním písmen do slov, vynecháváním písmen, slabik, vynecháváním interpunkce, odlišné pohyby očí při čtení a také se u něj mohou vyskytnout odchylky ve sluchovém vnímání (Michalová, 2008). U jedinců se mohou vyskytovat problémy s intonací, melodií, nesprávným používáním dechu při čtení (Jucovičová, 2014). D. Navrátilová (2009) vyjmenovává další typické projevy dyslexie, se kterými se setkáváme na středních školách. Patří mezi ně obtíže s opisováním z tabule, zvláštní pozice při čtení, přeskakování řádků a slov, obtíže využívat místo na papíře, obtíže s výslovností složitých slov, obtíže naučit se specifické termíny, potíže v oblasti paměti, obtíže s organizací času. Mezi další projevy, které jsou typické pro jedince v dospělosti mohou patřit obtíže při plánování činností, snížená schopnost najít a opravit chyby v textu nebo také obtíže v soustředění (Michalová, 2016). Jedinci s dyslexií jsou často dobří ve sportu, jejich silnými stránkami jsou sociální dovednosti a jejich výkonnostní IQ je vyšší než verbální (Mortimore, 2008).

Cizí jazyk je podstatnou součástí vzdělávání a jeho znalost je důležitý předpoklad pro komunikaci se zbytkem Evropy a světa. „*Cílem je příprava k praktickému užívání jazyka, k objevování a chápání skutečností nacházejících se mimo oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Učitel má vytvářet podmínky, ve kterých si žáci osvojí základy komunikace v cizím jazyce*“ (Bartoňová, 2018, s. 72). Výuka cizích jazyků jedincům s dyslexií může způsobovat problémy. Mohou se vyskytovat obtíže se zapamatováním slovíček, mají problém přecházet z anglických zvuků, které představují písmena na zvuky v českém jazyce a naopak, neslyší přízvuk nebo také mají problém se správným uspořádáním slov ve větách. Dělaví pravopisné chyby, vyskytují se chyby v časech, koncokách, gramatice a v přízvuku (Cogan, Flecker, 2004). Cizí jazyk je pro jedince s dyslexií často obtížný a může se stát až nepřekonatelným problémem. „*Cizí jazyk se stane jeho noční můrou po celou dobu školní docházky, pronásleduje ho i v zaměstnání, kdy se potřebuje dorozumět, studovat nebo dokonce v zahraničí pracovat*“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 103). Při učení cizího jazyka je velmi podstatné nebát se neúspěchu a dělání chyb. Mezi doporučení se řadí např. nestydět se mluvit, snažit se přemýšlet v cizím jazyce, využívat myšlenkové mapy, využívat nahrávky, požádat o zopakování informace, pomáhat si gesty nebo mimikou (Zelinková, Čedík, 2013). Při výuce cizích jazyků u jedinců s dyslexií je nutné, aby vyučující sledoval pokroky žáka, pracoval s jeho motivací a další práci přizpůsoboval jeho již nabytým znalostem. Při výuce

je nutná práce pedagoga, ale zároveň na učení má svůj velký podíl samotný jedinec (Bartoňová, 2018).

Ve 20. století Matějček klasifikoval dyslektiky do několika kategorií podle oblasti poruchy. Byly vytvořeny typy:

A: sluchově – zrakový – tento typ obsahuje ještě dva podtypy,

podtyp A1: obtíže se vyskytují převážně ve sluchové analýze a rozlišováním, při těchto obtížích má člověk problémy rozlišit jednotlivé hlásky nebo slabiky ve slově, chybuje v diktátech,

podtyp A2: obtíže se vyskytují převážně ve zrakové analýze a rozlišováním, tyto obtíže se projevují hlavně záměnou podobných písmen,

B: žáci s narušenou motorickou oblastí – obtíže jsou velmi podobné jako u sluchově – zrakového typu,

C: žáci s převahou poruch v integračních mechanismech – čtení je bez výrazných chyb s velmi pomalým tempem,

podtyp C1: jedinec čte bez chyb, ale také bez porozumění, není schopen se samostatně písemně vyjádřit,

podtyp C2: jedinec má problém se syntézou písmen a slabik, písmena rozpoznává, ale nedokáže je spojit ve větší celky,

D: žáci s poruchou v základní reaktivitě – jedinci jsou velmi impulzivní (Michalová, 2016, s. 38).

Dysgrafie je „specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Je narušena motorika, porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio – motorické koordinace“ (Bartoňová, 2018, s. 34). Dysgrafii lze také definovat jako „zhoršenou schopnost produkovat čitelné a automatické psaní písmen a často i číslic“ (Learning Disabilities Association of America, [online] 2022). Jedinec má často ochablé svalstvo rukou, zvýšené napětí svalstva ruky a někdy i celého těla, proto je nutné před psaním uvolnit celou paži, předloktí, zápěstí i prsty. Pokud k tomu nedojde, pohyby při psaní jsou křečovitě, nepřesné a písmo bývá přerušované a kostrbaté (Jucovičová, 2014). Písmo jedince není čitelné, stejnosměrné a úhledné. Psaní je pro jedince vyčerpávající, tempo psaní je pomalé neúměrně jeho věku a nestačí tempu ostatních. V psaném textu se vyskytuje větší chybovost hlavně při diktátech a časově limitovaných úkolech. Písmena

jsou různě velká, obtížně spojuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše často pod linku nebo nad linkou a preferuje psát tiskacím písmem než psacím. Jedinec není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu a řadu slov píše tak, jak je slyší (srov. Bartoňová, 2018; Michalová, 2008). Mezi další projevy můžeme řadit časté škrtnání, jedinec si není jistý při vybavování písmen, proces vybavování není zautomatizován. Písmo má špatný sklon a písmena spíše maluje, než píše (Zelinková, 2008). „*Pokud tlak na rychlost trvá, rukopis se zhoršuje až k nečitelnosti. I příliš dlouhé texty, které má žák zvládat mohou rukopis zhoršovat. Rukou psaný text se objevuje stále méně, mnozí dospělí nejsou nejen schopni psát rychle, ale dokonce si ani nevybavují tvary písmen*“ (Zelinková, Černá, Zitková, 2020, s. 13). Dysgrafie může mít vliv i na další formy grafického projevu, kdy se mohou vyskytovat např. problémy v geometrii při rýsování. Žáci mají problém s přesným rýsováním, při kterém dochází k přetahování, čáry jsou jinak silné, přetáhnutí nebo nepřesnosti gumují a celá práce nepůsobí esteticky. Mohou mít také problém s prací s kružítkem nebo rýsováním na tabuli, kdy nezvládají manipulaci s velkým pravítkem (Jucovičová, 2014). „*Základní zásadou práce s dysgrafikem je omezit kvalitu psaní na výsledky jeho učení a hodnotit jeho skutečné znalosti. Proto se snažme pozměnit zadání úkolů a našich nároků na žáka tak, aby byly v souladu s jeho potřebami pro učení*“ (Michalová, 2016, s. 72).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. V písemném projevu se vyskytují typické dysortografické chyby a zároveň i chyby pravopisné (Bartoňová, 2018). „*Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť*“ (Jucovičová, 2014, s. 23). Mezi typické projevy dysortografie patří nerozlišování sykavek, nerozlišování měkkých/tvrdých slabik di, ti, ni, dy, ty, ny. Může docházet také k záměně tvarově podobných písmen, zvukově podobných hlásek, chybám ve zvukových celcích, nedodržování délek samohlásek, jedinec umí gramatickou poučku ústně, ale neumí ji použít v písemném projevu (srov. Bartoňová, 2018; Michalová, 2008). Problémy se mohou vyskytovat vzhledem k pomalejšímu pracovnímu tempu jedince, neboť se musí více soustředit, aby zvládl vše správně zachytit (Jucovičová, 2014). Při diktátu žák vnímá poslouchaná slova, vnímá jejich obsah, rozkládá slyšené slovo na hlásky, vybavuje si tvary písmen, píše, diktuje si po písmenech, odůvodňuje si gramatiku a snaží se gramatická pravidla aplikovat. Žák může mít problém v každém kroku tohoto procesu, proto množství

chyb může být velké a z různých příčin. Při hodnocení písemných projevů by měl pedagog hodnotit hlavně obsah, a ne počet chyb (Zelinková, 2008).

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Jde o jakousi obdobu dyslexií, provázenou především poruchou abstraktního myšlení vázaného na intelektovou vyspělost a ztíženým chápáním symbolické povahy grafických znaků, tedy čísel“ (Michalová, 2016, s. 74). Projevuje se obtížemi v manipulaci s čísli, ve zvládnutí početních operací, v matematických představách a úsudku a v geometrii (Michalová, 2008). Márová (2017) uvádí další projevy dyskalkulie, mezi které lze řadit slabé výkony v matematických testech, nesoustředěnost v hodinách matematiky a také neschopnost práce s čísly v běžném životě.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je typická *„nízkou úrovní kresby a neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku“* (Michalová, 2016, s. 77). Jedinec manipuluje s tužkou neobratně, má obtíže z převáděním z trojrozměrného prostoru na papír, linie jsou roztřesené, příliš silně tlačí na tužku, často opravuje a gumuje (srov. Bartoňová, 2018; Michalová, 2016).

„Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus“ (Bartoňová, 2018, s. 37). Nemá tak závažný vliv na výuku jako jiné poruchy. Jedinec nemusí být schopen reprodukovat hudební motiv, hudbu si nepamatuje, nedokáže ji rozpoznat a trpí nedostatkem smyslu pro hudbu (Michalová, 2016). Mezi další projevy patří obtíže ve čtení z not. Existují případy, kdy jedinci měli absolutní sluch a skvělou sluchovou paměť, ale na nastudování not museli vynaložit maximální úsilí a hra z listu jim způsobovala obtíže (Zelinková, 2008).

Dyspraxie je typická obtížemi s pohybovými dovednostmi a koordinací pohybů. *„Projevuje se od předškolního věku výraznou neobratností v oblékání, při jídlu, při jízdě na koloběžce, na kole, při házení a chytání míče. Obtíže pokračují na základní škole při tělesné výchově, kreslení a pracovním vyučování. Dospělý je neobratný při pohybových aktivitách (sport, tanec), sebeobsluze (vázání kravaty, vaření), provádění domácích prací“* (Zelinková, Čedík, 2013, s. 26). Dyspraxie často souvisí s opožděným motorickým vývojem, špatným držetím těla, obtížemi v organizaci pohybů, obtížemi v hrubé a jemné motorice. Jedinec nemá problém s pravopisem ani se čtením (Mortimore, 2008). Z dyspraxie jedinec

nevyroste a provází ho tak celý jeho život. Je tedy nutné zaměřit se na podporu sebevědomí a pozitivní zpětné vazby už v raném věku dítěte (Zelinková, 2017).

2.4 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika specifických poruch učení má interdisciplinární charakter. Pro komplexní diagnostiku je nutná spolupráce více oborů. Je třeba spolupráce více odborníků, kdy každý odborník potřebuje zprávy, které přesahují rámec jeho oboru. Cílem diagnostiky není určit diagnózu, ale nastavit takové podmínky, aby docházelo k její nápravě a pomoci jedinci s dyslexií (Matějček, 1995). Na základě výsledků diagnostiky je žákovi možné nastavit správná podpůrná opatření, aby došlo k podpoře žáka ve vzdělávání (Michalová, 2016). „*SPU se nejčastěji objeví až na určitém stupni vývoje dítěte, zpravidla po nástupu do 1. ročníku ZŠ, kdy žák s danými obtížemi začíná mít pro okolí nepochopitelné problémy při zvládnutí čtení, psaní, počítání*“ (Michalová, 2016, s. 8). Ve škole poté co dojde k výuce čtení a psaní, mezi prvními, kdo zjistí, že má žák obtíže je učitel. Učitel nebo školní speciální pedagog tak poté provádí pedagogickou diagnostiku, kde sleduje čtení, psaní, počítání, schopnost soustředit se a řečový projev (Bartoňová, 2018).

„*Cílem pedagogické diagnostiky je objektivně zjistit, posoudit a vyhodnotit všechny faktory, které osobnost žáka determinují, mají vliv na průběh a dosavadní výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Snažíme se rozpoznat individuální zvláštnosti a specifika osobnosti žáka*“ (Žáčková, Jucovičová, Budíková in Jucovičová, 2009, s. 13). Zelinková a Čedík (2013) vysvětlují, že cílem diagnostiky není jen potvrzení nebo vyvrácení diagnózy dyslexie, ale že velmi podstatný je i následující rozhovor s diagnostikovaným. V rozhovoru mluvíme o výsledcích diagnostiky, ale také se zajímáme o pocity diagnostikovaného. Jeden z cílů rozhovoru může být podpořit a motivovat jedince k další práci na sobě, mluvit o příčinách, časových možnostech, navržení dalších postupů a také navrhnout další doporučení.

Učitel nebo speciální pedagog se po dohodě s rodiči snaží nastavit taková opatření, aby docházelo ke zmírnění obtíží. Pokud nedojde do třech měsíců ke zmírnění obtíží, učitel nebo speciální pedagog doporučí zákonným zástupcům žáka vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně (Michalová, 2016).

