

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Práce se studenty se specifickými
poruchami učení v Dys-centru Praha**

Autor: Jitka Wagnerová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Iva Strnadová, PhD.

Benešov 2010

ANOTACE

Ve své bakalářské práci „Práce se studenty se specifickými poruchami učení v Dys-centru Praha“ se věnuji problematice dospívajících, studentů středních škol, se specifickými poruchami učení a možnostmi práce s nimi, zejména v Dys-centru Praha. Cílem práce je sestavit kazuistiky dvou klientů Dys-centra a na jejich případě ukázat důležitost podpory a práce se studenty se specifickými poruchami učení. Na začátku bakalářské práce popisují dospívání jako důležitou etapu lidského života a profil studenta střední školy se specifickými poruchami učení a projevům těchto poruch. Seznamují s možností diagnostiky a systémem péče a vzdělávání žáků s poruchami učení. V závěru práce popisují metody použité pro sestavení následujících kazuistik.

ANNOTATION

In my bachelor work I will focus on the ways of support of adolescents, particularly the students of high schools, with dyslexia in Dys-centrum Praha. The aim of this bachelor work is to compile case studies of two clients of Dys-centrum Prague and to show how important is to support the high-school students with dyslexia. I will present the adolescence as an important part of human life, and also the profile of high-school students with dyslexia and its symptoms. The assessment methods for adolescents and adults, and the system of support of adolescents with dyslexia will be introduced. Finally, I will describe how I could obtain information for the case studies followed.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
Doc. PhDr. Ivy Strnadové, PhD. V práci jsem čerpala z informačních zdrojů
uvedených v seznamu.

Benešov, 6. dubna 2010

Podpis

Na tomto místě děkuji Doc. PhDr. Ivě Strnadové, PhD. za její odborné vedení práce a podnětné a cenné rady. Také děkuji PhDr. Lence Krejčové, PhD. za spolupráci a zprostředkování kontaktu s klienty Dys-centra Praha. Nakonec bych chtěla poděkovat rodině, zejména manželovi, a přátelům za podporu, kterou mi poskytovali.

Obsah

Úvod	5
1. Dospívání a specifické poruchy učení.....	7
1.1 Dospívání jako životní etapa.....	8
1.1.1 Emoční vývoj a socializace dospívajícího.....	9
1.1.2 Osobnost a identita dospívajícího	10
1.1.3 Profesní orientace dospívajících.....	11
1.2 Student se specifickou poruchou učení.....	12
1.2.1 Osobnost studenta se specifickou poruchou učení.....	13
1.2.2 Primární projevy SPU u studenta střední školy	15
1.2.3 Sekundární projevy SPU u studenta střední školy.....	16
1.2.4 Sociální a emocionální aspekty SPU u studentů SŠ	18
1.2.5 Sebepojetí a sebedůvěra u studentů SŠ s SPU	19
1.2.6 Profesní orientace studentů SŠ s SPU.....	21
1.3 Možnosti intervence u studentů SŠ s SPU	22
1.3.1 Osvojování stylů učení.....	22
1.3.2 Strategie pro zlepšování organizace, paměti a percepce	23
2. Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých	25
2.1 Východiska pro vytvoření testové baterie pro adolescenty a dospělé	25
2.2 Testová baterie „Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob“	26
2.2.1 Vstupní modul	26
2.2.2 Čtení.....	27
2.2.3 Psaní	27
2.2.4 Fonematické povědomí.....	27
2.2.5 Zraková percepce a koncentrace.....	28

2.2.6	Řečové funkce	28
2.2.7	Motorické funkce	28
2.2.8	Prostorové a pravolevé vnímání.....	29
3.	Systém péče a vzdělávání žáků s SPU.....	30
3.1	Dys-centra a jejich postavení v systému péče o žáky s SPU.....	31
3.2	Dys-centrum Praha	31
3.2.1	Program na podporu rozvíjení dospívajících se specifickými poruchami učení..	33
3.2.2	Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování.....	35
4.	Vymezení cíle bakalářské práce.....	36
5.	Metody získávání dat.....	37
5.1	Dotazník.....	37
5.2	Rozhovor.....	37
5.3	Anamnestické údaje	37
6.	Kazuistika.....	38
6.1	Kazuistika 1	38
6.2	Kazuistika 2	41
6.3	Zhodnocení.....	43
7.	Závěr	44
	Literatura.....	46
	Seznam příloh.....	48

Úvod

„Děti s dyslexií nejsou ani více, ani méně inteligentní než děti bez dyslexie. Můžete se setkat s dětmi s dyslexií, které mají nadprůměrnou, průměrnou nebo podprůměrnou inteligenci.“ (Siegel in Reid, 2000, s. 300)

Jak z uvedeného citátu vyplývá, mezi jedinci s dyslexií najdeme široké spektrum různě nadaných stejně jako mezi jedinci bez dyslexie. Nicméně, zásadní rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je vnímání a hodnocení sebe sama. Nezbytnou součástí práce s jedinci s poruchami učení by tedy kromě reedukační péče měla být podpora osobnosti, protože jedině tak je možno předcházet negativním dopadům poruchy na osobnost a psychiku dítěte.

System péče o děti se specifickými poruchami učení a chování je u nás na dobré úrovni. Velká péče se věnuje již dětem v mateřské škole v rámci predikce specifických vývojových poruch a je vytvořena kvalitní testová baterie na včasné odhalení případných obtíží ve čtení či školní úspěšnosti vůbec. Nejčastěji bývají specifické vývojové poruchy učení odhaleny na první stupni a tehdy také bývá zahajována reedukační péče. S přechodem dítěte na druhý stupeň základní školy se již obecně považuje problém za vyřešený, ale nejnovější výzkumy dokazují, že tyto poruchy často nabývají jiných rozměrů a začínají se více projevovat sekundární potíže a je tak ovlivňována celá osobnost dítěte. O problémech spojených se specifickými poruchami učení u dospívajících a dokonce dospělých se u nás začíná hovořit až v posledních dvou desetiletích. System péče a podpory u dospívajících je tedy logicky v začátcích a hledají se optimální možnosti této podpory.

Následující práce se zabývá problematikou specifických poruch učení a chování u studentů středních škol. V úvodu je popsáno dospívání jako životní etapa s akcentací vývoje sebepojetí a profesní orientace a to i u dospívajících se specifickými poruchami učení a chování a dále je popsán současný system péče a podpory dospívajících s poruchami učení a to zejména v Dys-centru Praha. Část práce se věnuje také doporučením pro pedagogické pracovníky pracujícími s dospívajícími s dyslexií a praktickým radám pro efektivní studium, které jsou převzaty ze zahraniční literatury.

V závěrečné části práce je formou kazuistik analyzována situace dvou studentů středních škol se specifickou poruchou učení, klientů Dys-centra, kteří se zúčastňují programu na podporu dospívajících s dyslexií. Oba klienti jsou studenty střední školy, klientka je v závěru svého studia, klient na začátku. Kromě rozdílnosti ve věku a pohlaví je mezi nimi rozdíl v době docházení do Dys-centra Praha. Klientka je v péči Dys-centra tři roky, klient dochází prvním rokem. Na jejich případech je ukázáno, jak může pozitivně ovlivňovat podpora dospívajících s dyslexií cílená podpora, i když nelze pouze na dvou dospívajících docházet k zobecňujícím závěrům.

1. Dospívání a specifické poruchy učení

Student střední školy se specifickými poruchami učení (dále v textu často souhrnně označované jako dyslexie, jestliže není třeba z důvodu diagnostiky či reedukace přesně rozlišovat, viz Zelinková, 2006) je více, či méně handicapován ve svých dovednostech čtení, psaní či počítání, což je předpokladem „....*dalšího vzdělávání a schopnosti chápat a orientovat se ve světě.*“ (Pokorná, 2001, s. 17). Je-li jedinec handicapován ve schopnosti orientovat se v běžném životě, což ho do určité míry činí závislým na okolí, často tato situace v něm vyvolává frustraci, vnitřní konflikty a sebeobviňování, pocity selhání a snížené sebehodnocení.

K výše uvedenému stavu může docházet následkem nekvalitní reedukační péče na prvním stupni základní školy. Nedostatky této péče a nekompenzované poruchy se dále projevují na druhém stupni a při volbě profesního zaměření. Na střední škole se setkávají učitelé se studenty, u nichž se často kromě primárních projevů specifických poruch učení objevují projevy sekundární a jejichž sebehodnocení ve vztahu ke školní úspěšnosti je často do jisté míry narušené.

Celá tato situace je ovlivňována řadou faktorů. Zcela zásadní je skutečnost, že vše výše uvedené se děje v jednom z nejkritičtějších a nejcitlivějších období formování člověka – dospívání. Proto považuji za důležité se o problematice dospívání jako významném životní období člověka zmínit.

Jak již bylo zmíněno, studenti středních škol a jejich okolí se spíše než s primárními důsledky specifických poruch učení potýkají se sekundárními projevy. Z tohoto důvodu se ve své práci nezabývám definicí a popisem primárních projevů poruch učení a chování, ty mohou být pro dospívající do jisté míry obtěžující, ale sekundární a další projevy poruchy jsou pro formování jeho osobnosti závažnější.

1.1 Dospívání jako životní etapa

Dospívání v nejširším slova smyslu představuje přechodné období mezi dětstvím a dospělostí a podle některých autorů (Langmeier, Krejčířová, 1998, Langmeier, Lang, Krejčířová, 1998, Vágnerová, 2005) zahrnuje dobu mezi 10. a 20. rokem života člověka. V této etapě života dochází k řadě proměn, osobnost se celkově mění po stránce somatické, psychické i sociální. Biologické, psychické i sociální faktory jsou ve vzájemné interakci a průběh celého dospívání závisí i na konkrétních kulturně společenských podmínkách. Změny v tomto období mají jak subjektivní, tak objektivní význam a výrazně se podílejí na formování vlastní identity či akceptovatelného sociálního postavení. (Vágnerová, 2005)

V rozdělení dospívání na dílčí období se jednotliví autoři liší. Rozdílnost je nicméně daná jen terminologicky. Langmeier s Krejčířovou (1998) dělí období dospívání na období pubescence s fázemi prepuberty od 11 do 13 let dítěte, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání, a fázi vlastní puberty, která trvá asi do 15 let. Druhé období – adolescence, běžně vymezované 15. až 20-22. rokem, je spojené zejména s reprodukční zralostí, ale i řadou dalších změn, z nichž je nejdůležitější zásadní proměna sebepojetí.

Vágnerová (2005) období dospívání rozděluje na 2 fáze. Ve fázi rané adolescence, tzv. pubescence probíhající mezi 11. až 15. rokem, kdy jsou nejnápadnější změny zevnějšku dospívajícího, dochází ke změnám myšlení, emočního prožívání a vše je provázáno specifickým životním stylem, zájmy atd. Vágnerová dále zmiňuje, že překotné změny spojené s dospíváním kladou nároky na osobní rozvoj dospívajícího. Ten je vystaven potřebě nalezení stabilizace a orientace v nové situaci. Potřeba jistoty, do této doby zajišťována zejména rodinou, se proměňuje v potřebu dosažení nové přijatelné pozice ve světě. Tato změna je bezprostředně spojená se sociální akceptací a sebepřijetím. Autoři se shodují, že problémy spojené s proměnami v dospívání mohou být přechodným problémem, je-li potřeba jistoty v předchozích letech života uspokojivě naplněná.

Pozdní adolescence také i podle Vágnerové zahrnuje časové období mezi 15. a 20. rokem a je provázeno komplexními psychosociálními proměnami a biologicky vymezenou pohlavní zralostí. Pozdní adolescence je kromě jiného pro dospívajícího dobou hledání a rozvoje vlastní identity, sebepoznáním a sebevymezením.

Pro účely této práce je podstatné zmínit se o emočním vývoji a socializaci a o vývoji osobnosti a identity dospívajícího.

