

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Copingové strategie u poruch učení

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Martina Šašková

Vedoucí práce: Mgr. Johana Růžičková

Praha 2015

Prague college of psychosocial studies



Coping strategies for learning disabilities

DIPLOMA THESIS

Bc. Martina Šašková

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Johana Růžičková

Prague 2015

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje problematice copingových strategií u jedinců s poruchami učení. Zkoumaná tematika je přiblížena z pohledu dospělých jedinců s poruchami učení. Teoretická část se zabývá specifickými poruchami učení, copingem a copingovými strategiemi.

Pro výzkumné šetření byly zvoleny polostrukturované rozhovory, které byly uskutečněny s dvěma participantkami a třemi participanty. Získané rozhovory byly zpracovány interpretativní fenomenologickou analýzou. Výsledná témata představují copingové strategie participantů.

Hlavním záměrem této diplomové práce je odhalit copingové strategie využívané pro zvládnání převládajících obtíží specifických poruch učení u dospělých jedinců. Výzkumná sonda má poskytnout náhled dané do problematiky.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dospělost, projevy, copingové strategie

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the problem of coping strategies of people with learning disabilities. Investigated topic is approached by the perspective of adults with this problematic. The theoretical part deals with specific learning disabilities, coping and coping strategies.

For research surveys were chosen semi-structured interviews, which were done with two female participants and three male participants. The interviews were processed by interpretative phenomenological analysis. The final results demonstrate the coping strategies of individual participants.

The main focus of this thesis is to find out strategies used for managing prevailing problems of specific learning disorders in adult age. The research is to provide a preview of this particular problematic.

Keywords: specific learning disabilities, adulthood, symptoms, coping strategies

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovávala samostatně a všechny použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Praze dne 28. 7. 2015

Bc. Martina Šašková

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Johaně Růžičkové za trpělivé vedení a cenné připomínky, které byly pro vznik této práce přínosné a neocenitelné. Mé poděkování patří i mým blízkým za jejich podporu a trpělivost.

Obsah

ÚVOD	11
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	12
1.1 Klasifikace specifických poruch učení	12
1.1.1 Dyslexie.....	12
1.1.1.1 Rozdělení dle profesora Matějčka.....	13
1.1.2 Dysgrafie	15
1.1.3 Dysortografie.....	15
1.1.4 Dyskalkulie	16
1.1.5 Dyspinxie	17
1.1.6 Dymúzie.....	17
1.1.7 Dyspraxie	17
1.2 Vývoj zkoumání a práce s SPU na našem území.....	18
1.3 Příčiny specifických poruch učení	21
1.3.1 Genetické vysvětlení.....	21
1.3.2 Kognitivní příčiny	23
1.3.3 Sociální přístup.....	24
1.3.4 Psychoanalytický přístup	25
1.4 Diagnostika v dětství a dospělosti.....	25
1.4.1 Psychodiagnostika poruch učení v dětství	25
1.4.1.1 Diagnostika dyslexie	27
1.4.1.2 Diagnostika dysgrafie	28
1.4.1.3 Diagnostika obtíží sluchové percepce řeči.....	29
1.4.1.4 Vyšetření sluchové diferenciacce délky samohlásky	30
1.4.1.5 Vyšetření zrakové percepce tvarů	30
1.4.1.6 Vyšetření vnímání (prostorové orientace).....	31
1.4.1.7 Vyšetření kinestetického vnímání.....	31
1.4.1.8 Vyšetření představy prostorové orientace.....	32

1.4.1.9	Vnímání časové posloupnosti	32
1.4.1.10	Vyšetření paměti	32
1.4.1.11	Vyšetření intelektu	33
1.4.2	Diagnostika poruch učení v dospělosti	33
1.4.2.1	Adult dyslexia checklist	34
2	COPING – ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE	35
2.1	Coping a adaptace	35
2.2	Diferenciace obranných mechanismů a copingu	36
2.3	Copingové strategie – strategie zvládání	37
2.3.1	Lazarusův model zvládání životních těžkostí	37
2.3.2	Další příklady copingových strategií	39
2.4	Coping resources – zdroje zvládání	39
2.4.1	Interpersonální zdroje	40
2.4.1.1	Optimismus	40
2.4.1.2	Místo kontroly neboli locus of control.....	40
2.4.1.3	Sense of coherence	41
2.4.1.4	Nezdolnost v pojetí hardiness	42
2.4.1.5	Životní smysl.....	42
2.4.1.5	Očekávaná osobní zdatnost (self efficacy).....	43
2.4.1.6	Sebehodnocení	43
2.4.2	Extrapersonální zdroje	43
2.4.2.1	Sociální opora.....	43
3	EMPIRICKÁ ČÁST.....	45
3.1	Metodologie	45
3.1.1	Cíle výzkumné sondy.....	45
3.1.2	Zvolené výzkumné metody.....	46
3.1.3	Sběr dat.....	46

3.1.4 Zpracování dat.....	48
3.1.5 Výběr vzorku.....	49
3.1.6 Charakteristika participantů	50
3.1.7 Etika výzkumné sondy	51
3.1.8 Reflexe výzkumníka.....	52
3.2 Závěry výzkumné sondy	53
3.2.1 Copingová strategie - Strategie posilování vlastních zdrojů síly.....	53
3.2.2 Copingov strategie – Zdůraznění jiných schopností	56
3.2.3 Copingová strategie – Diskuze s druhými	57
3.2.4 Copingová strategie - Analýza situace a změna strategie.....	59
3.2.5 Copingová strategie - Plánování	62
3.2.6 Obavy spojené s budoucností.....	63
3.2.7 Další nalezená témata.....	64
3.2.8 Shrnutí závěrů výzkumné sondy	66
3.3 Diskuze.....	67
LITERATURA.....	74

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou tématem, kterému se v České republice velmi věnoval profesor Zdeněk Matějček. V dnešní době jeho štafetu převzalo mnoho jiných psychologů a speciálních pedagogů, přesto je největší množství literatury zaměřeno především na děti na základní škole, i když některé prameny tvrdí, že až u 70 % jedinců přetrvávají specifické poruchy učení do dospělosti.

Tato práce se zabývá zmíněnou problematikou. Jejím úkolem je zmapovat, jaké copingové strategie dospělí jedinci s poruchami učení užívají pro jejich zvládnání přetrvávajících obtíží jejich specifických poruch učení.

Teoretická část se věnuje poruchám učení, copingu a copingovým strategiím. Specifické poruchy učení jsou zde představeny, následně jsou popsány příčiny poruch učení, dalším zmíněným tématem je vývoj zkoumání a práce se specifickými poruchami učení. Posledním tématem zabývajícím se poruchami učení je jejich diagnostika. Ve druhé kapitole se zabývám vysvětlením copingu, copingovými strategiemi a zdroji zvládnání.

V empirické části je popsána výzkumná sonda. Ta je prováděna kvalitativní metodou. Polostrukturované rozhovory byly provedeny s pěti participanty. Rozhovory s nimi byly následně zpracovány interpretativní fenomenologickou analýzou. Vedlejším cílem výzkumné sondy bylo zjistit, zdali mají participanti nějaké obavy spojené se specifickou poruchou učení do budoucna. Odpovědi na výzkumné otázky by měly připomenout, že poruchy učení přetrvávají a stále jedince ovlivňují.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Klasifikace specifických poruch učení

Specifické poruchy učení, neboli SPU, jsou odborným termínem, který v české literatuře zahrnuje pojmy: dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie. K těmto pojmům dále ještě patří další většinou opomíjené termíny, jako jsou dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. V zahraniční literatuře jsou opomíjené ještě více než v tuzemsku, ale přesto patří do celkové diagnostiky poruch učení (Pokorná, 2010).

Prevalence poruch učení se odhaduje okolo 6 % populace (Thárová, 2015).

V anglicky mluvících zemích není terminologie specifických poruch úplně jednotná, ale nejčastěji se jako pojem nadřazený pro veškeré poruchy používá pojem dyslexie.

Názvy pro poruchy učení jsou vytvořeny z předpony „*dys*“, která znamená *nedostatečný vývoj, nesprávný vývoj dovednosti*. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení *té dovednosti, která je postižena*“ (Zelinková, 2003, s. 9).

1.1.1 Dyslexie

Dyslexii lze nejjednodušeji vysvětlit jako poruchu osvojování čtenářských schopností. Při hlubším prozkoumání je dyslexie označení pro souhrn různých způsobů oslabení vývoje čtenářských dovedností. Jedním ze základních znaků jsou potíže při dekódování čteného textu, projevy je výrazná pomalost a potíže při porozumění přečteného materiálu (Matějček, Vágnerová, 2006).

Dalšími znaky je zvýšená energetická náročnost čtení, nesprávné hospodaření s dechem, domýšlení koncovek slov, vynechávání písmen, slabik i slov a dále ještě například přesmykování slabik. Mezi důležité projevy patří neschopnost udržet pozornost na jednom řádku, oči dyslektiků přeskakují v textu, a i proto se v něm hůře orientují (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dyslexie má negativní dopady ve všech oblastech, kde je výkon závislý na čtenářských schopnostech, jak v jazycích, tak i naukových předmětech a matematice (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Výskyt dyslexie je u české populace udáván přibližně na 3 %, častěji je diagnostikovaná spíše u chlapců než u dívek. V anglicky mluvících zemích je výskyt vyšší, zapříčiněný je především složitostí jazyka a odlišnou podobou psaného a čteného textu. K dyslexii se často přidružují další poruchy učení, poruchy pozornosti a poruchy pozornosti s hyperaktivitou, někdy nazývané ADHD (Matějček a Vágnerová, 2006).

Prevalence dyslexie v českých školách se různí podle autorů a také doby zkoumání. J. Šturma ji uvádí o 9 až 10 procent více, než jak ji uvádí Matějček s Vágnerovou. Množství dyslektiků - chlapců značně převyšuje množství dyslektiček - dívek, jedná se o pětinasobné převýšení (Šturma, 2006).

1.1.1.1 Rozdělení dle profesora Matějčka

Jeden z nejvýznamnějších psychologů zabývající se poruchami učení rozdělil dyslektiky do čtyř kategorií Matějček (1995).

- **Typ A** – tento typ vyplývá z poruchy v základní organizaci smyslových dat. Typ A se dělí na dva podtypy, které jsou v diagnostice těžko rozlišitelné, poněvadž je mezi těmito typy jemná hranice. Při diagnostice musí být vyloučena smyslová vada.
 - ❖ **Podtyp A1** – zpočátku zkoumání dyslexie se tento typ nazýval slovní hluchota, kdy po vyšetření od specialisty bylo zjištěno, že dotyčný trpí hluchotou vázanou jen na rozlišování slovních zvuků. Jinými slovy jde o obtíže ve sluchové analýze a diferenciaci. Dyslektik chápe smysl slova, dokáže jej opakovat, ale není schopen popsat pořadí jednotlivých hlásek nebo slabik ve slově a také je není schopen od sebe odlišit. Při opisování textu tito dyslektici nemají větší problémy, ale v diktátech se jejich problémy objevují ve větším

měřítku a chybují v nich. Typ A1 je někdy označován jako dysortografie, a to ve chvíli, kdy je převaha obtíží v pravopise.

- ❖ **Podtyp A2** – u tohoto podtypu se nalézají obtíže ve zrakové analýze a diferenciaci. Dítě, ale i dospělý s tímto podtypem, soustavně zaměňuje podobná písmena a převrací pořadí písmen. U tohoto typu dyslektiků je čtení pomalé a nejisté, v pravopise se problematika objevuje sekundárně, dále je při psaní obvyklá záměna písmen, která v tiskací formě vypadají podobně. Dříve se tento typ nazýval slovní slepotou.
- **Typ B** – je podobný typu A, v osobní anamnéze je obvykle nalezena lehká mozková dysfunkce, diagnózu často doplňuje změna aktivity. Tato změna se projevuje jako hyperaktivita anebo méně častá hypoaktivita.
- **Typ C** – u tohoto typu se poruchy méně prosazují než u dvou předchozích typů. Největší poruchy jsou zde u integračních mechanismů. Čtení je bez nápadných chyb, avšak je nápadně pomalé a jednoduché.
 - ❖ **Podtyp C1** – u tohoto podtypu se projevují chyby v oblasti morfologické. Čtení je v tomto případě docela bez chyb, ale porozumění textu je minimální. Diktovaný text tyto dyslektici zvládají dobře, problematika se projevuje v samostatném písemném vyjadřování. Příkladem může být stupňování přídavných jmen, kdy dyslektik tohoto typu uvádí „více velký“ místo „větší“. Těžší stupeň je patrný již na základní škole, lehčí typ se může projevit až na střední nebo vysoké škole, kdy studentovi už nestačí náslechy informací, ale potřebuje je dostudovat v knihách.
 - ❖ **Podtyp C2** – hlavní obtíže se zde nalézají v syntetizaci. Dyslektik je schopen rozpoznat samotná písmena, ale ve slově je neschopen spojit ve větší celek. Čtení je pomalé a dotýčný čte po hláskách nebo slabikách.
- **Typ D** – je podle autora nespecifický pro dyslexii a je u něj patrná nadměrná impulzivita a ulpívavost (Matějček, 1995; Jošt, 2011).

1.1.2 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha grafického projevu, týká se především psaní, ale někdy neopomíjí ani další grafické projevy, jako je rýsování. Mezi projevy dysgrafie patří nesnáze s učením podoby písmen psacího písma, vynechávání a špatná velikost písmen. U psaného projevu se vyskytuje nevzhlednost a menší čitelnost. Dále je také častý výskyt vyvíjení velkého tlaku na psací potřeby a pomalé tempo psaní (Smečková, 2013).

V reálné situaci se málokdy objevují výraznější případy dysgrafie, obvyklejší jsou případy, kdy jsou obtíže mírnějšího rázu. Rukopis je neúhledný a nejistý, pisatel si jednoduše neví moc rady s tvary písmen (Matějček, 1995).

Důvody pro tyto projevy jsou porucha motoriky, jak jemné, tak někdy i hrubé, dále porucha automatizace pohybů a motorická a senzomotorická koordinace (Jucovičová a Žáčková, 2014).

1.1.3 Dysortografie

Dysortografie se zkráceně vysvětluje jako specifická porucha pravopisu. Dysortografie je vývojem i praxí oddělený pojem od dyslexie (Zelinková, 2003).

Pro jasnější přiblížení je to zhoršený jazykový cit, způsobený narušením sluchové analýzy a syntézy a dále je i narušena sluchová orientace a paměť. Mezi projevy patří zvýšená chybovost při psaní diktovaného (například záměna zvukově podobných hlásek, slabik) a zvýšená frekvence gramatických chyb, za předpokladu, že jedinec správně ovládá gramatická pravidla, jen je není schopen dostatečně aplikovat v psaném projevu (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Dysortografie je podle některých autorů tak blízce spjata s dyslexií, že ji neodlišují a bývá někdy podřazena pod dyslexii. Matějček tvrdí, že někdy je dysortografie následkem dysgrafie, především v lehčích formách dysortografie. Grafická podoba písma, dle jeho názoru, někdy vyčerpá dítě

natolik, že již nezbyvá energie na zkontrolování obsahu samotného. Jedním z důvodů, proč se v české odborné literatuře více píše o dysortografii, je také ten, že dysortografické obtíže se více vyskytují v jazycích, kde jsou měkké a tvrdé slabiky. V českém jazyce těchto slabik není málo, například v porovnání s jazykem anglickým (Matějček, 1995).

1.1.4 Dyskalkulie

Lze ji vysvětlit jako specifickou poruchu učení, která postihuje matematické schopnosti. Jedinec má problémy s výukou počítání, i když rozumové schopnosti jsou v pásmu širší normy (Šturma, 2006).

Psycholog slovenského původu Ladislav Košč na základě vlastního šetření dyskalkulii dále dělí na verbální, praktognostickou, lektickou, grafickou, ideografickou a operacionální.

- Verbální dyskalkulie – tento typ dyskalkulie autor vysvětluje jako neschopnost nazývat množství a počet předmětů slovy. Dyskalkulici s verbální formou nejsou schopni nazývat pohotově čísla nebo vyjmenovat matematické znaky a operace.
- Praktognostická dyskalkulie – jde o problematickou manipulaci s konkrétními, případně nakreslenými matematickými objekty. Dyskalkulik či dyskalkulička s touto poruchou nejsou schopni pracovat s počítadlem anebo odhadnout nějaké množství bez počítání.
- Lektická dyskalkulie – popisuje se jako porucha v oblasti čtení matematických čísel. Projevuje se například tak, že dotyčný vidí čísla ve špatném pořadí anebo je vidí vzhůru nohama.
- Grafická dyskalkulie – je připodobňována k dysgrafii, protože jde o poruchu psaní čísel.
- Ideografická dyskalkulie – u této podoby dyskalkulie jde o problém s pochopením vztahů mezi matematickými pojmy.

- Operacionální dyskalkulie – jde o poslední z podob dyskalkulie, u tohoto typu je problém s omezenou schopností činit matematické operace (cit. dle Šturmy, 2006).

Samostatně se vyskytující a občasné projevy různých typů dyskalkulie se nedají označit jako porucha, pro diagnózu je potřeba souhrn obtíží a doložená existence průvodních projevů (Zelinková, 2003).

1.1.5 Dyspinxie

Tato porucha se týká schopnosti kreslení. Jedná se o problematické přenesení záměru na papír, výtvar poté působí jednoduše, chaoticky a chudě. Dyspinxie ovlivňuje i schopnost překreslení a napodobení obrazce dle předloženého vzoru.

Kresebné testy jsou často využívány při diagnostice poruch učení, protože se téměř vždy váží na jiné z popsaných poruch (Matějček, 1995).

1.1.6 Dymúzie

Dymúzie je porucha, kterou lze definovat jako problematické osvojování hudebních dovedností. Projevuje se dvěma způsoby, a to jako porucha receptivní složky anebo expresivní.

Poruchu receptivní složky vysvětlujeme jako neschopnost správně odlišit hudební tóny a melodii, popřípadě i neschopnost odlišit různé hudební nástroje v hudební skladbě. Porucha expresivní složky se projevuje špatným vyjadřováním tónů v mluvené řeči (Šturma, 2006).

1.1.7 Dyspraxie

Vysvětluje se jako porucha motorické koordinace v oblasti hrubé a jemné motoriky, mohou být narušeny oba typy, anebo pouze jeden z druhů motoriky (Zelinková, 2003).

1.2 Vývoj zkoumání a práce se specifickými poruchami učení na našem území

První zmínky o specifických poruchách učení patří již na začátek minulého století, kdy MUDr. Antonín Heveroch, který „*svá pozorování poruchy čtení a psaní u jedenáctiletého děvčete shrnul v roce 1904 v učitelském časopise Česká škola v článku: O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti*“ (cit. dle Šturmy, 2006, s. 158).

Tento objev dyslexie patřil mezi první nejen u nás. Doktor chorob nervových a duševních A. Heveroch dostal dopis od jedné slečny učitelky, který ho podnítl k pozorování již zmíněné dívky. Ve své práci nepoužil slovo dyslexie, ale i tak přesně dyslexii popsal. Antonín Heveroch popsal případ, kdy dívka nebyla schopna se naučit číst a psát kvůli nevytvořeným předpokladům v mozku pro tuto činnost. Tento doktor následně přišel s názorem, že je potřeba takovéto žáky hodnotit velmi uvážlivě (cit. dle Swierkoszové, 2013).

Smečková tvrdí, že význam Antonína Haverocha je celosvětový, na evropském kontinentě je totiž považován za objevitele dyslexie (cit. dle Smečkové, 2013).

Na odkaz doktora Haverocha navázali další. V padesátých letech minulého století začali spolupracovat JUDr. et MUDr. Otakar Kučera a psycholog PhDr. Josef Langmeier. Roku 1952 započali systematické studium vývojové psychologie (cit. dle Smečkové, 2013).

V následující dekádě vychází první česká monografie zabývající se dyslexií a tou bylo dílo – Poruchy čtení a psaní. Autory této monografie byli J. Jirásek, Z. Matějček a Z. Žlab. Již v roce 1962 vznikla třída pro děti s poruchami čtení v Brně, o tři roky později stejná třída v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. V Karlových Varech v roce 1977 vzniká samostatná základní škola pro dyslektiky (cit. dle Šturmy, 2006).

„Specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami školních dovedností se staly součástí výchovně vzdělávací soustavy od roku 1972“ (Smečková, 2013, s. 16).

Již dříve několikrát zmíněný profesor Zdeněk Matějček se o poruchy učení zajímal a publikoval o nich celý svůj profesní život až do své smrti v roce 2004. Poruchami učení se zabýval přes třicet pět roků a získal za ni nejvyšší ocenění (cit. dle Bartoňové, 2010). Na toto téma napsal čtyři monografie. První z nich je *Vývojové poruchy čtení* z roku 1974, dále pak *Dyslexie*, která vyšla v roce 1987 a *Dyslexie – specifické poruchy čtení* (1995), poslední jeho významnou prací na toto téma byly *Sociální aspekty dyslexie*, na kterých spolupracoval s Marií Vágnerovou a kolektivem. K tomuto tématu se dále vyjadřoval především v podobě odborných článků, ze kterých čerpala jednak odborná veřejnost, jednak i rodiče a učitelé, pro které, dle mého názoru, byl Matějčkův přístup vždy citlivý a srozumitelný.

V dnešní době se tímto tématem zabývají a publikují jak psychologové, tak i speciální pedagogové. Mezi nejvýraznější osobnosti patří Doc. PaedDr. Olga Zelinková, PaedDr. Drahomíra Jucovičová, PhDr. Hana Žáčková a Doc. PhDr. Věra Pokorná. Všechny z výše jmenovaných se věnují odborné publikaci, docentka Pokorná je výjimečná užším zaměřením na dospělé. Všechny jmenované vytváří i programy a pracovní sešity pro reedukaci poruch učení. V odborné oblasti bylo také v roce 2007 výrazným počinem vydání testové baterie pro dospívající a dospělé od autorek Cimlerové, Chalupové a Pokorné. Díky této baterii se Česká republika řadí mezi vyspělé státy, které myslí i na diagnostiku v jiném než dětském věku.

Významné svojí činností je občanské sdružení Dys-centrum, které sdružuje odborníky a občany v pomoci všem, kterých se poruchy učení týkají. U vzniku sdružení stál v roce 1995 profesor Zdeněk Matějček. Toto sdružení pomáhá v diagnostice, edukaci a reedukaci poruch učení.

V současné době jsou vzdělávací instituce dle zákona 73/2005 Sb. povinny respektovat a zohledňovat žáka či studenta s vývojovými poruchami učení.

Pomoc škol je rozdílná. Většina škol poskytuje mírnější známkování prací z daného předmětu a častější ústní zkoušení. Některé školy zajišťují integraci těchto žáků a nabízejí úzce zaměřené vzdělávací programy například speciální hodiny českého jazyka. Existují i specializované školy zaměřené na žáky a studenty s poruchou učení. Přesto však, dle výpovědi jedinců s poruchou učení, existují školy, které i přes zákonnou povinnost, žádný speciální ohled neposkytují.

Jak se k žákům a studentům daná škola staví, záleží na vedení školy, ale také vyučujících samotných.

Při studiu na vysokých školách mohou studenti s funkční diagnostikou žádat úpravu studijních podmínek i podmínek pro ověřování vědomostí. Tyto úpravy nemají působit jako úlevy, ale jako opatření pro vyrovnávání podmínek.

Od roku 2004 pomáhá Centrum pro studenty se speciálními vzdělávacími potřebami při Husitské teologické fakultě Univerzity Karlovy studentům s poruchami učení formou odborných konzultací. Toto centrum nabízí pomoc jak studentům celé Univerzity Karlovy, tak i studentům jiných vysokých škol. Centrum nabízí funkční diagnostiku a také vypisuje kurzy zaměřené na výuku studentů se specifickými poruchami učení pro vysokoškolské pedagogy. V roce 2012 uspořádalo první setkání studentů se specifickými poruchami učení, s poruchami pozornosti a hyperaktivitou.

Podobné centrum má i České vysoké učení technické v Praze (Zelinková, Čedík, 2013).

V posledních letech se o debatu o poruchách učení v dospělosti ve velkém měřítku zasloužili i členové neodborné veřejnosti, kteří se ke svým poruchám veřejně hlásí. Mezi nejvýraznější patří výtvarná umělkyně Alena Kupčíková a Dagmar Rýdlová. Kupčíková od roku 2010 pořádá Dny Dys. V těchto dnech

se mohou setkat jak samotní jedinci s poruchou učení, tak i rodiny a odborníci a následně si vyměnit informace a zkušenosti. K těmto dnům také patří informační a edukační program. Kupčíková také vymyslela Test a Slabikář, které jsou určeny už pro předškolní děti a mají předcházet poruchám učení. Dagmar Rýdlová vydala knihu Dyslexie, mindráky a já, kde popisuje svůj život s dyslexií, práci na učebních pomůckách a přednáškách, které jako dyslektička pořádá pro učitele.

Domnívám se, že veřejná činnost jedinců s poruchou učení je velmi důležitá pro odbornou i širokou veřejnost. Dotváří to obraz a také to z poruch učení vytváří veřejné téma, které nemusí být vždy chápáno jen v negativním smyslu slova, jako tomu, dle výpovědí, bylo dříve.

1.3 Příčiny specifických poruch učení

Pro příklady příčin specifických poruch učení byly zvoleny dva přístupy, na kterých se shoduje většina odborné literatury. Jsou jimi genetické a kognitivní vysvětlení vzniku. Méně častým, ale přesto významným vysvětlením je přístup sociální a posledním zmíněným přístupem bude vysvětlení z pohledu psychoanalýzy.