Diagnostika na odborném pracovišti

Při přetrvávajících výukových obtížích je doporučena zákonným zástupcům žáka návštěva pedagogicko – psychologické poradny. *„Odborný tým pracovníků PPP tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Činnost PPP se uskutečňuje ambulantně v prostorách poradny a návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních“* (Bartoňová, 2018, s. 106). Při diagnostice dyslexie se musí v první řadě vyloučit, že nejde o důsledek zrakového, sluchového nebo tělesného postižení či o důsledek jiné nemoci (Matějček, 1995). *„Správně provedená diagnostika, resp. její výsledky tedy slouží k nastavení správných podpůrných opatření pro každého konkrétního žáka, který trpí specifickými obtížemi“* (Michalová, 2016, s. 88). Pokorná (2010) mluví o tom, že diagnostika v pedagogicko – psychologické poradně čerpá z nepřímých a přímých diagnostických informací.

Mezi nepřímé zdroje diagnostických informací patří rozhovor s učitelem nebo získání informací od učitele nebo speciálního pedagoga, rozhovor s rodiči a také samotný rozhovor s žákem nebo studentem. Školní dokumentace obsahuje základní informace o prospěchu dítěte v českém jazyce a dalších předmětech, časový průběh školních obtíží dítěte, učitel také popisuje, zda se u žáka vyskytují nápadnosti ve čtení nebo v psaní. V dotazníku učitel také popisuje jeho názor na rodinné prostředí žáka a na spolupráci rodiny se školou (Matějček, 1995). Rozhovor s rodiči je důležitým pilířem pro diagnostiku, a proto je nutné, aby si odborník s rodičem/rodiči vytvořil vztah a získal jejich důvěru. Rodiče mají tendence dítě bránit, ukazuje to, že pro ně dítě hodně znamená. Při rozhovoru je nejdůležitější rodičům naslouchat, doptávat se, ale nehodnotit. Důležité jsou informace o psychomotorickém vývoji dítěte, zda dítě rádo chodilo do mateřské školy, zda mělo v dětství nějaké potíže, a naopak co dítě bavilo. Rozhovor s dítětem je neméně důležitý zdroj diagnostických informací. Dítě často dokáže své problémy velmi konkrétně popsat, vhodně položenými otázkami můžeme zjistit obecné informace, kdo se s ním doma učí, kolik času domácí výuka zabere, ale také jak svoji poruchu prožívá (Pokorná, 2010).

Přímé zdroje diagnostických informací jsou podstatným pilířem pro diagnostiku specifických poruch učení. Vyšetření inteligence poskytuje diagnostické informace, které mohou odhalit tzv. nepravé dyslexie. Vyšetření inteligence provádí vždy psycholog (Bartoňová, 2018). *„Vyšetření se provádí individuálně. Důležité při tom je navázat s dítětem dobrý pracovní kontakt a celý standartní postup při zkouškách vést s ohledem*

k jeho individualitě takovým způsobem, abychom zjistili jeho skutečnou výkonnost“ (Matějček, 1995, s. 165).

Mezi další podstatné diagnostické informace patří hodnocení výkonu ve čtení, kdy ukazatelem pro hodnocení výkonu ve čtení je vyšetření rychlosti čtení. Jde velmi často vidět, zda je pro dítě čtení obtížné nebo nikoliv. Mezi ukazatele může patřit napětí, uvolněnost, nepravidelný dech, neklid či pohyb končetin při čtení. Dítě si může pohybem čtení usnadňovat např. když si prstem ukazuje, kde čte (srov. Matějček, 1995; Pokorná, 2010). Mezi další přímé zdroje diagnostických informací patří úroveň písemného projevu, která je hodnocena na základě kvalitativních i kvantitativních znaků. Hodnotíme tvar písma, přehazování písmen, vynechávání háčeků, čárek, teček, rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek. V matematice sledujeme zaměňování číslic či zda nepíše číslice zrcadlově (Bartoňová, 2018).

Dalším diagnostickým ukazatelem je sluchové rozlišování řeči, kde se hodnotí sluchová analýza a syntéza řeči, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a rozlišování délky samohlásek. Při sluchové analýze dochází k rozkladu slov na hlásky a tato dovednost je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát. Sluchová syntéza je podstatná pro nácvik čtení (Pokorná, 2010). Vývoj sluchové analýzy a syntézy trvá déle je ovlivněn předškolní přípravou, proto jako o poruše ve sluchové analýze a syntéze můžeme mluvit až po 8. roce věku života žáka. Jsou využívány testy např. Test sluchové diference dle Wepmana (Matějček, 1995). Vyšetření zrakové percepce tvarů probíhá pomocí normovaných testů, kterými jsou například Edfeldtova Reverzní zkouška či Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové (Pokorná, 2010). V Edfeldtůvě testu má jedinec za úkol rozlišovat tvary, které se liší detailem, pozicí v prostoru nebo obojí současně (Matějček, 1995). Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové testuje vizuomotorickou koordinaci oko – ruka, rozlišování figury a pozadí, vnímání konstantního tvaru, vnímání polohy předmětu v prostoru a vnímání prostorových vztahů (Mertin, Krejčová, 2016). Lateralita je vyšetřována hlavně pro koordinaci oko ruka, která je významná pro nácvik psaní. Při zkoušce je zaznamenáváno, jak často dítě použilo pravou ruku a podle toho se vypočítává kvocient pravorukosti. Vyšetřuje se také lateralita oka, aby se zjistilo, jaké oko má dítě dominantní. V případě, že má dítě dominantní pravou ruku a levé oko a naopak, dochází ke zkřížení lateralit. Mezi další vyšetření můžeme řadit např. vnímání prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti nebo vyšetření paměti (Pokorná, 2010).

Diagnostika struktury matematických schopností (DISMAS) se zaměřuje na diagnostiku základních matematických schopností se zaměřením na deficit v této oblasti a je primárně určena pro žáky na 1. stupni základní školy, ale využívá se i pro žáky na 2. stupni základní školy (Národní ústav pro vzdělávání, [online] 2022).

Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých probíhá stejně jako diagnostika u žáků na základní škole. Adolescenti i dospělí mohou lépe spolupracovat, na druhou stranu mladiství mohou mít velmi rychle se měnící emoční prožívání a nejsou ochotni tak otevřeně mluvit o svých pocitech a problémech jako mladší žáci. Poradce by se měl navázat kladný vztah s vyšetřovaným a pochopit jeho postoje, které mohou být negativistické. Autorky Cimblarová, Pokorná a Chalupová v roce 2007 vytvořily diagnostický nástroj Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob, který je určen pro adolescenty a dospělé (Michalová, 2016).

„Diagnostika specifických poruch učení (SPU) u adolescentů a dospělých osob představuje baterii 15 testů. Testy jsou rozděleny do 8 modulů, které jsou zaměřeny na specifické dovednosti, jejichž deficity jsou spojovány se známými SPU (Národní ústav pro vzdělávání, [online] 2022). Mezi diagnostikované oblasti patří čtenářský a písemný projev, fonemické uvědomění, zraková diferenciacce, jemná motorika, pravolevá orientace, orientace v prostoru, jazykový cit, verbálnímu vyjadřování a koncentraci pozornosti. Jedná se diagnostickou baterii prvního svého druhu v České republice, protože umožňuje testovat studenty středních škol a dospělé (Krejčová, 2010). Při diagnostice poruch čtení lze dát diagnostikovanému text, který obsahuje nesmyslná slova. Úkolem je tento text přečíst nahlas. V případě, že diagnostikovaný nemá obtíže ve čtení, u nesmyslného slova se zastaví a zkontroluje, že ho přečetl správně. U jedince s dyslexií se stane, že se snaží přečíst nesmyslné slovo stejnou rychlostí jako celý text nebo chce nesmyslné slovo přečíst přesně a rychlost sníží. Další možností je, že u nesmyslného slova se jedinec zastaví a nemůže pokračovat dál (Pokorná, 2010).

3 Podpora a intervence u osob s dyslexií

3.1 Specifika osobnosti dospívajícího a dospělého

Podpora a intervence je velmi důležitá u lidí s dyslexií. Pokud člověk s dyslexií nedostane podporu, kterou potřebuje, důsledky dyslexie mohou velmi narušit jeho psychiku. *„Vědci již ověřili, že dobrý žák, když uspěje, pokládá tento úspěch za výsledek své vlastní snahy, když však uspěje dyslektik, většinou svůj úspěch pokládá za náhodu či štěstí. Když neuspěje, utvrzuje se v názoru svého okolí, že je hloupý“* (Michalová, 2011, s. 14). Je dobré, pokud jedinec s dyslexií cítí podporu a pochopení jeho problémů nejen ve školním věku, ale také v dospělosti (Selikowitz, 2000). *„Ukázalo se, že i ve starším školním věku, v adolescenci, ale i v dospělosti příslušná intervence přináší potřebné zlepšení. Není pravdou, že v pozdějším věku již nemá žádný význam“* (Michalová, 2016, s. 121). Jedinec může zažívat opakovaný neúspěch nejen ve škole, ale i v každodenním životě či v práci a díky tomu jedinec často zažívá negativní pocity. Podpora a intervence je nejen důležitá v rámci reedukačních programů, ale velmi podstatná by měla být podpora sebevědomí jedinců s dyslexií (Zelinková, Čedík, 2013). *„Problémem mnohých dospělých s dyslexií bývá neschopnost uvědomit si své vlastní přednosti a talent ve srovnání s intaktními lidmi. Převažuje stres a nervozita, pocity našťvanosti až zoufalství, sebelítost, strach ze selhání, sebezpodceňování, pocity bezmoci“* (Michalová, 2016, s. 255). Na druhou stranu, pokud dospělí zvládnou rozpoznat svoje silné stránky, může jim to pomoci ve výběru a nasměrování jejich životní cesty. Děti či studenti při činnostech ve škole nemají na výběr. Ve škole čtou nahlas, počítají před tabulí, hrají hry před ostatními spolužáky. Dospělí si mohou vybrat činnosti, které jim způsobují stres a vyhnout se jim (Selikowitz, 2000).

„Žáci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu, jednotlivé projevy se mohou kombinovat, nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince. Potíže žáků s dyslexií, dysgrafií nebo dyskalkulií se neomezují pouze na školní dovednosti, ale promítají se do celého sociálního systému, v němž jedinec žije“ (Bartoňová in Bartoňová, Pitnerová, Vítková, 2013, s. 217).

M. Vágnerová (2005) definuje dospívání jako o období, kdy dochází ke komplexní přeměně osobnosti. Změny jsou podmíněny biologicky, ale na člověka působí také psychické a sociální faktory. *„Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam.“*

Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralější formu vlastní identity“ (Vágnerová, 2005, s. 321).

Adolescence je období, které patří do dospívání a je přibližně ohraničena od 11 do 20 let věku jedince. Raná adolescence, která je vymezena od 11 do 15 let věku je charakteristická změnami tělesnými, změna způsobu myšlení, kdy je jedinec schopen uvažovat abstraktně, osamostatnění od rodičů, význam hrají vrstevníci, přátelství a první lásky. Dalším milníkem je ukončení povinné školní docházky a směřování k profesnímu směřování (Vágnerová, 2005). Pozdní adolescence je přibližně vymezena od 15 do 20 let věku jedince. V tomto období je typická komplexní psychosociální proměna, většinou také dochází k prvnímu pohlavnímu styku, ukončení profesní přípravy a nástup do zaměstnání nebo volba dalšího studia. (Vágnerová, 2005). V období dospívání se jedinec snaží najít sebe samého, ale zároveň se bojí ztráty sebe samého. Dospívajícímu jedinci velmi záleží na tom, jak ho vnímají druzí a má to silný vliv na jeho sebepojetí, sebedůvěru a sebevědomí. Vrstevníci na jedince silně působí, není schopen se od nich odpoutat a závazek dospělosti se může snažit oddálit (Erikson, 2015). „*V 18 letech dosahuje adolescent plnoletosti, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Podle současného práva získává 18letý člověk svobodu pro své rozhodování, může např. uzavřít manželství, ale je také plně zodpovědný za své jednání“* (Vágnerová, 2005, s. 325).

Mezi podstatné projevy dospívání patří **tělesná proměna**, kdy reakce na proměny jeho těla ovlivňují sebepojetí jedince. Vzhled pro dospívající jedince je velmi podstatný a atraktivita se může stát podstatnou součástí jeho identity a zisku sebevědomí. Dospívající zvládá abstraktní **způsob myšlení**, jeho uvažování je více systematické, dokáže uvažovat o více možnostech a chápe jiné názory, než má on. Zpracování informací, jejich kombinování nebo řazení je komplexní.

Myšlení dospívajícího je pružné, může být ale velmi kritické se snahou o polemizaci. Jeho myšlení není zatíženo předchozími zkušenostmi, proto může nacházet nová řešení. Jeho úsudek může být ovlivněn emocemi.

Paměť dospívajících má větší kapacitu, využívají různé pomůcky a techniky pro lepší zapamatování a vybavení informací. **Pozornost** dospívajícího se rozvíjí, dokáže ji lépe kontrolovat a také dělit na více činností. Na začátku dospívání jsou jeho **emoce** proměnlivé, jedinec může být přecitlivělý a vztahovačný. Ke konci dospívání dochází k ustálení emocí.