1.1.1 Emoční vývoj a socializace dospívajícího

Emoční vývoj v dospívání je těsně spojen s hormonálními změnami, které ovlivňují citové prožívání dospívajícího. Často jsou tedy emoční reakce nepřiměřené a s větší impulzivitou. Dospívající projevuje i nedostatek sebeovládání, které je podmíněno přecitlivostí, sníženou frustrační tolerancí. Dospívající je velmi citlivý na projevy ostatních lidí, je často vztahovačný a do jisté míry agresivní. Citové prožívání je sice intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Vše je provázeno výkyvy v sebehodnocení a nejistotou a existuje reálné riziko přeměny nejistoty v úzkost a celkovému odmítavému postoji dospívajícího. (Vágnerová, 2005) Důležitým vývojovým úkolem v emoční oblasti adolescenta je tedy především sebeakceptace.

Dospívání je někdy označováno jako druhé sociální narození (Corneau in Vágnerová, 2005) a je provázeno změnami v sociálním postavení adolescenta. Těmi jsou podle Vágnerové zejména ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování. Volba profese je do značné míry ovlivněna předchozími školními výsledky a také osobní či rodinnou preferencí.

Jednoznačně nejvýrazněji se dospívající bude vyhraňovat ve vztazích s lidmi, jak dospělými, tak vrstevníky. Vůči dospělým se dospívající snaží zaujmout odmítavý postoj ve snaze změnit své podřízené postavení na partnerské. Langmeier (1998) toto chování nazývá snahou o emancipaci od rodiny, která stále dospívajícímu*poskytuje základní citovou jistotu, bezpečí ve všech událostech, útočiště, k němuž se může utíkat v situacích ohrožení a bolesti.*" (str. 149) V častých polemikách s dospělými nachází podvědomě uspokojení, poněvadž jejich prostřednictvím potvrzuje, či nepotvrzuje, své vlastní schopnosti. Dosavadní sociální skupiny - rodina, škola, vrstevnické skupiny -

mění svůj význam a subjektivní hodnotu. Jednoznačně nejdůležitější socializační prostředí tohoto období je vrstevnická skupina, je totiž místem, kde dochází k vlastní identifikaci dospívajícího, akceptaci sebe sama a pozice získaná ve vrstevnické skupině je součástí identity dospívajícího. Nemalý vliv mají ale i další sociální skupiny (sekundární vzdělávací instituce, pracoviště), kde se dospívající učí v různých sociálních situacích různým sociálním rolím – předprofesní role, role pracujícího, člena určité skupiny, role blízkého přítele či partnerská. (Vágnerová, 2005)

1.1.2 Osobnost a identita dospívajícího

Vývoj osobnosti a identity dospívajícího je dynamickým procesem *.....poznáváním sebe sama- tedy zesíleným sebezpozorováním, zkoumáním svého zjevu i svých psychických vlastností a snahy o porozumění vlastním myšlenkám a emocím,, ale i aktivní sebeutvářením – adolescent se usilovně snaží být sám sebou, blížit se svému ideálu a všechny své projevy zvoleným směrem formovat.*“ (Langmeier, 1998, s. 156) Adolescent se tedy snaží o integraci všech složek své identity, prostřednictvím hlubšího sebezpoznání stále více a přesněji vymezuje sebe sama. Vzhledem k tomu, že mnohdy výsledky sebezpoznání nejsou plně akceptovány, všechny tyto procesy dospívajícího uvádí do nejistoty a nespokojenosti, se kterou se různým způsobem musí vyrovnat.

Aktivní uskutečňování představ a vytváření pojetí vlastní identity je podle Macka do značné míry závislé na úrovni kognitivních schopností a emoční zralosti, ale je také výsledkem procesu socializace (Macek in Vágnerová, 2005). Schopnosti chápání vlastní identity díky dozrávání poznávacích procesů a schopnosti abstraktně uvažovat umožňují dospívajícímu usilovat o budoucí, hypotetické sebevymezení. To do značné míry souvisí i s rozhodováním o volbě povolání, kdy dospívající musí zohlednit své schopnosti a je tak vystaven určitému sebehodnocení. Mnohdy rozpor mezi představou o sebe sama a skutečností může zapříčinit frustraci a negativně ovlivnit sebepojetí jedince. Vágnerová (2005) nicméně konstatuje, že v oblasti volby povolání se často projevuje rodinná identifikace, kdy jsou dospívajícímu rodiče modelem profesní role. Langmeier (1998) dodává, že nejistota spojená s volbou povolání je prohloubená tím, že mladistvý se musí rozhodovat v okamžiku, kdy není dokončen vývoj jeho schopností

i charakterových vlastností. Často tedy po určité době lituje svého rozhodnutí a usiluje o změnu.

1.1.3 Profesní orientace dospívajících

Profesní orientace, volba další formy studia po ukončení základního vzdělávání, je v životě dospívajícího významným předělem. Volba povolání, určité profesní směřování v dalším životě poměrně významně mění motivaci k učení. Vágnerová (2005) dokonce mluví o tendenci dospívajícího příliš se nenamáhat, vyhovět nárokům učitelů a rodičů, které jsou pro ně akceptovatelné a pro dospívajícího často dosahované bez přílišné námahy. Postoj dospívajícího k učení je ovlivněn vymezeným cílem, kterým je snaha o přijetí na určitý obor, a vzdělávacím aspiracím obecně. Jeho ochota ke studiu a dosahování lepších studijních výsledků je závislá na jeho přesvědčení o smyslu této snahy. Dospívající je ochoten osvojovat si to, co považuje důležité pro budoucí profesi. Nemá-li dospívající svou další profesní kariéru vyjasněnou, lze jen těžko očekávat jeho zájem o školu.

Ke konci základní školní docházky také dochází k sociální diferenciaci žáků podle jejich dalšího profesního směřování. Výběru předcházela dlouhodobá zkušenost s vlastním výkonem ve smyslu školního prospěchu. Vzdělání je stále podvědomě spojováno s určitými sociálními pozicemi v budoucím životě. Identita a sebepojetí dospívajícího v tomto období je tímto budoucím a hypotetickým společenským zařazením velmi ovlivňována. Nicméně skutečná úspěšnost v životě, zejména ekonomické postavení, na kvalitě vzdělání, absolvování určité střední školy a školní úspěšnosti v podstatě vůbec není závislá (Vágnerová, 2005, s. 368).

Vztah dospívajících ke škole a studiu je podle Vágnerové (2005) podmíněn i sociálně. Jak studenti, tak učni spatřují své sociální postavení jako neuspokojující. Sociální status studenta či učně je spojován s nedostačujícími znalostmi a zkušenostmi. Vztah ke škole a vzdělávání se ale u studentů a učňů odlišuje:

- Učňové jsou mnohem méně identifikováni se svou profesní volbou, jejich postavení nemá velkou sociální prestiž, ztráta by tedy nebyla nijak závažná.

Motivace k učení je tedy mnohdy velmi slabá, výsledky vzdělávání nemají pro ně přílišnou hodnotu.

- Studenti jsou podstatně více identifikováni se svou profesní volbou, ztráta sociálního statutu by významně ohrozila jejich budoucí postavení, což se odráží ve vztahu k učení a škole – snaží se alespoň o udržitelný stav.

Přes výše zmíněné rozdíly mezi studenty a uční, obě skupiny jsou vystaveny nutnosti vyrovnat se s nároky nové školy a s problémy, které přechod přináší. Problémy mohou nastávat ve zvládnání učiva, komunikace s novými spolužáky i učiteli, odlišným prostředím školy. Ze strany středoškolských pedagogů je tedy vhodné očekávat, že adaptační problémy svých studentů pomohou zvládnout.

1.2 Student se specifickou poruchou učení

Studium na střední škole (ve smyslu středního vzdělávání realizovaného na různých typech středních odborných škol, středních odborných učilištích, gymnáziích) je výsledkem předchozí volby povolání. Jak vyplývá z předešlé kapitoly, výběr povolání a tudíž odborná příprava na jeho vykonávání, je zejména u dospívajících s dyslexií mnohdy ovlivněna kromě dalších faktorů i obtížemi v učení a předchozí školní neúspěšností.

Problematika poruch učení u dospívajících je zcela specifická. Dospívající má mnoho negativních zkušeností s dosavadním vzděláváním a tudíž je jen velmi málo motivován dalšímu vzdělávání. Nebyl-li správně veden v předcházejícím období, jeho návyky a způsob práce nevyhovují nárokům školy a získávání a osvojování nových poznatků prostřednictvím běžných studijních prostředků, jako je čtení či zápis, je omezeno. Negativní vliv poruch učení na psychický vývoj jedince je nepochybný, náhradní uspokojování základních psychických potřeb je logickým následkem.

V některých případech dochází během základní školní docházky k úpravě potíží spojených s poruchami učení. Míra zlepšení je velmi závislá na mnoha faktorech – závažnost poruchy, přiměřenosti nápravy a v nemalé míře na osobnosti dítěte a jeho trpělivosti jeho a trpělivosti rodičů. V dospívání se ale zásadně mění postoj k vlastním potížím. Zda tyto změny ovlivní chování a postoje dospívajícího pozitivně, či negativně,

je také závislé na mnoha okolnostech. Kromě kvalitní a odborné pomoci při nápravě lze za nejdůležitější považovat psychickou stabilitu a odolnost k zátěži, podporu rodiny, vrstevníků i učitelů. Dospívající může dobře zvládat nejrůznější kompenzační metody, díky kterým vyrovná své nedostatky v učení. I přes dosavadní zvládnutí problémů spojených s učením u řady středoškoláků s dyslexií přetrvává pomalejší tempo, případně nedostatky v písemném projevu. (Matějček a Vágnerová, 2006)

Bohužel u některých jedinců se jejich dosavadní zážitky odrazí na vztahu ke vzdělávání obecně. Z výše uvedených důvodů většina dospívajících s poruchami učení často nastupuje do méně atraktivních oborů. Podle Pokorné (2001) řada těchto dětí nemá motivaci pro studium na střední škole a mají celkově nechuť k učení. Uvádí, že u mnohých je dosavadní vzdělání kusé s velkými mezerami ve vědomostech, učební látka nezažitá. Pokorná zdůrazňuje potřebu pevného a vstřícného zázemí, které je nezbytné pro překonávání překážek spojených se studiem na střední škole.

Cílem práce se studenty středních škol, kteří trpí projevy specifických poruch učení, by měla být podpora rozvíjení jejich intelektuálního potenciálu. Zelinková (2003) zmiňuje, že dospívající má mít možnost volby a výběru své cesty a být schopen nést případně negativní důsledky a že cílem veškeré podpory je snaha o dosažení kvalitního života. Do popředí by se měly dostat kompenzační strategie a hledání nových učebních postupů. Student střední školy bez ohledu na své případné znevýhodnění plynoucí z poruch učení by měl být schopen si osvojit svůj učební styl vedoucí k efektivnímu učení. Dále by měl usilovat o osvojení účinných kontrolních mechanismů, pracovat s vůlí a vytrvale a v neposlední řadě naučit se určitému náhledu na sebe sama.

1.2.1 Osobnost studenta se specifickou poruchou učení

Osobnost studenta je pochybně ovlivněna jeho úspěchy či neúspěchy při studiu. Od počátku školní kariéry samo dítě, jeho rodiče i učitelé a vychovatelé očekávají principiálně dobré chování i dobrý výkon. Tato očekávání dyslektické dítě nemůže, či může jen velmi těžko, naplnit. Matějček (1995) uvádí, že dyslektici a jejich rodiče jsou trvale vystaveni zklamání z neúspěchů ve škole a negativnímu hodnocení ze strany učitelů. Dyslektikovi se za jeho výkon nedostává pochval, ocenění, ale naopak trestů,

výčitek a ocitá se tak v bludném kruhu. Neúspěšný žák se ocitá v izolaci svého pocitu méněcennosti a k práci je stále méně motivován.