1.3.1 Genetické vysvětlení

Mezi jedno z nejčastěji zmiňovaných odůvodnění vzniku poruch učení patří vysvětlení ze strany genetiky. *„Genetickou výbavu člověka tvoří 30-50 tisíc genů. Z toho přibližně 30 % genů ovlivňuje vývoj mozku a mozkové aktivity přímo. ... V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, jako např. dyslexie, jsou ovlivněny geny.“* (Zelinková, 2003, s. 21).

Výzkumníci zabývající se touto teorií zkoumali anamnézu rodinných příslušníků, která mohla poskytnout informace o možné dědičnosti. Je několik směrů zkoumajících příčiny specifických poruch učení z genetického pohledu.

Jeden směr se zabývá zkoumáním a pozorováním dvojčat, jak monozygotních, tak i dizygotních, odloučených a vyrůstajících v různých prostředích. Někteří autoři tyto zdroje nepovažují za věrohodné, například Pokorná se k těmto výzkumům vyjadřuje, že nejsou dostatečně přesvědčivé. Dle jejího názoru nebyla četnost výskytu poruch učení u dvojčat dostatečně vysoká a dále různí autoři měli různá pojetí specifických poruch učení. Ne vždy je udáno, zdali výzkum byl konán na jednovaječných nebo dvojvaječných dvojčatech. Dále zmiňuje i problematiku vývoje řeči u dvojčat, kdy bývá často opožděna a dále má nepříznivé důsledky na výuku psaní a čtení (Pokorná, 2010).

V dalším směru se výzkumníci zabývají genetickými příčinami, ale zkoumají je z neuropsychologického hlediska, a to za pomoci výzkumu mozkových struktur. Tyto výzkumy zpočátku byly prováděny na pitevním stole, kde byly zkoumány mozky dyslektiků a zdravých jedinců. Dnes se zkoumání provádí za pomoci moderních zobrazovacích metod, například snímky počítačové vyšetřovací techniky z pozitronové emisní tomografie nebo magnetické rezonance. Z tohoto směru vyplývá, že mezi příčiny poruch učení patří odlišná aktivace areí v mozku při zpracování verbálních informací a abnormality v uspořádání nervových buněk. Vědci Hynd, Clinton a Hiement předpokládají, že odlišnosti v mozku vznikají nejpravděpodobněji mezi pátým a sedmým měsícem těhotenství, poněvadž v tomto období vznikají gyry (mozkové závitě) a sulci (brázdy mozku), které vytvářejí závitě na mozkové kůře. V konečné fázi tyto abnormality v mozkové kůře mohou za deficit v takových funkcích, jako je řeč a čtení (cit. dle Pokorné, 2010).

V neposlední řadě existuje směr výzkumu, který se zabývá zkoumáním samotné DNA. Vědci zkoumají genetické informace u blízkých příbuzných s poruchou učení. Z jejich závěrů vyplývá, že největší podíl na poruše učení má nejspíše 6. pár chromozómů (Zelinková, 2003).

„Další vědecké výzkumy uvádějí 40% pravděpodobnost genetického výskytu specifických poruch učení v rámci příbuzenských vztahů.“ (Bartoňová, 2012, s. 38).

1.3.2 Kognitivní příčiny

Dalšími často zmiňovanými příčinami jsou příčiny kognitivní. Pod těmito příčinami jsou skryty deficity poznávacích procesů.

Fonologický deficit

Prvním z řady je fonologický deficit, na který byl zaměřen výzkum v roce 1978 a vedli ho Bradley a Bryant. Tito výzkumníci zkoumali rýmování u dětí jak s dyslexií, tak i bez ní. Zjistili, že děti s dyslexií byly prokazatelně horší v rýmování než jejich mladší spolužáci. Další výzkumy zjistily i problematičnost s poznáním prvního písmene ve slově, která se nazývá aliterace (cit. dle Zelinkové, 2003).

Fonologický deficit je jinými slovy narušené fonemické uvědomění neboli awareness, což je porozumění reality, že řeč je složena z hlásek a slabik, a následné schopnosti tyto segmenty řeči používat při tvorbě jazyka. Schopnost čtení vyžaduje naučit se spojitost mezi grafémy, což je psaná podoba písmena, a mezi fonémy, to je zvuková podoba segmentu. Problém nastává při čtení neznámých slov, to je čtení nepřesné, neefektivní a nedůsledné. Deficit ovlivňuje i jiné aspekty jazyka nežli pouze převod do fonémů, dále zasahuje mimo jiné i porozumění řeči (Pejčochová, 2010).

Deficit v krátkodobé paměti

Krátkodobá paměť je paměťový systém, který má za úkol podržet informace, které člověk aktuálně potřebuje ke svým psychickým aktivitám. Toto uchování se týká několika sekund, než informace, která může mít podobu čísla, jména, vůně, bude využita (Plháková, 2010).

Deficit v krátkodobé paměti ovlivňuje osvojení mateřského jazyka, čtení a psaní. Při čtení je podstatné využití krátkodobé paměti z ohledu pamatování si písmen z počátku slova a následné vyslovení nebo pochopení slova. Jedinec s poruchou krátkodobé paměti má s tímto problémem, není výjimečné, že se musí opakovaně vracet na začátek slova pro spojení všech písmen. Přečtení textu je pro něj proto velmi náročné, jeho paměť je tím natolik zaměstnána, že má problém přečtenému i porozumět (Bartoňová, 2012).

Deficit automatizace

Teorie zabývající se deficitem automatizace se domnívá, že proces učení z prvopočátku probíhá bez sebemenších problémů až do okamžiku automatizace. Automatizace u lidí s poruchou učení neprobíhá tak rychle jako u běžné populace. Problémy se objevují ve chvíli, kdy jedinci s poruchou učení mají vykonat složitější úkon. Pro jeho splnění je potřeba splnit jiné úkoly, které by teoreticky měly být již dříve zautomatizovány. U složitějších úkonů trvá proces automatizace déle. Každodenní běžné dovednosti jsou pro tyto jedince náročné, chybí jim u nich uhlazenost a hbitost a jsou celkově náročnější než pro jedince bez deficitu automatizace (Zelinková, 2003).

1.3.3 Sociální přístup

Poslední ze zmíněných příčin je sociální a rodinné prostředí. Není mezi autory tolik populární jako předchozí dva přístupy, ale přesto je i tak často zmiňované.

Sociální přístup není vnímán jako hlavní činitel poruch učení, ale jen jako činitel dílčí. *„Vliv prostředí, především rodiny, se uplatňuje zejména při formování vlastností, které se týkají obsahové stránky čtení (rozsah slovníku, gramatika)“* (Jošt, 2011, s. 179).

Jedním ze zastánců teorie prostředí jako spolučinitele je profesor speciální pedagogiky v Kansasu T. M. Skrtic. Tvrdí, že poruchy učení jsou povětšinou následky organizačních nedostatků ve školním systému a ne v patologii žáka. Jeho kritika se zaměřuje na učitele, kteří se nevěnují žákům individuálně

a popírají sociální kontext, výuku neobměňují a pokračují v práci svých předchůdců. Speciální pedagogika se na poruchy učení snaží hledět dohodnutým způsobem, který neumožňuje odlišnosti. Dle Skrtice je špatné i to, že poruchy učení vycházejí z modelu medicínského a opět popírají sociální kontext (cit. dle Pokorné, 2010).

1.3.4 Psychoanalytický přístup

Mimo jiné i psychoanalýza přichází se svým vysvětlením pro vznik specifických poruch učení. Psychoanalytické vysvětlení mluví o předpokladu, že dyslexie je poruchou komunikace, a to mezi prostředím a dítětem samotným. Počátkem této špatné komunikace je chybný vztah mezi dítětem a matkou. Ve chvíli, kdy se nevytvoří citový vztah mezi matkou a dítětem, se dítě izoluje, a buď nekomunikuje vůbec, anebo s komunikací začíná později a má problémy s adaptací (Zelinková, 2003).

1.4 Diagnostika v dětství a dospělosti

Psychologická diagnóza může být vysvětlena jako „rozpoznání rozdílností ve stavu člověka v daném okamžiku vůči minulému stavu či v porovnání s jinými lidmi“ (Hartl a Hartlová, 2010, s. 99).

1.4.1 Psychodiagnostika poruch učení v dětství

Fakta pro psychologickou diagnostiku u dětí s poruchami učení se mohou získávat podle V. Pokorné dvěma odlišnými způsoby, které se navzájem doplňují. Jedná se o nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací.

První přístup je získávání informací nepřímými zdroji, a to za pomoci rozhovorů. Rozhovor je doporučován s rodiči, učiteli a s dítětem samotným. Kvalita získaných informací záleží na zkušenostech, dovednostech a schopnostech analyzovat mluvenou řeč ze strany odborníka, který rozhovory provádí. Odborník, kterým může být psycholog, pedagog, sociální pracovník nebo lékař,

by měl především naslouchat a popřípadě doptávat se na podrobnější informace a vyzdvihovat cenu získaných informací.

V první řadě přichází odborník do kontaktu s rodiči. Rodiče často sdělí nedocentitelné informace, které mohou napomoci k celkové diagnóze. Důležité informace se mohou týkat silných a slabých stránek dítěte, jakým způsobem pracuje s písmeny a čísly, také například jak se doma učí, jaké výukové strategie dítěti vyhovují a které ne. Důležité je, aby si odborník získal důvěru, aby se rodiče cítili bezpečně a měli pocit, že odborník chce pomoci jak dítěti, tak i jim samotným. Často nejen dítě, ale i rodiče jsou unavení a zmatení z toho, že doma dítě zvládá různé úkoly, ale známky ve škole neodpovídají snaze, kterou vykonává dítě v domácím prostředí. Je důležité si uvědomit, že rodiče mohou být zklamáni z dlouhodobého neúspěchu dítěte, a tak mohou viníka hledat ve škole, v učiteli, anebo naopak mohou své dítě s pocitem toho, že se dostatečně nesnaží, trestat.

V druhé řadě je vhodný rozhovor s učitelem dítěte. Hned po rodičích je to osoba, která tráví s dítětem ve škole mnoho času a může přispět k pochopení problémů dítěte. Dále je rozhovor také důležitý pro zjištění kvality vztahu dítěte a pedagoga. Úspěch dítěte je závislý na dvou faktorech: na schopnostech a možnostech žáka a na schopnostech vyučujícího. Učitel je po celou dobu výuky vystaven dilematu, zda špatné výsledky u žáka jsou výsledkem prvního, anebo druhého faktoru, tím je po celou dobu svého povolání vystaven velké psychické zátěži. V případě nezvládnutí zátěže může učitel reagovat autoritativně vůči žákovi, který nemá dobré výsledky. Psycholog by při rozhovoru s učitelem žáka, u kterého je podezření na specifické poruchy učení, měl postupovat opatrně a pomoci vyučujícímu pochopit situaci. Dále spolu mohou odhalit příčiny neúspěchu. Učitel ví, jak dítě reaguje na neúspěch a jak jej motivovat.

Matějček oproti tomu preferoval spíše písemnou zprávu anebo školní dotazník, *„důležitou informaci, kterou může podat učitel, je časový průběh školních obtíží*

dítěte. Jsou od začátku školní docházky, nebo se objevily, v některém pozdějším stadiu? Jsou stále, nebo mají ráz výkyvů?“ (Matějček, 1995, s. 147).

Kromě rozhovorů s dospělými, je zásadní udělat rozhovor s dítětem samotným. Pro diagnostiku může být tento rozhovor velmi přínosný, poněvadž vyšetřované dítě je informované o oblastech, které mu nejdou. Při bližším dotazování lze zjistit nesprávné mechanismy a návyky, které mohou vést ke špatným výsledkům. Vhodným příkladem může být zjištění, že dítě umí počítat pouze paměťově, pamatuje si výsledek 13 součtu šest a sedm. Ve chvíli, kdy dostane příklad 7+7, tak si k výsledku, který si pamatuje, přičte pouze 1 (Pokorná, 2010).

Před dalšími vyšetřeními je třeba se zaměřit i na jiné možné diagnózy a vyloučit je, jako například smyslové postižení nebo mentální postižení. Význam má i kulturní zanedbanost.

Diagnostika specifických poruch učení se v první řadě zaměřuje na analýzu školních dovedností ve čteném projevu, psaní a počítání. Dalšími pomocnými metodami mohou být testy a zkoušky zaměřené na percepční oblasti testovaného, které patří mezi přímé diagnostické zdroje informací (Pokorná, 2010).

1.4.1.1 Diagnostika dyslexie

V ordinacích klinických psychologů a v pedagogicko-psychologických poradnách se k posouzení rychlosti čtení využívá text vypracovaný profesorem Matějčkem a kolektivem v roce 1987. Jednou z částí je i nesmyslný text Lатыš, kde čtenář nemůže využít svoji inteligenci a je nucen číst pouze očima (Matějček, 1995).

Čtenář předčítá zkušební test po dobu tří minut. Examinátor zapisuje množství správně přečtených slov za minutu. Z první minuty čtení se stanovuje čtecí kvocient. Druhá a třetí minuta je pro ověření čtecího kvocientu. Čtecí kvocient vychází z porovnání čtenářských schopností pozorovaného a čtenářských schopností dětí totožného postupného ročníku. Ve chvíli, kdy se výsledky shodují, čtenářský kvocient je roven 100 bodů. Dále je možné porovnat čtecí

kvocient a inteligenční kvocient. Toto porovnání se využívá například u nadprůměrně inteligentních dětí, kdy mohou mít IQ například 130, ale jejich hodnota čtecího kvocientu je pouhých 100, takový výsledek neodpovídá možnostem dítěte, a proto je důležité hledat příčinu nepoměru mezi kvocienty.

Při čtení smysluplného textu se sleduje, jak dítě čte, zdali si nedomýšlí koncovky, popřípadě slova, jestli neslabikuje, zda se nezvyšuje množství chyb, to by upozorňovalo na únavu. Někdy je možné vyzorovat i takzvané „dvojí čtení“, kdy si čtenář nejdříve přečte slovo v duchu a pak až jej vysloví, tento zvyk narušuje plynulost čtení.

Dalším zkoumaným aspektem je porozumění textu. U dětí mladšího školního věku není vhodné vyžadovat převyprávění textu z toho důvodu, že vyjadřovací schopnosti nejsou dokonalé. Doporučuje se, aby psycholog měl dopředu připravené a promyšlené otázky, na které by dítě mohlo co nejpřesněji odpovídat.

Při diagnostice dyslexie je doporučené všimnout si i chování dítěte, jak pracuje s dechem, jestli není v tenzi. Veškeré vnější chování dítěte může vypovídat, jak moc je pro něj čtení náročné. Strategie, kterými si dítě při čtení pomáhá, mohou k diagnostice pomoci anebo upozornit na špatné návyky při čtení.

1.4.1.2 Diagnostika dysgrafie

Pro diagnostiku dysgrafie se používají především písemné práce. Písemný projev dysgrafického dítěte je výrazný mnohotvárnými a mnohočetnými chybami, které nelze vysvětlit neznalostí gramatických pravidel. Nejvhodnější diagnostické nástroje dysgrafie jsou školní sešity, ale i jiné písemné záznamy dítěte, u kterých si děti tolik nesledují svůj projev.

Jevy, které je doporučené sledovat, jsou komolení slov, nedodržování diakritických znamének, nerozlišování měkkých a tvrdých slabik.

Komolení slov může mít několik podob. Dysgrafický pisatel přehazuje písmena, obrací pořadí písmen (především zprava doleva), vypouští buď části slova, anebo jen písmena, opakovaně zaměňuje určitá písmena za jiná. Zaměňovaná písmena

jsou obvykle vizuálně podobná anebo jsou špatně rozlišitelná po zvukové stránce. Zaměňování se může týkat i čísel, která si jsou podobná, a někdy se objevuje i zrcadlové psaní číslic.

Nedodržování diakritických znamének se projevuje především vynecháváním čárek, háčků a teček, popřípadě špatným umístěním čárek ve větě.

Dalším jevem je nerozlišování měkkých a tvrdých slabik, konkrétně se tento jev týká di - dy, ti -ty, ni – ny. Dysgrafici používají měkké nebo tvrdé i/y náhodně, některé děti všude píší jenom i, anebo y. V pedagogicko-psychologických poradnách jsou pro diagnostiku dysgrafie připravené věty k diktátu, které nejsou gramaticky obtížné, aby se děti mohly soustředit pouze na sluchovou a zrakovou analýzu řeči. Věty jsou sestaveny tak, aby postihly všechny podoby dysgrafie. Na jejich sestavení se podílel profesor Matějček. Vyšetřující psycholog vždy musí věty a délku diktátu přizpůsobit věku a ročníku, do kterého dítě chodí.

1.4.1.3 Diagnostika obtíží sluchové percepce řeči

Zjištění chyb při čtení a psaní a následný rozbor je první etapou diagnostiky, další fáze diagnostiky se zabývá zjišťováním příčin obtíží, tato fáze je důležitá pro stanovení nápravy. Obtíže ve sluchové percepci řeči mohou být důvodem poruch ve třech oblastech, kterými jsou: sluchová analýza a syntéza řeči, sluchová diferenciací měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a problematika v délce samohlásek.

Sluchová analýza a syntéza řeči

Analýzu a syntézu řeči je možné vysvětlit jako schopnost diferencovat slovo na jednotlivé hlásky a ze samotných hlásek složit slovo, které je zvukovým celkem. Sluchová analýza řeči je nezbytná proto, aby se děti naučily psát. Dříve zmíněné komolení slov při psaní a čtení je projevem nedostatečně rozvinuté sluchové analýzy a syntézy.

Pro diagnostiku narušení analýzy a syntézy řeči je potřeba postupovat systematicky od nejjednodušších po složitější celky. V praxi se užívá Matějčkova

zkouška analýzy a syntézy. U této testové metody má dítě analyzovat postupně deset slov, za správnou analýzu získá dva body, popřípadě jeden bod, pokud se mu to povedlo až na druhý pokus. Nejjednodušším slovem pro analýzu je slovo sám a nejtěžší nenapodobitelný. Část zaměřená na syntézu funguje na stejném principu, psycholog hláskuje slovo a dítě má za úkol říci slovo celé. Pro syntézu je nejjednodušší slovo s-á-l a nejtěžší n-e-s-p-r-a-v-e-d-l-n-o-s-t.

Diagnostika rozlišování měkkých a tvrdých slabik

Český jazyk jako jeden z mála má měkké a tvrdé slabiky, které způsobují nejvíce problémů dětem ve třetí a čtvrté třídě, kdy si děti nepamatují měkké a tvrdé souhlásky. Vysvětlením je, že je nejsou schopny odlišit sluchově.

Diagnostika sluchového rozlišování je tvořena zkouškou, kdy dítě sedí naproti psychologovi, poslouchá slova a má za úkol říci, zda se píše ve slově měkké i nebo tvrdé y. Dítě má rozlišit gramatiku u slov: divadlo, dynamo, divák, dítě, notýsek, kniha atd. Analýza chyb spočívá v detekci, zdali se chyby objevují na začátku, uprostřed nebo konci slov.

1.4.1.4 Vyšetření sluchové diference délky samohlásky

Tento typ vyšetření se zaměřuje na diagnostiku neschopnosti rozlišit délku samohlásky, což je způsobeno nedostatečným rozvinutím sluchové diskriminace.

Vyšetření se provádí formou diktátu, kdy pro různé školní ročníky jsou určena slova, která má dítě napsat. Pro konec první třídy jsou to například slova: máma, nese, padá, peří, kácí. Při psaní je vhodné dítě pozorovat a následně analyzovat veškeré chyby, které udělalo.

1.4.1.5 Vyšetření zrakové percepce tvarů

Pokud se zraková percepce nevyvíjí optimálně, může způsobovat horizontální a vertikální inverzi písmen a čísel, záměnu písmen a číslic a nedostatečné rozlišování geometrických figur.

Pro zjištění narušeného vývoje zrakové percepce se v ordinaci klinického psychologa anebo pedagogicko-psychologické poradně používá několik testů, které se odlišují především věkovou skupinou, pro kterou jsou určeny. V předškolním věku a v první třídě se užívá Edfeldtova reverzní zkouška. Pro další období až do konce prvního stupně základní školy se využívá Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové.

1.4.1.6 Vyšetření vnímání (prostorové orientace)

Vnímání dětí s poruchou učení v porovnání s dětmi bez jakékoli poruchy zkoumala dlouhodobě Félicie Affolterová. Vnímáním se zabývala především v otázce vývoje. Dle jejího názoru u zdravých dětí probíhá vývoj vnímání a na něm závislé chování s pozoruhodnou pravidelností, přičemž u dětí s poruchou, případně poruchami učení průběh vývoje vnímání probíhá v jiném pořadí. I toto je důvodem toho, že chování dětí s poruchou učení působí chaoticky, nepředvídatelně.

1.4.1.7 Vyšetření kinestetického vnímání

Pro diagnostiku kinestetického vnímání neboli vnímání pohybu se využívá subtest Orientace vpravo-vlevo ze Žlabova Souboru specifických zkoušek. U tohoto subtestu má dítě za úkol například stát na jedné noze, ukázat levou rukou na pravou ruku psychologa, který jej vyšetřuje.

Podobná zkouška využívaná v české diagnostice je zkouška B. Sindelarové, kdy je doporučeno, aby dítě dělalo nejdříve stejné pohyby oběma rukama, následně se pravou rukou dotýká pravé části těla a levou rukou levé a v poslední řadě vyšetřované dítě má za úkol dělat pohyby, které kříží střední linii těla.

V průběhu vyšetření by si psycholog měl dělat poznámky o motorických schopnostech a zručnosti dítěte, které souvisejí s kinestetickým vnímáním (cit. dle Pokorná, 2010).

1.4.1.8 Vyšetření představy prostorové orientace

Představa prostoru se vyšetřuje první částí již zmiňovaného Žlabova Souboru specifických zkoušek. Dítě má před sebou předlohu se čtyřmi čtverci, u kterých má určit postupně všechny rohy. Pro starší děti, od osmi let dále, je určena Reyova komplexní figura. Dítě má nejdříve překreslit obrazec podle vzoru a následně po odebrání obrázku má tento obrázek nakreslit z paměti.

1.4.1.9 Vnímání časové posloupnosti

U dětí s poruchou učení lze vnímání časové posloupnosti sledovat odlišnými způsoby, nejobvykleji se pozoruje oblast vizuální, auditivní.

Vizuální oblast

Vizuální oblast se zkoumá za pomoci číselných řad, kdy je před dítě předložena řada čísel a ono musí přijít na pravidlo, podle kterého se čísla opakují. Tato oblast se zkoumá také nácvikem sekvencí. U tohoto testu se jedná o čtvercovou mřížku, do které má dítě podle vzoru zaznamenávat čárky.

Oblast auditivní

Tato oblast se testuje předkládáním skupiny kratších a delších slabik. Dítě skupinu opakuje pětkrát, pokud se mu nepovede správně zopakovat sekvenci, předloží se mu kratší sekvence.

Žlab také doporučuje reprodukci rytmu, kdy dítě buď vytleskáváním, nebo vyznačením na bzučáku opakuje rytmus po terapeutovi.

1.4.1.10 Vyšetření paměti

Funkce paměti je okrajově zkoušená v testech na ostatní funkce. Pro lepší diagnostiku jsou využívány zkoušky zaměřené jen na paměť. Pro žáky páté až osmé třídy byly kolektivem pedagogicko-psychologické poradny pod vedením Malé a Hrabala vytvořeny dva testy. První z nich je zaměřen na memorování číselné řady – MEN, zaznamenává se naučené množství čísel, vizualizace

a rekognice. Druhým testem M-E-Hi-R se diagnostikuje zapamatování a reprodukce textu (cit. dle Pokorné, 2010).

1.4.1.11 Vyšetření intelektu

Testy inteligence jsou velmi významné jak pro stanovení dyslexie, tak pro podporu tvrzení, že poruchy učení neovlivňují intelektový kvocient. Pro děti do osmi let se nejčastěji používá škála Termana a Merillové, u starších dětí se užívá Pražský dětský Wechsler. Novější alternativou verze Wechslerova testu je WISC III, který nabízí porovnání verbální a nonverbální složky (Šturma, 2006).

1.4.2 Diagnostika poruch učení v dospělosti

Diagnostika dospělých byla dlouhou dobu prováděna testovou baterií pro žáky základních škol. Testová baterie pro diagnostiku dospívajících a dospělých pro českou populaci vznikla v roce 2007, vytvořily ji autorky Cimlerová, Chalupová, Pokorná. „*Touto baterií se řadí naše republika mezi vyspělé státy, které disponují diagnostickým materiálem pro celoživotní posuzování nejen obtíží ve čtení, ale též dalších souvisejících symptomů.*“ (Zelinková, 2012, s. 55).

Samotnému vyšetření předchází Anamnestický dotazník a Screeningový dotazník pro dospělé. Vyšetření obsahuje test čtení Krtek a test nesmyslných slov Lатыš, tyto testy čtení jsou převzaty z verzí pro děti. Novým subtestem je tiché čtení s porozuměním O děveče, která v Blaníku sloužila, kdy testovaný po třech minutách reprodukuje text. Písemný projev je testován za pomoci diktátu vět a dále dvou diktátů zaměřených na zjištění úrovně fonemického povědomí, které je významné pro osvojení čtení a psaní. Fonemické povědomí je diagnostikováno zkouškami sluchové analýzy a syntézy, kdy proband analyzuje a syntetizuje slova náročnější než u testů pro žáky ZŠ. Zcela nově je přidána zkouška fonologické manipulace. Na specifické obtíže dyslexie je zaměřena zkouška zrakové percepce, kdy čtenář má určit, zdali má před sebou dvojice totožných, anebo odlišných slov. Vývojový deficit v úrovni řeči je diagnostikován pomocí

zkoušky Verbální fluence. Testovaný má vyjmenovat za dobu 1 minuty co nejvíce slov začínajících na N, K a P. Dalšími subtesty jsou Orientační zkouška jazykového citu a kvalitativní rozbor specifického logopedického nálezu, které jsou testovány opakováním artikulačně náročných slov. Mezi subtesty také patří Test obkreslování, Test dynamické praxe a Test zrcadlového vnímání (Zelinková, 2012).