Pro dospívajícího jsou velmi podstatné **sociální vztahy** s okolím. Jedince ovlivňuje nejen jeho rodina, ale také další sociální skupiny a instituce. Na jedince mají vliv také vrstevníci, škola a volnočasové instituce (Vágnerová, 2005).

M. Vágnerová (2000) dělí dospělost do tří období, mezi které patří období mladé dospělosti, střední dospělosti a starší dospělosti. „*Počátek dospělosti není v naší společnosti jednoznačně vymezen nějakým specifickým mezníkem či rituálem, který by tuto zásadní změnu potvrdil. Jediným, alespoň přibližně takto definovatelným faktorem je dosažení správné dospělosti, zletilosti*“ (Vágnerová, 2000, s. 301). Dospělý člověk přijímá zodpovědnost, osamostatnil se od rodičů, není závislý na své původní rodině a je ekonomicky soběstačný. V dospělosti dochází k sexuální zralosti a také je jedinec schopen partnerského vztahu. Dospělý má větší práva, ale zároveň i větší zodpovědnost. Člověka ovlivňuje společnost, která vytváří určitá sociální očekávání a tlak na jedince a nutí tak jedince chovat se podle sociálních norem dané společnosti.

Mladá dospělost je ohraničena věkem od 20 do 35 až 40 let. Dle Vágnerové (2000) je mladá dospělost typická zvládnutím určitých mezníků, mezi které patří získání profesní role, stabilní partnerství a rodičovství. „*Fáze rané dospělosti je velmi významná. Rozhodnutí rané dospělosti mají své důsledky i pro následující vývojové fáze, protože nasměrují změny, které mohou být nezvratné (např. rodičovství)*“ (Vágnerová, 2000, s. 305). V rané dospělosti se jedinec dostává do dilematu, kdy cítí potřebu svobody a nezávislosti, ale na druhou stranu cítí potřebu zkusit nové role, které ho ale omezují. Okolo třicátého roku věku jedince přichází období prvního bilancování, kdy hodnotí svoje dosavadní počínání, kvalitu jeho vztahů a plánuje svou další životní fázi (Vágnerová, 2000).

Na **myšlení** v tomto období působí získané zkušenosti, kdy dochází k situacím, že jedinec se zaměřuje na problém na základě předchozí zkušenosti. Při řešení problému dokáže vnímat celkový kontext a všechny proměnné, které danou situaci ovlivňují. Uvědomuje si, že řešení nemusí být vždy jednoznačné, ale že na problém se dá nahlížet různými pohledy, které jsou správné. Jedinec akceptuje názory ostatních a je schopen kompromisu, protože si uvědomuje, že často neexistuje absolutní pravda. Inteligence už není vztažena pouze na úspěch ve škole, ale projevují se i další složky inteligence.

Jedinec se v období mladé dospělosti orientuje na **sociální vztahy**, neboť je vidí jako celý systém, do které patří a svým chováním tento systém ovlivňuje. Jedinec si více uvědomuje normy a pravidla a respektuje dodržování svých povinností, kterým se v mládí bránil. Na druhou stranu na normách a pravidlech nelpí a uvědomuje si, že jsou situace,

kdy by dodržení vedlo ke křivdě nebo nespravedlnosti. V tomto období jedinec dokáže pečovat o jiné na úkor vlastních potřeb, toto využívá hlavně ve vztahu k rodičovství, kdy jsou často nejdříve uspokojovány potřeby dítěte a pak až dospělého (Vágnerová, 2000). Dle Eriksona (2015) se jedná o období intimity. Jedincova intimita je spojena s identitou druhého bez strachu, že člověk ztratí sám sebe. Intimita by měla obsahovat závazek a může být vyjádřena i sexuálně. Proces intimity může člověku pomoci vyjasnit si svou vlastní identitu prostřednictvím identifikace s druhým člověkem.

V období rané dospělosti jedinec přijímá **profesní roli**, která má trvalejší charakter. Stálé zaměstnání odpovídá normě současné společnosti a jedinci upevňuje jeho sociální statut. Profesní role uspokojuje potřebu zisku nových zkušeností, rozvoje svých kompetencí, potřebu seberealizace, potřebu samostatnosti a nezávislosti, potřebu sociálního kontaktu a potřebu otevřené budoucnosti. Jedince pro práci mohou motivovat nejen finance, ale také zisk společenského úspěchu či ocenění anebo také zisk osobního rozvoje.

Partnerství je v rané dospělosti velmi podstatnou potřebou, kdy je pro člověka důležitá kvalita, dlouhodobá stabilita vztahu a citové zázemí. Partnerský vztah prochází vývojem, který je započatý obdobím romantické lásky až dojde k realistickému chápání vztahu.

Manželství je forma institucionalizace párového vztahu. Manželství lze definovat jak v rovině sociální, psychologické i fyzické. Každý z partnerů má určitá očekávání a pro společné fungování manželství je podstatný např. osobnost partnera, shoda mezi partnery ve svých plánech, rozhodnutích či představa o svojí roli v manželství. Mezi další situace, které mohou vstupovat do období rané dospělosti patří rodičovství, rozvod, vývoj rodičovské role nebo také proměna identity jedince v čase v tomto období (Vágnerová, 2000).

3.2 Zásady a metody reedukace dyslexie v dospělosti

O reedukaci dyslexie můžeme hovořit i v souvislosti s gramotností. „*Gramotnost patří ke klíčovým dovednostem pro přenos informací. Problémy ve čtení je proto nezbytné řešit nejen v dětství jako v období počátečního vzdělávání, ale i v dospělosti cestami formálního i neformálního učení s využitím různé míry podpory a provázení*“ (Balharová, Vojtová, Presová, 2015, s. 21). Reedukace dyslexie znamená využití takových postupů a metod práce, které vedou ke zlepšení a posílení funkcí, které jsou podstatné pro čtení, psaní

a počítání (Michalová, 2011). Cílem reedukace dyslexie je odstranit či minimalizovat dyslektické potíže. V ideálním případě by jedinci s dyslexií měli po reedukaci číst správnou technikou, rychlostí, s minimem chyb a měli by rozumět čtenému textu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dospělí si často vytváří různé metody či strategie pro osvojení čtení. Jedna z osvědčených metod je zaznamenávání podstatných slov, osob, míst a poté vytvoření přibližného přehledu o čteném textu. Dobré je také před samotným čtením znát přibližnou strukturu textu, u knihy nám k tomu pomůže orientace pomocí obsahu na začátku nebo na konci knihy. Mezi další metody k podpoře čtení patří metoda skenování, která probíhá tak, že oči rychle přejíždí po textu a hledají jednoduché informace. Další metodou je rychlé čtení, které se užívá pro rychlé zjištění hlavní myšlenky a poté až probíhá samotné čtení se všemi podrobnostmi. Metoda čtení detailů se využívá při čtení krátkých a složitých textů. Při čtení je možné využívat záložky a zvýrazňovače, které pomáhají v orientaci na stránce a v textu a čtení tak usnadní (Bartoňová, 2018). Mezi další tipy a strategie patří číst co nejvíce, dlouhá nebo obtížná slova si z textu vypsát, zaměřit se na předložky a koncovky slov, které často jedinci při čtení odhadují. Jedinci se mají zaměřit na kratší významové celky, aby poté pochopili celý kontext čteného (Pokorná, 2010). Další z metod, která posiluje paměť a porozumění je metoda vizualizace. Jedná se o techniku, při níž dochází k reprezentaci myšlenek do mentálních obrazů. Jedinec po přečtení text přemění na obrázek a ten si zapamatuje lépe, než když by si měl pamatovat celý text (Cogan, Flecker, 2004).

Při psaní zápisků a jejich zpracování mohou jedinci s dyslexií také využívat různé metody a strategie, které jsou přiměřené k jejich dovednostem. Mezi základní metody patří zaznamenávání klíčových bodů, ujasnění struktury daného tématu, posoudit, zda se jedná opravdu o podstatnou informaci či nikoliv a využívání diagramů nebo myšlenkových map. Velmi podstatnou dovedností u jedinců s dyslexií je organizovanost a systematičnost, která jim může velmi usnadnit přijímání, třídění a zpracovávání informací (Bartoňová, 2018). Myšlenkové mapy slouží k lepšímu zapamatování informací a vztahů mezi nimi. Problémy lidí s dyslexií mohou souviset z jejich slabé paměti na sluchovou sekvenci, proto mohou mít obtíže se zapamatováním pouze slyšených informací. Sluchová sekvence se tedy přemění na vizuální a myšlenky jedinců se dostanou z mysli na papír, kde s nimi mohou dále pracovat (Cogan, Flecker, 2004).

Text by měl být přehledně napsaný, je možné celý text rozdělit na menší části pro lepší orientaci v něm. Jedinec také může podpořit paměť aktivním myšlením, kdy dané téma může propojovat s již získanými znalostmi a informacemi. Pro lepší zapamatování je tak možné vytvářet si různé asociace, představy nebo také vizualizace (Pokorná, 2010).

Mezi faktory, které jedinci s dyslexií mohou pomoci pro překonání obtíží patří dobré sociální kompetence, provozovat volnočasové aktivity a v neposlední řadě potřebné zdroje podpory. Dobré sociální kompetence jedince mu zlehčí začlenění do sociální skupiny, umožní kvalitní komunikaci a navazování vztahů. Volnočasové aktivity umožní člověku zažít úspěch a mezi potřebné zdroje podpory patří rodina, přátelé a také instituce nebo organizace, které podporují jedince s dyslexií (Michalová, 2016).

3.3 Vzdělávání a profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení

Při vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení je třeba dodržovat a řídit se několika zásadami. Jednou z nich je multisenzoriální přístup, který umožňuje jedincům vnímat informace více smysly. Komunikativní přístup umožňuje jedincům vyjadřovat svoje myšlenky, vnímat myšlenky ostatních a být při výuce aktivní. Výuka nového by měla probíhat postupně po malých ucelených krocích a vše by mělo být strukturováno pro co nejlepší pochopení a zapamatování. Učivo je nutné opakovat, trénovat a vkládat nové poznatky do již známých poznatků. V neposlední řadě je nutné při vzdělávání nejen jedinců s SPU respektovat individualitu a možnosti každého jedince (Bartoňová, 2018).

Berninger a Wolf (2016) mluví o tzv. systémovém přístupu podpory jedinců se specifickými poruchami učení. Tento přístup se snaží vytvořit řešení pro optimální možnosti vzdělávání žáků a studentů s dyslexií. Pro kvalitní vzdělávání je nutné se zaměřit na klima ve třídě, ve škole a doma, které může pozitivně nebo negativně ovlivnit učení a rozvoj žáků. Pedagog by se měl snažit o co největší propojování informací a využívání nejrůznějších metod ve výuce. Každý žák by měl mít příležitost zkoumat, objevovat a tyto cesty poznávání nových informací vedou jedince k motivovanému učení.

Potíže v oblasti čtení se mohou vyskytovat u dětí, mladistvých a dospělých, kdy jedinci mohou mít problém s porozuměním textu, mohou cítit nesmělost až nechuť číst před ostatními nahlas. Je tedy dobré, pokud jedinec přijímá informace i jiným způsobem než čtení, je mu dovoleno nahrávat si přednášky, semináře nebo schůzky a pokud jedinec

v textu, který čte nepochopí myšlenku, doporučuje se, aby se vrátil k tomu, čemu porozuměl naposledy. Žák, student nebo dospělý se specifickými poruchami učení může mít hůře čitelné písmo s gramatickými chybami, je tedy dobré umožnit jedinci psaní na počítači, pracovat s předstihem a práci dát zkontrolovat. Pokud jedinec pracuje s textem, je doporučováno, aby si důležité pasáže označoval barevně, používal záložky a vytvořil si svůj systém práce (Smečková, 2014). Mnoho studentů s SPU se potýká s obtížemi už od dětství a ty mohou negativně ovlivňovat jejich sebepojetí a sebevědomí. Studenti tak často mohou ztratit chuť zkoušet nové úkoly a výzvy ze strachu z neúspěchu (Mortimore, 2008). „*Při hodnocení žáka s SPU ve školním prostředí jeho samotného a srovnávejme jeho dílčí úspěchy či nedostatky s jeho vlastní osobou, jeho možnostmi a schopnosti*“ (Michalová, 2016, s. 124). Volba povolání je jedno z nejzásadnějších životních rozhodnutí, a proto je někdy zapotřebí rady odborníka (Márová, 2017). „*Úkolem pracovního poradenství je doporučení vhodné a všestranně vyhovující profese. Dospívající jedinec začíná uvažovat o vztahu role žáka k vlastní budoucnosti a školní prospěch se více vztahuje k budoucímu uplatnění*“ (Bartoňová in Friedmann, 2011, s. 156).