Sebehodnocení je tedy zákonitě na velmi nízké úrovni vlivem frustrace a traumatizujících zážitků spojených se školní docházkou. Dospívající dyslektik je tedy velmi pravděpodobně dlouhodobě vystaven negativnímu hodnocení ze strany rodičů a rodiny celkově, ale i ze strany učitelů, spolužáků. Jeho pocity méněcennosti jsou tedy pochopitelné. Na druhé straně si může vytvořit obranné reakce často ve formě nápadného chování, různé formy úniku nebo útoku, které jsou označovány jako sekundárními symptomy specifických poruch učení.

Ze zprávy o výzkumu Wszeborowské-Lipiňské vyplývá, že řada odborníků se shoduje v názoru, že poruchy učení mají značný vliv na formování osobnosti dítěte. Snížené sebehodnocení, pocity viny a agrese proti sobě či okolí jsou výsledkem dlouhodobé kumulace stresu a frustrace dítěte. Ty jsou důsledkem rozdílů intelektuálního potenciálu dítěte, jeho očekáváním i očekáváním rodiny, nároky prostředí a výsledky ve výuce. Wszeborowská-Lipiňská nicméně dochází k závěru, že sledovaná dyslektická mládež disponovala specifickou konfigurací vlastností osobnosti. Dodává ale, že nelze jednoznačně ukazovat na spojitost obtíží ve škole a formování osobnosti. (Wszeborowská-Lipiňská in Kucharská, 1995).

Pro podporu budování harmonické osobnosti dospívajícího s dyslexií je nezbytná již zmiňovaná podpora a povzbuzení ze strany rodičů i učitelů. Zásady optimálního povzbuzování a vyjadřování podpory jsou důležité v každém věku a podle Ryana (in Kucharská, 1997) by měly zahrnovat kromě ochoty naslouchat i podporu ve vyjadřování pocitů, ocenění snahy, vyhýbat se odrazujícím hodnocením. Velmi důležité je také stanovování si realistických cílů a nalezení takové aktivity v životě, kde se dospívající může radovat z úspěchů. Uspokojení v jakékoliv oblasti života je blahodárné pro budování pozitivního sebepojetí.

1.2.2 Primární projevy SPU¹ u studenta střední školy

Klíčovou otázkou v diskusi o primárních projevech dyslexie je, zda dyslexie má být chápána více než jen jako problém se čtením. (Nicolson in Reid, 1996, 2000). Někteří studenti středních škol s dříve diagnostikovanou dyslexií pokračují v dalším studiu bez výrazných problémů, protože jejich obtíže se podařilo odstranit, reedukace a kompenzace proběhla úspěšně. Zelinková (2003) se domnívá, že častěji porucha v nějaké formě přetrvává. Nejde jen o obtíže ve čtení, psaní nebo počítání. Čtení jako zdroj získávání nových informací mnozí, byť kompenzovaní, dyslektici nemohou plně využít. Důvodem je skutečnost, že pro pochopení textu, uvědomění si souvislosti a zapamatování poznatků musí vynakládat stále ještě více energie než běžný čtenář. Psaní zápisů, které jsou u středoškolského studenta důležitým studijním materiálem, je zejména vlivem dysgrafických potíží obtížné a pro nečitelnost písma nevyužitelné pro přípravu.

Méně nápadné, ale o to závažnější jsou jiné obtíže. Zelinková (2003) zmiňuje tyto:

- problémy v organizaci práce,
- snížená schopnost psát souvislé texty – seminární práce, referáty atd.,
- nesprávné pracovní návyky, jako např. učení se drilem, které je s přibývajícím množstvím učiva nemožné. (Zelinková, 2003, s. 186)

Cimlerová uvádí podrobnější výčet primárních problémů spojených s projevy dyslexie. Za klíčový problém považuje neefektivnost pracovní paměti, která se dále projevuje jako:

- obtíže v časové orientaci – student s obtížemi časově rozvrhuje svou práci, dělá mu potíže přicházet včas, plete si data, termíny, nejistě se orientuje v událostech před a po,
- špatné organizační schopnosti – student obtížně dokončuje a kompletuje zadanou práci, je-li přerušen, problematicky navazuje na předchozí práci.

¹ SPU = Specifické poruchy učení

- zhoršená orientace v prostoru a na ploše – zhoršená pravo-levá a prostorová orientace mu znesnadňuje dobře se vyznat např. v nečleněném textu,
- problémy s pozorností a koncentrací, pomalé pracovní tempo,
- obtíže při konverzaci a slovním projevu – snadno odbíhá od tématu, obtížně nalézá výrazy a slova,
- problémy se sekvencí a serialitou – má problém vykonávat více činností najednou v určitém sledu nebo reagovat na více pokynů najednou.

Reid taktéž identifikuje řadu faktorů, které mohou negativně ovlivnit proces učení u studentů s dyslexií. Jsou to např. úroveň kognitivních schopností, zejména paměť a rychlost zpracování informací, koordinace činností a jejich organizace, studijní návyky. Thomson a Chinn (in Reid, 1998) celkově rozdělují obtíže spojené s dyslexií na problémy organizační, koordinační a schopnosti podílet se na projektech a tvořit si efektivní poznámkový aparát. Za klíčové považují vytvoření strategií, které by napomáhaly studentům s dyslexií vypořádat se jejich problémy, a rozpoznání kritických míst ve výuce, které znevýhodňují zejména studenty s dyslexií. Reid (1996, 2000) dodává, že učitel by se měl snažit minimalizovat neúspěchy a maximalizovat úspěchy studenta s dyslexií.

1.2.3 Sekundární projevy SPU u studenta střední školy

Sekundární projevy dyslexie souvisí jednak s výukovou oblastí, tak s psychosociální složkou jedince. Sekundární problematika sice ze základních poruch neplyne, ale velmi úzce s nimi souvisí. V některých případech se může projevovat jednak jako poruchy chování, jednak jako úzkostnost, ve formě neurotických projevů nebo negativního vnímání a hodnocení sebe sama. Cimlerová upozorňuje na výrazně nízké sebevědomí studentů s dyslexií. Vlivem dlouhodobé frustrace a neúspěchu, i přes jejich velkou snahu uspět, mají negativní zkušenost s reakcemi okolí, a tak převažuje negativní očekávání. U mnohých se rozvinula určitá strategie naučené bezmocnosti, kdy předem vzdávají řešení a nemají ochotu zvládat úkoly, které by objektivně zvládnout mohli.

Podle Kšajta sekundární obtíže zapříčiněné poruchami učení mohou pramenit z příliš kritického hodnocení rodičů a učitelů a nepřímo tak i spolužáků. Řada školsky

neúspěšných studentů svým nevhodným chování se snaží o dosažení oblíbenosti u svých spolužáků. (Kšajt in Zelinková, 2006). Nicméně, negativní přístup ke školsky neúspěšným žákům není zapříčiněn pouze jejich školním prospěchem. Bryanová ve svých výzkumech potvrzuje, že příčiny je také potřeba spatřovat v komunikačních strategiích dyslektických žáků. Shoduje se s Cimlerovou, že případný úspěch nehodnotí jako výsledek vlastní snahy, neočekávají, že ta by mohla vést k úspěchu, ale spekulují o souhře náhod a štěstí (in Matějček, 1995).

Dalšími sekundární projevy dyslexie jsou poruchy chování různé závažnosti a intenzity. Nejčastějšími projevy u těchto studentů je vyrušování v hodinách ve formě vyjadřování nezájmu či komentáře směrem k vyučujícímu či výuce. Dále projevy upoutávání pozornosti jako je šaškování či regrese v chování. Mnohem závažnější jsou další odchylky v chování, jako je lhaní, záškoláctví a útěky z domova, experimentování s návykovými látkami. Zelinková spatřuje v příčinách negativního chování zejména:

- reakce na opakované neúspěchy,
- únavu z neustálého překonávání drobných obtíží,
- snahu upozornit na sebe,
- strach ze selhání, špatné známky atd. (Zelinková, 2006, s. 31).

Poruchy chování a učení dává do souvislostí i Pokorná (2001) na základě studia výsledků řady výzkumů. Poruchy chování jsou projevem bezmoci vůči obtížím plynoucích z poruch učení. Nápadnosti v chování vyjadřují opozici vůči škole a mohou se projevovat následujícími způsoby:

- Obranné a vyhýbavé mechanismy jako projev celkového odmítání školní práce.
- Kompenzační mechanismy ve formě nevhodného a nápadného chování jako náhrada nemožnosti prosadit se školními výkony.
- Agresivita a projevy nepřátelství jsou reakcí na napětí z prožívaného neúspěchu.
- Úzkostné stažení se do sebe je reakcí na pocity méněcennosti plynoucí ze školní neúspěšnosti. (Pokorná, 2001, s. 149).

1.2.4 Sociální a emocionální aspekty SPU u studentů SŠ²

Odborníci se shodují, že u jedinců „ *se specifickými poruchami učení se mohou projevovat sociální a emocionální problémy.*“ (Bartoňová in Vítková, 2004). V důsledku snížené schopnosti orientace v sociálních situacích a podle Matějčka (2005) neobratnost v komunikačních a sociálních strategiích na obecné rovině, dyslektici nejsou schopni dobře interpretovat chování druhých a tak správně a vhodně reagovat.

Ryan (in Kucharská, 1997, s. 34) analyzuje příčiny selhávání v sociálních vztazích dyslektiků takto:

- určitá fyzická nevyzrálost ve srovnání s vrstevníky může zhoršovat zapojení do skupiny,
- potíže v orientaci v sociálním chování a neadekvátní chování vychází ze sociální nevyzrálosti,
- problémy dyslexie v oblasti komunikačních schopností zapříčiňují problémy s vyjadřováním a reakcemi na vnější verbální podněty,
- snížená sebereflexe v konkrétních sociálních situacích má zdroje v problémech v sociálním učení.
- výkyvy ve výkonech a pocity úzkosti a frustrace mohou vyvolávat agresivní chování vůči sobě či okolí a negativně ovlivňují sebehodnocení.

Emocionální a sociální zkušenosti jsou zásadní pro formování hodnocení sebe sama a jako takové jsou klíčové pro utváření strategií vyrovnávání se stresem. To u jedinců s poruchami učení znamená schopnost vyrovnat se s jejich problémy nejen v učení ale i v sociálních vztazích. (Biggar a Barr in Reid, 2000). Dyslektici jsou od počátku své školní kariéry vystaveni riziku, že si nevybudují správné a vhodné sociální strategie, protože jsou vystavováni emocionálním a sociálním neúspěchům v interakci se svými rodiči, učiteli i spolužáky.

Frustrace plynoucí z neúspěchu v sociálních vztazích často vyvolává zlost. Tomuto pocitu se nevyhnou ani dospívající dyslektici. V období dospívání je všeobecně

² SŠ = Střední škola

očekáváno, že dojde k osamostatnění a nezávislosti. Dospívající dyslektik je ale stále více či méně závislý na podpoře zvenčí, ať ze strany rodičů či někoho jiného. Vztahy zejména s rodiči, kteří se svému dospívajícímu dítěti stále většinou snaží pomoci, jsou poznamenány snahou dospívajícího se prostřednictvím hněvu od této závislosti oprostit. (Ryan in Kucharská, 1997).

Součástí intervence a komplexní pomoci jedincům s dyslexií je budování předpokladů pro uspokojivou sociální komunikaci. Bryanová (in Matějček, 1995, s. 212) navrhuje následující strategie podporující takovouto komunikaci, které jsou ovšem platné pro jakoukoliv úspěšnou sociální komunikaci:

- předpokládat schopnost vyvinout iniciativu a dosáhnout dobrých výsledků.
- vytvořit si vnímavost a citlivost vůči pocitům a očekáváním druhých.
- stanovit si cíle, posoudit možnosti a zvolit postupy vedoucí k cíli, plánovat jednotlivé kroky, které pomáhají cíle dosáhnout,
- disponovat dostatečným repertoárem chování zaměřeným k uskutečnění cílů, měnit případně komunikační strategie,
- vytrvat v úsilí, překonávat překážky a využít dovedností k řešení úkolů.