1.4.2.1 Adult dyslexia checklist

Jedná se o test sestavený ve Velké Británii Dr. Michaellem Vinegradem, který jej testoval na 679 dospělých Britech ve věkovém rozmezí 18 až 68 let. Tento test obsahuje 20 otázek s dichotomickými odpověďmi ano/ne. Otázky jsou zaměřené na pravolevou orientaci, orientaci v prostoru, čase i na ploše, na dysortografické, dysgrafické i dyskalkulické projevy, schopnost koncentrace pozornosti, artikulační obratnost či neobratnost a serialitu.

Ze závěrů doktora Vinegrada vyplývá, že jedinci s dyslexií odpověděli kladně na 12,7 otázek a jedinci bez dyslexie na 4,4 otázky. Dále bylo zjištěno, že přes 90 % respondentů označilo *Ano* v osmi případech a méně. Z toho bylo vyvozeno, že devět a více kladných odpovědí značí vážnější dyslektické obtíže. Dvanáct otázek bylo stanoveno jako signifikantních pro rozlišení mezi běžnou populací a dospělými dyslektiky. Tyto otázky jsou dále řazeny podle důležitosti: 2, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 12. Autor dotazníku uvádí, že u těchto otázek 6 kladných odpovědí má vyšší důležitost než u otázek ostatních. Otázky 4, 12, 13, 16 jsou zaměřeny na dyskalkulii, na dysortografii je zaměřena otázka číslo 7. Výsledky tohoto testu je potřeba brát jen orientačně, poněvadž v České republice nebyl standardizován (Synková, 2012).

2 COPING – ZVLÁDÁNÍ ZÁTĚŽE

Termín coping zavedl do psychologie Abraham H. Maslow. Dle jeho vysvětlení tento pojem znamená chování, které slouží ke zvládnutí požadavků prostředí (Baštecká, 2009).

Ve Velkém psychologickém slovníku je coping vysvětlen jako: „*schopnost člověka vyrovnat se odpovídajícím způsobem s nároky, které jsou na něj kladeny, případně zvládat nadlimitní zátěž*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 77).

Etymologie slova coping je odvozena od řeckého kořene „colaphos“. Pojem colaphos je původem ze sportu, konkrétně boxu. V boxu znamená tento pojem „úder na ucho“, volnější překlad tohoto pojmu znamená „bojovat s někým, přemocet a následně se s ním vypořádat“ (Baumgartner, 2001).

Koncept copingu, který se zkoumá již přes 40 let, je založen na dvou velmi odlišných přístupech. První vychází z tradičních experimentů na zvířatech a druhý je postaven na ego psychologii.

První přístup, který zkoumal coping za pomoci pokusů na zvířatech, je v závěru jen dílčí. Autoři výzkumů se shodli, že v porovnání s copingem u lidí lze u zvířat pozorovat pouze vnější chování. Coping podle tohoto přístupu znamená čin, který kontroluje nebezpečné podmínky prostředí a skládá se z naučených behaviorálních odpovědí snižujících negativní napětí.

Druhý přístup zkoumání z pohledu ego psychologie vysvětluje coping jako reálné přizpůsobení myšlenek a činů zmírňující stres (Lazarus, R. S., Folkman., S., 1984).

2.1 Coping a adaptace

Podle profesora psychologie Jara Křivohlavého, který se v české odborné literatuře zabýval copingem nejvíce a další autoři se na něj v literatuře odkazují,

je ještě jeden pojem, který je dle jeho názoru s copingem spojen, a tím je pojem adaptace. Proto je vhodné zde vysvětlit oba pojmy z pohledu Křivohlavého.

Dle Křivohlavého se oba pojmy vztahují k aktivitě jedince v náročné životní situaci. Adaptace hlubším významem z etiologického hlediska znamená být dobře připraven k tomu, co jedince čeká. Odlišnost adaptace od copingu spočívá především v intenzitě a délce trvání. Pojem adaptace se rozumí vypořádání se se zátěží, která je v relativně obvyklých a běžně zvládnutelných mezích. Naproti tomu pojem coping Křivohlavý vysvětluje jako boj s výjimečnou a nadlimitní zátěží, tato zátěž se také vyznačuje odlišností v délce, která je mimořádně dlouhá (Křivohlavý, 1994).

Zátěž může mít různou podobu, může to být nemoc, obtížná psychosociální situace, nepříznivá ekonomická situace a jiné náročné životní situace (Baštecká, 2009).

2.2 Diferenciace obranných mechanismů a copingu

V odborné literatuře se často vyskytují pojmy coping a obranné mechanismy pospolu. Dle názoru autorky této práce je proto podstatné na tomto místě vysvětlit jejich odlišnost.

Pojem obranné mechanismy zavedla do psychologie na jejích začátcích psychoanalýza a dále je rozvíjela Anna Freudová v knize Já a obranné mechanismy, která vyšla poprvé v roce 1936 a v českém překladu v roce 2006. Od té doby bylo na toto téma napsáno mnoho knih a studií. Tyto mechanismy se vyznačují především iluzorním pojmáním skutečnosti. Ve chvíli, kdy daná osoba používá obranné mechanismy, si nevědomě zkresluje realitu a odmítá skutečný zdroj obtíží. Hlavním úkolem obranných mechanismů je snižování úzkostných pocitů ve stresové situaci a zároveň posilování sebevědomí i podpora kladného sebehodnocení.

Na rozdíl od toho coping neboli zvládání neodvádí problém z vědomé části psychického dění. Ohrožující situace nebo stresory převádí do podoby pozitivně zvládnutelných termínů, u kterých je možné se s nimi vyrovnat anebo nalézt řešení. (Baumgartner, 2001)

2.3 Copingové strategie – strategie zvládání

K pojmu coping se dále vážou copingové strategie, které napomáhají zvládat různé podoby zátěže. Rozdělení copingových strategií jsou nepřeborná množství. Někdy se rozlišují podle autora, jindy podle zaměření. Na následujících řádcích popíši, dle svého názoru, ty nejzákladnější a často zmiňované strategie.

2.3.1 Lazarusův model zvládání životních těžkostí

Významný americký kognitivní psycholog zabývající se stresem a copingem, rozdělil strategie zvládání na čtyři kategorie. Tyto kategorie popsal ve své monografii *Psychological Stress and the Coping Process* z roku 1966.

1. *Strategie obrany* - tato strategie je založena na netečném chování, kdy jedinec po vyskytnutí náročné situace upadá do pocitů bezmoci, deprese a beznaděje. Tato copingová strategie má vyšší pravděpodobnost výskytu ve chvíli, kdy ji prostředí více podporuje. Jedinec použije tuto strategii, čím je situace extrémnější a také když nemá pocit, že by ohrožující situaci mohl ovlivnit, anebo by mohl použít jinou ze zmíněných strategií.
2. *Strategie vyhýbaní se* - strategie tohoto typu je obdobná s vyhýbáním se nebezpečnému zvířeti.

Tento druh strategie může mít tři podoby:

- vyjádření se přímo strachem,
- vyhýbaní se beze strachu a
- vyhýbaní se s tlumenou reakcí strachu.

Převládajícími emocemi jsou obavy, bázeň a strach.

3. *Strategie útoku* - jedná se o strategii s přirovnáním ke snaze zabít nepříjemný hmyz, který člověka ohrožuje. Jedná se o nižší formu obrany,

zvláště když je v rozporu se sociálními normami. Útok může být posilován, anebo tlumen, dále také může být projevován s hněvem, anebo bez něj.

4. *Posilování vlastních zdrojů síly* - u této strategie záleží na povaze újmy a na možnostech jedince, každé konkrétní opatření vyžaduje zvláštní posouzení okolností. Tato strategie je ze všech možností nejobecnější (Lazarus, 1966; Křivohlavý, 1994).

Téměř o dvacet let později Lazarus a Folkmanová stanovili dva esenciální obecné typy copingu podle jejich zaměřenosti a působení.

První typ je coping zaměřený na problém neboli v anglické literatuře uváděný jako problem-focused coping a druhým typem je coping zaměřený na emoce neboli emotion-focused coping. Užití těchto typů záleží na zhodnocení situace jedincem. Toto rozdělení vzniklo za pomoci zkoumání faktorové analýzy, kdy po dobu jednoho roku odpovídalo na otázky z diagnostického nástroje Ways of coping checklist sto lidí ve věkovém rozmezí 45 až 64 let, otázky byly zaměřené na zjišťování chování ve stresové situaci (Paulík, 2010; Kliment, 2014).

Pokud jedinec zhodnotí, že situace je možné zvládnout, zvolí typ zaměřený na problém. V tomto případě je jedincem spuštěna přímá akce, kdy vyvine úsilí a snaží se využít získané informace buď při nápravě vlastního chování na efektivní, anebo při zásazích do ohrožující situace, anebo v poslední řadě získání opory od svého sociálního okolí.

Vyjde-li z hodnocení, že situace neumožňuje změny, převládne coping zaměřený na emoce. Poté dochází k regulaci emočního dění ve spojitosti se stresovou situací, vyhýbání se ohrožujícím myšlenkám a také dochází ke změně názoru na probíhající situaci nebo situaci budoucí (Paulík, 2010).

2.3.2 Další příklady copingových strategií

Od vzniku modelu copingových strategií Richarda Lazaruse vzniklo mnoho dalších modelů, některé odkazují na práci Lazaruse samotného nebo jeho spolupráci s Folkmanovou.

Například Kliment ve své monografii Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích zmiňuje několik rozdělení, kdy jsou strategie rozdělitelné na řešení problému, vyhýbání se a hledání sociální opory.

Rozdělení dle Sidleho je již konkrétnější a obsáhlejší co se týče počtu. Jeho práce má 10 strategií a jsou jimi: diskuze s druhými, hledání informací, humorný pohled, bezstarostnost, odvádění pozornosti, uskutečnění akce, příprava na nejhorší, plánování, využití minulých zkušeností anebo překonání emočního napětí náhradní aktivitou. (cit. dle Klimenta, 2014).

Vymezení strategií může být kupříkladu rozdílné i dle oblasti, kde se užívají. Burke a Belcourt vymezili strategie, které jsou dány do spojitosti s pracovním stresem. Jsou jimi: odklon od pracovní aktivity, analýza situace a změna strategie, dočasné odstoupení od situace, zvýšení pracovního úsilí a komunikace s druhými o nastalé situaci (cit. dle Klimenta, 2014).

Žádná ze zmíněných strategií není špatná a také není možné přiřadit jedné situaci jednu copingovou strategii. Závisí především na subjektivním hodnocení jedince a na situaci samotné.

2.4 Coping resources – zdroje zvládání

Významným tématem v souvislosti se zkoumáním copingu neboli zvládání jsou copingové zdroje. Jedním z nejobecněji přijímaného modelu je rozdělení na extrapersonální a interpersonální zdroje, toto rozdělení je popisováno od 80. let minulého století (Kebza, 2005).

2.4.1 Interpersonální zdroje

Interpersonální zdroje jsou dílčími osobnostními charakteristikami. Přítomnost těchto charakteristik napomáhá s tvorbou copingových strategií. Ve chvíli, kdy tyto charakteristiky přítomny nejsou, navyšuje se pravděpodobnost nezvládnutí náročné situace. Výčet těchto osobnostních charakteristik je poměrně rozsáhlý, i proto se někdy navzájem propojují. Mezi interpersonální zdroje patří optimismus, místo kontroly neboli locus of control, sense of coherence, nezdolnost v pojetí hardiness, životní smysl, sebehodnocení a očekávaná osobní zdatnost (Kliment, 2014). Některá označení se používají v anglickém jazyce, protože český překlad se mezi odbornou veřejností neujal. Zvolila jsem rozdělení podle Klimenta, poněvadž se mi zdálo jako nejucelenější a nejkomplexnější.

2.4.1.1 Optimismus

Tento pojem lze definovat jako pozitivní očekávání budoucnosti. Ve chvíli, kdy je optimismus vnímán jako psychická dispozice, se jedná o obecný sklon k tomuto očekávání. Na opačné straně přímky je pesimismus. Lidé, kteří se spíše nalézají na škále blíže k optimismu, očekávají, věří v pozitivní následky jejich chování, a to jak pro ně samotné, tak i pro jejich okolí. Dále tito lidé budou předpokládat, že jejich chování je v důsledku bude posilovat nebo rozvíjet na rovinách somatické, psychické a sociální. Toto očekávání jedinec spojuje i s procesy, kterých se sice aktivně nezúčastní, ale mohou jej hypoteticky ovlivňovat (Kliment, 2014).

2.4.1.2 Místo kontroly neboli locus of control

Autorem tohoto kognitivně behaviorálního konceptu je Rotter. V jeho rozlišení existuje interní a externí místo kontroly. Hlavní rozlišení existuje v lokalizaci a interpretaci příčin jedincova jednání, zdali příčiny umísťuje do svého okolí, anebo své vlastní osobě (cit. dle Klimenta, 2014).

Jedinci s interním místem kontroly předpokládají, že jejich výkonové i nevýkonové vlastnosti jsou odůvodněním procesů, které tito jedinci způsobují nebo kterých se účastní. Dále také tito jedinci zohledňují své vlastní schopnosti

a vynaložené úsilí při plánování, provedení a hodnocení svých aktivit. Nabývají dojmu, že jsou schopni ovlivnit jak průběh, tak i výslednou podobu svých aktivit.

Oproti tomu jedinci s externím místem kontroly mají pocit pasivní role v dění v jejich životě. Povětšinou se ohlížejí na složitost situace a na aspekt náhody. Podle nich nenesou odpovědnost za své jednání, ať jsou výsledky pozitivní, anebo negativní.

2.4.1.3 Sense of coherence

V českém jazyce se název této teorie autora Antonovského překládá jako smysl pro soudržnost. Soudržností je myšlena především soudržnost osobnosti, která je stanovena smysluplným a jednotným viděním světa. Smysl pro soudržnost je formován od dětství a dále je dotvářen celoživotními zkušenostmi. Lze odstupňovat na pomyslné škále podle názorů jedince.

Autor promítá smysl pro soudržnost do tří odlišných dimenzí, kterými jsou srozumitelnost, smysluplnost a zvládnutelnost.

Srozumitelnost odborníci také nazývají jako kognitivní rovinu smyslu pro soudržnost. Jedinci s vysokou mírou srozumitelnosti vnímají svět jako složený z částí, které se vzájemně doplňují a zapadají do sebe, tím vytvářejí řád a soulad. Jejich podoba se přiklání spíše ke konzistentní podobě. Takto působící svět je bezpečný svojí předvídatelností. Naopak pro jedince s nízkou mírou srozumitelnosti je svět nebezpečný a nepřehledný.

Afektivní rovinou smyslu pro soudržnost je smysluplnost, která zachycuje emoční prožívání světa jednotlivce. Vysoká míra smysluplnosti u jedince znamená, že přijímá životní situace jako smysluplné výzvy, to u něj vyvolává pozitivně emočně nastavenou víru, že jeho úsilí vyústí v pozitivní efekt. Naopak jedinci s nízkou mírou smysluplnosti vnímají životní situace jako rány osudu a mohou vést až k sociální izolaci.

Poslední, významnou a konativní rovinu představuje zvládnutelnost. Obsahuje motivační a volní úsilí. Zvládnutelnost představuje přesvědčení, že nastalé

problematické situace mají, anebo nemají řešení. Jedinci s vysokou mírou zvládnutelnosti věří v dostatečnou kompetenci k vypořádání se s náročnou životní situací, a to buď sami, nebo i za pomoci svého okolí. Jedinci s nízkou mírou zvládnutelnosti tuto kompetenci nepocítují a jsou ovlivněni při plánování aktivit i volbou strategií (cit. dle Klimenta, 2014).

2.4.1.4 Nezdolnost v pojetí hardiness

Tento koncept je podobný předchozímu konceptu a má vystihnout jedince s důrazem na dovednost zvládat stresující situaci. Kobasová, autorka tohoto konceptu, rozlišuje tři složky určující hardiness, těmi složkami jsou kontrola, oddanost a výzva.

Kontrolu lze chápat jako přesvědčení, že nastalá situace je pod kontrolou jedince a situaci lze řídit a ovlivňovat.

Oddanost je možno vysvětlit angažovaností, čím je jedinec více angažován do situace, tím větší smysl v situaci spatřuje.

Výzvou se rozumí vyhodnocení situace jako smysluplného podnětu k aktivitě jedince.

2.4.1.5 Životní smysl

V běžných podmínkách nejsou otázky po životním smyslu výrazné, významnosti nabývají až ve chvíli, kdy je jedinec vystaven zátěži a stresu. Dle Frankla, který tento koncept výrazně rozpracoval, jedinec hledá a následně nalézá smysl ve třech situacích. Těmi situacemi jsou: uskutečňování nějaké aktivity, kdy se naplňují tvůrčí hodnoty, další situací je zážitek aktivity, kdy se naplňují zážitkové hodnoty a poslední je realizace postoje v náročné situaci, čímž se uskutečňují postojové hodnoty.

Podle Frankla je poznáním životního smyslu předpoklad pro životní spokojenost a v neposlední řadě i pro posílení odolnosti při zvládání životních nároků (cit. dle Klimenta, 2014).

2.4.1.5 Očekávaná osobní zdatnost (self efficacy)

Jedná se o názor jedince, že je schopen udržet kontrolu nad náročnou situací a je schopen do ní zasahovat a ovlivňovat její průběh ve svůj prospěch.

Vyšší míra očekávané osobní zdatnosti napomáhá ke zdravějšímu životu a větším životním úspěchům. Nižší míra kriticky ovlivňuje rozvoj duševních potíží a následně i sociální problémy.

2.4.1.6 Sebehodnocení

Sebehodnocení vyplývá ze srovnání obrazu sebe sama a následného očekávání jedince i jeho sociálního okolí. Sebehodnocení ovlivňuje psychický obraz jako celku a zároveň ovlivňuje dopad na dynamiku jednotlivých duševních dějů.

Pozitivní sebehodnocení udržuje psychickou pohodu, napomáhá odolávat působení stresu a také napomáhá vyrovnávání se s neúspěchem. Pozitivní sebehodnocení může nabývat různé intenzity, někdy je příliš vysoké hodnocení kontraproduktivní (Kliment, 2014).

2.4.2 Extrapersonální zdroje

Jedná se o zdroje, které jedinec může najít ve svém okolí a využít je ve chvíli, kdy je v situaci zvýšené zátěže. Mezi extrapersonální zdroje se řadí především sociální opora.

2.4.2.1 Sociální opora

Je to zvláštní druh sociální interakce, jejímž hlavním úkolem je navýšit kompetence jedince, sebehodnocení a pocit sounáležitosti, odehrává se za pomoci fyzických anebo psychosociálních zdrojů. Interakce je myšlena především mezi jedincem a jeho rodinou a přáteli.

Sociální opora se může dělit na faktickou a očekávanou. Faktickou sociální oporou jsou veškerá opatření, která jedinec po dobu těžké životní situace dostal ze strany poskytovatelů opory. Očekávaná sociální opora je opora, kterou jedinec dle svého subjektivního názoru měl dostat.

Někteří další autoři dále rozdělují sociální oporu na materiální a nemateriální. Pod nemateriální pomoc například patří:

- **Emocionální opora**

Emocionální opora není zaměřena na řešení problémů. Vyjádření emocionální opory se podílí na zlepšení nálady.

- **Opora sociální sítě**

Tato opora zdůrazňuje skutečnost, že jedinec není sám v problematických situacích daného typu a má se popřípadě o koho opřít.

- **Informační opora**

Informační opora je proces, kdy jsou jedinci poskytovány informace důležité pro zorientování v dané situaci i následné kvalifikované rozhodnutí pro vyřešení problematické situace

Žádný ze zmíněných typů opor by neměl být z pohledu účinnosti upřednostňován. Záleží na závažnosti a druhu situace, účinný je ten typ opory, který je přiléhavý k nastalé situaci (Kliment, 2014).

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Metodologie

Výzkum, dle Hendla „*znamená systematické zkoumání přírodních nebo sociálních jevů s cílem získat poznatky, jež popisují a vysvětlují svět kolem nás.*“ (Hendl, 2006, s. 19)

Výzkumná sonda kvalitativního typu je zaměřena na zjištění copingových strategií dospělých jedinců s poruchou učení. Hlavním tématem výzkumné práce je zmapování strategií, kterými se lidé s poruchou učení vyrovnávají s projevy poruch učení, jak v dospělosti, tak v dřívějších obdobích jejich života.

Pro výzkumné zpracování dat jsem zvolila kvalitativní metodu. Kvalitativní výzkumy jsou vhodnější pro hloubkový popis problému, nezůstávají na povrchu zkoumané problematiky, zabývají se sledováním vývoje a zkoumáním daného procesu, také se snaží o citlivé zohlednění působení kontextu, lokálních situací a podmínek (Hendl, 2005).

3.1.1 Cíle výzkumné sondy

Cílem této výzkumné sondy, zaměřené na jedince s poruchou učení, je zjistit, jaké copingové strategie používají pro jejich zvládnání a vyrovnávání se s jejich poruchou. Na tuto problematiku jsem nenalezla žádný výzkum z praxe, dostupných zdrojů. Tato práce je zaměřena na dospělé jedince. Problematika poruch učení v dospělosti je v tuzemsku povětšinou zaměřena především na kvalitu života. Celkově jsou poruchy učení v dospělosti často opomíjeny.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké copingové strategie užívají dospělí s poruchou učení?

Vedlejší výzkumná otázka:

Mají participantky a participantí na základě svých zkušeností ve spojitosti se specifickými poruchami učení nějaké obavy z budoucnosti?

3.1.2 Zvolené výzkumné metody

První zvolenou metodou byla Adult Dyslexia Checklist, kterou jsem zvolila pro zmapování obtíží dospělých s poruchou učení. Tato metoda je často využívána jako orientační test pro nástin problematiky u dospělých jedinců, všichni respondenti měli potvrzení z období dospívání z pedagogicko-psychologické poradny a proto tento test nebyl zamýšlen jako diagnostický nástroj, ale pouze jako potvrzení dřívější diagnózy.

Druhou zvolenou metodou byla interpretativní fenomenologická analýza, která se používá pro analýzu textů a konkrétně pro porozumění zažité zkušenosti. Interpretativní fenomenologická analýza neboli IPA napomáhá detailně prozkoumat, jak jedinec utváří význam své zkušenosti. Tato kvalitativní analýza je rozvíjena od 90. let minulého století, vznikla na popud potřeby fenomenologického přístupu, který umožní detailní exploraci subjektivní zkušenosti a zároveň ji mohou provádět výzkumníci, kteří nemají znalosti filosofie. Od počátku je spojena s psychologií zdraví, dnes je například využívána v oblasti psychoterapie a klinické psychologie (Řiháček aj., 2013). U tohoto přístupu není důležitá objektivita, ale spíše reflexivní přístup, kdy se předpokládá analytická práce obou účastníků (Harper a Thompson, 2012).

3.1.3 Sběr dat

Sběr dat byl uskutečněn za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který je doporučován v kombinaci s interpretativní fenomenologickou analýzou. Výhody tohoto typu rozhovoru jsou především v tom, že umožňuje a usnadňuje navázání vztahu s participantem a následné vcítění. Participant také má možnost sám přinášet témata jemu blízká. Tento rozhovor je časově náročnější

a výzkumník má menší kontrolu nad situací. Otázky u tohoto typu rozhovoru by neměly být navádějící ani hodnotící, ale spíše neutrální. (Kocvrlichová, 2006)

Témata, zpracovávána v rozhovoru vznikla na základě výzkumných otázek. Otázky byly vyhotoveny na základě studia literatury a konzultací s odborníky (Příloha č. I). Tyto otázky sloužily jako pomoc při rozhovorech a ve všech rozhovorech byly zmíněné všechny, popřípadě doplněny o další otázky, které byly přizpůsobeny jak participantům, tak situaci samotné. *„Obecně se předpokládá, že rozhovor bude směřovat od toho, co na tématu považuje výzkumník za významné, k tomu, co se vynořuje, i když to původně nebylo v plánu rozhovoru, alespoň do té míry, do které je téma relevantní výzkumné otázce.“* (Řiháček aj., 2013, s. 25)

Rozhovory proběhly v období červen-červenec 2015. Místo vždy bylo zvoleno po domluvě s participantem. V několika případech se jednalo o kavárny anebo místo, které vymyslel participant sám, jeden z rozhovorů byl proveden na procházce s dítětem. Rozhovory s participanty byly různě dlouhé, nejkratší rozhovor trval 23 minut a nejdelší 50 minut. Participanti nepocházeli jen z oblasti hlavního města, ale z celé České republiky.

Počátek setkání byl věnován získání informací o participantovi a naladění vhodné atmosféry pro rozhovor. Následně byl participant obeznámen s informacemi o mně a participant měl prostor na své otázky. V další části jsem vysvětlila téma výzkumné sondy a jeho cíle. Participant byl následně obeznámen s informovaným souhlasem a prodiskutovány podmínky spolupráce a také průběh výzkumu. Souhlas s výzkumnou sondou participant potvrdil podpisem (Příloha č. II). Poslední, s čím se participantka či participant před rozhovorem zabýval, byl Adult Dyslexia Checklist (Příloha č. III), který byl popsán již dříve.