Volba střední školy není jednoduchá a ovlivňuje ji hodně proměnných, mezi které patří názor rodiny, finanční náročnost, zájmy žáka, schopnosti žáka a také budoucí uplatnění na trhu práce. Jedinec se specifickými poruchami učení se může hlásit na tříleté učební obory středních odborných učilišť se ziskem výučního listu, čtyřleté studijní obory středních odborných učilišť se ziskem maturity, čtyřleté studijní obory středních odborných škol se ziskem maturity, konzervatoře a gymnázia se ziskem maturity (Bartoňová in Friedmann, 2011). „*Jedinci se specifickou poruchou učení nebývají školsky úspěšní. Zkušenost s problémy v učení může ovlivnit výběr dalšího vzdělávání různým způsobem. Jedinci s SPU se na novou školní instituci hůře adaptují, mají pocit nedostatečného porozumění a podpory, většina z nich má, přinejmenším počáteční, prospěchové potíže*“ (Bartoňová, Navrátilová in Bartoňová, Vítková, 2008, s. 317). Vzdělávání na střední škole mohou žákům s dyslexií usnadnit moderní technologie a používání počítače ve vyučovacích hodinách. Žák se z psaní tužkou na papír může cítit frustrován, jeho písmo je nečitelné, vyskytují se v něm chyby v pravopisu a interpunkci. Psaní na počítači pro něj může být obrovská pomoc, psaní se stane rychlým procesem, který je čitelný pro všechny (Cogan, Flecker, 2004). Centrum pro reformu maturitní zkoušky (CERMAT) v rámci projektu s názvem Maturita bez handicapu také řeší skládání maturitní zkoušky žáky se specifickými poruchami učení, kdy žáci na základě doporučení

z pedagogicko – psychologické poradny je poskytnuto více času. Cermat dělí žáky s SPU do tří skupin. První skupině je poskytnuto navýšení časového limitu o 25 % a možnost využití kompenzačních pomůcek. Druhá skupina má možnost navýšení o 50 % časového limitu a může dojít k formálním úpravám zkušební dokumentace, úpravám v obsahu, využití kompenzačních pomůcek nebo také možnost zápisu řešení přímo do testového sešitu. Žáci ve skupině třetí mají stejnou podporu jako ve skupině 2 a navýšení času až o 100 % (Michalová, 2016).

„Vysoké školy mají autonomii, samy rozhodují o způsobu a intenzitě podpory studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 73). Vysoká škola pro studenty se specifickými poruchami učení může přinášet určité překážky. Pro vysokou školu jsou typické dlouhodobé úkoly, zkoušky na konci semestru, vlastní organizace času, často méně osobního kontaktu mezi studentem a učitelem a pro jedince to přináší celou řadu změn. Většina vysokých škol poskytují podpůrná opatření a jejich součástí jsou centra pro podporu studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří specifické poruchy učení (Bartoňová, 2018). Mortimore (2008) uvádí, že i u vysokoškoláků se mohou vyskytovat obtíže, které ovlivňují jejich studium. Studenty na vysoké škole může ovlivňovat namáhavé čtení, špatné schopnosti psaní poznámek, potíže s písemným vyjadřováním myšlenek, problémy se zapamatováním jmen a faktů, problémy s organizací času nebo obtíže stihnout úkol v dané časové dotaci. Pro většinu studentů je přechod ze střední na vysokou školu šok, kdy je najednou jedinec plně svobodný v rozhodování organizace vlastního času, studia, ale zároveň veškerá zodpovědnost je na něm samotném. Jedinec s dyslexií často vidí věci jinak, učí se je jinak a dělá věci jinak, proto často přináší přidanou hodnotu do vzdělávacího prostředí. Jedinec s dyslexií může mít naučeno spoustu učebních strategií a nástrojů, které mu pomohou pro zvládnutí studia na vysoké škole. V případě řešení obtížných úkolů je někdy nutná dostatečná podpora (Gribben, 2012).

Mezi doporučení pro studenty s SPU na vysokých školách patří:

- Student má k dispozici od vyučujících učební texty v elektronické podobě, aby s nimi mohl dále pracovat.
- Student si může s vyučujícím domluvit konzultaci.
- Diagnostika probíhá na odborném pracovišti a je podkladem pro modifikaci studia.
- Student má mít možnost po domluvě s vyučujícím o posunutí termínu zkoušky např. vzhledem k velkému množství literatury ke studiu.

- Student se sám podílí k vytváření optimálních podmínek pro jeho studium (Zelinková, Čedík, 2013).

Každý student při nástupu na vysokou školu může mít obavy a starosti, zda vše zvládne. Jedince s dyslexií doprovází i otázky, zda studium zvládne i přes svoje obtíže. Každý student má obavy, proto je dobré s těmito problémy pracovat a překonávání těchto překážek vede k formování přístupu k dalšímu studiu a získávání motivace. Obavy je dobré přeměnit na otázky, na které lze odpovědět. Odpovědět na otázky může spolužák, tutor nebo pedagog. Je dobré, pokud student zná a dokáže pojmenovat svoje obtíže, věří ve svoje schopnosti a ví o podpoře, které může v případě potřeby využít (Gribben, 2012).

Bartoňová a Navrátilová (2007) představují doporučení, která mohou studentovi s SPU pomoci při studiu na vysoké škole. Je vhodné, pokud jedinec studuje a plní úkoly průběžně, rozvrhne si přednášky dle svých potřeb, sdílí poznámky s kolegou či kolegyní a v případě nejasností si udělá poznámku a poté se doptá. Studentovi usnadní práci vhodné rozvržení dne, vybrání vhodného místa ke studiu, časová rezerva a určení správného pořadí látky nebo předmětů pro studium. Student by měl stále pracovat sám na sobě a zaměřovat se i na svůj seberozvoj v tématech, které jedince zajímají.

O zlepšení podpory studentů se specifickými poruchami učení na vysokých školách se snaží Asociace poskytovatelů služeb studentům se specifickými potřebami na vysokých školách AP3SP. Členové této Asociace mají být vysoké školy, na kterých jsou pracoviště poskytující služby studentům či zaměstnancům se zdravotním postižením nebo jiným znevýhodněním (Vysokoškolské studium bez bariér, 2014). *„Cílem Asociace je zvyšovat odbornost a kvalifikaci zaměstnanců těchto pracovišť, přispívat k celkovému rozvoji služeb pro zmíněnou cílovou skupinu a dbát o to, aby byly služby cílové skupině poskytovány v souladu s platnou legislativou a obecně platnými standardy“* (Vysokoškolské studium bez bariér, 2014, s. 76).

3.4 Práce a pracovní uplatnění u jedinců se specifickými poruchami učení

V dospělosti se mohou jedinci se specifickými poruchami učení potýkat s obtížemi, které mohou ovlivňovat jejich práci a pracovní uplatnění. *„U mnoha jedinců, kteří v dětství trpěli poruchami učení, může být tato porucha vyřešena či kompenzována ještě na prahu dospělosti, u jiných přetrvávají příznaky až do dospělosti a působí obtíže“* (Bartoňová in Bartoňová, 2007, s. 99). V případě hledání zaměstnání jsou doporučovány určité rady,

kteře by mohli jedinci hledání usnadnit. Je výhodné, pokud jedinec hledá práci v oblasti, o kterou má zájem a jedná se o pracovní pozici, která odpovídá jeho schopnostem a dovednostem. Jedinec by měl také zvážit svoje silné a slabé stránky, osobnostní rysy a zhodnotit, zda je pro něj daná pracovní nabídka vhodná. Při hledání zaměstnání lidé se specifickými poruchami učení potřebují a uvítají pomoc a podporu od druhé osoby. Může se jednat o pomoc s životopisem, motivačním dopisem nebo doprovod na pohovor (Bartoňová, 2018). „Kromě čtení, psaní a počítání mohou mít dospělí s dyslexií potíže s porozuměním a vyjadřováním řeči při komunikaci (např. obtížně vyjadřují slovy své myšlenky, používají kratších vět, dělají delší pauzy v průběhu sdělení i v méně vhodných chvílích. Mají problém s organizací práce, stěžují si na „ztrátu pojmu o čase“, cítí se často přetížení, nedokáží si stanovit pracovní priority, více se nechávají pocitově ovlivnit nesympatickými spolupracovníky, extrémněji se ve srovnání s ostatními nechají rozptýlit změnami na pracovišti, hlukem, změnou prostoru vymezeného k práci aj.“ (Michalová, 2016, s. 261). M. Bartoňová a D. Navrátilová in Bartoňová (2007) mluví o faktorech, které jedince v dospělosti mohou při hledání a udržení zaměstnání negativně ovlivňovat. Lze mezi ně zařadit rychlé tempo doby, nepřiměřený tlak na úspěch, problémy v komunikaci, horší schopnost rychle reagovat na změny nebo obtíže s porozuměním nových informací.

Když jedinec se specifickými poruchami učení přijde poprvé na pracoviště, může se cítit zahlcen novými informacemi, psanými materiály a celkově se v novém prostředí ještě nestačil zorientovat. Jedince také mohou napadat myšlenky, zda se zvládne vyrovnat svým výkonným kolegům, jak to všechno zvládne atd. Jako zaměstnanec je tedy dobré se v prostředí nejdříve zorientovat, sledovat dění kolem a ptát se ostatních kolegů. Zaměstnanec by měl mít možnost mluvit o svých nápadech i obtížích, aby nedošlo k tomu, že zaměstnanec bude frustrován a jeho kolegové či zaměstnavatel budou nespokojeni s jeho výkoností (Zelinková, Čedík, 2013).

Britská dyslektická asociace uvádí doporučení pro zaměstnavatele, kterými by se měl řídit při zaměstnávání jedince se specifickými poruchami učení. Patří mezi ně preferovat verbální komunikaci před psanou, vyznačovat podstatné části v textu, poskytovat dostatek času na práci, nastavit kontrolu textu na počítači, vždy zdůraznit podstatu dané informace a průběžně se přesvědčovat, že úkolu rozumí. Asociace dále vytvořila doporučení pro jedince s dyslexií, které by jim mohly pomoci a usnadnily práci. Jedinci si mají rozdělit úkol na více částí a ty postupně plnit, napsat si seznam úkolů a po splnění si je odškrtnout,

využívat diáře, vše si barevně označovat, nechat si pomoci a v neposlední řadě používat programy vedoucí ke zjednodušení práce (Bartoňová, Navrátilová in Bartoňová, 2007). „Vytvoří – li zaměstnavatel optimální podmínky, může zaměstnanec s dyslexií vykonat hodně užitečného pro firmu. Pokud své schopnosti rozmělnuje v zápisech a zprávách, potom není pro ni ani přínosem a navíc se nerealizuje“ (Zelinková, Čedík, 2013, s. 125). Dospělý jedinec s dyslexií i bez dyslexie je zodpovědný sám za sebe, může mít obtíže, ale je třeba, aby si uvědomil i svoje silné stránky, svoje znalosti, dovednosti a zkušenosti. Na každém nedostatku lze pracovat, zlepšovat se a při dlouhodobé a soustavné práci ho proměnit ve svojí silnou stránku (Krejčová, 2019). „Úspěch v zaměstnání může být závislý na tom, zda osoba bez daných schopností si je dobře vědoma rozsahu své neschopnosti a ví, jak a kdy tyto nedostatky kompenzovat v rámci pracovního uplatnění“ (Bartoňová, 2018, s. 232).

Poradenství pro dospělé s SPU se v České republice věnují pouze některé soukromé praxe speciálních pedagogů nebo psychologů, některé neziskové organizace nebo soukromé praxe „koučů“ (Krejčová, 2010). „Naše existující poradenské služby v podstatě ignorují populaci dospělých se specifickými poruchami učení“ (Michalová, 2016, s. 28). Obě autorky se shodují, že poradenství a pomoc dospělým s dyslexií je v České republice nedostatečná a má rezervy. L. Krejčová (2010) uvádí, že by bylo vhodné, aby se tímto tématem věnovala i poradenská centra při úřadech práce. Stále existuje názor, že pokud má potencionální zaměstnanec speciální potřeby, zaměstnavatel si raději vybere zaměstnance bez speciálních potřeb. „Ve skutečnosti speciální potřeby zaměstnance mohou být relativně jednoduše naplněny a jeho přínos firmě či jiné organizaci může být následně s ohledem na jeho další pracovní kompetence značně rozsáhlý“ (Krejčová, 2010, s. 51).

4 Vztah jedinců k dyslexii jako specifické poruše v oblasti čtení

4.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie

Hlavním cílem diplomové práce a výzkumného šetření je specifikovat osobnost jedince s dyslexií v kontextu jeho sebepojetí a zapojení do společnosti.

Dílčí cíle:

1. Odhalit, v jakých oblastech života je dyslexie pro jedince zátěží, vnímá ji negativně a navrhnout doporučení pro řešení zjištěných problémů.
2. Zjistit, v jakých oblastech života vnímají jedinci dyslexii jako pozitivum.

Na základě hlavního cíle a dílčích cílů je stanovena hlavní výzkumná otázka a vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Vnímá jedinec dyslexii jako pozitivum nebo sleduje její vliv i negativně?

Vedlejší výzkumné otázky:

VO 1: Ovlivnila školní prospěch jedince včasná diagnostika a stanovení diagnózy dyslexie?

VO 2: Jaké byly a jsou hlavní projevy dyslexie u dotazovaného?