1.2.5 Sebepojetí a sebedůvěra u studentů SŠ s SPU

Budování sebepojetí a sebedůvěry je spjato se socializací jedince. Tedy již v předškolním věku jsou pokládány základy pozdějšího sebehodnocení a sebepojetí. To pokračuje a je zásadně dále ovlivňováno během školního vzdělávání. Na formování sebepojetí působí nejen vztahy ve školním prostředí, třídě, ale i výkony v kontextu školního vzdělávání. Je-li jedinec od počátku své školní kariery trvale konfrontován se svým selháváním v oblasti školního výkonu, a to z jakéhokoliv důvodu, je zcela logické, že jeho identita může být značně narušena.

V období dospívání má nezastupitelnou roli při formování sebepojetí vrstevnická skupina, která při snaze osamostatnit poskytuje dospívajícímu prostor jiné kvality, než představuje doposud rodina. Vágnerová (2005) uvádí, že vazba na vrstevnickou skupinu snižuje individuální zodpovědnost a současně zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty.

Poskytuje mu nezbytnou zpětnou vazbu a hodnocení, prostor pro srovnávání vlastního chování, postojů i pocitů.

Podobnou funkci má v tomto věku i školní třída. Hodnocení a postavení ve školní třídě může být kromě jiného ovlivněno i úrovní rozumových schopností a školní úspěšností, které do určité míry dospívající oceňují. Školní úspěšnost není sice nejdůležitějším kritériem hodnocení v rámci školní třídy, ale významně se podílí na celkovém hodnocení. Nejsou to samotné horší studijní výsledky, které mohou dyslektického jedince odsouvat na pokraj skupiny, ale příčinou je právě již zmiňované odlišné emoční reagování a nedostatečné sociální kompetence. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006). Horší sociální postavení ve třídě, méně kamarádů, menší oblíbenost mohou být důsledkem.

Z výše uvedených důvodů dospívající s dyslexií mnohdy postrádají vhodné a dostačující vztahy s vrstevníky, prostřednictvím kterých by vývojový úkol dospívání, tzn. budování identity a sebepojetí, mohli naplňovat. Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, jedinci s poruchami učení často jsou v sociálních situacích neobratní, nedokážou správně a dostatečně dešifrovat chování druhých a přiměřeně reagovat.

Výzkumy dokazují, že k sebepoznání v kontextu školního selhávání u žáků s poruchami učení dochází až po určité době, odborníci se shodují, že zhruba ve 2. až 3. třídě základní školy, a že toto sebeodhalení bývá velmi bolestivý proces. Jaký má skutečný následek na formování sebepojetí, je do značné míry ovlivněno vnější podporou, emocionální odolností a sebedůvěrou konkrétního jedince a také dosavadní sociální a emocionální zkušeností. V některých případech mohou ústít v pocity sebeobviňování, úzkostnost, ztrátu sebedůvěry, poruchy chování, agresivitu. Jak již bylo zmíněno, v této fázi je nezbytné, aby se jedinec setkal s podporou ze strany svých nejbližších, ale i učitelů a spolužáků.

Autoři výzkumu, prováděného v rámci studie „Analýza stresových a resilientních činitelů v rodinách dětí se specifickými poruchami učení“, nicméně dochází k potvrzení svých předpokladů, že *.....dyslektik není svými vrstevníky primárně odmítán a že jeho sociální postavení závisí spíš na tom, jak se chová především ve vrstevnické skupině, ale i ve třídě při vyučování..... Dyslexie není žádné zvlášť nápadné sociální znevýhodnění,*

a aby zhoršovala pozici takového dítěte ve třídě, muselo by být závažnější anebo ještě spíše spojeno s dalšími obtížemi, především v oblasti chování, resp. reaktivity.“ (Matějček, Vágnerová a kol., 2006, s. 237).

K podobným závěrům dochází i Kšajt (in Kucharská, 1999), který školní neúspěšnost jako důsledek specifické poruchy učení považuje za rizikový faktor, ale ne rozhodující pro uspokojivé sociální postavení dyslektika ve školní třídě.

1.2.6 Profesní orientace studentů SŠ s SPU

Zkušenosti dospívajícího získané na úrovni základního vzdělávání velmi pravděpodobně ovlivní jeho další profesní orientaci a případné studium. Problémy spojené s poruchami učení s přechodem na střední školu v podstatě nemizí, ale získávají jiné souvislosti. Praxe ukazuje, že i žáci nadprůměrně inteligentní ale s poruchou učení, raději volí učební obory, či méně náročné střední školy. Částečně je to i z důvodu přijímacího řízení, které zohledňuje předchozí prospěch na základní škole. (Pokorná, 2001).

System výchovného poradenství by měl poskytnout odbornou konzultaci o možnostech profesní orientace dyslektického žáka. Výchovní poradci by při poradenských službách měli brát v úvahu nejen školní prospěch, ale i zájmy a osobnostní rysy žáka, zhodnotit aktuální stav jeho poruchy a přihlédnout k možnostem speciálně pedagogické podpory na zvolené škole. Nicméně rozhodující faktor by měl být zájem žáka, protože jestliže nebude v budoucnu práce uspokojovat jeho intelektuální kapacitu, nebude se svou prací spokojen a kvalita jeho života bude značně snížena. A o kvalitu života by v tomto ohledu mělo jít především.

Na tomto místě by bylo vhodné zmínit některé tzv. silné stránky jedinců s dyslexií. Jejich znalost je významná pro nacházení vhodné intervence při zapojování do procesu výuky a později pracovního procesu. Patří mezi ně např. schopnost vizuální paměti a tzv. barevné paměti, prostorová představivost, kreativita, holistický pohled na svět, schopnost kritického myšlení a multisenzorické vnímání. Řada jedinců se specifickými poruchami učení projevuje nadšením a entuziasmem při řešení úkolů, které jsou ve sféře jejich zájmu. (Cimlerová, Pokorná, Chalupová a kol.)

K zajímavým poznatkům došla Šmídová (in Kucharská, 2005) ve své diplomové práci. Uvádí, že žáci s poruchami učení, kteří byli úspěšně integrováni na základní škole, mají větší ambice při volbě dalšího středního vzdělávání než ti žáci, kteří integrováni nebyli, či prošli nějakou formou speciálního vzdělávání (dyslektická třída).

1.3 Možnosti intervence u studentů SŠ s SPU

Při vstupu žáka na jakoukoliv střední školu je třeba vyrovnat se s novými nároky. Do této situace se samozřejmě dostává i student s poruchami učení. Jeho situace může být o to náročnější, protože jeho profesní volba byla velmi pravděpodobně ovlivněna dosavadní školní úspěšností, resp. neúspěšností. Selhávání v učení, nedostatky ve znalostech a v neposlední řadě oslabení sebehodnocení často tyto žáky vede k volbě střední školy, která svým zaměřením neodpovídá jejich ambicím či intelektuálním možnostem.

V případě, že i přesto zvolí střední školu odpovídající jejich zájmům a možnostem, velmi záleží na přístupu a podpoře pedagogů dané školy. Jako velmi žádoucí a prospěšná se jeví podpora studenta při osvojení vhodného stylu učení. Osvojení vhodné strategie při učení *„ je životaschopným a velice slibným přístupem, který napomáhá adolescentum s poruchami učení, aby nad svým vlastním učením převzali kontrolu. Cílem (...) je naučit studenty, jak se učit, teprve na základě toho vnímat, co je obsahem konkrétního učiva. (...) Díky dobře zvládnutým stylům učení mohou studenti překonat nebo zmírnit dopad poruch učení.“* (Bartoňová in Bartoňová, 2007, s. 83).

1.3.1 Osvojování stylů učení

Mnozí adolescenti s poruchami učení používají neefektivní způsoby učení. Řada z nich využívá strategie, které byly výhodné pro získání základních znalostí. Je-li potřeba aplikovat učivo na vyšší úrovni, což je zejména pro středoškolské studenty stěžejní, může docházet k selhání. Strnadová (in Bartoňová, 2007) považuje diagnostiku speciálně vzdělávacích potřeb a stylů učení jako východisko pro identifikaci individuálních vzdělávacích potřeb, jejichž naplnění povede k plnohodnotnému životu. Student si musí osvojit a dále rozvíjet své vlastní učební styly a strategie, které povedou

k dosažení a naplnění studijních nároků. Jedině osvojení vhodných učebních stylů a dalších kognitivních postupů může přinést studentovi prospěch.

Odborník – pedagog, školní psycholog nebo speciální pedagog – by měl být schopen studentovi pomoci najít a osvojit si vyhovující učební styl a pomocí intervencí tak podpořit jeho školní úspěšnost. Selhává-li student při aplikaci látky na vyšší úrovni, může učitel využít techniku otázek, které budou usměrňovat studenta na aplikaci, zhodnocení, analýzu a syntézu učební látky. (Edgarová in Hunter-Carasch, Herrington /ed./, 2005).

Intervence může mít také další formy, např. posilování slabších stránek, vedení k uchopování nových informací z více pohledů a to prostřednictvím prezentací, myšlenkových map, konceptů. Dále je vhodné podporovat studenta ve strukturování úkolů a plánování dílčích kroků při plnění dlouhodobých úkolů, posilovat sebekontrolu, adaptovat studenta na různé formy ověřování znalostí a akceptovat způsob, který mu nejvíce vyhovuje. Student by měl být důsledně veden k používání vhodných pomůcek a kompenzačních technik. Neméně důležité je napomáhat zlepšení pojetí sebe sama, což se bude dařit v případě, že se zvýší studentova úspěšnost při učení. (Bartoňová in Bartoňová, 2007).

1.3.2 Strategie pro zlepšování organizace, paměti a percepce

V zahraniční literatuře, která problematiku specifických poruch učení nejen u dospívajících mapuje již významnou dobu, je možno nalézt publikace zaměřené na samotné dospívající s dyslexií. Ty jim mohou přispět ke zvládnání dílčích problémů spojených s jejich poruchou. Takovýto typ publikací na našem trhu rozhodně chybí, a proto považuji za zajímavé některé podněty a strategie pro posílení dílčích dovedností, zvládnání problémů s pamětí, percepcí a organizací sebe sama uvést. Sylvia Moody (2004), autorka publikace, je přesvědčena, že posílení dílčích dovedností může přispět k překonání psychických problémů, které jsou s projevy dyslexie velmi často spjaty.

- Pro zlepšení organizace práce a studia je potřeba dodržovat pravidlo plánování a přípravy před zahájením samotné práce. Je výhodné si zadanou práci rozvrhnout na zvládnutelné části a důsledně dodržovat přestávky. Dále je

vhodné využívat nejrůznější pomůcky pro zlepšení organizace, jako jsou osobní diáře a nástěnné kalendáře, na které je možno sledovat časové plnění práce spolu s odhadem času potřebného na vypracování.

- Problémy s pamětí, zapamatováním si učiva je možné překonávat vytvářením různých mnemotechnických pomůcek, vytvářet se asociace, podporující zapamatování. Při studiu je zapotřebí si vytvářet funkční poznámkový aparát, dobře strukturovat své poznámky, vést přehledné seznamy o prostudovaném tématu, podporovat paměť vytvářením myšlenkových map. Asociace a vizualizace učební látky, případně její dramatizace, významně podporují paměť.
- Případné obtíže ve čtení je dobré podpořit praktickými záložkami, případně i čtecím okénkem, pro redukci gramatických chyb používat přehledy gramatiky a pouček. Zásadní pro efektivní čtení s porozuměním je vytvoření strategií, které pomáhají se zvládnutím čtení neznámého textu. Je to v první řadě seznámení se strukturou textu, rozdělením odstavců a nadpisů. Při podrobném čtení se snažit o zachycování klíčových slov a ty podpořit poznámkami. V neposlední řadě je důležité o přečteném a prostudovaném aktivně přemýšlet a tak podporovat již utvoření paměťové stopy.