Samotný rozhovor byl po souhlasu participanta nahráván na diktafon. Otázky byly kladeny podle dříve zmíněného okruhu otázek, otázky byly někdy citlivě doplněny podle mého uvážení. Veškeré rozhovory byly zakončeny otázkou na

možné doplnění anebo vyjádření subjektivního názoru participanta, co dle jeho názoru nezaznělo a co je důležité zmínit.

Po rozhovoru samotném měli participanti prostor na zmínění pocitů anebo otázek, které je napadly při rozhovoru.

3.1.4 Zpracování dat

Data získaná ve výzkumné sondě byla nahrána na diktafon, tyto nahrávky jsem následně doslovně přepsala i s kladenými otázkami. Přepisy rozhovoru nebyly nikterak upravovány, nespisovné pojmy byly dodrženy a přepsány, pomlky a pauzy byla také zachovány a naznačeny interpunkčními znaménky (...), vynechaná místa byla naznačena [...] a nesrozumitelná slova (-). Před samotnou analýzou rozhovoru jsem si nahrávku znovu poslechla a poté jsem pracovala se samotným přepisem rozhovoru. Po přepsání a následném poslechu byly veškeré nahrávky smazány. *Adult Dyslexia Checklist* byl také vyhodnocen a získané informace zapracovány do textu.

Analýza textu, která proběhla za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy, byla provedena podle jednotlivých kroků, které jsou zmíněny a vysvětleny v odborné monografii *Vina* od Marty Kocvrlichové (2006).

První fází je několikanásobné přečtení. Poté jsem na levý okraj zapisovala poznámky, které obsahují, zajímavé nebo důležité informace, které zazněly během rozhovoru. Zapsané poznámky mohou mít podobu interpretací, parafrází asociací anebo jiných spojení.

V druhé fázi se píše na pravý okraj. Píší se názvy vynořujících témat, jedná se o vyšší rovinu abstrakce. Je důležité, aby byla dohledatelná zpětná vazba na to, co řekl participant.

Ve třetí fázi jsem přepsala vynořená témata na papír a dále jsem hledala spojení mezi nimi. Některá témata se sdružovala do skupin, jiná vytvářela nadřazené pojmy a shlukovala se kolem nich další témata. Pro kontrolu nalezených témat

a ověření si umístění témat jsem užívala číslování v podobě: stránka, tečka, řádek.

Předposledním krokem bylo spojení témat ze všech pěti analýz, kdy témata z prvního analyzovaného rozhovoru pomohla analyzovat i další rozhovory. Avšak další rozhovory přinesly nová témata. Pro orientaci v tématech jsem zvolila tvorbu tabulek, které obsahovaly především ústřední témata, některá vedlejší témata jsem vynechala z nedostatečné souvislosti s ústřední strukturou.

Závěrečným krokem analýzy bylo převedení témat do narativní podoby, zápis byl doprovázen citacemi z přepsaných rozhovorů. Citace z rozhovorů ilustrují jednotlivá témata, která jsem v rozhovorech zaznamenala a dle mého uvážení zařadila.

3.1.5 Výběr vzorku

Fenomenologická interpretativní analýza pracuje s nižším počtem participantů, to je odůvodněno detailní analýzou zkušeností. Participantů zvolení pro tento druh analýzy by měli splňovat zásadu a tou je homogenita vzorku. Velikost vzorku pro tento typ analýzy bývá doporučován od 4 do 10 participantů (Řiháček aj., 2013).

Po odborné konzultaci byla zvolena jediná podmínka pro účast ve výzkumné sondě. Podmínkou bylo odborné potvrzení diagnostika o poruše učení z období dospívání.

Participantů jsem vyhledávala za pomoci mého sociálního okolí, kdy jsem požádala své okolí o pomoc s hledáním. Tímto způsobem jsem následně oslovila sedm mužů. Po sdělení základních informací o výzkumné sondě a kontaktních údajů, mi následně dva muži odpověděli a projevíli zájem o to být participanty. Přes sociální síť Facebook, jsem následně oslovila další možné participanty, z kterých mi odepsali dvě ženy a jeden muž. Zpočátku každého setkání jsem participantům předložila informovaný souhlas, jako podmínku pro další spolupráci.

Setkání proběhlo s dvěma participantkami a třemi participanty, s kterými jsem provedla hloubkové polostrukturované rozhovory.

3.1.6 Charakteristika participantů

Charakteristika participantů vychází z informací, které o sobě sami sdělili a je doplněna o informace z Adult Dyslexia Checklist.

Jan

Janovi je 25 let, studuje vysokou školu s ekonomickým zaměřením v Praze. Na základní škole mu byla diagnostikovaná dysgrafie. Jeho o tři roky mladší sestře byla v dospívání také diagnostikována porucha učení, a to dysortografie. Poslední potvrzení diagnostiky dyslexie z pedagogicko- psychologické poradny proběhlo před maturitou. Při vyplnění Adult Dyslexia Checklist kladně odpověděl na otázky č.: 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 17, 19 a 10. Kladných odpovědí bylo tedy deset a to značí na přetrvávající obtíže, mezi nimi se nalézají pět signifikantních odpovědí, které napovídají, že na základě reedukace a kompenzace dysgrafie Janův život ovlivňuje již v malé míře.

Jenda

Jenda je studentem architektury, kterému je 22 let a pochází z Vysočiny. Dyslexie mu byla diagnostikovaná již ve třetí třídě. Poslední čtvrtá aktualizace - zpráva z pedagogicko-psychologické poradny proběhla před pěti lety. Po předložení Adult Dyslexia Checklist Jenda zodpověděl kladně jedenáct otázek a byly to otázky číslo 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 13, 17, 18 a 19. Signifikantních odpovědí mezi těmito otázkami bylo šest, to naznačuje přetrvávající dyslektické obtíže.

Kristýna

Kristýna žije v Brně a pracuje jako právnička, je jí 28 let. Dyslexie, dysgrafie a dysortografie ji byla diagnostikovaná ve druhé třídě na základní škole. Na gymnáziu nebyl brán na její obtíže zřetel i přes aktualizované zprávy. Otázky

číslo 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 17, 18, 19, 20 byly participantkou zodpovězeny kladně, z velkého množství kladně odpověděných otázek lze vyvodit na přetrvávající dyslektické obtíže. Šest z těchto otázek patří mezi signifikantní.

Václav

Václav studuje vysokou školu s technickým zaměřením, je mu 23 let a pochází z Moravy. Diagnostika dyslexie a dysgrafie u Václava proběhla ve třetí třídě. Aktualizace zprávy proběhla na střední škole, ale ulehčení u maturity si Václav nepřál. V Adult Dyslexia Checklist Václav kladně odpověděl na otázky číslo 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 16, 18, 20, v těchto jedenácti odpovědích se vyskytuje sedm signifikantních otázek a potvrzují přetrvávající obtíže.

Jana

Janě je 31 let žije v Praze s manželem a malým synem. Je na mateřské dovolené a zároveň studuje psychologii, před tímto studiem vystudovala již dvě vysoké školy. Absolvovala gymnázium s programem pro integraci žáků s poruchou učení. Na prvním stupni u ní byla diagnostikovaná dyslexie, poslední aktualizace proběhla přibližně před deseti lety. Jana v Adult Dyslexia Checklist odpověděla kladně na otázky 5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19 a 20. Z těchto dvanácti odpovědí je osm signifikantních odpovědí, které potvrzují obtíže.

3.1.7 Etika výzkumné sondy

Téma diplomové práce vnímám jako významné a uvědomuji si, že pro participanty mohou být otázky vnímány jako citlivé a intimní, i proto jsem se snažila o etický a citlivý postup. Informovaný souhlas byl proto podmínkou k dalšímu pokračování výzkumné sondy a zaručoval všem participantům zachování anonymity.

Pro splnění etických podmínek byli participanté obeznámeni s informací, že nahrávka jejich rozhovoru může být kdykoli přerušena anebo zastavena

a rozhovor může být zcela ukončen. Dále byli participanti poučeni, že nahrávka bude použita pouze k přepsání rozhovoru a následně bude smazána.

Vedení rozhovoru bylo provedeno co nejcitlivěji s ohledem na téma rozhovoru a osobnost participanta. V úvodní fázi seznamování jsem participantům sdělila své důvody pro diplomovou práci. Participanti byli obeznámeni s tématem rozhovoru a jeho cíli, na začátku a konci setkání participanti měli prostor na možné otázky.

Pro větší pocit komfortu bylo místo a denní doba setkání vždy přizpůsobeno participantovi.

Informace, které by mohli vést ke zjištění identity participantů, byly při přepisu jednotlivých rozhovorů pozměny. Anonymita byla navýšena i změnou jména participantek i participantů. Údaje, které zůstaly nezměněny, byl věk participanta, zaměstnání popř. typ studia a druh diagnostikované poruchy učení.

3.1.8 Reflexe výzkumníka

Přemýšlení nad volbou tématu ke zpracování diplomové práce u mne probíhalo dlouhou dobu. Věděla jsem, že bych ráda psala o specifických poruchách učení a zkoumala s tím spojená témata, která by mě zajímala, a výsledky mé práce by bylo možné v budoucnosti využít.

Skutečnost, že sama jsem byla na základní škole diagnostikována na specifické poruchy učení, konkrétně na dysgrafii, dyslexii, dysortografii a lehkou dyskalkulii, výběr tématu také ulehčilo. Poslední zprávu z vyšetření o přetrvávajících projevech je stará sedm let. Má zkušenost se vzdělávacím systémem a častým nepochopením ze stran učitelů i okolí, mě dovedla k potřebě dozvědět se o této problematice více a následně více porozumět projevům, které dodnes u mě přetrvávají. Studium odborné literatury je má copingová strategie.

3.2 Závěry výzkumné sondy

Pro účely výzkumné sondy vznikly seznamy témat a podtémat, které vyplývají z analýzy rozhovorů. Závěry jsou doplněny citacemi z jednotlivých rozhovorů.

Výzkumná sonda je zaměřena na dospělé s poruchami učení a jejich copingové strategie zaměřené na život s některou již dříve zmíněnou poruchou učení. Rozhovor byl rozdělen na tři části dětství, dospívání a současnost. Všechny rozhovory s participantkami a participanty začínaly totožnou otázkou na vzpomínky na jejich první projevy specifických poruch učení, rozhovor pokračoval přes dospívání až do současnosti. Při rozhovorech byly odhaleny následující strategie: – *Strategie posilování vlastních zdrojů síly, Zdůraznění jiných schopností, Diskuze s druhými, Analýza situace a změna strategie a Plánování*. Následující text se podrobněji zaměřuje na zmíněné strategie. Vedlejší výzkumná otázka zněla: Mají participantky a participanti na základě svých zkušeností ve spojitosti se specifickými poruchami učení nějaké obavy z budoucnosti? I na tuto otázku bude v následujícím textu odpovězeno.

3.2.1 Copingová strategie - Strategie posilování vlastních zdrojů síly

Tab. č. 1. Copingová strategie - Strategie posilování vlastních zdrojů síly

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Koncentrace	2.22-2.24	1.26-2.1, 2.7-9	2.12-14, 4.2, 3.22	2.9-10, 3.17-18	3.2-6, 7.21-22
Soutěživost		1.25-26, 3.24-2.6, 24.1-3, 4.11-4.15, 5.2-6	2.15-16,	4.3-6	
Nácvik					6.28-7.3, 10.13-15,

Nejčastěji zmiňovaným tématem v rozhovorech s participanty byla strategie posilování vlastních zdrojů. V této spojitosti se nejvíce zmiňovali o koncentraci na činnost, kterou jim porucha učení stěžuje. Participanté a participantky se nejvíce zmiňovali o koncentraci ve spojitosti s psaným projevem.

„Moje písmo bylo jakžtakž čitelný, když se na to člověk hodně soustředil, bylo gramaticky správně, ale jakmile tam byl časovej přes, tak písmo se stávalo šíleně nečitelný...“ Jan

„No asi jsem se naučila být trpělivější a zpomalit, protože ty slova musím rozdělit a uvědomit si, jak se to píše.“ Kristýna

„My jsme měli i kroužky po hodině, kdy jsme si ty diktáty procházeli a tak... A pak jsem se musela vždycky zpomalit a přemýšlet nad tím, abych nedělala chyby...“ Kristýna

„Jo asi jo, doted' mám problémy. Vlastně si musím uvědomit, kde se píše jaké i skloňovat a to...“ Václav

„Jako jediné co mě napadá, je to že když mám něco napsat, tak to napíšu a pak si to aspoň třikrát přečtu, jestli to mám dobře napsané.“ Václav

„...ted' jsem psala třeba slovíčko konkrétně a to k tam pak vynechávám, pak je z toho konkrétně, že si to musím rozhláskovat jako.“ Kristýna

Participanté a participantky dále popisovali zvýšenou koncentraci zaměřenou na jeden konkrétní jev, který musí upřednostnit před jinými rušivými jevy pro zdárné vypořádání se s problémem.

„Sice jsem měl nějak ty problémy, ale já musím poslouchat ty věci, pak to zvládám mnohem líp, než když si to mám přečíst.“ Jenda

„Když někdo někde mluví, tak já okamžitě chytám, i kdyby mluvil monotónně, tak já prostě nejsem schopná se prostě soustředit plně jakoby. I při čtení, když

si čtu, to je to stejný, že když si čtu, potřebuju, aby byl klid, jinak si čtu jednu stránku třeba hodinu, a když je klid, tak to mám už i celkem vychytaný to čtení.“

Jana

„Já mám spíš problém s tím učením, že se na to musím absolutně soustředit. S čímkoliv mám problém, že se musím na to maximálně soustředit a být pro ní maximálně zapálenej a pak jsem schopen téměř čehokoli.“ Jenda

„Dávala jsem si pozor, jestli je tam správně Ne nebo nějaký zápor, na to jsem se musela hodně soustředit, to jsem věděla, že mi dělá problém no...“ Jana

Participantky a participanté zmiňovali, potřebu snažit se proto, aby se vyrovnali anebo dokonce byli lepší než lidé v jejich okolí. Tato soutěživost jim napomáhá k lepším výsledkům. Jedním z projevů soutěživosti, který se vyskytoval v rozhovoru, byla i potřeba vynikat v oblasti, v které ostatní nevynikají.

„Právě naopak mi taky pomohlo dost, že sestra tu poruchu právě nemá. Takže jsem měl ten motor to nějak dohánět...“ Jenda

„Já vlastně čím dál jsem, tím víc sílím, hlavně osobnostně. Já vlastně osobnostně tu poruchu vytěsňuju, umím jakž takž dobře komunikovat verbálně než písemně a než že bych třeba četl a hlavně jsem dost otevřený, bavím se s dosti lidma, takže tohle mi vlastně problémy vůbec nedělalo, tydlety věci. Jako by spíš naopak, že se seznamuju s novými lidma a vlastně dost z nich neví, že mám tudletu poruchu.“ Jenda

„Třeba vím, že někteří aj k maturitě si šli vyřídit ty papíry, ale já nechtěl, i když jsem je měl, aby vlastně měli nějaké úlevy na maturitu. Já jsem si říkal, že na to jim kašlu, že to chci mít tak jako každý a všichni ostatní.“ Václav

„[...]Ja ještě jsem občas opisovala, jako že jsem seděla vedle premiantky celých devět let, takže jsem to odkoukala i od ní. Možná i ona měla určitý vliv, abych se snažila být v tom lepší. To překonat nějak.“ Kristýna

„Mám vlastně dlouhodobé cíle, o kterých přemýšlím, co mi to může dát a co ne. A právě že když jsem šel na gympl, mým hlavním vzorem byla ségra, která na tom gymplu byla.“ Jenda

„Jo, určitě mě berou jakou nějakou osobnost, která tady na škole dlouho nebyla. Umím věci, který dost lidí neumí, třeba jeden náš prvák bílil a zadělal támhle fabku, že to nešlo otevřít. Tak já jsem to opravil. Já mám tydlety plusový body. Právě já se oháním tím, že když se mi někdo směje, já říkám vy nedokážete zrovna tadytu věc, že já mám na každýho, že někdy potřebuje pomoc.“ Jenda

Vzhledem k přetrvávajícím obtížím jedna z participantek zmínila nácvik čtení, který ji napomáhá k vyšší kvalitě a ke změně postoje k této důležité činnosti.

„Když budu číst míň budu číst hůř, zhoršuje se mi to, musím furt cvičit. Jakmile čtu málo, tak se mi to zase rozjíždí, jako jízda na kole mi to přijde, nezapomeneš to, ale ze začátku ti to jde hůř.“ Jana

„Ale to čtení mi vždycky hrozně brzdilo, takže tím že teď čtu hodně, tak se změnil postoj ke čtení, že vím, že je to o tom, číst, číst, číst a tím pádem pak čteš plynule, dobře bez problémů, pokud nemáš nějakou extrémně složitou text, takže to čtení se mi zlepšilo a tím pádem i ten postoj ke čtení se mi zlepšil.“ Jana

3.2.2 Copingov strategie – Zdůraznění jiných schopností

Tab. č. 2. Copingová strategie – Zdůraznění jiných schopností

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Zdůraznění jiných schopností		1.11-12, 1.16-18, 3.20-21			5.24-26

Často zmiňovanou strategií, kterou participantky a participanté užívají je zdůraznění jiných schopností, jak pro sebe samotné, tak pro své okolí.

„Víš co, možná jak mi to nešlo, tak jsem se zaměřovala na to, abych vynikala někde jinde mezi těma spolužákama. Takže jsem furt dělala nějaké blbosti...“

Jana

„Lehce mě to vylučovalo, ale vlastně jsem si našel jiné odvětví, kde jsem mohl ten hendikep vymezit[...]" Jenda

„Já si vlastně říkal, že to neumím tak nazpaměť jako tyhle lidi, ale na druhou stranu oni to třeba nepochopili, tak jako já, ty principy.“ Jenda

3.2.3 Copingová strategie – Diskuze s druhými

Tab. č. 3. Diskuze s druhými

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Pomoc okolí		5.18,		2.10, 4.21- 23,	1.22-24, 4.1-5, 8.25-27

Někteří participantky a participantů se v rozhovorech zmiňovali o pomoci, kterou jim jejich okolí samo nabízí a oni ji přijímají nebo si o pomoc sami zažádají. Tato pomoc má různé podoby například pomoc s opravou napsaného textu, anebo napovídání vhodných slov. Participantka či participant někoho požádají o pomoc, anebo žádost o pomoc chybí, ale oni dále pracují se ziskem s této pomoci. Nemusí se jednat pouze o explicitní žádost.

„[...]pak další věc je, že když píšou práce mám mnohem víc chyb, když píšou na počítači musím si to vytisknout, číst si to pak vytištěný, nechávám si to pak překontrolovat, nechávám to pak zkontrolovat lidi, který vím, že jsou dobrý v tom jazyce.“ Jana

„To jsou ti kamarádi, že se vždycky zasmějou, napomenou mě, ale opraví mi to, jak se to nepíše. Ale já mám třeba kamaráda, který když něco nevím, jak

se to píše, tak se ho zeptám a on prostě ví, že... tak mi poradí a já to pak napíšu.“

Václav

„I kamarádi mi pomáhají, když jsem něco napsal a tak mi hnedka opravovali, jak se to nepíše, prostě pomáhali no.“ Václav

„Nejvíc se mi to stává tam, kde mi záleží na tom, abych něco řekla dobře mezi kamarádama ne, tam se zeptám, ale když chci udělat na někoho dojem a znít chytře, tak pak to slovo raději nikomu neřeknu....“ Jana

Jiný projev a přesto velmi podobný o diskuzi s druhými. Jeden z participantů popsal, přijetí nových názorů a rozšíření obzoru.

„No asi spolužáci, to je spojený s tím řešením těch problémů, že mi ukazují nové cesty,[...]“ Jenda

Dětství i dospívání s některou z poruch učení bývá náročné pro nepochopení nastalé situace i veškerých projevů. Jedna z participantek se zmínila, jak pro ni byly přínosné návštěvy pedagogicko-psychologické poradny.

„PéPéPéčko mi vždycky pomáhalo, to jsem se pak vždycky cítila ukotvená, pomocí toho, že jsem vždycky věděla, že je všechno v pořádku, že to není nic divnýho, že tam se to jako bralo jó tak máš tuhle poruchu a musí se s tím pracovat, ale když s tím budeš pracovat, tak jednou ty projevy prostě ustoupí a všechno bude jako v pohodě. Takže tak.“ Jana

3.2.4 Copingová strategie - Analýza situace a změna strategie

Tab. č. 4. Copingová strategie - Analýza situace a změna strategie

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Psaní tiskace	5.19			3.22,	3.26-3.2
Přehodnocení situace	5.21-24, 5.12-44, 4.17-19	2.24-3.2, 3.22-24, 6.8-11, 6.13-25, 6.27-7.7	2.20		3.20-21, 7,4-5, 9.6-9, 10.4-7 10.10-13

Participantky i participantí na základě analýzy, že jejich písmo je čitelnější v tiskací podobě, přehodnotili situaci a zmiňovali se o přechodu na tiskací písmo.

„[...]já taky píšu jenom tiskace, ale psace umím, ale píšu jenom tiskace,“ Jana

„[...]ono to psací je možná trošku oříšek i pro mě byl a pak, když jsme mohli, i já mohl přejít na to tiskací tak to bylo lehčí, ale jsem rád, že jsem se to naučil.“

Václav

„[...] že tiskace to jde i občas přečíst. Takže nejde poznat, že jsem dys.“ Jan

„Já dneska dys vůbec neberu. Poznámky si píšu na počítači pokud je potřeba něco napsat píšu tiskace. Když to má být co nejčitelnější, nebo taky píšu tiskace, ale jinak už si moc nemyslím, že bych byl dysgrafik.“ Jan

„Že si budu muset vybrat povolání, kde nebudu muset psát jako krasopisně, ale to ja zas o stylu psaní, to není o dysgrafii. Ne nenapadá. Já si myslím, že pak to odeznělo, protože když píšu ve stresu, v časovém presu, tak sice dost škrábu, to je pravda, ale gramatické chyby už nedělám, takže mi přijde že to vymizelo.“

Jan

Jiný projev přehodnocení situace zmiňovali participantky a participanti jako přehodnocení vnímání své poruchy, povětšinou toto přehodnocení měli spojené s nějakou formou síly. Někdy se participanti zmiňovali o celkovém přehodnocení pohledu na poruchu učení.

„[...]já z toho nemám nějak velký trauma, já si toho vážím, že jsem dyslektik třeba. Protože si myslím, že zase v hodně věcech jsem kreativnější třeba...“ Jana

„Dává mi to sílu, že jsem to zvládla a že jsem se dostala v úvozovkách tak vysoko, že studuju teď třetí vysokou školu. Všechno jsem absolvovala vždycky s jedničkama a myslím si, že když se člověk s tím musel jakoby utkat, tak že mu to dalo takovou vnitřní sílu do života.“ Jana

„Já vlastně čím dál jsem, tím víc sílím, hlavně osobnostně. Já vlastně osobnostně tu poruchu vytěšňuju. Umím jakž takž dobře komunikovat verbálně než písemně a než že bych třeba četl a hlavně jsem dost otevřeněj. Bavím se s dosti lidma, takže tohle mi vlastně problémy vůbec nedělalo, tydlety věci. Jako by spíš naopak, že se seznamuju s novými lidma a vlastně dost z nich neví, že mám tudletu poruchu.“ Jenda

„S tím dítětem, že na jednu stranu si říkám, že já jsem to přežila a přežil to můj manžel, můj táta to přežil, všichni jsme to přežili, myslím si, že nás to neubilo nějak[...] Naopak myslím si, že nás to posílilo v mnoha věcech, ale vím, že to bude mít těžký“ Jana

„No já jsem nad tím právě přemýšlel. No tohle téma jestli je porucha anebo jestli je to spíš fakt ten jinej systém přemýšlení, což by vlastně rozbortilo tu naši společnost, kde ten systém je hrozně těžkej[...] jestli to není jen uměle vyvolaný, a že jsou na určitých pozicích lidi, třeba učitelé nebo tak, kteří si myslí, že vládnu světu, tím pádem ty seš špatnej, protože neumíš to co oni. Že vlastně spousta lidí na sebe poukazuje tím, že jsem nejlepší. Co je nejlepší? Nikdo není nejlepší, takže asi tak.“ Jenda

Jedna z participantek v rozvorou zmínila své zjištění, které ji napomáhá zmírňovat problémy se čtením.

„Prostě vím, že když budu víc číst, tak to bude lepší, jako že musíš překonat ty nesnáze toho, že ti to nejde a pak se to zlepší, to je jediný.“ Jana

Příkladem jiné analýzy a změny strategie je volba jiné výuky cizího jazyka, v této strategii se zároveň ukazuje zájem o pospolitost.

„No že prostě musím vyjet do ciziny, že já vidím, že tady v Česku je to naše povolání celkem nepochopený, a třeba bude. A to se chci naučit někde jinde chtěl vyjet bych do Estonska na Erasmus. Za rok toudle dobou se budu vracet z Estonska. To je celkem zajímavý proč chci do toho Estonska zrovna. Protože je to progresivní země, kterou táhne celkem Finsko a tím pádem mají neuvěřitelnou snahu, aspoň co jsem četl a slyšel jsem, jakoby pilovat tu Angličtinu i když je to postkomunistická země a to je ohromnej motor a ohromně se ty lidi snažej[...]. Takže si myslím, že ty lidi taky ještě dost neuměj Anglicky. Hlavní je, že tam jsou kapacity, co toho uměj fakt hodně. To mě táhne dopředu, že tam budou mít lidi podobný problémy asi jako já a je to vlastně moje příprava, abych pak mohl jet kamkoli po světě, kde se mluví Anglicky. Vlastně takovýto, první lekce angličtiny ve skutečnosti.“ Jenda

Participantky a participanti zmiňovali své přehodnocení situace, které jim následně pomáhalo v méně kritickém pohledu na známkování ve škole.