VO 3: Má vliv na přijetí žáka s dyslexií a následnou intervencí legislativní rámec?

VO 4: Jaké možnosti má jedinec s dyslexií při volbě povolání či zaměstnání?

Praktická část diplomové práce je realizována pomocí kvalitativního výzkumného šetření s využitím technik:

- Polostrukturovaný rozhovor s jedinci s SPU
- Analýza prostudované literatury

4.2 Charakteristika technik šetření a sledovaného souboru

Techniky šetření

Šetření bylo realizováno pomocí kvalitativní metody. „*Někteří metodologové chápou kvalitativní výzkum jako pouhý doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií, jiní zase jako protipól nebo vyhraněnou výzkumnou pozici ve vztahu k jednotné, na přírodovědných základech postavené vědě. Postupně získal kvalitativní výzkum v sociálních vědách rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu*“ (Hendl, 2016, s. 45). Kvalitativní výzkum byl realizován pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru a byl vyhodnocen pomocí prvků zakotvené teorie. Nejprve tedy došlo ke sběru dat pomocí rozhovorů a poté na základě kódování byly vytvořeny kategorie, které odpovídají jednotlivým okruhům sestaveného scénáře rozhovoru. Švaříček a Šedová (2007) mluví o kódování jako o analytické operaci, kdy dochází k rozřazování dat do fragmentů a vytváření konceptů, které jsou následně kategorizovány.

Rozhovory s informanty probíhaly na neutrálním území nebo formou online přes službu Google Meet dle preferencí informantů. Rozhovory byly po souhlasu všech informantů nahrány, nahrávky byly přepisovány a následně analyzovány. Po představení problematiky, kterou se má práce zabývat, se informanti mohli rozhodnout, zda chtějí rozhovor realizovat či nikoliv. Samotný rozhovor trval 30 – 45 minut. Polostrukturovaný rozhovor byl strukturován do 4 oblastí. Rozhovor se zaměřoval na včasnou diagnostiku dyslexie, hlavní projevy dyslexie, dyslexie a vzdělávání, zaměstnání osob s dyslexií. Otázky byly formulovány jasně, aby jim informant porozuměl. Na závěr bylo provedeno shrnutí s možností doplnit další informace od informantů. Nechybělo úvodní představení výzkumníka a informanta, se kterým byl rozhovor veden. Pro zachování GDPR informantům byla změněna jména a citlivé informace o nich nebyly vřazeny do textu práce. Informant na konci rozhovoru měl možnost řečené informace změnit.

Tabulka č. 1 Kategorie a podkategorie

| Kategorie | Podkategorie |
|-----------------------------|--|
| KA 1: Včasná diagnostika | KA 1a: podpora ze strany pedagogů |
| | KA 1b: obtíže ve škole |
| KA 2: Projevy dyslexie | KA 2a: problémy před diagnostikou dyslexie, problémy související s dyslexií nyní |
| | KA 2b: výhody dyslexie |
| KA 3: Dyslexie a vzdělávání | KA 3a: problémy během studia |
| | KA 3b: návštěva PPP a stanovení podpůrných opatření |
| | KA 3c: vysvětlení diagnózy |
| KA 4: Zaměstnání | KA 4a: výběr profese a problémy související s dyslexií |
| | KA 4b: spokojenost v rámci práce a cizí jazyk |

Charakteristika sledovaného souboru

Výzkumným souborem je pět mladistvých a dospělých ve věku od 15 do 40 let věku, kterým byla diagnostikována dyslexie v poradenském zařízení. Výzkumný vzorek byl získán pomocí sociálních sítí a zájemci o rozhovor reagovali a zapojili se do našeho výzkumného šetření.

Tabulka č. 2 Informanti a základní informace

| Informant | Jméno | Věk | Povolání |
|-------------|--------|--------|---------------------------|
| Informant 1 | Alice | 24 let | studentka vysoké školy |
| Informant 2 | Martin | 15 let | žák základní školy |
| Informant 3 | Josef | 21 let | student vysoké školy |
| Informant 4 | Jitka | 34 let | strojvedoucí |
| Informant 5 | Zuzana | 28 let | učitelka v základní škole |

Informant I: Alice:

Alici je 24 let a je studentkou magisterského studia sociální pedagogiky. Dyslexie a dysgrafie jí byla diagnostikována v 9 letech ve třetí třídě. Uvádí, že po diagnostice měla velkou oporu ve třídní učitelce, která ji pomáhala již od první třídy se vším, s čím bylo potřeba. Informant při otázce, jaký předmět ji dělal ve škole největší problém, ihned odpovídá cizí jazyky a dodává, že jazyky jsou pro ni obtížné doposud. *„Bylo to pro mě fakt utrpení, hodně věcí člověk dokáže natrénovat, memorovat, ale když si člověk není jistý v češtině těžko se mu učí anglicky a od 6. třídy ještě německy.“* Jelikož diagnóza dyslexie přišla brzy, Alice si neuvědomuje, jaké měla obtíže před diagnostikou. Postupem času se Alice naučila píli a pomocí strategií, mnemotechnických pomůcek a tréninkem dosahuje svých cílů.

Informant II: Martin:

Martinovi je 15 let, je v deváté třídě na základní škole. Jak sám řekl, do rozhovoru k této diplomové práci ho navedla matka, která chce, aby se o své diagnóze dozvěděl něco víc, a ne jenom informace z Wikipedie. Martina zanedlouho čekají přijímací řízení na střední školu ze kterých, jak sám uvádí, je nervózní už nyní. Jeho start do školních let nebyl tak idylický, jak by si každý prvňáček představoval a zasloužil. *„První třída byla hrozná, měl jsem šílenou paní učitelku, neustále mě shazovala, nerad na to vzpomínám. Do druhé třídy jsem šel na jinou školu.“* Martin získal kladnější vztah ke škole v druhém ročníku základní školy, kdy mu jeho třídní učitel vysvětlil, že není hloupý, jen jeho mozek pracuje jinak. Třídní učitel doporučil návštěvu v PPP.

Informant III: Josef:

Josef je 21 - letý muž studující informační management a zároveň je sportovcem tělem i duší. Josef se na inzerát na sociální síti ozval sám, rozhovor byl veden ve velmi přátelském duchu s občasnými vtipy na pokládané otázky nebo s historkami ze škol či kroužků,

kteřé informant navštěvoval. Josefovi byla dyslexie diagnostikována společně s dalšími specifickými poruchami učení již v mateřské školce, protože Josefova rodina žádala o odklad školní docházky. Josef při rozhovoru uvedl, že včasnou diagnózu přisuzuje i tomu, že docházel na logopedii a jeho starší sestra nálepkou dyslektika již měla. Josef je v prvním ročníku na vysoké škole, kde se snažil pomocí emailu spojit s centrem pro studenty se specifickými potřebami, bohužel mu nikdo na jeho email neodpověděl a on snahu navázat s nimi kontakt vzdal.

Informant IV: Jitka:

Jitce je 34 let a pracuje jako strojevedoucí. Diagnózu dyslexie dostala na základní škole na prvním stupni. Ještě před dyslexií Jitce bylo diagnostikováno ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Dyslektické problémy ji doprovází v životě i dnes zejména v práci, kdy má přepisovat diktované informace z vysílačky. Dyslexii vnímá spíše jako nevýhodu, nedokáže ale odlišit, zda se jedná o nevýhodu spojenou spíše s dyslexií nebo ADHD. Domnívá se, že je to nevýhodou kombinací těchto dvou velmi typicky projevujících se diagnóz.

Informant V: Zuzana:

Rozhovor byl proveden online formou, ale i přes nemožnost se sejít osobně byl rozhovor příjemný a ukázal mnoho poznatků. Informovaný souhlas byl podepsán a poslán přes emailovou schránku. Zuzaně je 28 let a pracuje jako paní učitelka na základní škole na prvním stupni. Vyučovat děti chtěla už od dětství, přála si být jako její paní učitelka. Vyučovat ji baví, problémy má v rámci kolektivu nikoli kvůli své diagnóze. Zuzana sama řekla, že o dyslexii nemluvila ani na vysoké škole, bála se, že by ji vyloučili nebo na ní pohlíželi jinak. Zuzaně byla dyslexie diagnostikovaná až na střední škole. Ráda vzpomíná na školní docházku do mateřské školy, která ji připravila na základní školu, ve které neměla viditelné problémy.

4.3 Interpretace výsledků

Pro přehledné zpracování informací byla využito prvků metody zakotvené teorie. Na základě kódování byly vytvořeny kategorie, které odpovídají jednotlivým okruhům výzkumného šetření.

Kategorie KA 1: Včasná diagnostika

Kategorie specifikuje včasnou diagnostiku, dále se zaměřuje na podporu dyslektických žáků ze strany pedagogů. V rámci kategorie o včasné diagnostice je řešena problematika školních předmětů, zda v některých z nich měli informanti problémy a pokud ano, zda docházeli na doučování.

Informant 3 byl diagnostikován ze všech informantů v nejmladším věku, bylo mu 6 let. Informant 3 uvedl, že od mateřské školy chodil do pedagogicko – psychologické poradny na logopedii. Brzká nebo spíše včasná diagnostika proběhla z důvodu odkladu školní docházky. Informantka 4 získala *nálepku dyslektika* ve druhé třídě, přesný věk si nepamatuje, uvádí 7 nebo 8 let. Informantu 1 a informantu 2 byla dyslexie diagnostikována v 9 letech. Nejděší cestu bez diagnózy dyslexie ušel informant 5, který až na doporučení své třídní učitelky v prvním ročníku střední školy šel do PPP.

Podkategorie KA1a: podpora ze strany pedagogů

Informant 3 pociťoval podporu od všech učitelů na základní, tak i na střední škole. *„Já cítila podporu už od první třídy, měla jsem skvělou paní učitelku na prvním stupni, která mi pomáhala. Takže ano, cítila jsem podporu. (KA1/ I 1)“* Informant 2 pociťoval podporu občasně zejména ze začátku na prvním stupni, na druhém stupni na diagnózu podle jeho slov učitelé zapomněli. *„Ne, spíš ne. Měla jsem spíš diktáty, které jsem vyplňovala. Spíš mi to přišlo, že to bylo naopak. Jakože jsem blbá, a že nestihám a tak. (KA1/ I 4)“* Informantovi 5 se podpory ze strany učitelů dostávalo, i když ještě neměl diagnózu. Na střední škole, kdy mu byla dyslexie diagnostikována, už diktáty nepsali tolik, tudíž problémy nepociťoval.

„Na vysoké jsme probrali pravopis úplně znova, a asi jsem měla i jinou motivaci k učení se, hodně jsem procvičovala, bylo mi všechno logicky vysvětleno, takže jsem už neměla problémy s tím „musíš se to naučit.“ (KA1/ I 5)“

Podkategorie KA1b: obtíže ve škole

Všem 5 informantům bezesporu dělal největší problém předmět Český jazyk a za ním v závěsu jazyk anglický, popřípadě jiný cizí jazyk. Příkladem je výpověď Informanta 1. *„Největší problém byly a stále jsou jazyky. Bylo to pro mě fakt utrpení, hodně věcí člověk dokáže natrénovat, memorovat, ale když si člověk není jistý v češtině těžko se mu učí anglicky a od 6. třídy ještě německy. Ale zvládlo se to. (KA1/ I 1)“* Informant 3 uvedl problémy při matematice, kdy docházelo k tomu, že se mu přehazovala čísla a poté i písmena. *„Třeba naposledy dneska když v textu bylo Y a já si zapamatoval X, ale věděl jsem, že je tam Y. No a taky když tam je třeba 76 a já si zapamatuju 67, ale vím, že mám napsat 76. (KA1/ I 3)“*

V odpovědi informantů ohledně doučování jsou odpovědi různorodé. 3 z 5 informantů uvádějí, že u nich doučování nebylo realizováno. Informant 1 na doučování nikdy nechodil, vše se snažil pochopit sám nebo za pomoci spolužaček, kterým on pomáhal s jinými předměty. Informant 5 na doučování nechodil, ale rodiče ho v domácí přípravě do školy vedli a motivovali hraním her na počítači. Hry, které mohl hrát, byly zaměřeny na český jazyk zejména na pravopis. Informant 3 na doučování mimo školní prostředí nechodil. Docházel na speciální hodiny místo hudební výchovy, kde se scházel s ostatními žáky se specifickými poruchami učení a dodělával si cvičení z českého jazyka a cvičení z poradenského zařízení. Na střední škole před maturitou docházel za tetou, která je učitelka českého jazyka a společně trénovali didaktické testy z ČJ.

Informant 2 zkušenost s doučováním má. *„Ano, chodím na češtinu a matiku. Na prvním stupni jsem chodil na předmět speciálně pedagogické péče, ale nic mi to nedalo. Chodili jsme tam ve dvou a paní učitelka se zaměřila hlavně na probírání učiva. (KA1/ I 2)“* Informant 4 chodil na doučování matematiky na střední škole za vidinou udělení přijímacích zkoušek na vysokou školu.