Při přípravě na písemné práce a velké zkoušky je vhodné se zaměřit na obsah zadání a nápady či myšlenky vztahující se k práci organizovat a zapisovat. Také důsledná příprava studijních materiálů, přehledů otázek a témat k opakování spolu s dobrým časovým rozložením přispěje ke zdárnému složení zkoušky. Pro některé studenty je výhodné využít možnosti učit se se spolužákem, či členem rodiny.

Domnívám se, že výše uvedené základní strategie pro zlepšení učení a organizace studia by významně napomohly nejen studentům s dyslexií, ale i celé řadě středoškolských studentů.

2. Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých

Na základě potřeb poradenské praxe byla skupinou odborníků realizovaná výzkumná studie, která se zaměřila na problematiku diagnostiky specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob. Tento výzkumný počín vycházel z faktu, že u nás neexistovala ucelená standardizovaná a metodicky propracovaná testová baterie pro diagnostiku specifických poruch učení u adolescentů a dospělých.

2.1 Východiska pro vytvoření testové baterie pro adolescenty a dospělé

Školská a poradenská praxe se často setká s případy, že s přechodem žáků ze základní školy na školu střední dojde k manifestaci specifických obtíží. Nelze říci, že specifické poruchy učení vznikly až s tímto přechodem, ale tyto byly na základní škole skryty. Důvodem náhlého projevu obtíží jsou v první řadě zvýšené nároky na přípravu studenta a časový tlak v souvislosti s náročnějším a rozsáhlejším učivem. Žák dosud projevy specifických poruch učení nevnímal nebo kompenzoval, a to díky intelektovým předpokladům a velké motivaci, nebo velmi propracovanou a náročnou domácí přípravou za vydatné pomoci členů rodiny. Jiným důvodem mohla být skutečnost, že specifické obtíže mohly být zastřeny sekundární symptomatikou, zejména poruchami chování.

Cimlerová a kol. se shodují, že u dospívajících a dospělých dyslektiků jsou přetrvávající obtíže v celkovém zpracovávání informací. To se projevuje zejména v obtížích s pracovní pamětí, která je neefektivní, sluchové, zrakové percepce, jazykových a motorických dovedností. Dospívající a dospělí dyslektici se stále potýkají s obtížemi v rychlosti a přesnosti čtení, potřebují často text opakovaně přečíst, aby přečtenému porozuměli, a obtížně rozumí gramatických strukturám, to se pak následně projevuje výskytem pravopisných chyb. Zápis poznámek, plánování a organizace vlastních záznamů, propojování znalostí a vědomostí z různých oblastí, či memorování faktů je také často zdrojem problémů. Na střední škole se tak specifické poruchy učení projevují

jako výukové či výchovné potíže, neprospěch zejména v jazycích, výrazně horší písemný projev, či dyspraktické obtíže.

Diagnostika dospívajících a zejména dospělých je ztížena skutečností, že jedinec již má vybudované kompenzační strategie, které diagnostický proces komplikují a které používá vědomě i nevědomě. Součástí diagnostiky je tedy u studentů středních škol i vyhodnocení dosavadních stylů a strategií v učení.

2.2 Testová baterie „Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob“

Testová baterie „Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob“ je výstupem výzkumné studie probíhající v letech 2003 až 2006 s cílem vytvořit baterii pro diagnostiku specifických poruch učení. Testová baterie je určena pro diagnostiku dospívajících a dospělých a pro tuto skupiny se tedy vztahují normativní data. S diagnostickým materiálem pracují odborní pracovníci poradenských zařízení a další odborníci, kteří se podílejí na diagnostice. Převzaté i původní diagnostické nástroje této testové baterie byly ověřovány na rozsáhlém vzorku 1500 žáků a studentů 2. ročníků středních škol.

Testová baterie obsahuje 8 modulů.

2.2.1 Vstupní modul

Vstupní modul diagnostické baterie obsahuje anamnestický dotazník a screeningový dyslektický dotazník pro dospělé.

Anamnestický dotazník umožňuje formou rozhovoru zjistit bližší anamnestická data o klientovi: jeho konkrétní obtíže, údaje o psychomotorickém vývoji, percepčně motorických dovednostech a lateralitě, informace o dosavadním vývoji specifických potíží a dalších gramotnostních a percepčně motorických dovedností.

Screeningový dotazník obsahuje otázky dotazující se na oblasti čtení, psaní, pravopisu, časové a prostorové orientace, tedy oblastí, které jsou pro osoby se specifickými poruchami učení problematické. Výsledky dotazníku poskytují orientační informace, na

základě kterých je možno vyslovit podezření ne však diagnózu specifické poruchy učení.

2.2.2 Čtení

Tento modul obsahuje tři podtesty – zkoušku hlasitého čtení smysluplného textu, nesmyslného textu a zkoušku tichého čtení.

Zkouška hlasitého čtení smysluplného textu pro zjištění celkové úrovně čtenářských dovedností, tj. přesnost, rychlost, porozumění čtenému. Sleduje se dále kvantita a kvalita čtenářských chyb, průvodní projevy a úroveň vyjadřování při následné reprodukci. Hlasité čtení nesmyslného textu ověřuje schopnosti kódování, které je u dyslektiků často narušeno. Tato zkouška znemožňuje využít kompenzačních mechanismů a podrobněji tedy může zjišťovat čtenářské dovednosti. Zkouška tichého čtení umožňuje výkon čtení nezatěžovat zvukovou podobou písmen a slov a více se soustředit na pochopení čteného. Kvantitativní úroveň bývá i u osob s dyslexií vyšší, a proto je nejdůležitějším výstupem, současně je umožněno hodnocení stupně porozumění a následné reprodukce.

2.2.3 Psaní

Tento modul zahrnuje písemnou zkoušku formou diktátu, při kterém je zapotřebí integrovat a koordinovat řadu dílčích dovedností- např. krátkodobou paměť, prostorovou orientaci, jazykový cit a znalost a aplikaci pravopisu. Je tedy významným zdrojem informací. Modul má tři subtesty – diktát smysluplného textu, pseudoslovný diktát vět a slov. Prostřednictvím těchto dílčích zkoušek se zjišťuje úroveň písemného projevu, jeho čitelnosti a úpravu, kvantita a kvalita pravopisných a specifických chyb a také schopnost zpětné opravy. U pseudoslovných diktátů je proband nucen dekódovat jednotlivé hlásky a je možno hodnotit přesnost zápisu.

2.2.4 Fonematické povědomí

Tato část testové baterie analyzuje fonematické povědomí jako nezbytnou součást jazykových dovedností. Přiměřený rozvoj fonematického povědomí umožňuje osvojení

dovednosti číst a psát. Fonematické povědomí se zjišťuje testem fonologické manipulace, při kterém jsou vyslovována pseudoslova a následně je při opakování vynechána určitá souhláska. Prostřednictvím testu sluchové analýzy a syntézy slov je ověřováno sluchové rozkládání a skládání složitějších a méně užívaných smysluplných slov.

2.2.5 Zraková percepce a koncentrace

Prostřednictvím testu zrakového vnímání se zjišťuje úroveň zrakového vnímání, ale nepřímou i schopnost najít chybu, soustředit se a rychlost čtení. V tomto testu má proband analyzovat dvojice slov, zda jsou napsána stejně, či ne. Podobně i test koncentrace pozornosti staví na schopnosti zaznamenat případné rozdíly mezi dvěma znaky. Koncentrace a pozornost jsou častými průvodními symptomy specifických poruch učení. Mohou však také být sekundárním symptomem v důsledku častého neúspěchu a obavy z jeho opakování.

2.2.6 Řečové funkce

Řečové funkce jsou diagnostikovány jednak testem verbální fluence, jednak zkouškou jazykového citu. Součástí je diagnostika případného specifického logopedického nálezu. Test verbální fluence měří vybavnost slov z dlouhodobé paměti a současně ověřuje řečové funkce – např. verbální pohotovost, tempo či plynulost řeči. Orientační zkouška jazykového citu celkově posuzuje úroveň řeči, zejména užívání gramatických pravidel v jazyce. Specifický logopedický nálezu ukazuje na artikulační neobratnost a asimilace hlásek, která nesouvisí s vadnou výslovností jako takovou, ale objevuje se v kontextu specifických poruch učení. Jedinec jednotlivé hlásky vyslovuje, ale artikulace slov je hůře srozumitelná.

2.2.7 Motorické funkce

Subtesty tohoto modulu analyzují úroveň jemné motoriky, zrakového vnímání a vizuomotorické koordinace a případné deficity v těchto dovednostech. V testu obkreslování a dynamické praxe je možno zhodnotit senzomotorické a motorické schopnosti probanda, dispoziční motorické koordinace a percepce. Výsledkem testu

dynamické praxe je zjištění případného oslabení na motorickém základě, z čehož lze usuzovat na specifické obtíže typu dyspraxie.

2.2.8 Prostorové a pravolevé vnímání

Prostorové a pravolevé vnímání je hodnoceno testem zrcadlového vnímání, hodnotí se tedy schopnost prostorové i plošné orientace a představivosti. Tyto dovednosti jsou zjišťovány úlohami založenými na schopnosti představit si a vytvořit zrcadlově symetrický tvar.

3. Systém péče a vzdělávání žáků s SPU

Vzdělávání a celý systém reedukační péče o žáky se specifickými poruchami učení se řídí doporučením a závěry pedagogicko-psychologických poraden nebo ve spolupráci speciálně pedagogického centra – Dys-centra. V současné době systém péče o žáky a studenty podléhá právním předpisům a to zejména Zákonu č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon, které umožňuje zohlednit vzdělávání vzdělávacím potřebám jednotlivce, a dalším navazujícím vyhláškám, předpisům a metodickým pokynům. Základní možnosti péče jsou:

- Různé formy individuální péče, kterou poskytuje učitel nebo speciální pedagog v rámci vyučování, popř. je realizována ve třídě individuální péče. Je poskytována těm žákům, kteří ji potřebují a žákům integrovaným, pro které je vypracován individuálně vzdělávací plán.
- Specializované třídy nebo školy pro děti s poruchami učení a chování, popř. dětské psychiatrické léčebny, a to pro žáky, pro které z různých důvodů nebyla vhodná integrace do běžné třídy nebo školy, žákům je poskytována individuální, reedukační a speciální péče.
- Individuální a skupinová péče, kterou poskytují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, tzv. dys-centra.

Organizace vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i se specifickou poruchou učení a chování, vyžaduje individuální přístup, uplatnění speciálně pedagogických postupů, učitel volí individuálně přizpůsobené výukové postupy a při hodnocení a klasifikaci přihlíží ke specifickým potížím žáka. V rámci speciálně pedagogické péče se rozvíjejí a posilují oslabené funkce a osvojují se potřebné dovednosti a tuto péči nejčastěji poskytuje speciální pedagog. (Bartoňová in Vítková, 2004, s. 161-165)

3.1 Dys-centra a jejich postavení v systému péče o žáky s SPU

Dys-centrum je dobrovolné neziskové sdružení občanů a právnických osob, kterých se dotýká problematika specifických vývojových poruch učení a chování. Hlavním posláním je poradenství a nabídka služeb pro žáky a studenty se specifickými poruchami učení a chování, též pro jejich rodiče, pedagogy i širokou veřejnost se zájmem o problematiku specifických poruch učení a chování. Na základě předchozí diagnostiky, provedené pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem, je poskytována terapie a to formou skupinovou, či individuální. Dále se pracovníci Dys-centra mohou podílet na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a poskytují další odbornou podporu pedagogům, kteří pracují s dětmi s poruchami učení a chování. Dys-centra přispívají ke zvyšování informovanost a vzdělanosti v dané problematice a mají nemalou zásluhu na formování nového pohledu na obtíže těchto jedinců.