„Já nepotřebuju vědět, jak se co jmenuje, potřebuju vědět, jak to funguje, že já jsem se vlastně neučil ty doslovný překlady. Spíš brát si z toho něco sám pro sebe. A vlastně s tím se dá vždycky udělat nějak na ty trojky.“ Jenda

„Ty mi nedělaly nikdy dobrej průměr, trojka byla hezká známka za diktát.“
Kristýna

Vztah k rodičům je často ovlivněn tím, jak se rodiče vztahují k dětem samotným a dále i k jejich poruše, participantka popisuje, jak postoj rodičů napomohl k získání velké důvěry vůči nim.

„Ale na druhou stranu vím, že já jsem tím hodně získala, například takovou tu bazální jistotu, toho že ty rodiče tam pro mě jsou, že mě v tom nenechali a to si myslím, že ti do toho světa může přinést, že ty rodiče mi pomohli. Jinak mě je to jedno.“ Jana

3.2.5 Copingová strategie - Plánování

Tab. č. 5. Copingová strategie - Plánování

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Plánování				4.7-3	

Jeden z participantů zmínil strategii plánování, kterou využil před státní maturitní zkouškou, kdy měl potřebu si rozplánovat stanovený čas a navýšit dobu na kontrolu gramatiky.

„A že jsem neměl 20 minut navíc, tak že mě to nezachrání a že je mi to úplně jedno. Prostě to je jako když jsme psali tu slohovku, tak já jsem to[...] Bylo tak 20 minut na přípravu a já jsem přesně věděl, co chci psát za útvar a tak, tak jsem to za těch 20 minut, co jsme to ještě neměli psát ale považovat. Tak jsem si to vymyslel a napsal jsem si to na ten připravenej papír a měl jsem to úplně celé popsané[...] Tak jsem to přepsal a pak jsem vlastně tu hodinu a půl nebo kolik jsme měli času, tak jsem si kontroloval chyby.“ Václav

3.2.6 Obavy spojené s budoucností

Tab. č. 6. Obavy spojené s budoucností

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Obavy z přenosu SPU na dítě			4.14		10.4-10
Obavy ohledně omezení při volbě povolání vlivem projevů SPU v budoucnosti	5.21-22			5.5-10	

Citace v této tabulce pocházejí z odpovědí respondentů, zdali je napadá něco ve spojitosti s poruchami učení do budoucnosti. V otázce samotné nic ohledně obav nezaznělo a přesto to participantky a participanty často napadalo. Pouze participantky při pohledu do budoucnosti projevily obavy o přenos poruchy učení na jejich děti.

„Doufám, že to nebudou mít moje děti. To jediné mě tak nějak napadá.“ Kristýna

„S tím dítětem, že na jednu stranu si říkám, že já jsem to přežila a přežil to můj manžel[...]. Bojím se těch slziček, to vím, že může být krutý pro rodiče, když to vezmu teďkon. Když to vidím, když se mu něco děje a vím, že mu s tím nemůžu pomoci, že to nemůže dělat líp a že zítra to nebude lepší. Tak toho se bojím.“

Jana

Participanty si uvědomují možná omezení při budoucím výběru povolání anebo v běžném životě.

„Že si budu muset vybrat povolání, kde nebudu muset psát jako krasopisně, ale to já zas o stylu psaní, to není o dysgrafii.“ Jan

„Tak jako že ze mě asi spisovatel nikdy nebude, ani že bych měl někdy psát něco v ruce, tak ani nic takového ze mě nebude... A když budu psát, tak maximálně čísla a ty mi jakžtakž jdou a nevidím, žádný zádrhel v tom. Ono možná na druhou stranu je to špatné, když se snažím učit nějaký jazyk, tak tam asi problémy mám no, hlavně s tou psanou formou no. Ale už jsem na to zvyklý, tak mi to tak nevadí no.“ Václav

3.2.7 Další nalezená témata

Tab. č. 7. Další nalezená témata

Participant/ Téma	Jan	Jenda	Kristýna	Václav	Jana
Pospolitost	3.4, 4.22-30	6.13-28	1.22-23, 3.15-16		2.11, 4.20-24, 5.11-12
Procvičování v rodině			1.25-26 2.4-5	1.15-18, 2.2-3, 5.6	1.8,

Participantky i participanti se v rozhovorech nadále vyjadřovali i o jiných tématech, která zaznívaly opakovaně. Považovala jsem je za významné, a proto jsou zmíněné v následujících řádcích.

První významné téma, které nelze spojit s copingovými strategiemi, ale zmínili se o něm téměř všichni respondenti je téma pospolitosti. Respondentky a respondenti v rozhovorech zmiňovali pospolitost, která pro ně byla přínosná. Z rozhovorů vyplývá potřeba nebýt osamocen, nebýt odlišná anebo odlišný popřípadě nejhorší. Pospolitost se nejčastěji vztahovala k jiným dětem anebo dospělým s poruchou učení anebo s jiným hendikepem. Z rozhovorů nevyplývá, že by se participantky a participanti s kolektivem kolem sebe bavili o projevech anebo svých poruchách. Samotná přítomnost a vědomí faktu, že nejsou sami se specifickými poruchami učení, jim stačilo.

„...ale nikdy nikdy to nebylo, nikdy jsem v té třídě nevypadala jako úplně nějaký hlupák, protože tam to měl kde kdo[...]" Jana

„Tak jako dobře, ono nás na základce bylo totiž víc takovýhle, takže jsme dělali kroužky a nepřípadala jsem si, že bych byla nějak ostrčená.“ Kristýna

„a pak tam byli dva kamarádi se stejnou věcí a tak jsme to teda vůbec neřešili.“
Jan

„Ale musím říct, že všichni ty dyslektici na to tom takhle byli, my jsme byli hodně specifická skupina, my jsme vůbec nebyli zaťaplí, my jsme byly naopak takový dravci a vlastně my jsme spolu hodně pekli a dělali jsme furt nějaký blbosti, měly jsme speciální hodiny jakoby češtiny nebo angličtiny, takže tam jsme se vždycky nějak spojili a dělali jsme fakt jako hlouposti[...]" Jana

Participantky a participanti zmiňovali uspokojení s přijetím jich samotných a projevy jejich poruchy mezi jejich sociální okolím.

„Asi ten kolektiv, že to nebral, no když jsem se třeba přerekla, že se tomu zasmáli a někdy i já, ale nepřipomínali mi to pak dalších x dnů. No, myslím si, že jsem si našla takové kamarádky, kterejm to nevadilo.“ Kristýna

„Já si myslím, že jsem se s tím naučil žít. Spíš právě naopak. Pro mě, tadlecta výška, mi dala hroznej posun, protože na našem ateliéru se učíme hlavně přemýšlet, jakoby snažíme se spíš objevovat naše myšlení a já se snažím vymezovat tady nějaký chyby, který jsou. Třeba moje největší chyby jsou v prezentaci, já třeba dokážu komunikovat s kýmkoli, ale jakkoliv mám obhajovat svoji věc, je to pro mě hrozně těžký, protože myslím hrozně moc dopředu, mám hodně věcí co říct a někdy to prostě s prominutím poseru, že se to nepovede. Vlastně málokdy se to povede, ale to pak většinou sklídí potlesk a aplaus.“ Jenda

Z hlediska pospolitosti participantky i participanti se zmiňovali o dalších událostech, které dle četnosti výskytu lze považovat za významné, touto událostí bylo domácí procvičování, kdy se dotazovaným věnoval jeden z rodičů.

„No, že mamka vlastně ona to řešila tak, že jsme měli nějaký program na počítač nebo tak, kde jsme ty diktáty vyplňovali nebo tak. Doplnovalo se tam měkké tvrdé i a takové ty věci a to jsem musel dělat každý večer, než jsem dokázal jakžtakž psát no.“ Václav

“Ale tím, že mě učitelé tlačili a já jsem taky něco dělal a mamka mě tlačila, tak to tak špatné není se mnou no.“ Václav

„[...]protože doma to se mnou cvičili, že jo a vždycky prostě, že to nacvičíme na příští hodinu.“ Jana

„S rodičema to bylo v pohodě. Akorát si pamatuju, jak jsem doma dostávala diktáty od našich“ Kristýna

„Vliv? No asi žádný, možná to že jsme fakt psali ty diktáty, že se mi rodiče víc, trochu víc věnovali, což si nepamatuji, že by se sestrami dělali.“

„No mamka, že nade mnou byla a že každý večer ty diktáty se mnou psala, nejdřív než byl počítač, tak to mi to všechno psala.“ Václav

3.2.8 Shrnutí závěrů výzkumné sondy

Pro rekapitulaci považuji za vhodné připomenout hlavní výzkumnou otázku, která zní: Jaké copingové strategie užívají dospělí s poruchou učení? Mezi hlavní copingové strategie, které byly v rozhovorech zmíněny, patří Posilování vlastních zdrojů síly, které je vyjádřeno koncentrací, soutěživostí a nácvikem. Participantky a participanti dále v rozhovorech zmiňovali další strategii – Zdůraznění jiných schopností, Diskuze s druhými, Analýzu situace a změnu strategie a Plánování.

Vedlejší výzkumná otázka, která zněla: Mají participantky a participanti na základě svých zkušeností ve spojitosti se specifickými poruchami učení nějaké obavy z budoucnosti? Obě participantky vyjádřily obavy z přenosu specifických poruch učení na dítě. Participanti při otázce na budoucnost zmínili obavy ohledně omezení při volbě povolání vlivem projevů učení v povolání.

3.3 Diskuze

Záměrem mé diplomové práce bylo zmapovat užívané copingové strategie dospělých jedinců s poruchou učení, hlavní výzkumná otázka zněla podobně: Jaké copingové strategie užívají dospělí s poruchou učení? Vedlejší výzkumná otázka zněla: Mají participantky a participanti na základě svých zkušeností ve spojitosti se specifickými poruchami učení nějaké obavy z budoucnosti?

V této diplomové práci je prezentováno pět hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s dospělými jedinci se specifickou poruchou učení, kteří byli dotazováni na tři životní období, dětství, dospívání a dospělost s poruchou učení. Odpovědi na předem připravené okruhy byly zaznamenány na nahrávací zařízení a následně doslovně přepsány.

Detailní rozbor rozhovorů s participantkami a participanty byl proveden za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy. Tento druh analýzy byl zvolen z toho důvodu, že se zaměřuje na zkoumání a zachycení zkušeností participantek a participantů. Interpretativní fenomenologická analýza se nevěnuje zobecnění zkoumané problematiky na širokou populaci, zabývá se zkoumáním specifických podmínek daného fenoménu. Předmětem této práce podobně nebylo zobecnění výsledků na širokou populaci, ale prozkoumat vzorek ze specifické populace.

Jedna z participantek zmínila téma, které u jedinců se specifickou poruchou učení není neobvyklé. Tím myslím situaci, kdy vzdělávací instituce nerespektuje a nereflektuje zprávy od odborníka o přetrvávajících obtížích a jeho doporučení.

Situace kdy vzdělávací instituce nerespektuje a nereflektuje odborné posouzení je mezi odbornou i laickou populací poměrně opomíjené a ačkoliv se v různých diskuzních skupinách, kde se seskupují jedinci se specifickou poruchou a jejich blízcí, o tomto tématu debatuje, na situaci to nic nemění.

Z výzkumu publikovaného profesorem Z. Matějčkem a profesorkou M. Vágnerovou zaměřeného na zjištění míry a kvality informovanosti českých učitelů vyplývá, že čeští učitelé jsou o dyslexii dobře informováni. Nezáleží ani

na tom, zda jsou to učitelé v klasické škole, anebo ve specializované třídě, popřípadě jen studenti pedagogiky. Všichni si také uvědomují, že dyslektické dítě má i pozitivní vlastnosti.

Rozdílnost v přístupu učitelů spočívá ve způsobu posouzení učitele dítěte s dyslexií. Na základní škole posuzují učitelé prvního stupně tyto děti většinou tolerantně, považují je za celkem dobré žáky. Oproti tomu učitelé vyučující na druhém stupni mívají vysoké očekávání, které dyslektici nemohou zcela naplnit. Tito učitelé je považují spíše za špatné žáky a jsou méně tolerantní i v hodnocení nežádoucích projevů, například k hyperaktivitě. Zkušenější učitelé (do doby praxe 20 let) bývají tolerantnější oproti začínajícím učitelům, kteří chtějí, aby vše bylo podle jejich představ. Naproti tomu učitelé s délkou praxe přesahující 20 let zdůrazňovali u dyslektických dětí nepřizpůsobivost, horší inteligenci a nechápavost, vliv mají nejspíše omezené teoretické znalosti z doby jejich studia a větší náročnost práce s těmito dětmi. V tomto výzkumu bylo 165 učitelů anebo studentů pedagogiky. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Za zmínku stojí i obavy participantek z budoucnosti, z přenosu jejich specifických poruch učení na potomky. Je zajímavé, že tyto obavy se ukázaly jen u žen. V této spojitosti je vhodné zmínit finský experiment, který probíhal mezi lety 2003 a 2005. Finští vědci zkoumali skupinu 49 matek, kterým byla diagnostikována dyslexie, a které měly na počátku výzkumu děti, jimž bylo právě 14 měsíců. Druhou kontrolní skupinu tvořily ženy se stejným vzděláním a stejným počtem dětí. U obou skupin byly pozorovány zvlášť ústní projevy matky a zvlášť projevy dítěte. Z výzkumu trvajících 16 měsíců, vyplynula rozdílnost v interakci matek dyslektiček. Jejich děti byly méně zdatné v jazykovém testu porozumění než děti matek z kontrolní skupiny. Z výzkumu není jasné, jak velký podíl má dědičnost (Jošt, 2011).

Hlavní přínos výzkumné sondy zaměřené na copingové strategie dospělých jedinců s poruchou učení shledávám v tom, že přináší poznatky z oblasti, která je opomíjená. Výzkumná sonda by mohla být předvýzkumem pro další možné

zkoumání. Může také být prospěšná pro psychology, učitele a samotné jedince s poruchou učení. Tato sonda by mohla být přínosná i pro děti s těmito poruchami, protože mohou mít příklad, že i přes přetrvávající obtíže lze s těmito poruchami žít a bojovat s nimi.

O přínosnosti výzkumné sondy, pro mě samotnou, není pochyb. Výzkumné šetření kvalitativní podoby jsem nikdy dříve nezpracovávala, i to se mohlo promítnout na závěrech výzkumné sondy. Zkušenosti s vedením rozhovoru jsem také měla minimální, přesto jsem snažila, aby setkání bylo obohacující jak pro mě tak i pro participantky a participanty. Měla jsem možnost ověřit si, že projevy poruch učení jsou opravdu u každého rozdílné a jejich přístup k nim také. Z vyprávění participantů a participantek jsem mohla nahlédnout do jejich vnímání samotné poruchy a také například zjistit, jak integrace může být pozitivně vnímaná. Z důvodu proniknutí do hloubky problematiky jsem měla důvod pro ještě další studium odborné literatury a to mě velmi obohatilo.

Zpracování výzkumné sondy mělo i přínos pro moji profesní dráhu. Během studia psychologie jsem si nebyla jista, zdali se problematikou specifických poruch učení chci zabývat. Uvědomovala jsem si, že má vlastní zkušenost by mohla být přínosná, ale podobně jako na základní škole, nechtěla jsem, aby tato porucha určovala můj život dále. Rozhovory mi pomohly zjistit, že mé vlastní porozumění této problematice je tak významné, že alespoň částečně bych se této problematice ráda věnovala.

Nedostatky mé práce mohou být způsobeny mou osobou v roli výzkumníka. Uvědomuji si, že má nezkušenost ohledně vedení rozhovorů a mé vlastní zkušenosti se specifickými poruchami učení mohly ovlivnit analýzu rozhovorů. Nezkušenost s vedením rozhovoru se mohla projevit při špatném kladení otázek, kdy mnou položené otázky mohly znít, jako navádějící. Tento fakt jsem si uvědomovala, a proto jsem se snažila otázky pokládat co nejotevřenějším způsobem. Také je možné, že respondentky a respondenti se snažili odpovědět, tak aby splnili má očekávání. Tomuto jsem se snažila vyvarovat, uvolněnou

atmosférou. Na základě svých zkušeností jsem mohla do analýzy rozhovorů vkládat svá očekávání, že například u participantů najdu podobné strategie jako u sebe anebo jsem právě na základě svých zkušeností mohla přehlédnout důležitá fakta.

Uvědomuji si, že přepis rozhovorů nemůže plně vystihnout situaci. Participantky a participantů užívají různou intonaci, tón, a způsob řeči, důraz na slova, mimiku, gestiku. To není možné v prepisech rozhovorů přesně zaznamenat. Ovšem mě, protože jsem s participantkami a participanty byla v přímém kontaktu při provádění rozhovorů, tato skutečnost ovlivnila při analýze rozhovorů.

Také si uvědomuji, že některá témata jsou obsahově širší než jiná, toto bylo způsobeno jak odpověďmi samotných participantek a participantů, tak následnou analýzou rozhovorů. Při tvorbě témat mě také ovlivňovali existující copingové strategie, které jsou zmíněny v teoretické části.

Faktorem, který dále mohl ovlivnit výzkumnou sondu, byl výběr participantek a participantů. Skutečnost, že všichni participantky a participantů studují anebo již dostudovali vysokou školu, mohla ovlivnit výsledky interpretativní fenomenologické analýzy. Tento vzorek byl vytvořen na základě hledání přes sociální síť a mé okolí. Výběr omezovala již má podmínka, že pro výzkum potřebuji jen jedince s potvrzenou specifickou poruchou učení. Při stanovení této podmínky jsem si neuvědomila, že ve svém okolí mám především vysokoškoláky, přes které jsem hledala participantky a participanty. Další skutečnost, která ovlivnila tento výběr, je, že vyšší pravděpodobnost potvrzení poruchy učení z období dospívání anebo dospělosti bude především u jedinců, kteří studovali gymnázium anebo střední odbornou školu, neboť potřebovali toto potvrzení pro srovnání podmínek u státní maturitní zkoušky.

Na výsledky výzkumné sondy mohl mít vliv i zvolený vzorek participantek a participantů. Ovlivnění výsledků sondy mohlo být způsobeno rozdílností v diagnostikovaných poruchách učení jednotlivých participantek a participantů. Shodnou diagnózu - dyslexii měli pouze dva participantů výzkumné sondy.

Ostatní participanti měli zcela rozdílné specifické poruchy učení anebo k dyslexii měli jiné kombinace než ostatní. Mnoho prací je zaměřeno pouze na dyslexii, proto jsem nechtěla jen takto úzkou skupinu participantek a participantů.

Různá délka rozhovorů může být také označená za problematickou. Uvědomuji si, že rozdíl v délce 27 minut mezi nejkratším a nejdelším rozhovorem může působit jako zarážející. Délka rozhovoru závisela především na participantech a participantkách, jejich osobnostním nastavení a na jejich znalosti odpovědi na položené otázky. Je možné, že má nezkušenost z vedení rozhovoru se zde projevila nedostatečným pokládáním doplňujících otázek.

I přes všechny možné nedostatky výzkumné sondy zjištění může být užita i v psychoterapii individuální i skupinové s lidmi s poruchou učení. Sonda může být využita i při vzdělávání vyučujících jedinců se specifickou poruchou učení a může napomoci celkově nahlédnout do světa lidí s tímto „jiným systémem myšlení“, jak se vyjádřil jeden z participantů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala copingovými strategiemi u dospělých jedinců s poruchami učení. Cílem práce nebylo přinést data, která by bylo možné generalizovat, cílem bylo provést výzkumnou sondu dané problematiky.

Teoretická část diplomové práce se zabývá specifickými poruchami učení. Tato problematika je zde popsána z terminologické, diagnostické, historické a příčinné stránky. V teoretické části je také popsán coping a copingové strategie.

Výzkumná sonda měla zodpovědět hlavní a vedlejší výzkumnou otázku. Hlavní výzkumná otázka zněla: Jaké copingové strategie užívají dospělí s poruchou učení? Sonda měla sloužit i ke zjištění vedlejší výzkumné otázky - Mají participantky a participantí na základě svých zkušeností ve spojitosti se specifickými poruchami učení nějaké obavy z budoucnosti?

Výzkumná sonda byla provedena hloubkovými polostrukturovanými rozhovory. Rozhovory byly provedeny s dvěma participantkami a třemi participanty. Přepsané rozhovory byly zpracovány za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy.

Z analýzy vyplynulo pět copingových strategií, nalezenými strategiemi jsou Posilování vlastních zdrojů síly, Zdůraznění jiných schopností, Diskuze s druhými, Analýza situace a změna strategie a Plánování. Odpovědi na vedlejší výzkumnou otázku výzkumná sonda také odhalila, participantky mají obavy z přenosu jejich specifických poruch učení na děti a participantí se obávají omezení při volbě povolání vlivem projevů symptomů SPU v budoucím povolání. Výzkumná sonda odhalila další dvě témata, která se týkala zkoumané problematiky. Tato témata participantky a participantí zmiňovali opakovaně a proto je považují za důležitá. Zmíněnými tématy jsou Soudržnost a Procvičování v rodině.

Cíl diplomové práce byl splněn, hlavní i vedlejší výzkumná otázka byly zodpovězeny.

Závěry, které byly získány výzkumnou sondou, nejsou zobecnitelná pro celou populaci, avšak mohou posloužit jako náhled do zkoumané problematiky. Závěry mohou posloužit pro edukaci i dalšímu vědecké zkoumání, které se může zaměřit například na efektivnost použitých copingových strategií u jedinců s poruchou učení. Tvorba diplomové práce pro mne byla poučná a doufám, že nabitě zkušenosti využiji v budoucnosti ve svém profesním životě.

LITERATURA

1. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I, vymezení současné problematiky*. Olomouc: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2012. Text k distančnímu vzdělávání. ISBN 978-80-7315-232-1.
3. BAŠTECKÁ, B. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-470-0.
4. BAUMGARTNER, Z. Zvládání stresu - coping In: VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I., *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0042-5.
5. FREUD, A. *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-084-4
6. HARPER, David a. Andrew R THOMPSON. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*. Chichester (West Sussex): John Wiley, 2012. ISBN 978-047-0663-707.
7. HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
8. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
9. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.
10. JOŠT, J., *Čtení a dyslexie*, Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
11. JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, D. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
12. KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.

13. KLIMENT, P. *Zvládací (copingové) odpovědi v pomáhajících profesích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4206-8.
14. KOCVRLICHOVÁ, M. *Vina*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-684-8.
15. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada - Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-121-6.
16. LAZARUS, R. S. a. FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer, 1984. ISBN 0-8261-4191-9.
17. LAZARUS, R.S. *Psychological Stress and the Coping Process*, New York: McGraw Hill, 1966
18. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 3. uprav. a rozšíř. vyd, Praha: H&H,1995. ISBN 80-85787-27-X.
19. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. aj. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
20. PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. 2010. ISBN 978-80-247-2959-6.
21. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2010. ISBN 978-80-200-1499-3
22. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 4. vydání, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
23. POKORNÁ, V., *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
24. RÝDLOVÁ, D. *Dyslexie, smutek, mindráky a já*. Brno: Ideas Advertising, 2010. ISBN 978-80-254-8192-9.
25. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R., aj. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
26. SMEČKOVÁ, G. *Specifické poruchy školních dovedností – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3718-7.

27. ŠTURMA, J. Specifické poruchy učení a chování In: ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. aj. *Dětská klinická psychologie*, Praha: Grada, 4. přeprac. a dopln. vyd. 2006. ISBN 80-247-1049-8.
28. THÁROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6
29. ZELINKOVÁ, O. a ČEDÍK, M. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80262-0349-0.
30. ZELINKOVÁ, O. Dyslexie u studentů vysokých škol. *Psychologie pro praxi*. 2012, roč. 42, č. 1 - 2, s. 49 - 64. Praha: Karolinum, 2012. ISSN 1803-8670.
31. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení – specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-78-800-7.

Diplomové práce

32. MEZEROVÁ, H. *Zážitky žen z porodu – zaměření na negativní zkušenosti*. Praha, 2015. Diplomová práce. PVŠPS. Obor psychologie. Vedoucí diplomové práce: Mgr Magdalena Kořová , Ph.D.
33. SYNKOVÁ, L. *Kvalita života dospělých osob s dyslexií*. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Dana Brožová Ph.D. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/385630/pedf_m/DP_Synkova.pdf

INTERNETOVÉ ZDROJE

34. Pravidla přepisu rozhovoru podle Hanse Joachima Schrödera. *HKS.re* [online]. 2014, poslední revize 29. 9. 2014 [cit. 2015-7-18]. Dostupné z: http://www.hks.re/wiki1/doku.php?id=pravidla_prepisu
35. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Aspekty dyslexie dospělých*. 2.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-283-8 [online]. [cit.2015-06-28]. Dostupné z:

http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/16_Aspekty_dyslexie_dospelych_Opora.pdf

36. PEJČOCHOVÁ, J. Specifické vývojové poruchy učení-oblasti funkčního deficitu a modely poruch, *Neurologie pro Praxi*. 2010, roč. 10, č. 6, s. 378 – 381 [online]. [cit.2015-06-28] Dostupné z:
http://www.neurologiepropraxi.cz/artkey/neu-201006-0005_Specificke_vyvojove_poruchy_uceni_8211_oblasti_funkcniho_deficitu_a_modely_poruch.php

PŘÍLOHY

Příloha č. I

OKRUHY OTÁZEK POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Úvod

Vzájemné představení a seznámení.

