

Výchova dítěte se specifickými poruchami učení v rodině

Bc. Jitka Gulánová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Gulánová**
Osobní číslo: **H160261**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Výchova dítěte se specifickými poruchami učení v rodině**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy dítěte se specifickými poruchami učení a jeho výchovy v rodině.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie (ed.), KREJČOVÁ, Lenka, STRNADOVÁ, Iva.

Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016, 298 s. ISBN 978-80-7311-166-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

RONALD D. LEWIS WITH ELDON M. BRAUN. The gift of dyslexia: why some of the brightest people can't read and how they can learn. 3rd ed., [rev. and exp.]. London: Souvenir Press, 2010. ISBN 9780285638730.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.2010.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2017

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 23. 3. 2018

..... Gulohorová

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením = užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na výchovu dítěte se specifickými poruchami učení v rodině. Teoretická část se věnuje charakteristice jednotlivých poruch učení a jejich projevům. Je zde popisována funkce rodiny a výchova dítěte se specifickými poruchami učení. V praktické části jsou objasňována východiska empirického výzkumu, tento byl realizován formou kvalitativního šetření. Bylo použito zakotvené teorie, jak ji popisují autoři Anseln Strauss a Juliet Corbinová (1990) a jak ji zpracovali Glaser a Strauss (1997).

Klíčová slova: specifické poruchy učení, rodina, dítě, vliv, edukace, integrace, inkluze

ABSTRACT

This thesis is focused on upbringing of children with Specific Learning difficulties in their families. In the theoretical part I introduce Specific Learning Difficulties and their sources. I aimed my attention to function of family and upbringing of children with Specific Learning difficulties. In the methodological part I explain inceptions of empirical research based on qualitative analysis by Anseln Strauss, Juliet Corbinová (1990) , Glaser and Strauss (1997).

Kea words: Specific Learning Difficulties, family, child, influence, education, integration, inclusion

Děkuji své vedoucí diplomové práce Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu, Ph.D. za vstřícnost, trpělivost, lidský přístup, který mi věnovala a za poskytování cenných rad.

Chtěla bych také poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili výzkumu a všem lidem z mého okolí, kteří mě podporovali a pomáhali.

Motto: „Vychovejte své dítě tak, aby bylo úspěšné“

Pavel Zácha

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
I TEORETICKÁ ČÁST.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
1	DEFINICIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....17
2	CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....18
2.1	SPECIFIKACE JEDNOTLIVÝCH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ20
2.1.1	Dyslexie.....20
2.1.2	Dysgrafie21
2.1.3	Dysortografie.....21
2.1.4	Dyskalkulie22
3	HISTORIE VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ23
4	PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ25
4.1	PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU25
4.2	PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V OBLASTI PROVÁDĚNÍ SAMOSTATNÝCH ÚKONŮ.....25
5	PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....28
5.1	PŘÍČINY VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ28
5.2	PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ29
5.2.1	Bilologicko-medicínská rovina29
5.2.2	Kognitivní rovina30
5.2.3	Behaviorální rovina30
6	VLIVY PŮSOBÍCÍ NA DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....32
6.1	VLIVY PROSTŘEDÍ32
6.2	VLIVY NA SCHOPNOST UČENÍ32
6.3	VLIVY NA MOTIVACI DÍTĚTE.....33
6.4	VLIVY NA OSOBNOST A SEBEHODNOCENÍ JEDINCE34
6.5	VLIVY DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ NA RODINU.....34
7	DIAGNOSTI SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ36
7.1	INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ37
8	LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA, PODMÍNKA A ZPŮSOBY INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....38
9	RODINA DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ39