Tabulka č. 3 Shrnutí obtíží ve škole

| Informant | Obtíže v českém jazyce | Obtíže v anglickém jazyce | Obtíže v matematice | Doučování |
|-------------|------------------------|---------------------------|---------------------|-----------|
| Informant 1 | ✓ | ✓ | x | x |
| Informant 2 | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Informant 3 | ✓ | ✓ | ✓ | x |
| Informant 4 | ✓ | ✓ | x | ✓ |
| Informant 5 | ✓ | ✓ | x | x |

Kategorie KA 2: Projevy dyslexie

Druhá kategorie se zabývá projevy dyslexie před diagnostikou i po ní. Někteří z informantů uvádějí, že problémy nepocíťovali. Někteří naopak uvádí uvědomění si problémů i před diagnostikou. V rámci podkategorie (KA2b) se informanti zamýšlejí nad výhodami dyslexie a také zda jim dyslexie přinesla nějaké užitečné poznatky do života, či nikoliv.

Podkategorie KA2a: problémy před diagnostikou dyslexie problémy související s dyslexií nyní

Krásný příklad problémů dyslexie uvedl v rozhovoru Informant 4: „*Nestíhala jsem s ostatními psát, dlouho jsem seděla i o přestávkách a dopisovala, protože jsem nevěděla, jak se nějaké písmeno píše. To si pamatuju do dneška, měli jsme psát něco o rodičích, to byla první třída a já si přesně pamatuju ten pavilon, jak jsem seděla a nemohla jsem jít na velkou přestávku. A nemohla jsem napsat W, myslela jsem si, že slovo Václav se píše s W a nevěděla jsem, jak se W píše psacím písmem. Tak jsem kvůli tomu brečela, a pak když mi řekli, že je to V, tak už jsem věděla a trochu to šlo, ale jako trouble, víte co. Nevěděla jsem, zasekla jsem se a konec prostě. Ted' umím psát i hezky, ale hrozně mi to trvá a musím se fakt moc snažit.* (KA2/ I 4)“ Informant 1 uvedl, že problémy před diagnostikou nepocíťoval, protože do škatulky dítěte se specifickými poruchami učení byl vřazen brzy. Zároveň uvedl,

že samotná diagnóza mu v mnoha případech pomohla. Informant 5 uvedl: „Ze začátku jsem se snažila, ale od 3. třídy, ve které jsme se učili např. vyjmenovaná slova atd, do 5. třídy to bylo horší a horší. (KA2/ I 5)“ Informant 5 pokračoval a mluvil o nepříjemné paní učitelce v 6. třídě, která mu tvrdila, že pokud neumí pravopis, neumí nic. Informant 2 uvedl, že byl pomalejší a hůře četl. Informant 3 žádné problémy nepocíťoval, jeho vysvětlení byla brzká návštěva pedagogicko – psychologické poradny, kde řešil logopedické problémy.

Všichni informanti shodně uvádějí, že největší problémy jim dělá psaná forma, ať už psaní emailu, zprávy nebo poznámek rukou. Zde pár příkladů odpovědí: „Nenacházím slova a nevím, jak napsat tu větu, aby dávala smysl. Často se neumím vyjádřit psanou formou. (KA2/ I 4)“ a „Občas mám problémy, musím si emaily hodně několikrát číst, než je odešlu. Mám problémy s překlapy, to jsem ráda že Word to opravuje. S diplomkou jsem měla problémy, to jsem potřebovala korekturu. (KA2/ I 5)“ a „(...) pletou se mi při četbě písmenka, občas přečtu jiné slovo než to, které tam je. Potom musím zpětně dohledávat, co to tam vlastně je, protože mi to nedává smysl. Hodně záleží na mé náladě a tom, zda to chci nebo nechci číst. (KA2/ I 1)“ Informant 2 a Informant 3 shodně uvádějí problémy s gramatikou a problémy při čtení.

Podkategorie KA2b: výhody dyslexie

Informant 3 se při položení této otázky začal smát a uvedl, že žádné výhody v dyslexii nevidí. Uvedl, že dyslexie je pro něj spíše nevýhodou. Stejně tak informant 4 nevidí žádné velké výhody. Po rozvaze uvedl, že jedinou výhodou viděl v situacích, kdy se psal diktát a on pouze dopisoval písmenka. Informant 2 uvedl navýšení času při přijímacích zkouškách a uvolnění od některých cvičení při českém jazyce ve výuce. Oproti ostatním stojí Informant 1 a Informant 5, kteří vidí výhody. Podle nich mezi výhody lze řadit naučení se píle, bojovnost a jít si za svým cílem. Informant 1: „Dyslexie mě naučila si po sobě pořádkem něco kontrolovat, zároveň společně s dysgrafií mě naučila píli a svědomitosti. (KA2/ I 1)“ Informant 5: „Dalo mi to, že jsem se nevzdala. Umím zabojovat, a vím to o sobě, když něco chci, tak vím, že to dokážu. Tím, jak jsem od mala měla problémy, musela jsem pracovat, musela jsem se učit, musela jsem hodně bojovat, tak tím pádem jsem zvládla vysokou školu. Vysoká škola je jen o tom, aby se člověk učil, učil, učil a něco pro to dělal a nevzdal to. (KA2/ I 5)“

Kategorie KA 3: Dyslexie a vzdělávání

Kategorie nesoucí název dyslexie a vzdělávání se zabývá mimo jiné problémy informantů během studia. Informanti uvádějí, jaké těžkosti pociťovali během základního vzdělání i studia na střední škole nebo na vysoké škole. Nejčastěji uvádějí problémy se čtením nahlas a rychlost psaní. Pod tuto kategorii patří návštěva pedagogicko – psychologické poradny, přesněji kdo rodičům doporučil návštěvu tohoto pracoviště. Tato kategorie se také zaměřuje na to, zda podpůrná opatření určená PPP byla účinná a zda bylo informantům vysvětleno, co jejich diagnóza znamená.

Podkategorie KA3a: problémy během studia

Informant 2 se necítí být jiný oproti spolužákům, ale uvádí, že při čtení nahlas doufá, že nebude vyvolán právě on. Informant 1 vůči spolužákům jinakost nepociťoval, mluvil o tom, že žáků se specifickou poruchou učení ve třídě bylo více. Navíc jim paní učitelka úměrně jejich věku vysvětlila, proč někteří spolužáci píšou celý diktát a někteří jen doplňují. Informant 3 také uvedl, že problém neviděl a necítil se jiný, ve třídě bylo více žáků, kteří potřebovali individuální přístup. Informant 4 a Informant 5 odlišnost pociťovali. Informant 4: *Určitě na základce, hodně. To mi přišlo, že všechno chápu pomaleji než ostatní. Někdy to bylo na mě fakt hrozně rychlé, třeba v češtině, když se něco dělalo, tak já jsem se ztratila a už jsem se nechytla. Ale to bude možná tím, že jsem ADHD a nedokážu udržet pozornost. (KA3/ I 4)* Informant 5: *„Na základní škole jsem lehce odlišnosti vnímala, já jsem měla kamarádky, které měly samé jedničky a ony mě braly i když jsem neměla jedničku. Ale já vnitřně jsem to moc nezvládala, chtěla jsem být stejná jako ony. (KA3/ I 5)“*

Informant 1 žádné problémy během studia neměl. Informant 3 pro odpověď potřeboval uvést příklad, ten mu byl dán. Uvedl, že problémy měl s časem a hlavně kontrolou psaného projevu. Při kontrole diktátu si stihnul opravit začátek a konec, na prostředek mu nezbýval čas. Informant 2 uvedl: *„Matika mi dělá problémy zadržnu se a přestanu přemýšlet nad čísly, všechno mi vypadne, mám prázdno, příklad si musím znovu přečíst a třeba 15 vteřin trvá, než se k tomu dokážu vrátit. (KA3/ I 2)“* Informant 1 měl problémy se psáním a čtením nahlas. Mluvil o tom, že čtení v duchu mu jde dobře a čte rychle, ale nahlas je to pro něj, velký problém. *„Když čtu nahlas a řeknu slovíčko blbě, protože si špatně seřadím písmenka za sebe a přečtu kravinu, tak se stydím. (KA3/ I 1)“*

Podkategorie KA3b: návštěva PPP a stanovení podpůrných opatření

Martinovým rodičům návštěvu poradny doporučil jeho třídní učitel na základní škole ve 2. ročníku. Informant 3 docházel do poradny z důvodu špatné výslovnosti hlásek na žádost své matky. Doporučení do pedagogicko - psychologické poradny Alicině matce dala paní učitelka na základní škole. Kdo doporučil Jitčinyým rodičům návštěvu PPP si nevzpomíná. Informant 4 se domnívá, že návštěva PPP napadla samotnou matku. Informant 4 uvádí, že bratr má epilepsii a lehkou mozkovou dysfunkci.

Informant 4 měl úlevy ve způsobech psaní diktátů. Většinou psal kratší diktáty nebo pouze doplňoval písmenka do vytištěného textu. Pokud psal text s ostatními, tak psal 2 - 3 věty a poté měl čas na kontrolu. Zvýhodnění měl Informant 4 pouze v českém jazyce. Informant 1 odpověděl: „*Podporu jsem měla. Na základní škole a střední škole jsem dost reprezentovala školu, takže nebyl žádný problém. Podpůrná opatření byla, takhle zpětně si to uvědomuji, ale v tu chvíli mi ani asi nedocházelo, že to jsou nějaká podpůrná opatření – myslím tím v rámci prvního stupně ZŠ. Na vysoké to nikdo neřešil, já sama jsem to taky neřešila. (KA3/ I 1)*“ Informant 3 i Informant 2 podpůrná opatření pocíťovali, a to zejména v navýšení času.

Podkategorie KA3c: vysvětlení diagnózy

Informant 1: „*Vzpomínám si, že něco mi o tom povídali už v PPP a potom paní učitelka na základce. Ta mi vysvětlila, že je to v pořádku že se mi písmena a slova pletou. No a na druhém stupni při rediagnostice už jsem si našla potřebné informace sama a v PPP se doptala. (KA3/ I 1)*“ Informant 3 si nevzpomněl na to, zda mu někdo vysvětlil jeho SPU, na střední škole si informace našel na Googlu. Stejně tak i Informant 2 si informace našel na internetu, přesněji na Wikipedii. V poradně mu byly řečeny základní informace. Informant 5 se potřebné informace o své diagnóze dozvěděl až na vysoké škole v rámci přednášek. Pamatuje si i útržky informací ze střední školy z předmětu psychologie. Ani Informantu 4 nikdo neřekl, co to obnáší být dyslektikem, informace o své diagnóze našel na internetu „*(...) Když si to člověk přečte na Facebooku, tak si říká, že to vlastně sedí, když si člověk čte zkušenosti jiných lidí, tak je to super, člověku nepřijde, že je v tom sám. Že to zažívá někdo taky a nejsem jenom já ta divná. Předtím na mě děcka jen čuměli a říkali, proč mám nějaký výhody a oni ne, že já jenom doplňuju a oni musí psát, tak to bylo takový nic moc. (KA3/ I 4)*“

Kategorie KA 4: Zaměstnání

Poslední kategorie se zabývá výběrem profese a zda výběr budoucího zaměstnání informanta byl někým ovlivněn, případně kým ovlivněn byl a zda na výběr povolání mohly mít vliv specifické poruchy učení. Pracujícím informantům byla položena otázka o spokojenosti v rámci jejich práce. V kategorii KA4 je zmínka o cizím jazyce, zda jej informanti ve svém zaměstnání potřebují a pokud ano, jak jim to vyhovuje.

Podkategorie KA4a: výběr profese a problémy související s dyslexií

5 z 5 informantů uvádí, že byli v rámci základního vzdělávání na úřadu práce, kde si prošli testem, který jim měl napovědět, na jakou profesi se nejvíce hodí a kam by jejich život měl být nasměrován. K výběru povolání na úřadu práce Informant 1 měl dovětek: *„Byla to taková pseudopomoc, inteligentnější člověk pochopil, jak dotazník funguje, takže mi to moc nepomohlo. (KA4/ I 1)“* Informanta 1 při výběru povolání ovlivnili rodiče. Otec chtěl, aby šel na gymnázium. Matka ho podporovala v jeho kroku jít na střední zdravotnickou školu. *„(...) Mě lákala zdrávka, tak jsem tam šla a zpětně to hodnotím jako velmi dobré rozhodnutí. (KA4/ I 1)“* Při vyprávění, jak se rozhodoval pro vysokou školu, se smál a mimo jiné uvedl: *„Rozhodování o vysoké byla taková náhodná loterie, chtěla jsem málo jazyků a studovat v Hradci Králové. (KA4/ I 1)“* Informant 1 má nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské v tomto roce bude dokončovat magisterské studium sociální pedagogiky.

Josefovo nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou. Při rozhodování o střední škole mu pomáhali rodiče, kdy otec chtěl abych šel na průmyslovou školu. Matka se šla společně s Informantem 3 poradit do pedagogicko – psychologické poradny. Informant 3 chtěl jít na zdravotnickou školu, aby se mohl stát záchranářem. Tento krok mu jeho lékařka nedoporučila z důvodu ekzému, který by se mu pravděpodobně nadměrným mytím rukou a dezinfekcí zhoršil. Nakonec Informant 3 vystudoval obchodní akademii se zaměřením na sport. Když se hlásil na vysokou školu měl jasno, chtěl být učitel s aprobací matematika a tělocvik. Na pedagogickou fakultu se nedostal, a tak jeho kroky vedly na fakultu informatiky a managementu.