Informace o participantce anebo participantovi. Kolik jí/jemu je let? Seznámení s tématem diplomové práce a s typem výzkumné sondy.

Etika výzkumné práce – informovaný souhlas participantky anebo participanta s nahráváním rozhovoru a následnou prací s jeho přepisem pro účely diplomové práce a následného smazání nahrávky rozhovoru a zachování anonymity. Participantka či participant mají právo neodpovědět na jakoukoli otázku anebo kdykoli přerušit rozhovor.

Dětství:

- Jaké máte nejrannější vzpomínky související s SPU?
- V jakých odvětvích Vám porucha učení způsobovala problémy?
- Jak jste se cítil v dětském kolektivu?
- Co jiní lidé (dospělí/rodiče)?
- Jaký pokud nějaký vliv hrála vaše porucha učení v rodině?
- Jak se to teda, pokud nějak se projevilo v rodině?
- Kdo a čím vám nejvíce pomohl v dětství?

Dospívání

- V období dospívání jste vnímal/a poruchu učení jak?
- Když to porovnáte se základní školou, jak by jste to zhodnotil/a?
- Projevila se porucha učení nějak v novém kolektivu?
- Co rodiče v té době a jejich postoj k vaší poruše učení?
- Došlo k nějakým změnám ve Vašem přístupu k poruše učení?
- Kdo a čím vám nejvíce pomohl s poruchou učení?
- Při přemýšlení o vysoké škole, jakou roli hrála vaše porucha učení?

Současnost

- Jak to máte s poruchou učení dnes?
- Co na poruše učení Vám nejvíce vadí nebo dává Vám něco?
- Co nebo kdo Vám dnes nejvíce pomáhá?
- Když si představíte, že poruchu učení nemáte, co Vás napadá?
- Při pohledu do budoucna napadá Vás něco v souvislosti s poruchou učení?
- Je něco, co si myslíte, že by mělo být ještě řečeno?

Příloha č. II

Informovaný souhlas

Výzkumný projekt: Copingové strategie lidí s SPU

Výzkumník: Bc. Martina Šašková

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu a dobrovolně tak souhlasím s účastí na výzkumném projektu.

Beru na vědomí, že veškeré údaje poskytnuté pro účely výzkumu zůstanou anonymní a budou použity pouze pro vypracování diplomové práce, či jiné výzkumné studie. Byl/a jsem informován/a, že mohu kdykoli odstoupit, a to bez udání důvodu.

Souhlasím také s pořízením audionahrávky rozhovoru mezi mnou a výzkumníci. Nahrávka bude použita pouze pro přepis a následnou analýzu rozhovoru. Audio záznam bude ihned po přepsání smazán a výzkumnice jej neposkytne žádné jiné osobě.

V Praze dne:

Účastník výzkumu

Výzkumník

Příloha č. III

Adult Dyslexie Checklist

- | | | |
|--|-----|----|
| 1. Je váš rukopis obtížně čitelný? | Ano | Ne |
| 2. Když vyplňujete složenky či jiné tiskopisy, uděláte často chybu? | Ano | Ne |
| 3. Nemáte rádi, když musíte číst nahlas? | Ano | Ne |
| 4. Když telefonujete, často si pletete vytáčená čísla? | Ano | Ne |
| 5. Dělá vám problémy pochopit smysl toho, co jste přečetli? | Ano | Ne |
| 6. Nečtete rád tlusté knihy? | Ano | Ne |
| 7. Máte potíže s pravopisem? | Ano | Ne |
| 8. Pletete si data a časy a promeškáváte schůzky? | Ano | Ne |
| 9. Je vám nepříjemné, když máte mluvit na veřejnosti? | Ano | Ne |
| 10. Pokládáte formuláře za obtížné a matoucí (komplikované)? | Ano | Ne |
| 11. Máte problémy s přijímáním telefonických zpráv a s jejich správným předáním? | Ano | Ne |
| 12. Dělá vám problémy sečítat z paměti bez použití prstů nebo papíru? | Ano | Ne |
| 13. Zaměňujete čísla autobusu např. 95 a 59? | Ano | Ne |
| 14. Dělá vám problémy vyjmenovat plynule za sebou měsíce v roce? | Ano | Ne |
| 15. Dělá vám problémy orientace na mapě nebo na neznámém místě? | Ano | Ne |
| 16. Učili jste se ve škole malou násobilku s obtížemi? | Ano | Ne |
| 17. Trvá vám delší dobu než druhým, než přečtete stránku v knížce? | Ano | Ne |
| 18. Je pro vás obtížné určit, co je napravo a co nalevo? | Ano | Ne |
| 19. Když máte říct delší slovo, dá vám leckdy dost práce složit všechny hlásky ve správném pořadí? | Ano | Ne |
| 20. Dělá vám problémy pozpátku vyjmenovat měsíce v roce? | Ano | Ne |

Příloha č. IV

PŘEPISY ROZHOVORŮ

ROZHOVOR JAN

Jaké máš nejranější vzpomínky související s dysgrafií?

„Týkající se mě, nebo týkající se jiných?“

Tebe.

„Ze základky asi pátá čtvrtá, čtvrtá pátá třída, kdy jsem gramaticky neměl problémy v češtině hlavně, ale když došlo na diktáty, tak tam to byla jedna pětka za druhou. Tak jsem byl nakonec pozvaný do pedagogicko-psychologický poradny, kde říkali, že tohle je dost možná důvod. Měli nějaký testy, který jim vyšli, že to jako důvod je. Ale přímo jsem se s tím setkal už dva roky předtím, kdy jsme se rozdělovali po 3. třídě na základce na 4 třídy a jedna z nich právě byla dys. Takže tam jsme zjistili, že spousta spolužáků byla dys.“

Jo a to jsi na vyšetření ještě nešel.

„Ne to byli dyslektici, ty byli úplně mimo.“

Dobře a jak ses teda cítil v dětském kolektivu?

„Já jsem neměl problém, já jsem spíš měl první pětky. Na základce jsme to vůbec neřešili. Začali jsem to řešit až na popud, myslím si, že třídní z primy nebo sekundy na osmiletém gymnázium, kdy nám poradila, ať tam zajdeme a vyzkoušíme to, protože nějaký náznaky, že jsem dysgrafik tam byly už podle písma tam byly, podle toho že celý diktát byl bez chyby a v jedné větě najednou patnáct chyb. Člověk přestane stíhat, tak napíše všechno, cokoli a neřeší to.“

Dobře, a když jsi to neřešil v kolektivu, řešil jsi to s jinými lidma?

„Akorát s rodičema.“

A projevovalo se to nějak v rodině, nebo řešili jste to s rodičema?

„Bylo to vysvětlení, proč mám diktáty na takový úrovni, češtinu na jiný. To bylo celkem jasné. To bylo celkem dané. Bylo to potvrzení toho oficiální, toho že jsem dysgrafik.“

Dobře. A co nebo kdo ti s tím nejvíc pomohl?

„Na základce jsme to v zásadě neřešili, věděli jsme, že to možná bude tohle problém, ale neřešili jsme to vůbec, nebylo to potřeba. Učitelky na češtinu na ty diktáty braly menší důraz u mě, než na normální známky a v tu chvíli, myslím si, že až na začátku gymnázia, teda až tam nám dávali na doplňování písmene -doplňovačky. A pak to vymizelo úplně až do nějaký sexty septimy. Kdy opět začali být problémy s mým písmem, změnili se profesori a ti nový nebyli zvyklí na můj druh písma.“

Takže ty jsi byl na osmiletém gymplu?

„Jo“

To jsem nějak přeslechla. Dobře, to už je tedy to období dospívání, sexta septima si říkal?

„Tamto to bylo tím, že se měnili ty profesori a ti předchozí měli 5 let na to se naučit můj rukopis, zvládli to a ty nový to neuměli, takže jsem jim předčítal, co jsem napsal do písemky. Což potom někdy mě lákala, strašně toho zneužít.“

V období dospívání jsi dysgrafii vnímal jak?

„Tam to začlo být asi nejhorší, ale časem to v uvozovkách odeznělo. Tam byl fakt problém s těma diktátama, s tím, že pokud jsem byl v časovém presu, tak jsem nenapsal skoro nic. Moje písmo bylo jakžtakž čitelné, když se na to člověk hodně soustředil, bylo gramaticky správně, ale jakmile tam byl časovej pres, tak písmo se stávalo nečitelné a byly tam šíleny blbosti. Ale jako základní, nic složitějšího. Tam byly tvrdý souhlásky, měkký i, žádný problém. Takže tam to byl asi největší problém a pak to odeznělo. Akorát právě, protože jsem měl

stále tyhle pozůstatky, tak jsem se domluvil ve škole a mohl jsem psát maturitu písemně na počítači.“

Takže když porovnáš základní školu a střední, tak tam to bylo horší?

„Na základce jsme to v zásadě neřešili vůbec, ale na střední jsme to řešili, přesně tak.“

Takže nově kolektiv nebyl, když jsi byl na osmiletém gymnáziu.

„Dva z mých spolužáků ze základky šli se mnou do třídy na střední, čili kolektivy tam bylo těžký, sice jsem si našel jiné kolektiv, takže jsem to nemusel řešit a pak tam byli dva kamarádi se stejnou věcí a tak jsme to teda vůbec neřešili. Věřím, že kdyby tam byl jeden jedinej člověk, kterej by se na to vymlouval, pouze vymlouval a zneužíval toho, pak by si na to lidi mohli stěžovat. Bylo nás tam víc, tvářili jsme se na to stejně a moc jsme toho nezneužívali.“

Co rodiče v té době, změnil se nějak jejich postoj k dysgrafii?

„Nebyl vůbec důvod. My jsme to vzali tak, že je to fakt. Mám tady oprávnění, jako museli jsme do školy, aby se zrušil důraz těch diktátů, ale doma žádněj rozdíl nebyl, mezi kamarádama taky ne. Ve škole jsme dostali nějaký pomůcky, a jelikož škola na to zpočátku vůbec nereagovala a po předání té pedagogicko-psychologický poradkyni... To je název taky... Tak ona si pak promluvila s ředitelem a pak tyhle lidi začli mít vyšší úlevy.“

Jo, takže tvoji rodiče to museli řešit, tak že si promluvili s tou poradkyní a ona pak s ředitelem?

„No, my když jsme o tom mluvili, tak jsme tam byli všichni. Když jsme šel pro to potvrzení, tak jsme se tam stavili všichni, ne jen ve dvou, ale byli jsme tam úplně všichni. Když jsme narazili na tohle téma, že v tuhle chvíli to nemám nějak zohledňovaný, ona řekla, že si promluví s ředitelem. Pak říkala, že si s ním promluvili. Takže to bylo. Já jsem s tím problémem neměl vůbec.“

Došlo k nějaké změně, jak jsi to vnímal ty?

„V rámci školy?“

Celkově v tvém životě.

„V životě ne, ale v rámci školy nějaký drobnější změny, ale zas tak nic zásadního to nebylo. Já to neberu jako nějakou poruchu nebo todle. Prostě nikdo není dokonalejší. Jsem rád, že mám jen todle ostatní maj jiný věci, tak proč se s tím nějak otravovat.“

Když jsi přemýšlel o vysoké škole, ovlivnilo to nějak tvůj výběr?

„Ne, vůbec to neovlivnilo můj výběr. Výběr byl ovlivněnej spoustou věcí, ale určitě ne tímhle. Naposledy, co jsem potvrzení nebo ten fakt využil, já jsem tam to potvrzení dal v primě nebo sekundě a myslím si, že tam bylo jedna aktualizace toho stavu jakej je, to jsme tam museli přidat, ale jinak... Jedinej tenhle problém mám a snažím se to moc neřešit. Věděli, že já tohle mám, ale nikdo to moc neřešil.“

Dobře, a jak to máš dneska s dysgrafií?

„Píšu si poznámky na počítači a u testů upozorňuju, že nepíšu moc čitelně, mám za to občas nějaký body dolů, ale prostě psát to čitelnějc se snažím. Když píšu tiskace a ne psace, to nepřečte nikdo. Já se teď po třech letech v hotelu naučil psát zprávy a, že tiskace to jde i občas přečíst. Takže nejde úplně poznat, že jsem dys. Ono to mělo stejně časem vymizet, ono to bylo jen při přechodu na školu. Já to měl jen při přechodu ze školy na školu, kdy se to nejvíc projeví mezi tou pátou třídou a tou primou a pak mi bylo řečeno, že to nějak časem vymizí, nebo aspoň s dalšíma věcma. Nevím, jaký výsledky budou z toho testíku, ale věřím, že nevim.“

A ty máš pocit, že to vymizelo?

„Já jsem se od té maturity s tím nesetkal. Nevím, jestli jsem ještě dys. Jestli jsem tak jsem, ale to, že píšu, jako čuně to píšu. Máme to v rodině a s tím se prostě nic dělat nedá. Naučil jsem se psát všema deseti a s gramatikou už taky nejsou problémy. Asi tak.“

Dobře, chápu to dobře, že jsi teď odpověděl na otázku, co ti na dysgrafii vadí co ti dává, jestli něco?

„Určitě mi nic nebere a v tuhle chvíli mi nic nedává. Co mi dala, byla trochu pomoc hlavně v rámci češtiny a u té maturity mi to stejně nepomohlo, tam byli trochu jiný důvody, takže tam mi to vůbec nepomohlo. Pětka je stejně jako pětka.“

A co ti dneska nejvíc pomáhá?

„Já dneska dys vůbec neberu. Poznámky si píšu na počítači, pokud je potřeba něco napsat píšu tiskace. Když to má být co nejčitelnější, nebo taky píšu tiskace, ale jinak už si moc nemyslím, že bych byl dysgrafik.“

Když si představíš, že poruchu učení nemáš, co tě napadá?

„Já vážně nevím, jestli ji ještě mám. Přejde mi jakoby to už vymizelo, takže nevím.“

Při pohledu do pohledu do budoucna napadá tě něco ve spojitosti s dysgrafií?

„Jako pro mě?“

Ano

„Že si budu muset vybrat povolání, kde nebudu muset psát jako krasopisně, ale to je zas o stylu psaní, to není o dysgrafii. Ne nenapadá. Já si myslím, že pak to odeznělo, protože když píšu ve stresu, v časovém presu, tak sice dost škrábu, to je pravda, ale gramatické chyby už nedělám, takže mi přijde že to vymizelo.“

Napadá tě něco, co nebylo řečeno a co bys chtěl říct?

„Ne.“

Děkuji za rozhovor

ROZHOVOR JENDA

Jaké máš nejranější vzpomínky v souvislosti s nějakou tvoji poruchou učení.

„No, nejranější jsou asi v první třídě, když jsme museli číst, a já mám problémy se čtením a s psaním, matematika mi třeba zas takové problémy nedělá, vlastně vůbec, jenom ta gramatika. A to, že jsem neměl třeba nějaký čáry, tak jak je udělal někdo přede mnou, to mi dělalo problémy.“

Dobře, tak další otázku. V jakých odvětvích ti tvé poruchy dělali největší problémy?

„Čeština a vlastně jazyky kompletně.“

A jak ses cítil v dětském kolektivu?

„Lehce mě to vylučovalo, ale vlastně jsem si našel jiné odvětví, kde jsem mohl ten hendikep vymezit a naopak jsem v tom našel takovej klad. Že sice do dneška nerad čtu nahlas, ale vlastně mám jiný priority, takže vlastně když někdo má se mnou problém, tak mu řeknu, že zrovna neumím třeba zrovna todle, ale tu češtinu, gramatiku už celkem umím, vyjmenovaný slova už dávám, ale spíš to čtení... Vlastně čtení, po někom jiným i po sobě mi dělá problém číst. Ale umím líp to třeba to, co teď dělám, tu architekturu a matematiku a taky třeba umím líp řídit auto než ostatní, vlastně si myslím že každěj umí něco.“

A co ostatní lidi? Řešili ty to nějak?

„Neřešili.“

Jaký, pokud nějaký, hrála tvoje porucha učení v rodině?

„Tak mamka i tat'ka to věděli, proto jsem šel do té poradny už ve školce. Protože to přišlo mojí učitelce ve školce, což byla naše známá dobrá, tak se jí to zdálo, že asi nějakou poruchu budu mít, takže v rodině je to v pohodě. Právě naopak mi taky pomohlo dost, že sestra tu poruchu právě nemá. Takže jsem měl ten motor to nějak dohánět. Sice jsem měl nějak ty problémy, ale já musím poslouchat ty

věci, pak to zvládám mnohem líp, než když si to mám přečíst. V těch textech vzniká mnoho nedorozumění. Člověk to napíše jinak, než to myslí a přece je to dost přeformulovaný. S tímhle tím mám spíš problémy.“

Takže ses učil se ségrou?

„Ne sám, teda vlastně já se moc neučil, ono všechno bylo dost jednoduchý. Poprví kdy jsem se musel učit, to byla matematika tři tejdny před maturitou a za ty tři tejdny jsem to zvládl. Já mám spíš problém s tím učením, že se na to musím absolutně soustředit. S čímkoliv mám problém, že se musím na to maximálně soustředit a být pro ní maximálně zapálenej a pak jsem schopen téměř čehokoli. Ale jinak ty chvilkový věci, že teď se budeš chvilku učit matematiku hodinu a pak dějepis, tydlety věci, to mi dělá problém. Mě vyhovuje tadleta škola, že se máme celej semestr zaměřit na jeden problém. Vlastně máme ještě příbuzný předměty, ale není to takový. Chce se, aby každým člověku, aby byl nejlepší v tom předmětu, to ne spíš, spíš se hodně dívá tady na ateliér.“

To je skvělý! Vv tom dětství, kdo nebo čím ti nejvíc pomohl s tou poruchou učení?

„No vlastně nevím, jestli mi někdo vůbec pomohl. Spíš jsem si na to musel přijít sám, jak mi to vyhovuje, co je pro mě lepší nebo jak se vlastně dokážu učit. Možná jsme se o tom trochu bavili doma s rodičema, ale nevzpomínám si. Vlastně nevím, jestli jsem se tu poruchu odnaučil. Spíš je to v systému fungování v životě a řešení těch problémů, který nastanou, což si vlastně myslím, že mám úplně jinej manuál pro fungování než většina společnosti a tím pádem dělám ty věci trošku nějak jinak.“

V období dospívání jsi vnímal poruchu nějak jinak?

„Já vlastně čím dál jsem, tím víc sílím, hlavně osobnostně. Já vlastně osobnostně tu poruchu vytěsňuju. Umím jakž takž dobře komunikovat verbálně než písemně a než že bych třeba četl a hlavně jsem dost otevřenej. Bavím se s dosti lidma, takže tohle mi vlastně problémy vůbec nedělalo, tydlety věci. Jako by spíš

naopak, že se seznamuju s novými lidmi a vlastně dost z nich neví, že mám tudleto poruchu.“

Takže v kolektivu na střední se to nějak projevilo?

„No možná jenom pár spolužáků, kteří chtěli být nějak lepší se smáli: ‚ááá ty blbě čteš, jak to čteš...‘ Ale myslím si, že to bylo tak, jakoby že se smáli vícero lidem a oni sami asi taky všechno nedávali, tak trošku od primitivů. Těďkon si myslím, že to lidi už moc neřeší.“

A co rodiče v té době, řešili to nějak jinak nebo změnil se jejich postoj?

„Můj tatínek byl založenej, tak abych spíš uměl pracovat rukama, a že všechno začíná tím řemeslem. On by mě nikdy neučil malou násobilku nebo angličtinu už vůbec ne. Já jsem ho spíš učil na počítači, což je logický. Vlastně já jsem se tydlety věci učil vždycky sám. Rodiče se mnou byli vždycky spokojený. Já se nesnažím být nějak zlobivej nebo tak člověk.“

Změnil se tvůj přístup k poruše učení na střední?

„Říkal jsem učitelům, že je rád poslouchám a že se učím jen to, co mě baví, že ty ostatní věci k životu zas tak nepotřebuju a až je budu potřebovat, tak se je budu učit. Takže se je vlastně naučím, ale pro mě byl dost velkej problém učit se ty věci, co chtěli nazpaměť a přesně. A to jsem vlastně trochu lajdák a to jsem se vlastně neučil a měl jsem trošku horší známky, ale moje osobnost byla spokojená vlastně. Já si vlastně říkal, že to neumím tak nazpaměť jako tyhle lidi, ale na druhou stranu oni to třeba nepochopili, tak jako já, ty principy. Já nepotřebuju vědět, jak se co jmenuje, potřebuju vědět, jak to funguje, že já jsem se vlastně neučil ty doslovný překlady spíš brát si z toho něco sám pro sebe. A vlastně s tím se dá vždycky udělat nějak na ty trojky.“

Při přemýšlení o vysoké škole, řešil jsi nějak svoji poruchu učení?

„No to právě že ta výška. Dost lidí se mi vysmívalo: ‚ty chceš jít na architekturu‘. Já jsem už vlastně věděl od základky, někdy od půlky druhého stupně minimálně,

že chci jít studovat architekturu nebo stavařinu. Mám vlastně dlouhodobé cíle, o kterých přemýšlím, co mi to může dát a co ne. A právě, že když jsem šel na gympl, mým hlavním vzorem byla ségra, která na tom gymplu byla. A nechtěl jsem jít na stavárnu, i když jsem se tam dostal do Jihlavy na stavárnu. Chtěl jsem na gympl. Táta mi říkal: ‚Tvoje volba. Budeš to mít těžší.‘ A vlastně potom na tom gymplu, jak je to maloměstkej gympl, je tam spousta předsudků, vlastně nikdo nic neví, všichni si myslí, že architektura je ČVUT a pak Brněnský VUT. To jsou prostě školy, kde to musíš všechno dávat. Jenže já jsem říkal, já chci třeba zrovna do Liberce, na UMPRUM. To byl vlastně jenom sen, kterej jsem si chtěl jenom vyzkoušet. Vlastně tady o tadytý škole na Vysočině moc lidí neví a při tom je to po střední asi, i když ona vlastně každá škola má něco. Koukali lidi, když jsem se sem dostal. Říkali mi: ‚Ty nic neděláš!‘ To ale nevěděli, co mě baví. Já nepotřebuju ukazovat lidem, co mě baví. Oni jsou pak akorát překvapeni. Já se snažím, že když proti mně někdo něco má, že můžu pak tahat esa z rukávu, že to je takovej můj obranej mechanismus a tadyta ta výška, tohleto je škola, kde půlka lidí má snad nějaký poruchy, ale zase děláme to, co nás baví a proto můžeme to posouvat úplně někam dál. Tak náš vedoucí, on je zrovna, on stavěl Národní technickou knihovnu, on je otevřenej, bavíme se spolu o těch věcech, tady je to otevřený, takže je možný tady mluvit o čemkoliv. ,,

To musí být hodně ulehčující, jak pro tebe nebo pro kohokoli. A dneska svoji poruchu učení vnímáš jak?

„Já si myslím, že jsem se s tím naučil žít. Spíš právě naopak. Pro mě, tadlecta výška, mi dala hroznej posun, protože na našem ateliéru se učíme hlavně přemýšlet, jakoby snažíme se spíš objevovat naše myšlení a já se snažím vymezovat tady nějaký chyby, který jsou. Třeba moje největší chyby jsou v prezentaci, já třeba dokážu komunikovat s kýmkoli, ale jakkoliv mám obhajovat svoji věc, je to pro mě hrozně těžký, protože myslím hrozně moc dopředu, mám hodně věcí co říct a někdy to prostě s prominutím poseru, že se to nepovede. Vlastně málokdy se to povede, ale to pak většinou sklídí potlesk a aplaus.“

Takže jseš v pohodě přijímanej .

„Jo, určitě mě berou jakou nějakou osobnost, která tady na škole dlouho nebyla. Umím věci, který dost lidí neumí, třeba jeden náš prvák bílil a zadělal támhle fabku, že to nešlo otevřít. Tak já jsem to opravil. Já mám tydlety plusový body. Právě já se oháním tím, že když se mi někdo směje, já říkám vy nedokážete zrovna tadytu věc, že já mám na každýho, že někdy potřebuje pomoc. Když někdo si zabouchne určitej druh zámku, nebo když se někdo potřebuje někam dostat, ne že bych byl nějakej... to vůbec ne, ale baví mě řešit problémy. Třeba kolikrát jsem pomáhal kamarádům otvírat támhle dveře.“

Co ti na tvojí poruše učení vadí nejvíc, nebo dává ti to něco?

„Co mi vadí? No asi, že jsem trošku zpomalenej, ale zas na druhou stranu to víc prožívám, to nejvíc někdy je to dost složitý. Myslím si, že i v těch záporech který mám, dokážu najít klady. Štve mě, že nejsem zas tak flexibilní jako ti ostatní. Ne jako ostatní, ale jako někteří. Být asi rychlejší člověk.“

A dává ti to teda něco?

„Právě, že ten klid na přemýšlení.“

A co nebo kdo ti dneska pomáhá s tvojí poruchou?