9.1	VÝZNAM RODINY PŘI VÝCHOVĚ DÍTĚTE	39
9.2	DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V RODINĚ.....	40
9.3	PŘÍZNAKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V RODINĚ	42
9.4	VÝCHOVNÉ STYLY UPLATŇOVANÉ V RODINÁCH	43
9.5	FAKTORY RESILIENCE V RODINĚ S DÍTĚTEM SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	45
9.6	DOMÁCÍ PŘÍPRAVA DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	46
9.7	DOPAD SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ DÍTĚTE NA RODINU.....	47
10	BUDOUCNOST DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	49
11	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	50
11.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
11.2	VÝZKUMNÁ METODA, DESIGN VÝZKUMU	51
11.2.1	Kvalitativní výzkum.....	51
11.2.2	Zakotvená teorie.....	53
11.3	ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÝ CÍL A JEHO SPECIFIKACE	55
11.3.1	Výzkumný vzorek	56
11.3.2	Polostrukturovaný rozhovor.....	57
11.3.3	Průběh sběru dat (rozhovory).....	57
11.4	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	59
12	INTERPRETACE DAT A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	60
12.1	VO 1:	60
	JAKÝM ZPŮSOBEM BYLY ZJIŠTĚNY SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ VAŠEHO DÍTĚTE?	60
12.1.1	Spouštěč specifických poruch učení	60
12.1.2	Rané pozorované potíže	61
12.1.3	Diagnostika	62
12.2	VO 2: JAKÉ PŘEKÁŽKY SE VYSKYTUJÍ VE SPOJITOSTI S TOUTO DIAGNÓZOU?	63
12.2.1	Překážky dítěte	63
12.2.2	Překážky rodičů.....	64
12.2.3	Pomoc.....	65
12.3	VO 3:	66
12.3.1	Funkce rodiny.....	66
12.3.2	Rodinné prostředí	67
12.3.3	Vztahy	68
12.3.4	VO 4: Co považuje za největší problém specifických poruch učení Vašeho dítěte?	69
12.3.5	Největší problém pro dítě.....	69
12.3.6	Největší problém pro rodiče.....	70
12.3.7	Řešení problémů.....	71
12.4	VO 5: JAKÝCH VÝCHOVNÝCH TAKTIK POUŽÍVÁTE PRO ZVLÁDNUTÍ PROBLÉMŮ VAŠEHO DÍTĚTE?	72
12.4.1	Priority výchovy	72

12.4.2	Vliv na výchovu	73
12.4.3	Výchovné taktiky	74
12.5	VO 6: JAKÝ DOPAD MAJÍ SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ NA VAŠE DÍTĚ?.....	75
12.5.1	Domácí prostředí	75
12.5.2	Škola.....	76
12.5.3	Vrstevníci	77
12.6	VO 7: JAKÁ JE PROGNÓZA VÝVOJE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U VAŠEHO DÍTĚTE?	78
12.6.1	Předpoklad dítěte.....	79
12.6.2	Předpoklad rodiče.....	80
ZÁVĚR	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
SEZNAM OBRÁZKŮ	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
SEZNAM TABULEK	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	
SEZNAM PŘÍLOH	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.	

ÚVOD

V současném českém školství dochází k mnoha změnám v souvislosti s novelami Školského zákona, které proběhly v minulých letech. Zejména vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., částka 147/2017, platná od 8. 12. 2017 s účinností od 1. 1. 2018.

Tyto změny se týkají inovací v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků, kladou zvýšené nároky nejen na žáky, ale i na jejich pedagogy, rodiče a funkci rodiny, ve které jedinec vyrůstá.

Základní vliv rodiny a atmosféra jejího prostředí má na výchovu dítěte nezpochybnitelný význam. Primární rodina, ze které dítě vychází, již od samého začátku ovlivňuje směr, kterým se bude jedinec ubírat. Zejména jsou to rodiče, kteří svou výchovou ovlivňují tvorbu osobnosti a její vývoj.

Nemalý vliv patří též sourozencům, kteří svým nezáměrným působením též formují charakterové vlastnosti jedince. Důležitost působení rodiny je vyšší, pokud má dítě zvýšené potřeby spojené například se specifickými poruchami učení. Soužití s dítětem, které trpí jakoukoliv poruchou je nesnadným úkolem pro celou primární rodinu. Základem pro úspěšné zvládnutí je poznání a seznámení se s úskalími poruch, pochopení dítěte, seznámení se s jeho individuálními potřebami, možnosti a projevy. Je též zapotřebí nastavení určitých pravidel a hranic, za které nelze zajít. Potřebná je pro dítě podpora rodičů a pedagogů, aby dítě věřilo ve zlepšení.

Tato diplomová práce zkoumá, jakým způsobem je ovlivněn život rodiny, pokud je jejím členem dítě se specifickými poruchami učení. Téma bylo zvoleno z důvodu aktuálnosti a možnosti zajímavého vhledu do života rodin s dětmi, které trpí těmito poruchami.