Jednotlivá Dys-centra jsou sdružena do Asociace Dys-center, jejímiž členy jsou kromě právnických osob, tedy Dys-center, i fyzické osoby s vysokou odborností v daném oboru. V současnosti je v České republice celkem sedm Dys-center sdružených v Asociaci. Cílem Asociace je koordinace činností jednotlivých Dys-center, zprostředkovávání informací a v neposlední řadě spolupráce s odborníky, kteří se zabývají problematikou specifických poruch učení. (Bartoňová in Vítková/ed./, 2004, s. 165-166).

3.2 Dys-centrum Praha

Dys-centrum Praha je členem Asociace Dys-center a stejně jako ostatní Dys-centra služby spojené s problematikou specifických poruch učení a chování. Spolupracuje s odborníky z oboru psychologie, speciální pedagogiky ale i z oboru lékařských. Ti pomáhají řešit konkrétní problémy, nebo poskytují lektorování vzdělávacích kursů, seminářů apod.

Činnost Dys-centra Praha je velmi různorodá a pracovníci se snaží všemi dostupnými prostředky o řešení problémů spojených s poruchami učení a chování, poskytují poradenské služby rodičům, pedagogům i laické veřejnosti.

V současné době se Dys-centrum Praha věnuje těmto činnostem:

- Informační činnost, v rámci které zprostředkovává výměnu informací mezi jednotlivými pracovišti a dalšími institucemi, které se zabývají danou problematikou. Dále každoročně pořádá prodejní výstavu odborných publikací, pomůcek, počítačových programů, výstava je tradičně spojena s odbornými semináři, o které je mezi odbornou i laickou veřejností velký zájem. Součástí informační činnosti je vydávání informačních brožur a spolupráce s médii.
- Dokumentační činnost je zaměřena na osvětu mezi pedagogickými pracovníky i neobornou veřejností, tato aktivita je podpořena vedením odborné knihovny, ve které se stále rozšiřuje nabídka odborné literatury v oblasti spojení s problematikou poruch učení a chování.
- Terapeutická činnost je primárně zaměřena na individuální a skupinovou terapii specifických poruch učení, odhalování a diagnostika specifických oslabení dětí, spolupráce a podpora s rodinou, jejíž zapojení významně ovlivňuje výsledek reedukačních a terapeutických snah. Jsou využívány různé osvědčené reedukační metody, stejně tak se hledají nové formy a možnosti reedukace a podpory. V rámci této činnosti je také nabízena konzultační pomoc zejména pedagogům, kteří pracují s jedinci s poruchami učení a chování.
- Vzdělávací činnosti Dys-centra je neustále rozšiřována – jako akreditované pracoviště poskytuje řadu vzdělávacích kurzů, seminářů a přednášek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků pro zvyšování jejich odbornosti. Součástí vzdělávacích aktivit je účast na tvorbě vzdělávacích a výukových programů, speciálních učebních pomůcek a spolupráci se subjekty, kteří se touto činností taktéž zabývají. Studentům vysokých, vyšších i středních škol jsou umožňovány stáže a Dys-centrum Praha spolupracuje s pedagogickými fakultami u nás i v zahraničí, taktéž se spoluúčastní na výzkumech v oblasti specifických vývojových poruch učení a chování.
- Doplňkové aktivity zahrnují nabídku volnočasových aktivit pro aktivní trávení volného času i k prevenci sociálně patologických jevů. Proto jsou organizována setkávání dětí s odborníky, kteří pracují s dětmi a podporují jejich optimální psychosociální vývoj, komunikační dovednosti a schopnosti. Od roku 2005 ve

spolupráci s městskou částí Praha 7 je realizován program pro školní děti a byl otevřen klub, který nabízí různé volnočasové aktivity v odpoledních hodinách či jednorázově o víkendu. V rámci aktivit probíhajících v klubu jsou mj. využívány osvědčené postupy k reedukaci specifických poruch učení a chování. Druhou aktivitou projektu, od roku 2007, je pomoc romským dětem a dětem ze sociálně slabých rodin v oblasti přípravy na pravidelnou školní docházku, a to v podobě nultého ročníku metodou dobrého startu. Tato část projektu je součástí specifické kontinuální primární drogové prevence a prevence kriminality u nejnižší věkové kategorie.

/online 2010-03-05/. Dostupné na <http://www.dyscentrum.org/>

3.2.1 Program na podporu rozvíjení dospívajících se specifickými poruchami učení

Problematikou podpory a rozvíjení dospívajících s poruchami učení a chování se má zabývat program, který připravuje Dys-centrum Praha. Na jeho přípravě se podílejí jeho pracovníci, kteří mohou čerpat ze svých bohatých zkušeností v práci s dětmi mladšími i dospělými klienty s dyslexií, ale stejně tak dobře získávají cenné informace z literatury zejména zahraniční, zpráv o výzkumech atd. Iniciativa směřující ke vzniku programu zaměřeného na dospívající a jejich problémy spojené se specifickými poruchami učení vyplynula ze zkušeností psychologů, speciálních pedagogů a dalších pracovníků pražského Dys-centra, kteří po skončení reedukační péče svým odrůstajícím klientům i nově přichozím neměli tzv. co nabídnout. Přitom dospívající dyslektici i dospělí se dále potýkají zejména se sekundárními projevy poruch a pracovníci Dys-centra tak pocítovali potřebu je nadále podporovat a nabídnout jim program, který by reagoval na jejich potřeby.

Jedním z cílů připravovaného programu je práce s informacemi. Řada dospívajících dyslektiků studuje na středních školách a nutnost pracovat s velkým množstvím informací v rámci nejenom domácí přípravy je každodenní realitou. Dospívající dyslektici ale právě často obtížně zvládají organizaci svého studia, mohou mít problémy s orientací v textu, s časovým rozvržením práce. Jejich případné studijní neúspěchy jsou

mnohdy tedy zapříčiněny ne rozumovými a intelektovými nedostatky, ale právě výše uvedenými důvody.

Vlastní obsah programu vyplývá z dosavadních zkušeností pracovníků Dys-centra s dospívajícími klienty, ze studia odborné literatury a řady výzkumů. Společně s nácvikem a upevňování kompenzačních a pracovních technik, které přispívají k lepšímu zvládnání studia, budou dospívající klienti vedeni k plánování svých činností, důsledné sebekontroly a v neposlední řadě by se v rámci programu měly rozvíjet jejich sociální dovednosti. Program staví na principech Feuersteinova zprostředkovaného učení a Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, protože některé z instrumentů se jeví jako optimální právě pro podporu kognitivních funkcí dospívajících osob s dyslexií.

Program bude trvat 12 týdnů a bude vhodný pro skupinovou i individuální práci. Struktura každé lekce by měla být podobná a obsahovat 3 úkoly. V prvních úkolu bude předkládán souvislý text, cílem je tedy práce s textem, porozumění, schopnost orientace v textu. Druhý úkol je zaměřen na plánování činností, jak je popsáno výše. Závěrečný úkol je orientován podporu pozornosti a prostorové orientace, rozšiřování slovní zásoby a upevňování jazykového citu, paměti. Nemalý přínos by měl být v navozování a upevňování sociálních dovedností, ve kterých mohou dospívající dyslektici také selhávat. Kromě přímé práce s klientem bude zadávána domácí práce, která bude dále rozvíjet modelovou situaci v lekci a klient bude mít za úkol promyslet, jak by v konkrétní situaci postupoval, jak by řešil problém nebo plánoval reálnou aktivitu ze svého života.

V budoucnosti by pracovníci Dys-centra chtěli připravovat další pedagogické pracovníky, zejména učitele a výchovné poradce pro poskytování tohoto programu přímo na školách v rámci práce se studenty se specifickými vzdělávacími potřebami.

3.2.2 Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování

Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování je propracovaná metoda stimulačních programů. Zejména jde o stimulaci kognitivní, ale program je sestaven tak, aby rozvíjel všechny oblasti, ve kterých může docházet k selhávání. Vágnerová (in Kucharská, 1997, s. 114- 116) ve svém příspěvku o této metodě píše, že Feuerstein identifikoval tři oblasti selhávání při řešení problémů a to na úrovni vstupu, zpracování a výstupu. Autor vycházel z předpokladu, že mj. i školsky neúspěšní jedince trpí kognitivními nedostatky a to z důvodu, že je u nich nedostatečně rozvinuta dovednost správně zpracovávat informace. Jedinec není optimálně vybaven pro řešení problémů, nedisponuje dovednostmi pro jejich řešení a není k tomu tak vnitřně motivován. Metoda se snaží působit na změnu postojů a vyvolat vnitřní potřebu intelektuální činnosti. Toho lze podle autora docílit tzv. zprostředkováním zkušeností a zprostředkováním významu činnosti. Jedinec může tímto způsobem získávat nové zkušenosti a tzv. přemostěním je uplatňovat v běžném životě. Rozvoj kompetencí se projeví i v sebehodnocení, pocit úspěšnosti motivuje pro další řešení, emoční podpora přispívá k celkově lepšímu zvládnutí problémů.

Pro jedince s poruchami učení je také významný fakt, že při řešení úkolových situací je třeba nepodléhat impulzivnímu chování, protože by zpomalilo zpracovávání a využívání informací. Pro dosažení cíle je nezbytné postupné řešení problému a systematický logický přístup. Je tak rozvíjena schopnost stanovit si cíle, plánovat prostředky a způsob dosažení. Jedinec je tak veden k samostatnému uvažování o problému před rozhodnutím se o jeho řešení.

Metoda se celkově jeví jako optimální stimulace a podpora osob s poruchami učení a chování. Oblasti selhávání, které vymezil Feuerstein, se shodují s problémy, se kterými se potýkají dyslektici. Vyplývá to i ze zprávy Pokorné (in Kucharská, 1997, s. 119-120) o studiích využitelnosti Feuersteinovy metody u dětí se specifickými poruchami učení.

4. Vymezení cíle bakalářské práce

Cílem bakalářské práce - sestavení kazuistik bylo popsat konkrétní situaci dvou dospívajících klientů Dys-centra. Zaměřila jsem se zejména na získání informací o tom, jak klienti vnímají sebe sama vzhledem ke specifickým poruchám učení, jak se vyrovnávají s problémy a projevy své poruchy při studiu i běžném životě. Dále jsem se snažila zjistit, jak jejich specifické problémy ovlivnily výběr střední školy, a v neposlední řadě jsem zjišťovala jejich názor na přínos účasti v programu péče o dospívající v Dys-centru Praha.

5. Metody získávání dat

Pro získání podkladů a informací, podle kterých jsem sestavila kazuistiky klientů, jsem využila zejména metodu rozhovoru a dotazníku. Doplňující informace byly získány z konzultací s psychologem Dys-centra Praha, který s klienty pracuje.

5.1 Dotazník

Za účelem sběru informací jsem vytvořila dotazník (viz příloha). Klient měl vyplnit dotazníku předem, aby mohl zvážit a promyslet své odpovědi. Dotazník byl nakonec vyplněn během osobního rozhovoru a sloužil tedy jako osnova rozhovoru. Prostřednictvím dotazníku jsem chtěla zjistit, jak klienti zvládají své studium, jak vnímají své obtíže a jaké konkrétní potíže to jsou, co jim pomáhá je zvládat a překonávat. V závěru dotazníku jsem se dotazovala na jejich hodnocení přínosu návštěv a práce s psychologem Dys-centra Praha.

5.2 Rozhovor

Osobní rozhovor proběhl jako jednorázové setkání s klienty na podzim 2009. Původním záměrem bylo společně projít vyplněný dotazník a upřesnit či rozvinout odpovědi na otázky. Z organizačních důvodů rozhovor probíhal současně s vyplňováním dotazníku, což se nakonec jevilo jako optimální. Otázky mohly být upřesňovány a směřovány a odpovědi diskutovány. Žádné další významné otázky tedy nebyly pokládány.