„No asi spolužáci, to je spojený s tím řešením těch problémů, že mi ukazou nový cesty. Vlastně mi konzultujeme hlavně tady spolu v tom ateliéru, že vlastně s vedoucím a asistentem s těma konzultujeme jednou za týden a vlastně s těma spolužákama s těma se bavíme celý tadyto patro nebo celá ta škola, prostě se tady bavíme o těch věcech, a pak si to díky nim uvědomuju sám, že je to spíš to mentorství, než to že by mi někdo radil: ‚Jseš takovej a takovej‘. A prostě je to spíš takový intuitivní, prostě si musím celý řídit sám. Akorát tady řešíme, náš vedoucí a náš asistent nás chtěou zlepšit prostě v prezentaci, takže tady ve škole máme jednu slečnu, která dostudovala něco na UK. Prostě je tady na prezentační dovednosti. Já jsem ještě nebyl rozebírán. Funguje to tady tak,

že náš vedoucí je taky tak trochu popleta. Problém, kterej mám já i on, je že si nepamatujem jména architektů, že si to spojujeme přímo ty obrazy, nebo to co vidíme před sebou, vidíme jako stavby toho architekta, který za tím stojí. Vidíme to ukážeme na to, ale nemůžem si zrovna vzpomenout. Že mě dělaj problémy znaky, ale jakoby všeobecně potom ty obrazy si pamatuju líp. Takže já neřeším jména, spíš to co jak vypadá.“

No, a když si představíš, že bys poruchu učení neměl, co tě napadá?

„Nic... kdybych neměl poruchu učení, tak by mi chybělo zas něco jiného. Já nevím, jestli je to porucha učení. Mě napadá, že je to spíš vymezení z toho systému nějakýho sociálního. Ale je spousta lidí, který maj to samý a dost z nás je tady na škole, takže jsme tak trochu ve svém světě“

Při pohledu do budoucnosti, napadá tě něco v souvislosti s poruchou učení?

„No že prostě musím vyjet do ciziny, že já vidím, že tady v Česku je to naše povolání celkem nepochopený, a třeba bude. A to se chci naučit někde jinde chtěl vyjet bych do Estonska na Erasmus. Za rok toudle dobou se budu vracet z Estonska. To je celkem zajímavý proč chci do toho Estonska zrovna. Protože je to progresivní země, kterou táhne celkem Finsko a tím pádem maj neuvěřitelnou snahu, aspoň co jsem četl a slyšel jsem, jakoby pilovat tu Angličtinu i když je to postkomunistická země a to je ohromnej motor a ohromně se ty lidi snažej. Já bych chtěl jít na ... studies, což je novej program a učeť se jenom v Angličtině, takže si myslím, že ty lidi taky ještě dost neuměj Anglicky. Hlavní je, že tam jsou capacity, co toho uměj fakt hodně. To mě táhne dopředu, že tam budou mít lidi podobný problémy asi jako já a je to vlastně moje příprava, abych pak mohl jet kamkoli po světě, kde se mluví Anglicky. Vlastně takovýto, první lekce angličtiny ve skutečnosti.“

Napadá tě něco, co si myslíš, že nebylo řečeno a na co jsem se nezeptala?

„No já jsem nad tím právě přemýšlel. No tohle téma, jestli je porucha anebo jestli je to spíš fakt ten jinej systém přemýšlení, což by vlastně rozbortilo tu naši

společnost, kde ten systém je hrozně těžkej. A to mi právě tady lidi na týdle škole dávaj, že o tom můžu přemýšlet. Že můžu komunikovat sám se sebou a s lidma a zjistit, co je dobře. To je takový, jestli to není jen uměle vyvolaný, a že jsou na určitých pozicích lidi, třeba učitelé nebo tak, kteří si myslí, že vládnou světu, tím pádem ty seš špatnej, protože neumíš to co oni. Že vlastně spousta lidí na sebe poukazuje tím, že jsem nejlepší. Co je nejlepší? Nikdo není nejlepší, takže asi tak.“

ROZHOVOR KRISTÝNA

Jaký máš nejranější vzpomínky spojené s tvou poruchou učení?

„Asi ve škole, asi v první třídě, při tom jak jsme se učili. Jak se na konci dostává velká známka, tak všichni měli jedničku, tak já jsem tam neměla jedničku ale dvojku, kvůli češtině a ještě teď mě to mrzí. Já bych byla radši, kdybych tu známku měla zvlášť, když bych měla vlastně jenom jednu dvojku. Je to ještě teď hodně stresující, když si na to občas vzpomenu teď, tak se za to trochu stydím.“

V jakých odvětvích ti tvoje dys způsobovalo problémy?

„Hlavně v češtině v gramatice, diktáty to jsem kvůli tomu nesnášela a pak nějaké ty hrozné texty, kdy to po mně někdo kontroloval... Třeba zápisy do dějepisu nebo takhle, abych v tom neděla zas ty chyby... Ta gramatika byla asi nejhorší. A pak občas ta výslovnost některých slov, před třídou jako mluvit to jsem nesnášela a pak vlastně i recitace, recitace básniček. Když to byla dobrá básnička, tak to nebyl problém, jo jednoduchá, ale když tam byly složitější slova, tak to pak už bylo špatné. Tak to je asi všechno, jak se to projevovalo. Ještě něco mě napadlo. Občas mám problém rozumět lidem, když je nevidím, že se dívám spíš na ústa a odezírám, než že bych poslouchala, i v angličtině když jsem neviděla toho člověka, o to jsem pak měla větší problém mu rozumět. Hlavně v tom cizím jazyce. V té češtině to šlo, ale v angličtině ty poslechy, ty byly špatný. Jak se dávaly ve škole, tak ty mi dělaly hodně velké problémy.“

Jak ses cítila v dětském kolektivu?

„Tak jako dobře, ono nás na základce bylo totiž víc takovýchle, takže jsme dělali kroužky a nepřipadala jsem si, že bych byla nějak ostrčená.“

Co jiní lidé, jak s nima ses cítila?

„S rodičema to bylo v pohodě. Akorát si pamatuju, jak jsem doma dostávala diktáty od našich a oni se mi občas smáli, což mi docela vadilo, tak jako že i teta

a ostatní sestry. To bylo takové... Já vím, že to nemysleli špatně, že to je vtipné, ale v tu chvíli mě to vtipné nepřišlo.“

Jaký, pokud nějaký, vliv hrála tvoje porucha učení v rodině?

„Vliv? No asi žádný, možná to, že jsme fakt psali ty diktáty, že se mi rodiče víc, trochu víc věnovali, což si nepamatuji, že by se sestrami dělali. Tak v té češtině, ale jinak se to asi neprojevovalo.“

Následující otázka ti může znít podobně, ale třeba tě ještě něco napadne, jak se to, pokud nějak se to projevovalo v rodině?

„Asi to samé, co jsem řekla předtím.“

V tom dětství ti s poruchou učení pomohl kdo a čím?

„Tak ty diktáty, to jak jsme opakovali ty slova pořád dokola. Pak paní učitelka v první třídě, prvních pět let. My jsme měli i kroužky po hodině, kdy jsme si ty diktáty procházeli a tak... A pak jsem se musela vždycky zpomalit a přemýšlet nad tím, abych nedělala chyby, a ještě jsem občas opisovala, jako že jsem seděla vedle premiantky celých devět let, takže jsem to odkoukala i od ní. Možná i ona měla určitý vliv, abych se snažila být v tom lepší. To překonat nějak.“

A v období dospívání jsi vnímala poruchu učení nějak jinak?

„Ne, na gymplu už to neberou v potaz, mi řekli, že se na to nehledí, i když mám na to papír. Diktáty jsem měla špatný, hodně špatný. Ona ta gramatika tam už docela ustupuje. Ty mi nedělaly nikdy dobrej průměr, trojka byla hezká známka za diktát. No nemyslím si, že by to mělo nějak velký vliv na mně.“

A když to porovnáš s tou základní školou?

„Na gymplu jsem to míň vnímala. Na prvním stupni jsme to řešily s tou paní učitelkou. Na druhém stupni to už taky tak výrazné nebylo a na gymplu vůbec se to neprojevovalo.“

Projevovala se tvoje porucha učení nějak v novém kolektivu?

„V kolektivu asi ani ne, nebo neuvědomuji si to, že by to nějak ovlivňovalo náš kolektiv. Nevím, jestli někdo další na to měl papíry jako na základce, spíš se to neřešilo.“

Co rodiče v týchle době, změnil se nějak jejich postoj?

„No ty už to taky neřešili, už jsme nepsali diktáty, ustoupila ta gramatika. Rodiče nikdy moc neřešili známky, nikdy nás netrestali za špatné známky.“

Došlo k nějakým změnám u tebe v přístupu k poruše učení?

„No myslím si, že jsem začla být víc líná. To se pak projevovalo na těch známkách, že jsem se míň učila, že ta porucha tomu dala taky trochu svého. Ale nemyslím si, že by měla vliv jenom ta porucha na ty známky.“

V tom období dospívání kdo nebo co ti nejvíce pomohl?

„V tom dospívání? Asi ten kolektiv, že to nebral, no když jsem se třeba přerekla, že se tomu zasmáli a někdy i já, ale nepřipomínali mi to pak dalších x dnů. No, myslím si, že jsem si našla takové kamarádky, kterejm to nevadilo. Někdy se mi to u někoho stalo, že jsem se přerekla a on mi to pak dlouho připomínal.“

Při přemýšlení o vysoké škole, hrála porucha učení nějakou roli?

„Ne, nehrála.“

Jak vnímáš poruchu učení dneska?

„Teď? No, že se furt projevuje, že ještě nezmizela. V té gramatice občas, p – b, no a cizí slova se mi třeba blbě píšou. Teď jsem psala třeba slovíčko konkrétně a to *k* tam pak vynechávám, pak je z toho *konrétně*, že si to musím rozhláskovat jako. Ten počítač někdy pomůže, ale stejně mi to dělá problém, když píšu jako rukou, tak občas se zarazím no.“

Když by ses měla zamyslet nad tím, co ti na tvé poruše vadí a anebo co ti to dává?

„No asi jsem se naučila být trpělivější a zpomalit, protože ty slova musím rozdělit a uvědomit si, jak se to píše. No, když udělám chybu, tak je to trapas. Zvlášť když je to psané rukou a někomu to odevzdám... To je trochu trapas, že nedokážu napsat ani nějaká slovíčka. Tak asi...“

A dneska kdo nebo co ti nejvíc pomáhá?

„Tak to, to asi nikdo, jako že se na to už vůbec nehledí, ani v kolektivu teď co jsem, mezi kamarády to většina neví. Vlastně to jakoby neřeším. Když udělám překlep, udělám překlep.“

Když si představíš, že poruchu učení nemáš, co tě napadá?

„Že umím dobře psát gramatiku. Že by to bylo pěkné, moc pěkné. Že bych se nemusela zdržovat a že bych byla rychlejší ve všem. „

A při pohledu do budoucna? Napadá tě něco?

„Doufám, že to nebudou mít moje děti. To jediné mě tak nějak napadá. Nevím, jestli se posunuly ty výukové programy nebo tak něco, ale ... Word taky pomůže, ale...“

Je něco, na co si myslíš, že jsem se nezeptala a co tě ještě napadá?

„V souvislosti s tou.. Já bych zrušila ty poslechy, kdyby to bylo možné, tak to bych zrušila. To pro mě byla vždycky noční můra ten poslech... Ale jinak se tomu asi moc nevěnuju, tak ti asi nijak nepřispěju do tvé diskuze.“

ROZHOVOR VÁCLAV

Jaké máš nejranější vzpomínky na tvoji dyslexii a dysgrafii?

„Hm, tak asi to, že jsem měl vždycky za pět a musel jsem to opisovat celé, znova ten diktát. To mě asi štvalo... A pak že se mi špatně četlo.“

To jsi mi možná odpověděl i na další otázku, ale když se zamyslíš, v jakých všech odvětvích ti poruchy učení způsobovaly problémy?

„No asi jen tohle... I když mě vlastně vždycky štvalo to, že když člověk dostal za pět, tak ten diktát musel opsat celý. No a taky to, že ostatním děckám stačily 20stránkové sešity, tak já musel mít nejméně 40 stránkové a prostě jsem to musel opisovat a to mně vadilo, no. „

Dobře a jak ses cítil v dětském kolektivu?

„Normálně, nikdo na to nepoukazoval ani nic podobného. Nepamatuji se, že by se mně někdo smál nebo tak...“

A co ostatní lidi nebo rodiče, řešili to nějak?

„No, že mamka vlastně ona to řešila tak, že jsme měli nějaký program na počítač nebo tak, kde jsme ty diktáty vyplňovali nebo tak. Doplnovalo se tam měkké tvrdé i a takové ty věci a to jsem musel dělat každý večer, než jsem dokázal jakžtakž psát no. A taky jsem vlastně četl, no a taky učitelky mě podporovali v tom, že když v literatuře jsme něco četli, tak jsem to většinou četl já, abych se to prostě naučil.“

Jakou pokud nějakou roli měla tvoje porucha učení v rodině?

„Roli? Asi jako žádnou, tak u nás to jako nebral nikdo, jako že by to bylo něco strašného nebo tak, každý to bral, že to holt je a že se to musí řešit a vyřešilo se to jakž takž. On totiž taťka taky šíleně škrábe jak kocůr, to mám asi po něm, on jak je starej ročník, tak u něj se to vůbec neřešilo, že... Takže na to byli tak ňák zvyklý.“

Kdo a čím ti nejvíc pomohl v tom dětství?

„No mamka, že nade mnou byla a že každý večer ty diktáty se mnou psala, nejdřív než byl počítač, tak to mi to všechno psala. A pak vlastně, že ty učitelky, když jsme psali sloh, tak jsem dostal dvě známky, jednu za písemnou formu a pak jednu za tu literární formu, to jsem dostal za jedna nebo za dva, že slohy mi jdou. Vždycky mě chválili, že mám velkou slovní zásobu. Mam to dobře promyšlené, jen to bylo horší dostat na ten papír.“

Když se přesuneme k tomu dospívání, vnímal jsi nějak jinak dyslexii a dysgrafii?

„Jo asi jo, doteď mám problémy. Vlastně si musím uvědomit, kde se píše jaké i skloňovat a to.. I kamarádi mi pomáhaj, když jsem něco napsal a tak mi hnedka opravovali, jak se to nepíše, prostě pomáhali no.“

A když to porovnáš se základkou, tak bys to zhodnotil jak? Co tě k tomu napadá.

„Určitě se to zlepšilo. I tím jak nade mnou byli s tím čtením, teď je to celkem v pohodě. Sem tam se zaseknu, když je někde nějaké delší slovo, tak to se zaseknu. Jinak čtu už celkem plynule, to všechno. Vlastně to bylo i díky tomu, že na střední jsem byl jediný, kdo jako četl nahlas před třídou a tak všechno a pak mi to pomohlo do čtenářského deníku k maturitě, že jsem hodně četl a pamatoval jsem si to. A ta psaná forma... Ta furt nejde no, to už...“

A co nový kolektiv na střední?

„V kolektivu se to nijak neprojevovalo. A kamarádi, když někde mělo být tvrdé y a já napsal měkké, tak se někdo zasmál, to tak asi patří k tomu. Nic vážného, že by se mi někdo posmíval nebo tak, to určitě ne.“

A co rodiče v té době? Řešili jste to ještě nějak?

„Ne.. To už jsem se povětšinou staral o sebe, to už se doma nějak neřešilo, nebyla to, už nebyla potřeba nějak. Jak říkám, tak se na střední nepsaly žádné diktáty nebo tak a slohovky to jsem měl vždycky tak dobře napsané, ten sloh

že učitelka mi dávala jedničku nebo dvojku maximálně trojku, na to psané se už tak nekoukalo.“

Došlo k nějaké změně v tvém přístupu?

„V mém přístupu? Nevím... Asi už jsem přestal psát ty diktáty po večerech? Možná že jsem začal víc číst knížky, ale asi jsem nedělal, že bych tomu víc předcházel.“

Tudle otázku jsi mi možná taky už zodpověděl, ale možná, když se nad tím víc zamyslíš, tak ještě něco napadne? Kdo a čím ti nejvíc pomohl v období dospívání?

„No asi ta paní učitelka, že mě nechávala furt číst, ať čtu a čtu a čtu, abych vlastně se nezadrhával a abych to měl načtené ty slova, a pak jsem ty slova ani nečetl, ale spíš si ty slova domýšlel.“

Při přemýšlení o vejšce, hrála tvoje dyslexia dysgrafie nějakou roli?

„Ne, vůbec ne. Já jsem na technické škole, tam je to každému šumák jestli umím psát nebo ne.“

Dneska se na svoji dyslexii a dysgrafii díváš jak?

„Jako jediné co mě napadá, je to že když mám něco napsat, tak to napíšu a pak si to aspoň třikrát přečtu, jestli to mám dobře napsané. Zaplat' pánbůh, že na počítači je už nějaký opravovací program, který už na to upozorní, nic víc. A čtení už je úplně v pohodě“

A když se nad tím zamyslíš je něco co ti na dyslexii a dysgrafii vadí, anebo je něco co ti to dává?

„Co mi vadí, možná mi vadí to, že když se píše rukou, tak moje písmo není tak úhledné, ale to mi vlastně zas tak nevadí. Dneska rukou se vlastně moc nepíše, ale tak i to má něco do sebe, že na základce do nás drtili, ať píšem rukou. Dřív psacím a pak až tím tiskacím, ono to psací je možná trošku oříšek i pro mě

byl a pak, když jsme mohli, i já mohl přejít na to tiskací tak to bylo lehčí, ale jsem rád, že jsem se to naučil.

No a jinak asi nevím, že by to mělo nějaké výhody, to nevím... Třeba vím, že někteří aj k maturitě si šli vyřídit ty papíry, ale já nechtěl, i když jsem je měl, aby vlastně měli nějaké úlevy na maturitu. Já jsem si říkal, že na to jim kašlu, že to chci mít tak jako každý a všichni ostatní. A že jsem neměl 20minut navíc, tak že mě to nezachrání a že je mi to úplně jedno. Prostě to je jako když jsme psali tu slohovku, tak já jsem to... Bylo tak 20 minut na přípravu a já jsem přesně věděl, co chci psát za útvar a tak, tak jsem to za těch 20 minut, co jsme to ještě neměli psát ale pouvažovat. Tak jsem si to vymyslel a napsal jsem si to na ten připravenej papír a měl jsem to úplně celé popsané.. Tak jsem to přepsal a pak jsem vlastně tu hodinu a půl nebo kolik jsme měli času, tak jsem si kontroloval chyby. No a jako udělal jsem to za tři, ale vlastně to bylo jen díky tomu, že jsme byli ten ročník, kdy se ty slohovky posílaly do jiných škol, jiným učitelům na opravu. Protože když jsem to dával přečíst třeba své učitelce, tak mi říkala, že je to naprosto perfektní a že by mi dala za jedna. Tak nevím, jak oni to opravovali. Ale nakonec jsem měl za dva a byl jsem král z té češtiny. Ale zase didaktický test byl supr, to bylo o tom, jak to tomu člověku sedí a to mi jde. Ale když tam bylo: najděte chybu ve větě, tak to mi trvalo hódně dlouho...“

A dneska ti vlastně pomáhá kdo nebo co?

„To jsou ti kamarádi, že se vždycky zasmějou, napomenou mě, ale opraví mi to, jak se to nepíše. Ale já mám třeba kamaráda, který když něco nevím, jak se to píše, tak se ho zeptám a on prostě ví, že... tak mi poradí a já to pak napíšu.“

No a když si představíš, že nemáš ani jednu poruchu učení, co tě napadá?

„Nevím, v čem by to...No asi jen to, že bych nestrávil tolik hodin nad tou přípravou a tolik hodin psáním těch diktátů, no... V ničem jiném to asi nevidím... Já to neberu, že jsem nezažil plně, že by se mi někdo smál, že jsem blbec nebo to... To by se mi ani smát nemohli, protože jsem velmi inteligentní

dítě, Ne to si dělám srandu, ale ne, nejsem vážně žádný blbec. Já jsem neměl vážně s tím žádný problém no... A když se mi někdo smál, tak jsem ho poslal do háje a“

A při pohledu do budoucna napadá tě něco ve spojitosti s tvoji poruchou učení?

„Tak jako že ze mě asi spisovatel nikdy nebude, ani že bych měl někdy psát něco v ruce, tak ani nic takového ze mě nebude... A když budu psát, tak maximálně čísla a ty mi jakžtakž jdou a nevidím, žádný zádrhel v tom. Ono možná na druhou stranu je to špatné, když se snažím učit nějaký jazyk, tak tam asi problémy mám no, hlavně s tou psanou formou no. Ale už jsem na to zvyklý, tak mi to tak nevadí no.“

Myslíš si, že jsem se na něco nezeptala, co nebylo řečeno a co bys chtěl říct?

„Nevím, co by mě k tomu jako napadlo. Já jsem rád, že to dopadlo, tak jak to dopadlo, prej jsem měl i podle doktorů i těžkou formu toho. Ale tím, že mě učitelé tlačili a já jsem taky něco dělal a mamka mě tlačila, tak to tak špatné není se mnou no.“

Děkuju moc za tvůj čas a rozhovor

ROZHOVOR JANA

Jaké máš nejranější vzpomínky ve spojitosti s poruchou učení?

„Nejhorší pro mě bylo, jakmile se začali zmenšovat a zvětšovat písmenka ve slabikáři, tak jsem vždycky brečela, prostě pro mě to bylo hrozně traumatické. Protože, jakmile tam byla ty velký písmenka nějak přečíst, tak se to třeba tak po třech nebo čtyřech stránkách zmenšilo a to jsem začala hrozně brečet a věděla jsem, že to prostě nezvládnou. A tohle se mi jako dělo doma, protože doma to se mnou cvičili, že jo a vždycky prostě, že to nacvičíme na příští hodinu. Tak se to zmenšilo třeba, ty písmenka a já jsem prostě... Vím, že to pro mě byl hroznej šok.“

A z jakýho důvodu?

No, nevím nevím, prostě mě napadalo, že tohle už nezvládnou.

A v jakých odvětvích ti tvoje porucha způsobovala největší problémy?

„Nejvíce ve čtení a pak samozřejmě v diktátech a ve psaní p, b, d ty písmenka nejhorší byly.. Pak jsem hodně vynechávala, teď se mi to už neděje. Pak na konci na konci věty.. Nedávala jsem čárky a pak jsem neviděla vůbec chyby, že když jsem to po sobě přečetla, tak jsem to vůbec neviděla. A taky v čem mám problém je, že se mi pletou hrozně cizí slova, musím se na to zeptat lidí kolem a ty mi to pak řeknou, že jsem vlastně použila diametrálně jiný slovo, někdy se zaseknu a musím se ujistit, že použiju to slovo správně a tak vymyslím, jak bych to slovo vopsala a pak mám větší pomlku v té řeči. Nejvíce se mi to stává tam, kde mi záleží na tom, abych něco řekla dobře mezi kamarádama ne, tam se zeptám, ale když chci udělat na někoho dojem a znít chytře, tak pak to slovo raději nikomu neřeknu....“

Aha. A jak ses cítila v dětském kolektivu?

„No já.. Jakoby, kdybych se nejdřív bavila o prvním stupni, tam si to nějak neuvědomuju, tam mi přišlo, že na tom nezáleží. Tam bylo prostě víc dětí, co

měli nějaký problémy.. My jsme neměli dobrou kantorku, ta měla oslí lavice, že když jsi špatně četl nebo když jsi něco neuměl, tak tě dala do oslí lavice. Tak to bylo takový ponižující a to vím, že rodiče proti tomu hodně vystupovali, ale to bylo pro všechny stejné, že tam byly i děti s jinejma problémama, takže to bylo takový, že jsme byli všichni zahanbený v tu chvíli. A já jsem vždycky byla hodně tak živá, já jsem se hodně prala s klukama a dělala blbosti a prostě a tak.. Takže já jsem se v tomhle cítila tak úplně normální, běžnej člen kolektivu. Já jsem se necítila jako méněcenná, mezi dětma. No a pak jsem přešla na osmiletý gymnázium, který bylo zaměřený na integraci s lehkou poruchou učení a se specifickějma poruchama klasickýho učení. Tak tam jsem chodila a tam nás bylo víc a tam prostě jsem byla mezi svejma a částečně mezi dětma co neměli žádnou poruchu a tam jsem se cítila dobře.“

A co jiní lidé dospělí nebo rodiče?

„No, já jsem vlastně měla štěstí, že táta jakoby se o to zajímal, že je to jeho obor, specifický poruchy učení, takže v tomhle to bylo úplně v pohodě. Babička jako z tátovi strany je kantorka ale ta měla vždycky svý práce dost, ve svých jakoby představách, ta mi moc jakoby nepomáhala. Ale vím, že mi vždycky říkala: ‚Ty se z toho vylížeš, ty se z toho vylížeš.‘ A babička druhá vždycky říkala: ‚Vy jste tu holku měli nechat dýl v tý školce, já jsem vám to říkala, měli jste jí dát odklad.‘ Tak to si taky jako pamatuju, že to takhle komentovala. Ale jinak v podstatě si nepamatuju, že by Trošičku na tom gymnáziu byly dva prapory, dvě takový skupiny lidí, jedni, kteří bojovali za to, aby byla ta integrace těch dětí v tom kolektivu a druhý, kterým to nebylo úplně hoch a nelíbilo se jim to. Novák byl odpůrce dyslektiků, dysgrafiků, ten neuznával, že něco takovýho existuje, ale jelikož byl na tý škole, tak musel to nějak akceptovat, ale bylo mu to proti mysli a tak se někdy k nám jako choval. Takže někteří kantoři si mysleli, že jseš nevychovanej a nevzdělanej parchant a někteří kantoři, který to chápali tak prostě, že máš nějaký problémy se soustředěním a tak. To byla jedna z věcí - soustředění, to bylo pro mě hrozně těžký se soustředit, ale vím, že pro mě bylo hrozně těžký se soustředit a dodneška s tím mám někdy problémy, že některejm

lidem je jedno.. Třeba já si musím.. Já nesmím mít nic puštěnýho, když se učím, úplně ticho musí bejt, jo... Když někdo někde mluví, tak já okamžitě chytám, i kdyby mluvil monotónně, tak já prostě nejsem schopná se prostě soustředit plně jakoby. I při čtení, když si čtu, to je to stejný, že když si čtu, potřebuju, aby byl klid, jinak si čtu jednu stránku třeba hodinu, a když je klid, tak to mám už i celkem vychytaný to čtení. Čím víc čtu, tak je to prostě lepší, no.“

Nevím, jestli jsi na to už neodpověděla, ale zkusím to ještě, jak se to pokud nějak se to projevovalo v rodině?