Motivací pro uskutečnění výzkumu byly již dříve provedené výzkumy. Zejména výzkum provedený PhDr. Ivou Strnadovou a PhDr. Lenkou Krejčovou, Ph.D. na téma Vliv sociálních faktorů na děti se specifickými poruchami učení (2006, s. 115-127) a dále také projekt DIS věnovaný diagnostice dětí se specifickými poruchami učení (dostupný na: <http://www.ippp.cz/index.php?option=comcontent&view=article&id=332&Itemid=337>).

Cílem práce je zjistit, jak významným způsobem je ovlivněn život rodin s těmito dětmi, a to z pohledu rodičů. Chceme též zkoumat přístupy k výchově, motivační metody a výchovné prvky, které jsou uplatňovány rodiči u dětí s poruchami učení v domácím prostředí. Náplní teoretické části je seznámení se specifickými poruchami učení, které jsou pojednány na základě současné odborné literatury. Uvádíme zde možnosti vzniku těchto poruch, jejich projevy a důsledky. Charakterizujeme poruchy učení, kterých se bude náš výzkum týkat, to znamená dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii.

Zabýváme se též jejich diagnostikou, možnostmi rodiny a školy pro přípravu na budoucí život dítěte s poruchami. V této části blíže specifikujeme primární rodinu a její klima, vzájemné vztahy a působení jednotlivých členů.

V metodologické části objasníme východiska empirického výzkumu, tento byl realizován formou kvalitativního šetření, bylo použito zakotvené teorie. Vycházeli jsme ze zakotvené teorie, tak jak ji popisují Anselm Strauss a Juliet Corbinová (1990), též ze zakotvené teorie, jak ji zpracovali Glaser a Strauss (1997).

Snažíme se o podrobné popsání použitých postupů, zejména sběru dat, jejich analýzy, aby bylo patrné, jakým způsobem jsme postupovali. Na základě sesbíraných dat z polostrukturovaných rozhovorů byla data nahrávána, přepisována a analyzována. Jak již bylo zmíněno, použili jsme otevřeného kódování a zakotvené teorie. Dodržovali jsme postup zakotvené teorie zahrnující otevřené, axiální a selektivní kódování.

Axiálního kódování bylo použito k vytváření spojení mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi. Pro tento účel byl vytvořen tzv. paradigmatický model obsahující příčinné podmínky v závislosti na jevu, jeho kontextu, intervenujících podmínkách, strategii jednání, interakcích a jejich následcích. Tohoto kódování jsme použili jako metody pro třídění dat.

Při selektivní kódování byly jednotlivé kategorie přeskupovány a uspořádávány. U tohoto kódování byla vybrána jedna klíčová kategorie na základě níž, byl složen základní analytický příběh a zformována zakotvená teorie. (Strauss, Corbinová, 1999). Výroky byly zpětně ověřovány podle sesbíraných dat.

V naší populaci trpí poruchami učení okolo pěti procent dětí, jak ukazují statistiky. U těchto dětí je diagnostikována některá ze specifických poruch učení, a to v pedagogicko-

psychologických poradnách. Specifické poruchy učení se neprojevují jen ve školní třídě, ale i v rodinách, kde tyto děti vyrůstají a jsou vychovávány.

Jejich poruchy ovlivňují život rodiny jako celku, ačkoliv tyto děti potřebují zvýšenou pomoc a trpělivost nejen rodičů, ale také sourozenců a širší rodiny. U některých dětí postupem růstu, vývoje a reedukačního působení, jak v rodině, tak i ve škole dochází k úplné nebo aspoň částečné nápravě těchto poruch. U jiných dětí však poruchy přetrvávají až do dospělého věku a ovlivňují tohoto jedince po celý jeho život.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINICIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

2 DEFINICIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Problematiku specifických poruch učení, dříve nazývané také specifickými vývojovými poruchami učení, se snaží vymezit celá řada definic.

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“ (Selikowitz, 2000, s. 11 – 12).

Pokorná (2001) vnímá specifické poruchy učení tímto způsobem:

„Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozlišnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.“

„Specifické poruch učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, které se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emočního narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí“ (Spear-Swerling, 2011, s. 253).

3 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

V odborné literatuře zejména psychologické a pedagogické se často setkáváme s termíny specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení apod. Pojem „specifické“ je volen z důvodu odlišnosti od nespecifických poruch, které se týkají smyslových postižení, opožděného vývoje a dalších.