Informantu 4 úřad práce a jeho projekt pro školy v rozhodování nepomohl. Nakonec si vybral a rozhodl se sám. Informant 4 má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské s maturitou. Chtěl studovat letectví, v rámci této školy měl předměty, které se týkaly

železnice, silnice, lodní dopravy, letecké dopravy a potrubní dopravy. Po střední škole šel na ČVUT. „*Na ČVUT jsem si potřebovala přivyknout, takže jsem šla dělat vlakvedoucí, šla jsem „štípat lístky“ no a potom jsem odešla z ČVUT a řekla jsem si, že budu strojvedoucí. (KA4/ I 4)*“ Informant 2 byl v odpovědi velmi stručný a uvedl, že jej ovlivnil otec. Otec si přeje, aby převzal firmu a tím pádem si musel podat přihlášky na dvě stavební školy. O své profesi ještě nepřemýšlel, neví, čím bude. Informanta 5 mimo jiné ovlivnila jeho paní učitelka na základní škole, kterou sám v první třídě měl. Zuzanino nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské magisterské.

Informant 2 vidí možný budoucí problém ve psaní zpráv a vystavování faktur, kde by se mohl přepsat, což by způsobilo velký problém. Informant 3 vidí problém v tom, že pokud by se stal učitelem, mohl by se přepsat nebo splést, ale jiný problém nevidí. Informant 1 v rámci své profese také žádný zásadní problém ohledně dyslexie nevidí. Naučil se číst pomocí rychločtení a věci které napíše, si po sobě přečte několikrát. Informant 4 a Informant 5 jsou výdělečně činní, a tudíž již mají nějaké zkušenosti. Informant 5 o problematice dyslexie v rámci svého zaměstnání učitelky na prvním stupni mluví takto: „*Problémy nastávají, objevují se mi chyby jak v mailech, tak i před dětmi. Třeba před dětmi, když spěchám, jsem zmatkař. Kolegové se mi potom diví, že mi chybí čárky. Ale zas vedu děti k tomu, že i já dělám chyby a že je to v pořádku. A když mi tu chybu najdou, tak dostanou pochvalu, že mě kontrolují. A když píšu rodičům tak si na to dávám doopravdy pozor, hlavně to píšu, když mám čas a prostor. (KA4/ I 5)*“ Pro Informanta 4 je nejtěžší vyjadřování se do emailu, častokrát musí přečíst náročnější text, na který potřebuje více času a prostoru, který nemá. Při přímém výkonu práce vedení vlaku, ale tyto problémy nemá.

Pohovor o práci podstoupili 2 z 5 informantů, a to Informant 4 a Informant 5. 3 z 5 informantů byli na pohovoru o brigádě nebo nebyli na pohovoru vůbec. Informant 5 uvedl, že při pohovoru se cítil dobře, nemusel nic psát a domnívá se, že se umí solidně vyjadřovat. Na pohovory byl zvyklý, absolvoval je už na střední škole, kdy chodil na brigády. Informant 4 o pohovoru mluvil jako o pekle, kdy byl nervózní a bylo mu nepříjemné že mu kladou otázky pro ni cizí lidé. Je rád, že pohovor dopadl dobře a nemusí jít na jiný. Informant 1 byl na pohovoru ohledně brigády, pohovor probíhal výborně a byl přijat. O dyslexii při pohovoru nemluvili. Informant 3 vykonává brigády manuálního typu, tudíž jak sám řekl, pohovor nebyl potřeba. Informant 2 se pohovoru neúčastnil a na brigády nechodí.

Podkategorie KA4b: spokojenost v rámci práce a cizí jazyk

Informant 4 je ve svém pracovním kolektivu spokojená, stejně tak i Informant 1 s Informantem 3. Jelikož Informant 2 není pracující jedinec ani nechodí na brigády byla mu otázka poupravena. Otázka zněla: Cítíte se ve své škole spokojeně? Martinova odpověď: „*Necítím, ve škole jsem v neustálém stresu, nevím, jestli další hodinu mi nedají test. (KA4/I 2)*“ Informant 5 není ve své práci spokojen, ale není to z důvodů toho, že je dyslektik. Informace proč Informant 5 není spokojen ve svém zaměstnání nejsou pro účely této diplomové práce potřeba zveřejňovat.

Informant 2 uvádí, že na angličtinu má dobrou paní učitelku a domnívá se, že v budoucnu bude cizí jazyk ve své práci potřebovat. Informant 4 cizí jazyk v zásadě nepotřebuje, pokud pracuje v České republice. Jsou ale chvíle, kdy musí jet vlakem do Polska: „*Tam naštěstí nemusím nic psát, ale člověk jim musí rozumět. Když chtějí, abych něco psala, tak říkám, že ne, ať mi to donesou už napsané. V práci nám diktují rozkazy přes vysílačku a já kolikrát nestihnu příjmení, takže mi to musí třeba 3x zopakovat a potom to stejně po sobě nepřečtu. A když tam není příjmení, tak ten rozkaz je neplatný, ale já to prostě nechytám. (KA4/I 4)*“ Informant 5 ke své práci anglický jazyk potřebuje, ve třídě má žáka z cizí země. Uvedl, že díky žákovi a jeho rodině se rozmluvil anglicky a je za to rád. Informant 3 doufá, že anglický jazyk ani žádný cizí jazyk pro svou práci potřebovat nebude, stejně tak doufá i Informant 1. Oběma cizí jazyky nejdou, neumí je a frustruje je to.

V závěru rozhovoru byly pokládány doplňující otázky, které měli navodit příjemný konec rozhovoru. Jedním z témat byly myšlenky o budoucí rodině a možných dyslektických problémech dětí informantů. V návaznosti na téma o rodině bylo téma o strategiích a radách pro ostatní dyslektiky, potažmo pro osoby se specifickými poruchami učení.

O budoucí rodině a možné dyslektické problémy dítěte

Informant 1 o své budoucí rodině přemýšlel. Je připraven na to mít dítě se specifickou poruchou učení a rád mu pomůže se s tím poprat. Informant 5 nechtěl předjímat o své budoucí rodině. Uvedl, že bude rád, když dítě bude zdravé a se specifickými poruchami učení si snad budou umět společně poradit. Informant 4 nad budoucí rodinou přemýšlel takto: „*Jestli dítě bude povahově po mně, tak to nebude úplně sranda (...). Český školství je podle mě fakt totálně špatně nastavené, sama svoje dítě nechci z 80 % dát do státní školy. Upřímně jsem si nemyslela, že se nějaké posmívání ze stran učitelů v dnešní době*

ještě děje, ale jak vidím poslední dobou, tak se to za ty roky nezměnilo.“ Informant 3 byl touto otázkou překvapen, jak sám připustil. Ale předpokládá, že by jeho děti mohly mít nějaké obtíže, o kterých si myslí že sám nepozná, protože má specifické poruchy učení. Informant 2 uvedl, že nechce mít děti.

Strategie a rady pro ostatní

5 z 5 informantů mají strategie, které jim usnadňují práci. Informant 2 si při čtení ukazuje prstem. Informant 3 si učivo nebo danou práci rozděluje na části, na kterých postupně pracuje. Informant 1 i Informant 5 používají mnemotechnické pomůcky, kontrolují si po sobě informace, které napíše. Informant 1, Informant 4 i Informant 5 uvádějí, že velkou práci dělá i Word, který poukazuje na chyby a překlepy. Informant 5 si dává pozor na e/a v angličtině, ví že mu přehazování těchto samohlásek dělá problém. Informantu 4 dále pomáhá autokorekt v mobilním telefonu. Případná výpomoc internetu, kam si zadá potřebné slovo, sousloví, větu, kterou potřebuje gramaticky zkontrolovat. Zajímavé bylo, že Informantu 4 vadilo čtení se záložkou: *„Ze začátku ve škole mě učili číst se záložkou nebo si ukazovat prstem, ale to mi hrozně vadilo. Ani teď to nedělám, vím že to umí pomoci, ale spíš se v tom sama ztrácím. (KA4/ I 4)“*

Na otázku, jakou radu by Informant 5 dal ostatním dyslektikům odpověděl: *„Tak myslím si, že je důležité se nebát a nezaobírat se známkou. Když něco neumíme, tak jsou možnosti, jak se to naučit a vždy to jde. Hledat možnosti, nebát se na někoho obrátit. Já sama chci, aby moji žáci na sobě pracovali, trénovali a zkoušeli. Snažím se jim ukázat mé uznání, že vidím, že se snaží a že nevdají, když to hned nejde. A když to nejde hodně, tak dáváme jiné cvičení nebo doporučení do PPP. Důležitá je vstřícnost pedagoga.“*

Informant 4: Jitčinou radou pro ostatní je: *„Hodně číst, aby se člověk naučil brát věci v klidu. Snažili se najít si svoje tempo a všechno půjde, když budou chtít. Všechno chce svůj čas. Mně osobně pomáhá, když čtu o zkušenostech dyslexie od ostatních.“*

Informant 1: Alice sdílela tuto radu: *„Trénovat, trénovat a trénovat, žádné výmluvy, dost se toho dá naučit, vypilovat, nesnáším výmluvy a omluvy toho, že má člověk SPU.“*

Informant 3: Josefova rada zněla: *„Sleduji nějaké profily na Instagramu, které mi pomáhají, tam si připomínám, jak se co píše, takže to doporučuji.“*

Rada od Informanta 2: Martina: *„Nestresovat se zbytečně před písemkami, známky neurčují tvoji inteligenci.“*

Chcete něco doplnit?

Po ukončení rozhovoru měli informanti možnost něco doplnit, zeptat se apod. Zuzana po ukončení rozhovoru požádala o nezveřejnění informací o svém zaměstnání a svých problémech v něm.

Jitka doplnila informace o diagnóze ADHD. *„Neumím se soustředit, někdy se soustředím na jednu věc, nevím, kdy se budu na to soustředit. Naštěstí jak jezdím s vlakem, a tak to se soustředím na 110 %, ale když s někým mluvím tak něco dělám nebo vymýšlím. I když se s vámi bavím tak tady pracuju s rukama a odklízím drobký ze stolu, protože potřebuju mít zaměstnaný ruce. A s tím byl i ve škole problém, protože jsem byla jiná než ostatní spolužáci. Já jsem hodně věcí zvládala rychle a měla jsem je dřív než ostatní, a tak jsem přestala vnímat a potom jsem se ztratila, když oni už přešli na něco jiného.“*

4.4 Závěry výzkumného šetření

HVO: Vnímá jedinec dyslexii jako pozitivum nebo sleduje její vliv i negativně? (KA2b)
Z výzkumu můžeme říct, že jedinci s dyslexií vnímají dyslexii jako fakt, který nejde změnit. Někteří vidí na dyslexii určité výhody, jako že je naučila kontrole, péli, svědomitosti a cílevědomosti. Jiní dotazovaní při první zmínce o výhodách dyslexie v této specifické poruše učení výhody nevidí a pokud jim byl dán prostor na přemýšlení, vidí v dyslexii vyšší časovou dotaci ve škole. Všichni dotazovaní vnímají negativní vliv dyslexie a uvědomují si své slabiny převážně ve čtení a psaní dlouhých textů.

Výzkumné otázky:

VO 1: Ovlivnila školní prospěch jedince včasná diagnostika stanovení diagnózy dyslexie?

Z rozhovorů (KA 1) je patrné, že včasná diagnostika je to nejdůležitější, co pro dyslektické dítě lze udělat. Pokud dítě dostane diagnózu specifické poruchy učení není na něj nahlíženo jako na hlupáka, ale jako na dítě, které má jiné potřeby. Což je velmi dobrá zpráva. Díky včasné diagnostice a správným podpůrným opatřením se žák ve třídě cítí lépe, což má pozitivní vliv i na jeho školní prospěch a sebevědomí.

VO 2: Jaké byly a jsou hlavní projevy dyslexie u dotazovaného?

Nejčastějšími projevy dyslexie (KA1b; KA 2; KA3a) byla neschopnost psát stejně rychle jako spolužáci, záměna písmen, problémy se čtením. Na rozdíl od spolužáků byli dotazovaní pomalejší a dalším problémem byla výuka cizích jazyků. Mezi problémy v současnosti dotazovaní uváděli pomalejší hlasité čtení, záměna písmen, problémy s psanou formou a problémy s cizím jazykem.

VO 3: Má vliv na přijetí žáka s dyslexií a následnou intervenci legislativní rámec?

Díky možnosti návštěvy pedagogicko – psychologické poradny byla všem informantům stanovena podpůrná opatření. Dva informanti uvádí, že návštěvu v PPP doporučil učitel a další dva uvádí, že návštěvu inicioval jeden z rodičů. Podpůrná opatření do jisté míry

pocit'ovali všichni z informantů. Přijetí žáka s dyslexií ve třídě záleží na tom, zda byl ve třídě sám nebo dyslexie byla diagnostikována ještě někomu jinému. Mezi další faktor, který ovlivňoval přijetí žáka do kolektivu je to, zda učitel ostatním žákům vysvětlil, proč má žák např. jiné zadání než ostatní a že se nejedná o úlevy ve výuce.