„No se mnou se museli víc učit, že jo rodiče. Já jsem dost vzdorovala, protože mi to nešlo a jsem vzdorovitej spíš typ, jakoby osobností a to víš, že tam byli slzy. Že rodiče furt, jakože musím. Já furt, já nechci a furt jsme psali diktáty, já ježiš bude víkend budem psát diktáty, to jsme psali brácha i ségra s tátou diktáty. No ale mě to šlo nejhůř z nich, jim to šlo v podstatě v pohodě. A takový to doplňování i – y do těch doplňovaček. To se projevovalo, tak že rodiče z toho už byli někdy vyčerpaný, tak z toho byl sekec mazec, no ale jinak v podstatě oni věděli s čím, jako zachází. Táta je taky dyslektik, proto se podle mýho o to zajímal a těžkej byl dyslektik, hodně těžkej a i dysgrafik, proto on píše jenom tiskace a já taky píšu jenom tiskace, ale psace umím, ale píšu jenom tiskace, no takže věděli, o co jde. Tak se snažili a byli mi hodně jako podporou, já z toho nemám nějak velký trauma, já si toho vážím, že jsem dyslektik třeba. Protože si myslím, že zase v hodně věcech jsem kreativnější třeba... Víš... Tak takhle v rodině.“

Kdo a čím ti nejvíc pomohl v dětství?

„No určitě rodiče, tou podporou, pak jsem chodila do toho PÉPÉPěčka, kde mě učili různý techniky, kdyby ses mě teď zeptala jaký techniky, tak si pamatuju akorát okýnko. Takže to.. Určitě rodiče, ty mi pomáhali a cvičili ty věci a tak... A táta mi třeba hrozně kupoval audioknihy, abych měla jako povinnou četbu a zvládla to, taky mi kupoval na audioknihách ty věci. Takže takhle, vlastně celá ta rodina i babička druhá, ta je od mámy, tak ta se mnou o prázdninách taky

dělala diktáty a PéPéPěčko mi vždycky pomáhalo, to jsem se pak vždycky cítila ukotvená, pomocí toho, že jsem vždycky věděla, že je všechno v pořádku, že to není nic divnýho, že tam se to jako bralo jó tak máš tuhle poruchu a musí se s tím pracovat, ale když s tím budeš pracovat, tak jednou ty projevy prostě ustoupí a všechno bude jako v pohodě. Takže tak.“

Dobře a v období dospívání jsi vnímala poruchu učení jak?

„Víš, co mě vždycky hrozně štválo, že jsem neuměla, rychle číst, že prostě všichni měli rychle přečteno, načteno a já jsem neměla nic, i když jsem se snažila. Pamatuju, že jsem o prázdninách byla schopná přečíst jednu knihu, ne že bych nečetla, ale že jsem tu rychlost měla strašně nízkou. No a dospívání já jsem byla vážně hroznej puberták, rodiče si se mnou dost užili a já jsem moc nevnímala svoje nezdary ve škole, přebíjela jsem to prostě nějakou ... blbostma, chodila jsem za školu, do huličky, tak tam jsem furt trávila svůj čas s těma různějma lidma, co se tam scházeli. Ale jako jazyky ty mě mrzely, v těch jsem cejtila, že jsem o dost horší, mluvila jsem docela dobře, ale v psaní to byla úplná katastrofa, že jo... Tak tam jsem měla angličtinu a němčinu na gymplu, tak to bylo docela namáhavý pro mě, ale hele jako neuvědomuju si něco, že by bylo nějak specifickýho. Já jsem v tom kolektivu byla dost zavzatá, ba bych řekla, že jsem byla takovej lídr, jedna z takových těch ústředních postav, co furt něco vymejšlí. Ale musím říct, že všichni ty dyslektici na to tom takhle byli, my jsme byli hodně specifická skupina, my jsme vůbec nebyli zaťaplí, my jsme byly naopak takový dravci a vlastně my jsme spolu hodně pekli a dělali jsme furt nějaký blbosti, měly jsme speciální hodiny jakoby češtiny nebo angličtiny, takže tam jsme se vždycky nějak spojili a dělali jsme fakt jako hlouposti... Nic negativního si nevybavuju, ale já jsem to brala, tak prostě že to je, víš. Že prostě jsem... Že prostě jsem možná v té době si říkala: *to je prostě na hovno, všichni to maj tak jednoduchý, já prostě musím dřít a todlecto...* I když já jsem vlastně zas tolik nedřela, takže jsem si to neříkala, tak...“

A když to porovnáš se základkou, jestli se to dá porovnat?

„Jako gympl a základka? Hele jako, za první si to úplně nepamatuju na tý základce jo, protože prostě prvních těch pět si nepamatuju, já si pamatuju tu feduru Meincingerová, tak se šíleně jmenovala ta učitelka, která byla strašně zlá a dávala nás do tý oslí lavice a prostě se nám vysmívala, ale tu rodiče nechali odvolat a pak se zjistilo, že není ani vzděláním pedagog, že za komárů měla nějaký rekvalifikační kurz a jako dvojměsíční a na podkladě toho učila prvňáky. A tak tu si pamatuju fakt, ale její obličej ne, ale pamatuji si, jak jsem byla hrozně nešťastná a bála jsem se a brečela. No a pak už jsme měli takový hodný učitele, takový normální a ty rodiče se mnou fakt hodně pracovali, třeba pak jsem měla dvojky trojky, ale nikdy nikdy to nebylo, nikdy jsem v té třídě nevypadala jako úplně nějaký hlupák, protože tam to měl kde kdo, no a pak na gymplu to bylo supr. Já jsem ten gympl milovala, myslím si, že mi strašně dal ale i téma speciálníma hodinama, my jsme vlastně měli i speciální hodinu psaní všema deseti, aby jsme mohli závěrečnou práci psát na počítači, tam jsme mohli mít zaplý opravy. Takže to byla vstřícná ta škola, byl tak skvělejší kolektiv pedagogů tak i kamarádi... Bylo to tam krásný, já z toho mám skvělý zážitky. Jenom jsem se měla víc učit, asi tak. Fakt... Fakt mě to hrozně mrzí, že jsem se prostě neučila víc a líp, byla jsem hodně vzdorovitá a prostě. Takže to mě mrzí. Vidím to, že musím spoustu věcí dohánět. Vím, že jsem toho hodně prolemrovala nějaký čas svého života, ale asi to k tomu patří.“

Zase, co rodiče v té době a jejich přístup k tobě a tvé poruše?

„V té době dospívání? Oni měli spíš problém, že jsem hodně chtěla bejt s těma kámošema. Víš co, možná jak mi to nešlo, tak jsem se zaměřovala na to, abych vynikala někde jinde mezi těma spolužákama. Takže jsem furt dělala nějaké blbosti a zase na druhý straně si uvědomuju úplně plně, že spoustu těch lidí nepřemýšlelo nad těma následkama, ale já hrozně. Mně spoustu věcí brzdilo v té skupině. Takže jakoby jsem mezi nějakou skupinu těch lidí patřila, ale zároveň nepatřila. Mě ty věci nebyli jedno, jo, já jsem se prostě taky opila hodně krát,

ale oni, že se do toho spráskali ještě nějakajma jinejma chemickejma hnusama a to já jsem v životě neudělala. A tímhle tím jsem přišla na to že jsem v ně. To jsem zase odbočila dost co? Takže rodiče měli spíš problém jako výchovnej se mnou, že takhle to cítím já. Kdybych se jich zeptala, tak by to třeba viděli jinak. Já jsem se prostě v pubertě potřebovala nějak vymezit. Hodně jsem vzdorovala, rodiče samozřejmě byli velicí hlupáci a já jsem vše věděla nejlíp a myslela jsem si, že učení je ztráta času. A fakt je, že jsem v tom učení neměla žádněj režim, oproti jinejm spolužákům, který přišli domů a učili se a pak měli volno. To já ne, já přišla domů, zapla jsem telku vypla jsem ji až když rodiče přišli domů. Nikdy jsem neměla takovou morálku. Teď se mě učí nejlíp, jak se mi v životě učilo, teď co jsem na vysoký škole. Baví mě to a to jsem prošla předtím dvě vysoké školy a ukončila. Je to hlavně tím, že mě to baví a zjistila jsem, že to dělám pro sebe.“

To chápu, že ti dost pomohlo

„Strašně.. Došlo mi, že když chceš dělat psychologii, tak musíš mít širokej základ. Myslím tím jako základ odborných informací, protože mě to čím dál tím víc dochází, že je to kec, že nemůžeš dělat psychoterapeuta nebo psychologa jenom tak z plezíru, že si myslíš, že k tomu máš nadání, že o tom to není a že umíš komunikovat s lidma. Pak ti to strašně chybí ty informace. Tohle vidím, že je strašně důležitý a snažím se číst ty knihy a to co mě baví v té odborné literatuře prostě no. Já mám štěstí, že mi to táta procedí prostě, že mi řekne: ‚tak tohle je dobrá literatura a tady tím se nezabývej, tím bys ztrácela čas, tam jsou prostě strašný chyby.‘ To mě hrozně pomáhá, takže když od něj dostanu knížku, tak vím, že mě ta knížka strhne.“

Došlo k nějakým změnám v přístupu k tvé poruše učení?

„Jak říkám, já jsem ji vnímala skrz to čtení, ty diktáty a psaní jsem měla vždycky hodně špatné, ale to mi nevadilo. Mě to jako neomezovalo, jo to že jsem měla špatný známky, si nevybavuju jako traumatickou záležitost, ale určitě mi to v tý době vadilo, protože vím, že jsem se snažila. Ale to čtení mi vždycky hrozně

brzdilo, takže tím že teď čtu hodně, tak se změnil postoj ke čtení, že vím, že je to o tom, číst, číst, číst a tím pádem pak čteš plynule, dobře bez problémů, pokud nemáš nějaký extrémně složitý text, takže to čtení se mi zlepšilo a tím pádem i ten postoj ke čtení se mi zlepšil. Jako chtěla jsem vždycky hrozně číst, ale hrozně jsem to nesnášela. Prostě vím, že když budu víc číst, tak to bude lepší, jako že musíš překonat ty nesnáze toho, že ti to nejde a pak se to zlepší, to je jediný.“

A teď stejná otázka jako předtím, kdo nebo co ti nejvíc pomohl v tom dospívání?

„No tak to byly spíš nějaký ty vnější vlivy, nějaký authority, jakože spíš já jsem musela překonat, nějaký to svoje rebelství, než tu svoji poruchu učení. Já vím, že mi pomáhali někteří učitelé, kteří byli hodně lidský. Ale já ti nevím, nevím, že bych měla nějakýho svého guru.. Jako kterej by mě vedl, tím celým životem - to mi nepříjde.“

A když jsi přemýšlela o vysoké škole, ovlivnilo tě to nějak?

„Hela jako hodně jsem přemýšlela o tom, protože brácha studoval medicínu a vystudoval ji, ale v té době byl během studií. A viděla jsem, jak musí číst spoustu té literatury, a říkala jsem si: ‚ty bláho to prostě nemůžu nikdy dát, to je nad mojí kapacitu schopností, to prostě nemůžu načíst tohle.‘ Ale rodiče hodně chtěli abych studovala medicínu. Takže jsem šla na přijímačky na medicínu, že jsem byla v Brně a psala jsem test, trvalo mi dýl než jsem přečetla ty otázky, potřebovala jsem dopřečíst třeba tři poslední otázky, všichni už to měli dávno vyplněný, já tam furt seděla, ne že bych to nechápala, ale trvalo mi, než jsem to přečetla že jo. Dávala jsem si pozor, jestli je tam správně Ne nebo nějaký zápor, na to jsem se musela hodně soustředit, to jsem věděla, že mi dělá problém no a oni mi to vzali, ten test aniž bych to dopsala. Vytrhli mi to z ruky, já jsem se hrozně rozbrečela, já jsem jim říkala, že bohužel mám tu dyslexii a že si to musím jenom dočíst a zaškrtat a jak jsem byla emočně hodně v tom, tak jsem nebyla schopna dohlédnout na to, že kašlu na poslední tři otázky, já jsem prostě to chtěla dokončit, že jo. Takže jsem tam hrozně plakala,

oni nevěděli co se mnou, ale byl to takovej hodně striktní pán, kterej říkal: „Slečno, musím vám to vzít.“ A já jsem to brala jako největší křivdu na světě, hroznou... Takže, jsem nechala znovu vypracovat posudek, kvůli odvolání, jo že z těchle důvodů nebylo možno dokončit ten test. No ale nakonec jsem to tam ani neposlala, nakonec jsem se na to vykašlala. Já už tam ani nechci jít, j bych tam nemohla studovat prostě, jak mě to ponížilo vysloveně. Že jsem brečela, tak to pro mě bylo taky ponížení. Tak tohle si třeba pamatuju, když se o tom takhle bavíme. No a potom... Já jsem se vlastně nedostala na medicínu a tak jsem šla rok dělat jazyky a pak jsem to zkoušela znovu. Přihlásila jsem se na stomatologii, protože ta je rapidně lehčí, ale přijímačky jsou na ní rapidně těžší, berou míň lidí a je tam větší nával. No a tam jsem se nedostala o dva body a to jsem se hodně připravovala. To jsem nad tím pak zlomila hůl. Už jsem na medicínu nechtěla a nešla jsem tam. Šla jsem na dentální hygienu, tu jsem dostudovala, pracovala jsem jako dentální hygienistka a při tom jsem si dělala na 1. lékařský obecnou sestru bakaláře, to jsem taky dodělala a pak jsem si řekla co dál... Táta pak přišel s toudle školou a pak jsem teda nastoupila sem. Ovlivnilo, jak ses ptala, tak to jak jsem se nedostala na tu medicínu, to pro mě bylo hrozné trauma a to jsem věděla, že za to může ta dyslexie. Třeba ne, ale bylo to strašně nepříjemný ten moment, jak mi to vzali, ten test.“

Jak to máš dnes s poruchou učení?

„Hele protože, manžel jí má taky, tak přemýšlím nad klukem. Si ale říkám, že jsem to oba dva zvládli, oba dva se máme moc dobře, můj manžel ten to překonal úplně perfektně, protože ten pracuje s čísly. A ten taky říkal: „jestli nechce ta slečna udělat, ten rozhovor i se mnou.“ Já jsem mu ale říkala, že na to nemá papír, to je takovej vtip mezi dyslektikama, že na to musí mít papír, to by pak mohl říct, každej každej línej... Ale přemýšlím nad tím dítětem no a pak další věc je, že když píšu práce mám mnohem víc chyb, když píšu na počítači musím si to vytisknout, číst si to pak vytištěný, nechávám si to pak překontrolovat, nechávám to pak zkontrolovat lidi, který vím, že jsou dobrý v tom jazyce. To je taková věc. A pak ještě furt to čtení není ono, i když čtu něco pro syna, tak

tam je jedna sloka: *Hrášku kulikulilíčku, kutálej se jako míč*, přečíst kulikulilíč to jsem fakt šla po písmenkách, protože prostě to slovo jsem viděla poprvé a já jsem fakt nebyla schopná rozluštit co to je. Takže to furt a pak třeba i v odborné literatuře, slova který neznám, to jedu palcem po písmenech a pak ještě dost často přečtu slova jinak, než jaký jsou, víš co myslím... Nějak jsem s tou poruchou šžila, prostě, co tě nezabije, to tě posílí, no.“

Co ti na poruše učení dneska nejvíc vadí nebo co ti dává?

„Dává mi to sílu, že jsem to zvládla a že jsem se dostala v úvozovkách tak vysoko, že studuju teď třetí vysokou školu. Všechno jsem absolvovala vždycky s jedničkama a myslím si, že když se člověk s tím musel jakoby utkat, tak že mu to dalo takovou vnitřní sílu do života. Všechny ty kamarády, co znám z toho gymplu, tak prostě jsou stejní, jsou draví, jsou živí, jsou takový bojovníci a všichni vystudovali vysokou školu. No a někteří z nich učí na vysoký škole a maj hezkej život. Ti co, s kterejma se stýkám, taky se stýkám s kterejma mi byli nejbližší a maj hezkej rodinej život a jsou integrování do společnosti úplně stoprocentně. A všichni mají silný morální zásady.“

A je něco, co ti vadí?

„No, že čtu pomalu, furt.. Já bych toho chtěla hodně načíst, ale nejde mi to. To mi hrozně vadí. S tím pravopisem, to jsem se nějak smířila, nebo pravopis, jsem se smířila že lidi si myslí, že jsem pologramotná a nevadí mi to. Protože jsem v mejch očích furt stejně dobrá.,,

A co nebo kdo ti dneska nejvíc pomáhá?

„Určitě táta mi hodně pomáhá. A pak manžel, ten mi taky pomáhá. A co mi pomáhá.. Nevím, jako pomůcku nic takového nemám, ale při čtení si musím něčím držet linku, protože to mi dělá problém, když jsem unavená, že mi přeskakujou oči na řádky různě, divně vážně divně, třeba ob tři řádky. No a jinak nic.“

Když si představíš, že poruchu učení nemáš, co tě napadne?

„Tak myslí si, že bych byla na jiné škole, že bych studovala medicínu, to mě napadá.“

Při pohledu do budoucna napadá tě něco?

„S tím dítětem, že na jednu stranu si říkám, že já jsem to přežila a přežil to můj manžel, můj táta to přežil, všichni jsme to přežili, myslím si že nás to neubilo nějak... Naopak myslím si, že nás to posílilo v mnoha věcech, ale vím, že to bude mít těžký. Bojím se těch slziček, to vím, že může být krutý pro rodiče, když to vezmu teďkon. Když to vidím, když se mu něco děje a vím, že mu s tím nemůžu pomoci, že to nemůže dělat líp a že zítra to nebude lepší. Tak toho se bojím. Ale na druhou stranu vím, že já jsem tím hodně získala, například takovou tu bazální jistotu, toho že ty rodiče tam pro mě jsou, že mě v tom nenechali a to si myslím, že ti do toho světa může přinést, že ty rodiče mi pomohli. Jinak mě je to jedno. Když budu číst míň budu číst hůř, zhoršuje se mi to, musím furt cvičit. Jakmile čtu málo, tak se mi to zase rozjíždí, jako jízda na kole mi to přijde, nezapomeneš to, ale ze začátku ti to jde hůř.“

Je něco co tě napadá, že jsem se nezeptala a mělo by být řečeno.

„Asi ne...“

Děkuju za rozhovor

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autorky: Martina Šašková

Studijní program: Mgr.

Studijní obor: Psychologie – jednooborová

Název práce: Copingové strategie u poruch učení

Počet stran (bez přílohy): 77

Celkový počet stran příloh: 36

Počet titulů české literatury a pramenů: 33

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových odkazů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Johana Růžičková

Rok dokončení práce: 2015

**Posudek vedoucího diplomové práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Martina Šašková
Obor studia: Psychologie
Název práce: Copingové strategie u poruch učení
Vedoucí práce: Mgr. Johana Růžičková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 77
Počet stránek příloh: 36
Počet titulů v seznamu literatury: 36

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		2		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

		2		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		2		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		2		
--	--	---	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

		2		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost

výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce
(publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Jaká jsou specifika poruch učení v dospělém věku?
2. Ovlivnil fakt, že Vám samotné byla diagnostikována SPU, nejen výběr tématu, ale i samotný průběh zkoumání a následnou analýzu?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka zvolila téma závažné a aktuální, ovšem stále nedostatečně zpracované. V teoretické části se zabývá problematikou specifických poruch učení – jejich klasifikací, příčinami a diagnostikou, v druhé kapitole pak probírá coping a copingové strategie. Teoretická část nepřekvapí, nacházíme v ní fakta dostatečně známá, ovšem pro nezasvěceného čtenáře plní svůj účel, totiž uvést ho natolik do problematiky, aby se následně orientoval v empirické části práce. Autorka prokazuje znalost základní literatury, neškodilo by ovšem, kdyby se na ni častěji odvolávala, abychom tak vždy mohli vysledovat, zda jde o názor konkrétního autora, případně klinickou zkušenost samotné autorky (především v kapitolách věnujících se diagnostice).

Ve své výzkumné sondě se autorka zaměřila na mladé dospělé, s nimiž vedla polostrukturované rozhovory, jež následně nalyzovala pomocí IPA. Oceňuji podrobný popis průběhu výzkumu od přípravy na výzkum, výběr vzorku po průběh rozhovorů a zpracování dat. Za ne zcela využitou považuji sebereflexi autorky.

Autorka na základě vytvořila několik kategorií copingových strategií. Toto rozdělení není vždy zcela jasné a názvy odpovídající (např. poněkud zavádějící je kategorie „diskuze s druhými“, vhodnější by bylo „využití pomoci okolí“). Subkapitola 3.2.4 nazvaná „Analýza situace a změna strategie“ zahrnuje dva ne zcela sourodé typy jednání. V prvním případě jde o změnu spíše technického rázu – participanti zvolili jiný typ písma, ve druhém případě pak jde o celkovou změnu postoje k poruše.

Oceňuji zahrnutí vedlejších témat, která sice nebyla samotnou součástí zkoumání, ale pro svůj hojný výskyt se zdají být významná.

Z formálního hlediska je práce textem spíše průměrným, objevují se především stylistické neobratnosti („*Její úkolem je zmapovat, jaké copingové strategie dospělí jedinci s poruchami učení užívají pro jejich zvládání přetrvávajících obtíží jejich specifických poruch učení.*“; s. 11) Rovněž občasné překlady a gramatické chyby (i ve jménu autora – K. Thorová, nikoliv Thárová!).

I přes zmíněné výtky doporučuji práci k obhajobě.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis:

Joel W)

Posudek oponenta diplomové práce na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studentky: Bc. Martina Šašková
 Obor studia: Jednooborová psychologie
 Název práce: Copingové strategie u poruch učení
 Oponent práce: Mgr. Eva Petráková

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 77
 Počet stránek příloh: 36
 Počet titulů v seznamu literatury: 36
 Počet internetových odkazů: 4

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

		X		
--	--	---	--	--

Oborová přiléhavost tématu

		X		
--	--	---	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

			X	
--	--	--	---	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

		X		
--	--	---	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

				X
--	--	--	--	---

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		X		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

			X	
--	--	--	---	--

Využití výzkumných empirických metod

--	--	--	--	--

Využití praktických zkušeností

				X
--	--	--	--	---

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

X				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

			X	
--	--	--	---	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		X		
--	--	---	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

		x		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

				X
--	--	--	--	---

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

				X
--	--	--	--	---

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Viz. celkové hodnocení.

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Ve své diplomové práci si autorka zvolila zajímavé téma a zaměřila se na copingové strategie zvládnání poruch učení v dospělosti, což ale bohužel není úplně jasné z názvu práce. Název práce je Copingové strategie u poruch učení.

V teoretické části diplomové práce autorka popisuje jednotlivé specifické poruchy učení, jejich příčiny a diagnostiku. Ve druhé kapitole se věnuje zvládnání zátěže.

Teoretická část práce není ucelená a dostatečně propracována.

Některá tvrzení autorky jsou nepodložena např. str.20 Pomoc škol je rozdílná...., nebo Při studiu na

Nejen na straně 22 studentka používá dva způsoby citace: (cit. dle Pokorné, 2010) nebo (Pokorná, 2010).

Jako větší problém ale vidím úplnou absenci citace u některých kapitol, to totiž může být označeno jako plagiátorství a nemělo k tomu dojít. Předpokládám, že autorka práci psala velmi narychlo /vedení rozhovorů pro empirickou část dle autorky /str. 47/ proběhlo v červnu a v červenci 2015/, což ji neomlouvá. Neuvedení citací považuji za velkou chybu viz. strana 27 -32, Diagnostika dyslexie, dysgrafie..., strana 42 a43...

Také bych ráda znala důvod proč studentka na str.41 nazvala kapitolu anglicky, když pak už nikdy anglický termín v práci nepoužila a používala pouze český výraz.

Ocenila bych, kdyby práce byla psána více odborně, škoda že se autorka nezaměřila jen na jednu poruchu učení a té se nevěnovala podrobněji. Také mi chybí porovnání copingových strategií v dětství a dospělosti.

Pokud má práce za cíl pojednávat o poruchách učení v dospělosti tak i diagnostice u dospělých mělo být věnováno více pozornosti.

Empirickou část tvoří výzkumná sonda, jedná se o zpracování polo strukturovaných rozhovorů s pěti respondenty. Zpracování dat je z mého pohledu nepřehledné. V diskuzi str.67 se autorka odvolává na výzkum jehož výsledky byly publikovány v roce 2006, proč? Není k dispozici aktuálnější výzkum?

K čemu mohou sloužit výsledky práce?

Jak mohl být jinak proveden výzkum copingových strategií zvládnání poruch učení v dospělosti?

Byl někdy proveden výzkum copingových strategií zvládnání poruch učení v dětství a v pozdějším věku?

Vzhledem k uvedenému doporučuji práci přepracovat.

Navrhovaná klasifikace: 3-4

Datum, podpis:

14.9.2015


Mgr. Eva Petráková