V české odborné literatuře, jak již bylo výše uvedeno je používáno pojmů specifické poruchy učení a chování nebo specifické vývojové poruchy učení.

V anglicky mluvících zemích je zaveden pojem Specific Learning Disabilities, Special Educational Needs (specifické obtíže čtení, děti se zvláštními potřebami vzdělávání), Specific Developmental Dyslexia (specifická vývojová dyslexie), Specific Reading Retardation (specifická retardace čtení).

V Německu a německy mluvících zemích je užíváno pojmů Spezielle Lernprobleme (speciální poruchy učení), Leserechtschreibschwierigkeiten (obtíže ve čtení a pravopisu) a Rechenschwierigkeiten (obtíže v počtech) (Vašutová, 2008).

Specifické poruchy učení, termín, který je užíván současnou odbornou veřejností je jedním z nejaktuálnějších témat současného školství. Mezi tyto poruchy, kterými jsou dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie je k nim též řazena dyspraxie, která se vyskytuje velmi zřídka. U vysokého procenta dětské populace jsou zjištěny příznaky některé ze specifických poruch učení nebo jejich různé kombinace, později jsou i diagnostikovány. Velký důraz je kladen na včasnou diagnostiku, zajištění reedukace a podpory, a to jak ze strany školních zařízení, tak i ze strany nukleární rodiny.

Možný negativní vliv těchto poruch, který s sebou nese i velkou psychickou a emoční zátěž dítěte může mít negativní vliv na jeho další život. Související potíže se mohou projevit nejen v dalším vzdělávání, ale i později na jejich profesní dráze, tak i v dalším průběhu života. Tyto děti jsou pro své poruchy zohledňováni a integrováni ve vzdělávacím systému školství.

Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 řadí specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupiny poruch psychického vývoje.

Zahrnuje tyto základní diagnózy:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
 - F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81.0 Specifická porucha čtení
 - F 81.1 Specifická porucha psaní
 - F 81.2 Specifická porucha počítání
 - F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
 - F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
 - F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy
- (Mezinárodní klasifikace nemocí, 1992).

Předpona dys označuje rozpor, deformaci. Dysfunkce znamená tedy nedostatečnou, nerušenou, nesprávně vyvinutou určitou funkci. Druhá část názvu nám specifikuje, která z funkcí je narušena (Zelinková, 2009).

Pro naši diplomovou práci jsme záměrně zúžili výzkum pouze na rodiny s dětmi trpícími specifickými poruchami učení, abychom dosáhli, co možná nejpodrobnějších a nejkonkrétnějších informací, vztahujících se k danému tématu. Předmětem našeho výzkumu budou rodiny s dětmi, u kterých byla diagnostikována dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie, případně jejich kombinace.

Okolo 4-5 % jedinců z běžné populace dětí je znevýhodňováno specifickými poruchami učení, vyšší procento výskytu specifických poruch je u chlapců. Jsou to zejména potíže projevující se při užití standardních výukových metod osvojování si učiva v běžně podnětném rodinném prostředí, a to za předpokladu, že dítě nemá sníženou inteligenci. Tyto poruchy se vyskytují většinou v různých kombinacích.

Problémy signalizující dyslexii se projevují až v období školní docházky. Projevují se zejména při výuce jazyků, ať už mateřského nebo cizích. Výskyt některých obtíží u dítěte signalizuje pravděpodobnost přítomnosti vývojových poruch učení na základě, níž je třeba provést diagnózu na k tomu určeném odborném pracovišti. Toto pracoviště, většinou pedagogicko-psychologická poradna, zjistí a případně vyloučí jiné možné příčiny obtíží spojenými s učením, jako jsou například vada sluchu, zraku, snížené rozumové schopnosti, či

jiné další zdravotní změny nebo psychické potíže dítěte. Toto zařízení po provedení diagnózy navrhuje další postup práce s tímto dítětem.

K nejčastěji se vyskytujícími specifickými poruchami učení jsou, jak již jsme výše uvedli dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. V praktické části našeho výzkumu se budeme zabývat rodiny s dětmi, u kterých byly diagnostikovány právě tyto poruchy, případně jejich kombinace.