5.3 Anamnestické údaje

Anamnestické údaje byly získány z rozhovorů a konzultací s psychologem Dys-centra, který s klienty pracuje. Některé údaje o klientovi jsem získala také pozorováním při práci s psychologem během setkání v Dys-centru.

6. Kazuistika

Kazuistika obsahuje informace, které vytvářejí souhrnný pohled na klienta. Při sestavování kazuistik jsem vycházela z dostupných informací o klientovi, které sám klient poskytl nebo/a jsou součástí zpráv z odborných vyšetření, v našem případě závěrů pedagogicko-psychologického vyšetření, nebo mi byly poskytnuty v rámci konzultací s psychologem Dys-centra Praha.

V rámci ochrany osobních údajů nejsou uváděna jména klientů a dále v textu jsou označovány jako klientka/ klient.

6.1 Kazuistika 1

Osobní informace a diagnostické nálezy

Klientce je 20 let, je zdráva. Vzhledem k tomu, že klientka nebyla diagnostikována v Dys-centru, není k dispozici podrobnější rodinná anamnéza. Z konzultací s psychologem byly údaje o rodině doplněny. Klientka má oba rodiče vysokoškolsky vzdělané, starší sestra úspěšně studuje na vysoké škole a pro klientku je sestra významnou motivací. Podle slov klientky je mezi nimi velmi dobrý vztah. Mladší bratr navštěvuje základní školu.

Pedagogicko-psychologické vyšetření bylo provedeno na psychiatrickém oddělení jedné pražské nemocnice ke konci základní školní docházky klientky, tj. v průběhu devátého ročníku, respektive v kvartě. Zpráva z vyšetření neposkytovala příliš podrobné informace o specifických potížích a projevech klientky, závěrem byla konstatována porucha pozornosti a zejména oslabení pracovní paměti. Rozumové schopnosti v pásmu nadprůměru. Nebyla navržena žádná doporučující opatření a reedukace.

Informace získané z dotazníku a rozhovoru

Klientka studuje na soukromém osmiletém gymnáziu v posledním ročníku a připravuje se na maturitu. Na gymnázium přestoupila v pololetí posledního ročníku základní školy. Důvodem tohoto kroku byla obava rodičů, že by dcera nemusela být přijata ke studiu na gymnáziu vzhledem ke svým školním výsledkům, které v té době nebyly optimální

k přijetí ke studiu na gymnáziu. Vedení gymnázia nabídlo možnost přestupu do odpovídajícího ročníku osmiletého gymnázia. Rodiče rozhodli o přestupu v podstatě bez spolurozhodování klientky. Klientka tento krok rodičů hodnotila zprvu velmi negativně, nyní s odstupem času jako dobrý a po určité stránce přínosný. V dotazníku také proto zvolila v odpovědi na otázku výběru střední školy, že výběr školy byl společnou dohodou s rodiči.

Klientka konstatovala, že své obtíže při učení si začala uvědomovat ke konci povinné školní docházky a naplno po zahájení studia na gymnáziu. V době povinné školní docházky měla klientka potíže zejména se zapamatováním si učiva a udržením pozornosti při vyučování. Problémy jí také činila organizace práce a přípravy do školy, špatně odhadovala potřebný čas k vypracování úkolů a přípravě na vyučování a klientka také uváděla celkově zhoršenou orientaci v čase. Jako méně významné potíže uvedla klientka vztahy s učiteli a spolužáky. Nicméně v osobním rozhovoru uvedla, že vztahy se spolužáky na základní škole nebyly dobré, do kolektivu třídy nezapadla. Atmosféru na základní škole hodnotila jako nepříznivou. Potíže ve vztahu s rodiči a sourozenci klientka považovala za bezvýznamné, naopak ze strany rodičů vždy cítila podporu a snahu jí pomoci s jejími studijními problémy.

Klientka studium na gymnáziu po celou dobu svého studia zvládá s průměrnými až podprůměrnými výsledky, její intelektové předpoklady by umožňovaly dosažení lepších výsledků. Její motivace ke studiu je velmi nízká, což je důsledek rozporu mezi vynaloženým úsilím a studijními výsledky. Zejména má negativní vztah k profilovým předmětům – přírodovědným předmětům. Negativně hodnotí i vztahy s některými vyučujícími, kteří nejsou často ochotni přihlížet ke specifickým potřebám klientky. Náročné studium na gymnáziu prohloubilo její potíže a problémy se zapamatováním si rozsáhlého učiva, přípravou na vyučování. Stále má problémy s udržením pozornosti při výuce, organizací svého studia a času potřebného ke studiu a vypracování zadané práce. Vztahy s rodiči, sourozenci ale i učiteli a spolužáky hodnotí jako velmi dobré. Celkovou atmosféru na škole ve vztahu ke svým specifickým potížím hodnotí pozitivně, ze strany některých učitelů a spolužáků kladně oceňuje pochopení jejich problémů a snahu pomoci.

Klientka uvedla, že nejvíce obtíží jí přináší velký rozsah učiva, který musí ve svém studiu zvládat. Pomoc ze strany rodiny a některých profesorů uvádí jako významnou při překonávání těchto obtíží.

Poradenské vedení

Klientka do Dys-centra Praha dochází již od října 2007. Kontakt a doporučení k vyhledání pomoci v Dys-centru získala prostřednictvím bývalého školního psychologa, který v současné době pracuje v centru a k němuž klientka nyní dochází. Klientka se účastní programu Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, která je považována dle zkušenosti psychologa za jednu z optimálních metod podpory a rozvíjení dospívajících a dospělých se specifickými poruchami učení a chování. V současné době dokončuje instrument nazvaný Ilustrace.

Podle sdělení psychologa Dys-centra za dobu docházky došlo u klientky k výraznému zlepšení v sebekontrolě a časové orientaci, klientka je sebevědomější a v porovnání se začátky došlo k radikální změně v oblasti komunikace. Je schopna se přesněji vyjadřovat, polemizovat a hodnotit. Vztah mezi psychologem a klientkou je velmi živý, klientka otevřeně mluví o svých úspěších a zážitcích z poslední doby. Během práce je klientka velmi uvolněná, spontánně plní zadané úkoly, které důkladně analyzuje a hodnotí, dokládá příklady a zkušenosti z vlastního života. Psycholog také zmínil silné stránky své klientky a to zájem o práci s dětmi, klientka se dlouhodobě věnuje vedení pionýrského oddílu, a také se může pochlubit zdařilými spisovatelskými a básnickými pokusy.

Pozitivní hodnocení vývoje klientky za dobu docházky do Dys-centra ze strany psychologa jsou v souladu s hodnocením klientky, která jednoznačně uvádí jako přínos zlepšení sebehodnocení a náhledu na sebe sama. Další přínos spatřuje klientka ve zlepšení pozornosti, konkrétně v lepší schopnosti udržovat svou pozornost při vyučování a systematictější přípravě na vyučování. Kromě tohoto klientka zmínila, že v první řadě jí práce s instrumenty Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování velmi baví, pravděpodobně jí vyhovuje způsob práce, hledání řešení a příležitost k intelektuální činnosti nezávislé na jejích školních výkonech.

6.2 Kazuistika 2

Osobní informace a diagnostické nálezy

Klient je zdravý, ve věku 16 let. Klient byl diagnostikován v Dys-centru, k dispozici jsou podrobnější rodinné a anamnestické údaje. Klient má dva sourozence, kteří jsou výrazně starší, těhotenství bylo vzhledem k vyššímu věku matky vedeno jako rizikové. Raný vývoj v normě, dyslalie zvládnuta matkou bez vnější logopedické péče.

Klient s matkou se s Dys-centrem kontaktovali v lednu 2009. Do té doby nebyl klient diagnostikován, i přesto, že měl výrazné problémy zejména v českém jazyce (jednalo se přitom o specifické dyslektické chyby – mj. záměny hlásek, problémy ve čtení a psaní, pravopise) a celkový prospěch na základní škole byl průměrný až podprůměrný. Matka uvedla, že na 1. stupni základní školy se syn účastnil programu Percepční a motorická oslabení ve školní praxi Mgr. Bubeníčkové, který ale pro nedostatek času ze strany rodičů nebyl dokončen.

Ze zprávy z pedagogicko-psychologického vyšetření vyplývá, že celkové rozumové schopnosti jsou v pásmu vyššího průměru až nadprůměru. Klient v rámci zkoušek specifických poruch učení vykazoval specifické potíže ve čtení (rychlost, plynulost, chybovost), psaní (gramatické i specifické chyby), sluchové syntéze a zrakové diferenciaci. Na druhé stranu silnými stránkami klienta je celkové analyticko-syntetické myšlení, schopnost abstraktního myšlení, matematické schopnosti a sociální úsudek a postřeh. Klient uvedené dyslektické problémy pravděpodobně kompenzoval svými intelektovými schopnostmi a naučenými kompenzačními postupy, které ale tempo jeho práce velmi zpomalovaly. Závěr vyšetření konstatoval specifické poruchy učení – dyslexie, dysortografie. Na konci povinné základní školní docházky docházel na reedukace do Dys-centra Praha, od září 2009 je v péči psychologa a účastní se programu Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování.

Informace získané z dotazníku a rozhovoru

Klient je studentem 1. ročníku střední průmyslové školy, obor informatika. Vzhledem k osobním zájmům – programování, tvorba webových stránek – obor studia si klient zvolil sám. Studium zvládá s jistými obtížemi, z osobního rozhovoru vyplynulo spíše

s poměrně velkými obtížemi (v 1. pololetí byl hodnocen dvěma nedostatečnými). První obtíže si klient uvědomil na druhém stupni základní školy, byl rozladěn svými školními výsledky, které byly v rozporu s jeho přípravou a vloženým úsilím. I přesto, že ze strany rodiny pociťoval podporu, jak uvedl v dotazníku, pocitu neschopnosti a provinění se nemohl ubránit. Tato skutečnost ho vedla k rozhodnutí, že je potřeba příčinu problémů odhalit a sám inicioval návštěvu Dys-centra.

Klient vzhledem k nedávnému ukončení povinné základní docházky velmi přesně identifikoval své potíže na základní škole. Jednoznačným problémem bylo a nadále je zapamatování si učiva a příprava na vyučování, která nyní klientovi zabere podstatně více času než na základní škole. Udržení pozornosti a koncentrace při vyučování je nadále pro klienta náročná, nyní má vliv i konkrétní předmět – v předmětech, které ho baví, se mu lépe daří udržet pozornost. Schopnost organizovat si práci a orientaci v čase považuje klient za uspokojivou. Na rozdíl od základní školy, kdy klient neoznačil žádné vztahy jako problémové, nyní vzhledem k neuspokojivým studijním výsledkům dochází k problémům ve vztahu s rodiči. Občasné problémy ve vztahu se spolužáky klient blíže nespécifikoval.

Poradenské vedení

V současné době klient považuje na nejvíce obtěžující nedostatečnou paměť, na učení musí vynakládat značné úsilí, ale daří se mu problém překonávat častým opakováním učiva. Za pomoci psychologa si klient osvojuje styly učení, které by mohly být v jeho studijním úsilí efektivní. Psycholog zaznamenal klientův velký zájem o osvojování jakékoliv metody usnadňující pochopení, zapamatování a vybavování si učiva. V rámci konzultací v Dys-centru se seznámil a následně doma zkoušel vytváření myšlenkových map, vytváření mnemotechnických pomůcek, využití systému upomínkových kartiček, na něž si bude psát např. slovní zásobu z anglického jazyka, porovnávání dvou témat apod. Ukázka myšlenkových map je součástí přílohy. Klient se zúčastňuje programu Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. Za poměrně krátkou dobu mohl psycholog konstatovat zlepšení v komunikaci, vyjadřování a aktivní přístup ke konzultacím.