VO 4: Jaké možnosti má jedinec s dyslexií při volbě povolání či zaměstnání?

Při volbě povolání či zaměstnání je z rozhovorů patrné, že dyslexie jedince mnoho neomezuje (KA4). Jedinec si vybírá povolání dle svých zájmů a preferencí nebo je ovlivněn rodiči nikoliv dyslexií. Dyslektici vidí problémy v rámci své profese se spojením cizích jazyků, a tak se snaží profesím, kde se využívá cizí jazyk, vyhnout.

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi je informovat samotné děti, které vyjdou z pedagogicko - psychologické poradny. Z výzkumu totiž bylo zjištěno, že žádnému informantovi nebyly předány důležité informace o jeho diagnóze. Zprávy z vyšetření specifické poruchy učení byly předány zákonným zástupcům, kteří ale samy občas nevěděli, co tato diagnóza obnáší. Zdá se, že je potřeba více klást důraz na informování samotných dyslektiků, kteří se s touto poruchou učení musí vypořádat. K vypořádání se jim zcela jistě pomůžou relevantní informace z úst speciálních pedagogů v PPP nikoli informace z internetu. Informace o své diagnóze hledali na internetu 4 z 5 informantů. Informanti uvádějí zdroje jako je Wikipedia, Google – první odkazy, nebo Facebookové skupiny.

Limity výzkumu

Limity výzkumu můžeme vidět v menším počtu informantů. V případě pokračování tohoto nebo podobného výzkumu by více informantů rozšířilo vhléd do dané problematiky. Větší množství informantů by výzkum zcela jistě obohatilo. Další limit vnímáme ve velkém rozpětí zaměření o dyslexii. Kdy v diplomové práci řešíme jak školní problémy, tak problémy v práci. Tento výzkum nám ukázal určitý vhléd, proto další výzkum by se mohl zaměřit jen na jednu oblast. Takovou oblastí by mohli být problémy vzdělávání nebo problémy v zaměstnání dyslektiků. Další nabízená oblast by mohlo být volnočasové vzdělávání, kterému jsem se v této diplomové práci nevěnovala.

Pro pedagogicko – psychologické poradny by mohl být užitečný výzkum, kterého by se účastnili osoby s dyslexií mladší 26 let. Zúžení věku dotazovaných by ukázalo nejtěživější problémy specifických poruch učení studentům.

Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala mladistvými a dospělými s dyslexií a zaobírala jsem se myšlenkou, zda je dyslexie v jejich životě výhodou nebo nevýhodou. Práce se skládala ze čtyř kapitol. Teoretická část obsahovala tři kapitoly, které se věnovaly přístupům ke vzdělávání a podpoře jedinců se specifickými poruchami učení, faktorům ovlivňující osobnost dospívajícího a dospělého a také podpoře a intervenci u osob s dyslexií. Dílčími cíli bylo odhalit, v jakých oblastech života je dyslexie pro jedince zátěží, vnímá ji negativně a zjistit, v jakých oblastech života vnímají jedinci dyslexii jako pozitivum. Kvalitativní výzkumné šetření bylo realizováno pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru. Pro přehledné zpracování informací bylo využito prvků metody zakotvené teorie. Na základě kódování byly vytvořeny kategorie, které odpovídají jednotlivým okruhům výzkumného šetření. Výzkumným souborem bylo pět mladistvých a dospělých ve věku od 15 do 40 let věku, kterým byla diagnostikována dyslexie v poradenském zařízení. Jednotlivé rozhovory jsem se snažila vést v přátelském a příjemném duchu, abych zjistila co nejvíce informací, které by pomohly více poznat a pochopit svět dyslektiků. Na základě rozhovorů a jejich prepisů mohlo dojít k vyhodnocení výzkumných otázek, které potvrzují a navazují na cíle diplomové práce.

Jedním ze dvou dílčích cílů bylo *odhalit*, v jakých oblastech života je dyslexie pro jedince zátěží, vnímá ji negativně a navrhnout doporučení pro řešení zjištěných problémů. Cíl byl naplněn, dotazovaní dyslexii vnímají negativně v rámci školního prostředí, kdy uvádí, že nestíhali rychlost učiva, což je do určité míry omezovalo. Dále je dyslexie omezuje i v práci, ale ne natolik aby své zaměstnání nemohli vykonávat. Doporučení pro řešení zjištěných problémů byla navržena. Druhý dílčí cíl měl *zjistit, v jakých oblastech života vnímají jedinci dyslexii jako pozitivum*. Druhý cíl byl naplněn, dotazovaní uváděli, že pociťují pozitiva dyslexie v rámci svého seberozvoje. Dyslexie je naučila svědomitosti nebo cílevědomosti.

Hlavním cílem diplomové práce bylo *specifikovat osobnost jedince s dyslexií v kontextu jeho sebepojetí a zapojení do společnosti*. Ze závěrů výzkumného šetření vyplynulo, že dyslexie má vliv na osobnost jedince a zapojení do společnosti. Jedince ovlivňuje dyslexie nejen ve škole, ale také i v zaměstnání. U dotazovaných v této práci bylo zjištěno, že zapojení do společnosti jim nedělá velké problémy. Zároveň jejich školní znalosti a dovednosti odpovídali průměru jejich třídy. V rámci pracovní schopnosti velké obtíže spojené s dyslexií nepociťují, a pokud ano tak s tím dokážou pracovat, říct si o pomoc.

Důležitý pojítkem mezi dyslexií a jedincem je přístup k sobě samotnému, znát svoje silné a slabé stránky a uvědomovat si svoje možnosti. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že převážná část informantů si možná díky dyslexii uvědomuje sebe samotného, své silné a slabé stránky, se kterými se snaží pracovat. Z velké části to možná bude i proto, že chtějí překonat sami sebe a mínění ostatních, kteří o nich smýšleli jako o žácích, kteří jsou průměrní. Zároveň zde vyvstává otázka toho, zda by se učitelé chovali ke svým žákům podobně, kdyby žáci diagnózu dyslexie neměli.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bibliografické zdroje

BALHAROVÁ, Kamila, Věra VOJTOVÁ a J. PRESOVÁ. *Zvládání každodenního života dospělých lidí s dyslexií - internet jako cesta k inkluzi: Coping with everyday life of people with dyslexia - the internet as the way to inclusion*. V Brně: Coprint, 2015. ISBN 978-80-87192-23-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Pavla PITNEROVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-243-7.

BERNINGER, Virginia, WOLF Beverly. *Dyslexia, Dysgraphia, OWL LD, and Dyscalculia*. Second Edition. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookers Publishing Co., 2016. ISBN 9781557669346.

COGAN, Jenny a Mary FLECKER. *Dyslexia in secondary school: a practical handbook for teachers, parents and students*. London: Whurr Publishers, 2004, 339 p. ISBN 1-86156-272-1.

GRIBBEN, Monica. *The study skills toolkit for students with dyslexia*. London: SAGE, 2012, 193 p. ISBN 978-0-85702-931-7.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Přeložil Jiří ŠIMEK. Praha: Portál, c2015. ISBN 978-80-262-0786-3.

FRIEDMANN, Zdeněk. *Profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění na trhu práce: Professional assessment to students with special educational needs and their success at the job market*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5602-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JIRÁSEK, Jaroslav, Zdeněk MATĚJČEK a Zdeněk ŽLAB. *Poruchy čtení a psaní: Vývojová dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966. Na pomoc učitelé.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KREJČOVÁ, Lenka. Dospělí s dyslexií. *Psychologie pro praxi*. Karolinum, 2010, 45(1), 45-55. ISSN 1803-8670.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
- MÁROVÁ, Ivana. *Faktory ovlivňující volbu střední školy u žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8886-3.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-744-4.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ. *Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-815-1.

MORTIMORE, Tilly. *Dyslexia and learning style : a practitioner's handbook*. 2nd ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2008. xiii, 322. ISBN 9780470511688.

NAVRÁTILOVÁ, Dana. 2009. *Komparace systémů vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení v České Republice a Itálii*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 212 s.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

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

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SMEČKOVÁ, Gabriela. *Student se specifickými poruchami učení na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4468-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

"Vysokoškolské studium bez bariér": sborník příspěvků z ... národní konference zaměřené na trendy ve zpřístupňování studia na vysokých školách lidem se zdravotním postižením a

specifickými potřebami, konané .. Liberec: Technická univerzita v Liberci, [2007]-. ISBN 978-80-7494-169-6.

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

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga, Monika ČERNÁ a Helena ZITKOVÁ. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Internetové zdroje

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání [online]. 2020 [cit. 2022-02-26]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2016/04/08/stredni-skoly-co-prinese-novela-skolskeho-zakona-v-praxi/>

DYS-centrum [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-02-24]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/>

Mezinárodní klasifikace nemocí [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2022 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2022-02-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Learning Disabilities Association of America [online]. Pittsburgh [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Školský zákon. 2019. Dostupný také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In. Školský zákon. 2019. Dostupný také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Dostupný také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas o rozhovoru

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Kategorie a podkategorie

Tabulka č. 2 – Informanti a základní informace

Tabulka č. 3 – Shrnutí obtíží ve škole

Příloha č. 1 – Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Úvod

Tento rozhovor je součástí výzkumu Výpovědi mladistvých a dospělých s dyslexií. Hlavním cílem výzkumu je: „Zaměřit se a specifikovat vztah jedinců k dyslexii jako specifické poruše v oblasti učení.“ Hlavní otázkou výzkumu je zjistit, zda pro jedince s dyslexií, je dyslexie výhodou nebo nevýhodou. Zároveň je kladen důraz na budoucnost jedince zejména na školní a profesní zaměření. Zjištěné poznatky budou sloužit k podpoře včasné diagnostiky specifických poruch učení. Mohou pomoci ostatním jedincům s dyslexií, kteří přemýšlí nad profesním zaměřením.

Rozhovor bude uskutečněn se souhlasem informanta a zároveň se souhlasem s nahráváním zvukového záznamu našeho rozhovoru. Rozhovor bude zaznamenávám pouze pro účely analýzy dat. Všechny údaje, které by mohly vést k identifikaci informanta, budou smazány. Informantům budou změněna jména a informace o nich nebudou vřazena do textu práce.

1. Jak ovlivňuje školní prospěch včasná diagnostika dyslexie?

V kolika letech Vám byla dyslexie diagnostikována? Pamatujete si, v jaké jste byl/a třídě?

Máte k dyslexii diagnostikovanou ještě jinou specifickou poruchu učení?

Cítil/a jste podporu od učitelů po diagnostice?

Jaký předmět vám ve škole dělal největší problémy?

Chodil/a jste na doučování?

2. Jaké byly a jsou hlavní projevy dyslexie u dotazovaného?

Před diagnostikou dyslexie jste pocíťoval/a nějaké problémy?

Pocíťujete problémy v dnešním věku? Jaké to jsou?

Jaké vidíte výhody dyslexie?

Cítil/a jste odlišnost mezi Vámi a ostatními spolužáky na základní/střední/vysoké škole?

3. Jak je žák s dyslexií ovlivněn legislativním rámcem vzdělávání?

Pocíťoval/a jste v průběhu studia nějaké problémy?

Pocítil/a jste stanovení podpůrných opatření?

Víte, kdo rodičům doporučil, abyste navštívil/a PPP?

Vysvětlil Vám někdo, co je to dyslexie potažmo SPU? (dokážete popsat?)

4. Jak dyslexie ovlivňuje jedince při hledání si zaměstnání?

Pomohl Vám někdo vybrat budoucí profesi? Ovlivnil Vás někdo při výběru budoucí profese? (rodiče, spolužáci, zájem o profesi, škola)

Jaké je Vaše nejvyšší vzdělání?

Jaká je/bude Vaše profese?

Vidíte nějaké možné problémy vzhledem k Vaším obtížím, které by v práci mohli nastat nebo nastávají?

Byl/a jste na pohovoru o práci/brigádě, jak pohovor probíhal?

Máte nějaké strategie, které vám usnadňují práci?

Jste s prostředím ve své práci spokojen/a? Cítíte se v práci příjemně a komfortně?

Potřebujete ve Vaší práci používat cizí jazyk?

Závěr

Přemýšlíte o své budoucí rodině? Přemýšlel/a jste nad tím, že i Vaše dítě může mít podobné obtíže jako Vy?

Chtěl/a byste se podělit o nějaké rady, které si myslíte, že by mohli pomoci ostatním?

Je nějaké téma, které si myslíte, že jsme neprobrali? Chtěl/a byste něco doplnit?

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas o rozhovoru

Informovaný souhlas účastníků výzkumu týkající se diplomové práce na téma: „Výpovědi mladistvých a dospělých s dyslexií, dyslexie – problém či přednost?“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru. Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

(1) Anonymitu informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.

(2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).

(3) Jako informant/informantka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za to, že souhlasíte s provedením rozhovoru a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Nikola Panchartková Podpis:

Podle zákona č. 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

Jméno a příjmení účastníka rozhovoru:

V dne Podpis:.....