Vzhledem ke skutečnosti, že klient studuje na střední škole krátce a do Dys-centra na konzultace zaměřené na rozvíjení dospívajících se specifickými poruchami učení dochází teprve od září 2009, není schopen objektivně zhodnotit, zda účast na programu má pozitivní dopad na zlepšení studijních výsledků. Jednoznačně ale uvádí zlepšení pozornosti. Také sebehodnocení klienta se i přes krátkou dobu intervence výrazně zlepšilo.

6.3 Zhodnocení

Osobní setkání a rozhovor s klienty probíhal v přátelské atmosféře. Oba klienti jsou příjemní, inteligentní mladí lidé se zajímavými zájmy i plány do budoucnosti u obou klientů byl patrný pozitivní vliv návštěv Dys-centra, protože rozhodně působili jako vyrovnání a i přes své potíže v oblasti školních výkonů také sebevědomí u klientů se také určitě pozitivně odrazila podpora rodiny, zájem o řešení problémů jejich dětí. Na základě dvou případových studií není možno docházet k závěru o pozitivním vlivu práce s dospívajícími dyslektiky, ale právě v těchto dvou případech pozitivní vliv práce a podpory je patrný.

7. Závěr

Na začátku své práce jsem citovala myšlenku Siegela (2000), že děti s dyslexií nejsou ani více, ani méně inteligentní než děti bez dyslexie. Tuto myšlenku je možné aplikovat i pro dospívající. Na základě studia literatury jsem předpokládala, že rozdíl mezi dospívajícími s poruchami učení a dospívajícími bez specifických poruch učení bude možná nejvíce patrný v sebehodnocení, vnímání sebe sama a hodnocení svých schopností.

S takovým očekáváním jsem se setkala s oběma klienty Dys-centra. Naopak jsem ale poznala sebevědomé mladé lidi, kteří možná neměli vřelý vztah ke škole a povinnostem s ní spojenými, ale na druhou stranu žijícími svými zájmy a představami o budoucnosti. Osobní setkání s nimi bylo cenné i z toho důvodu, že s dospívajícími přicházím do styku v rámci své profese. A i mezi nimi jsou někteří, kteří se pravděpodobně potýkají s projevy specifických poruch učení, ať někdy u nich byla provedena diagnostika či nikoliv.

Podpora dospívajících s projevy specifických poruch učení v praxi v současné době není na vyhovující úrovni. Rozšířením zmíněného programu Dys-centra Praha by významnou měrou současnému stavu v této oblasti prospělo. Jako řadový pracovník na středoškolské úrovni bych velmi uvítala možnost svým studentům tento program nabídnout. Přestup ze základní školy na školu střední je zátěž i pro studenty bez specifických potíží v učení. Je-li situace komplikována projevy specifických poruch učení, ať doznívajícími primárními nebo zejména sekundárními projevy, šance na bezproblémové zvládnání nároků střední školy je nízká.

Problematika specifických poruch učení a chování u dospívajících je v našem prostředí na úrovni teoretické zpracovávána poměrně krátkou dobu. O to horší situace je v oblasti informovanosti laické veřejnosti. Jak jsem uvedla ve své bakalářské práci, vzhledem k faktu, že v anglicky mluvícím prostředí je toto téma nepoměrně déle zpracováváno, je možné nalézt publikace zaměřené na laickou veřejnost. Mnohé publikace jsou zaměřené přímo na cílovou skupinu dospívajících s dyslexií. Podobně orientovanou literaturu by u nás jistě přivítali nejen sami dospívající, ale i jejich rodiče, učitelé a vychovatelé.

V uvedených kazuistikách se snažila zachytit a popsat sebevnímání a konkrétní potíže dospívajících dyslektiků. Na základě dvou případových studií nelze dělat obecné závěry, nicméně v obou případech je patrné, že intervence na podporu dospívajících s dyslexií má význam, protože v první řadě zlepšuje jejich vnímání sebe sama a zlepšení sebehodnocení jednoznačně povede ke zlepšení kvality života jedinců s dyslexií, což by mělo být primárním cílem pedagogicko-psychologické podpory žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami.

Literatura

Bartoňová, M.: *Základní problematika specifických poruch učení*. In Vítková, M. (ed.): Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

Bartoňová, M.: *Styly učení v edukaci jedincu se specifickými poruchami učení*. In Bartoňová, M. (ed.): Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1

Bartoňová, M., Navrátilová, D.: *Osoby s SPU v dospělosti a strategie pro volbu povolání*. In Bartoňová, M. (ed.): Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1

Cimlerová, P., Pokorná, D., Chalupová, E.: *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých*. Praha : IPPP ČR

Edgar, B.: *Effective learning in the secondary school: teaching students with dyslexie to develop thinking and study skills*. In Hunter-Carsch, M., Herrington, M.: Dyslexia and effective learning in secondary and tertiary education. London, Philadelphia : Whurr Publishers, 2005. ISBN 1 861 156 016 8

Jucovičová, D., Žáčková, H., Sovová, H.: *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha : Nakladatelství D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-9

Jucovičová, D., Žáčková, H.: *Metody reedukace specifických poruch učení. Dyslexie*. Praha : Nakladatelství D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-7-6

Kšajt, P.: *Žáci se specifickými poruchami učení a jejich pozice ve třídě*. In Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1998. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7

Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X

Langmeier, J., Lang, M., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Jinočany : H&H, 1998. ISBN 80-86180-03-4

Matějček, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy učení*. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-857-27-X

Matějček, Z., Vágnerová, M. (ed.) a kol.: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2

- Moody, S.: *Dyslexia: a Teenager's Guide*. London : Vermilion, 2004. ISBN 97800991900014
- Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
- Pokorná, V.: *Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování a specifické poruchy učení*. In Kucharská, A. (ed): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha : Portál, 1997. ISSN 1211-670X
- Reid, G.: *Dyslexia. a Practitioner's Handbook. Third Edition*. University of Edinburgh, 1998. ISBN 0-470-84852-9
- Reid, G.: *Dimensions of Dyslexia. Volume 1. Assessment, Teaching and the Curriculum*. Edinburgh : Moay House Publications, 1996,2000. ISBN 0-901580-71-6
- Ryan, M.: *Dyslexie a sociální a emocionální problémy*. In Kucharská, A. (ed.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha : Portál, 1997. ISBN
- Strnadová, I.: *Styly učení a možnosti jejich využití v rámci diagnostiky a intervence u žáků se specifickými poruchami učení*. In Bartoňová, M. (ed.): *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-162-1
- Šmidová, Z.: *Profesionální orientace žáků se specifickou poruchou učení*. In Kucharská, A., Chalupová, E., (ed.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2005. Praha : IPPP ČR, 2006. ISBN 80-8656-13-5
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
- Vágnerová, M.: *Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování*. In Kucharská, A. (ed): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha : Portál, 1997. ISSN 1211-670X
- Wszeborowska-Lipińska, B.: *Osobnost dyslektické mládeže*. In Kucharská, A. (ed.): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1995. Praha : Nakladatelství Dys, 1995. ISBN 80-902065-0-6
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7
- Zelinková, O.: *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9

Seznam příloh

Příloha 1 Oslovovací dopis

Příloha 2 Souhlas s poskytnutím rozhovoru

Příloha 3 Dotazník klienta Dys-centra Praha

Příloha 4 Myšlenková mapa 1

Příloha 5 Myšlenková mapa 2

Dobrý den,

Jsem studentkou pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a pracuji na své bakalářské práci „Práce se studenty SŠ se specifickými poruchami učení a chování v Dys-centru Praha“. V rámci této práce se snažím získat hlubší poznatky o středoškolských studentech, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení. Obracím se na Vás tedy s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku a poskytnutí rozhovoru v rámci Vaší konzultace v Dys-centru.

Dotazník můžete vyplnit v klidu doma a přinést ho na sjednaný rozhovor. Odpovědi na otázky doplněné v našem rozhovoru budou zaznamenávány a použity výhradně pro účely bakalářské práce. Získané podklady budou považovány za důvěrné, a tudíž s nimi bude takto nakládáno.

V případě nejasností se, prosím, obraťte na dr. Krejčovou, která je informována o mých záměrech a je laskavým prostředníkem v mé práci.

Prosím také o laskavé vyplnění přiloženého souhlasu.

Děkuji za Vaši ochotu a těším se na osobní rozhovor.

S pozdravem

Jitka Wagnerová

V Benešově 26. listopadu 2009

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru v rámci konzultace v Dys-centru Praha.

Byl/a jsem informována, že získané informace budou považovány za důvěrné a bude s nimi takto nakládáno.

Jméno klienta/ podpis zletilého / podpis zákonného zástupce nezletilého klienta

V Praze dne _____

DOTAZNÍK KLIENTA DYS-CENTRA PRAHA

1. Jsem dívka / chlapec, rok narození _____
2. Nyní studuji

3. Studium zvládám
 - a) bez problémů
 - b) celkem dobře
 - c) s jistými obtížemi
 - d) s poměrně velkými obtížemi
4. Výběr oboru / školy
 - a) Byla to moje volba.
 - b) Dohodli jsme se s rodiči.
 - c) Byla nám doporučena výchovným poradcem / pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny.
 - d) Jiný způsob – prosím, doplňte jaký:

5. Kdy jste si uvědomil/a první obtíže při učení?
 - a) Na 1. stupni ZŠ
 - b) Na 2. stupni ZŠ
 - c) Na střední škole
6. Jak jste se cítil/a? (může zaškrtnout i více možností)
 - a) Provinile
 - b) Neschopně
 - c) Moc jsem to nevnímal/a
 - d) Výjimečně
 - e) Podporován/a rodiči, učiteli
 - f) Jiné – prosím, doplňte:

7. Zkuste si vybavit, co vám dělalo největší potíže na ZŠ. Odpovědi, prosím, zakřížkujte.

Problém	ano	občas	ne
Zapamatování si učiva			
Příprava na vyučování			
Udržet při výuce pozornost			
Organizace práce, učebního prostředí			
Orientace v čase, odhad potřebného času k práci			
Vztahy s rodiči, sourozenci			
Vztahy s učiteli			
Vztahy se spolužáky			
Jiné - prosím, doplňte jaké:			

8. Které z uvedených obtíží by charakterizovaly vaše současné potíže? Odpovědi, prosím, zakřížkujte.

Problém	ano	občas	ne
Zapamatování si učiva			
Příprava na vyučování			
Udržet při výuce pozornost			
Organizace práce, učebního prostředí			
Orientace v čase, odhad potřebného času k práci			

Vztahy s rodiči, sourozenci	
Vztahy s učiteli	
Vztahy se spolužáky	
Jiné - prosím, doplňte jaké:	

9. Který z problémů uvedených v otázce 8 považujete vy osobně za nejvíce obtěžující?

Co vám pomáhá tento problém překonávat?

10. Kdo Vám doporučil návštěvu Dys-centra nebo jak jste se o možnosti návštěv Dys-centra dozvěděl/a?

- a) Výchovný poradce ve škole
- b) Pracovník pedagogicko-psychologické poradny
- c) Informace z tisku či jiného média (internet, rozhlas atd.)
- d) Rodiče
- e) Známi či jiní klienti Dys-centra
- f) Jiný způsob – prosím, doplňte jaký:

11. V čem vnímáte přínos vašich návštěv Dys-centra? Vyberte i více možností.

- a) Zlepšení pozornosti
 - b) Zlepšení studijních výsledků
 - c) Orientace v čase
 - d) Zlepšení sebehodnocení a náhledu na sebe samu
 - e) Zlepšení vztahů s rodiči, sourozenci
 - f) Zlepšení vztahů ve škole (učitelé, spolužáci)
 - g) Jiný přínos – prosím, doplňte jaký:
-