3.1 Specifikace jednotlivých specifických poruch učení

3.1.1 Dyslexie

Specifická porucha čtení, která se projevuje již v úplných počátcích čtení. Postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to správnost, rychlost, porozumění čtenému textu a techniku čtení. Je to neschopnost naučit se číst obvyklým výukovým metodami. Doslovný překlad tohoto slova znamená problém se slovy, poruchu vyjadřování, zapamatování si jednotlivých písmen, zvláště pak písmen tvarově podobných jako jsou například písmena b-p, s-z, t-j. Problémem může být i v rozlišování jednotlivých hlasově podobných hlásek jakou jsou například a-e-o, b-p. Obtíže nastávají při spojování hlásek ve slabiku, posléze u souvislého čtení slov, které souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (srov. Matějček 1993, 1995, Zelinková 1995). Problémy takto postižených dětí se promítají do rychlosti čtení, jeho správnosti a porozumění čteného textu (Pokorná, 2001).

Dyslektické projevy se mohou vyskytovat v různých oblastech čtenářského výkonu a mohou mít různé příčiny.

Chybovost čtení, kdy dítě zaměňuje zvukově blízká písmena t-d nebo písmena tvarově blízká jako a/e, m/n, b/p/d. Jsou zaměňována pořadí písmen ve slovech, kdy například slovo „sen“ T.

Rychlost čtení, dítě hláskuje a snaží se rozpoznat slabiky, které neúměrně dlouho nebo naopak zbrkle čte, domýšlí zbytky slov. Dítě může mít i dobrou rychlost čtení, umí převést slova do zvukové podoby, ale není schopno pochopit obsah čteného textu.

Porozumění čtenému, zaměření pozornosti a úsilí na zvládnutí čtenářské techniky může dítěti znemožnit více či méně porozumět obsahu přečteného. V některých těžkých případech dítě vůbec nerozumí obsahu čteného textu.

Technika čtení, dítě například slovo potichu předčítá po hláskách a pak je vysloví nahlas nebo neúměrně dlouho zůstává ve vývoji čtení u toho, že slabikuje, opakovaně čte začátky slov někdy i slova celá. Čtení není plynulé, dítě čte s častými pomlkami a často zůstává stát na slově, které se mu nedaří přečíst.

3.1.2 Dysgrafie

Specifickou poruchou grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, napodobení tvaru, osvojování jednotlivých písmen, řazení písmen a spojování hlásek s písmeny.

Projevuje se v oblastech obtížného zapamatování tvarů písmen a jejich obtížného napodobení. Písmo je obtížně čitelné, většinou je velmi malé nebo velké. Dysgrafie je porucha, která se projevuje u dítěte též potížemi při napodobování písmen a pomalým vybavováním jejich tvarů, tento projev přetrvává až do vyšších ročníků, do vyššího věku dítěte. U těchto dětí dochází k záměně tvarově podobných písmen, písmo je těžkopádné, neuspořádané a neobratné. Dochází ke směšování psacího a tiskacího písma. Tempo psaní je pomalé, namáhavé, obsah napsaného textu v časové tísní, či pod tlakem nekoresponduje s opravdovými schopnosti dítěte.

Ve svých písemných projevech je často škrtáno, přepisováno. U těchto dětí dochází často k vadnému držení psacího náčiní, což způsobuje bolesti ruky při psaní a rychlou unavenost. Samotný proces psaní vyžaduje od dítěte velkou koncentraci pozornosti, při čemž se soustředí na grafickou stránku psaní, obsahovou stránku psaného textu není schopen pochopit. Psaní delšího textu zatěžuje dítě výdejem neúměrně velkého množství energie, času a vytrvalosti.

3.1.3 Dysortografie

Specifickou poruchou grafického projevu, která znemožňuje dítěti správné zapsání všech písmen ve správném pořadí, včetně jejich délky a měkkosti. Tato porucha se často vyskytuje ve spojení s dyslexií a dysgrafií. Její průběh se v průběhu psychomotorického vývoje dítěte mění.

Na počátku školní docházky, tedy mezi 1. až 3. ročníkem se vyskytuje velké množství dysortografických projevů, mezi které patří záměny tvarově podobných písmen, vyskytuje se řada zkomolenin, inverzí a chyb vznikajících artikulační neobratností. Tato porucha

způsobuje vynechávání vyznačení délek samohlásek, interpunkčních znamének, ať už čárek, či háčků nad písmeny nebo chyb v měkčení slov.

Mezi specifické dysortografické chyby se projevují také rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, slabik dy/di, ty/ti, ny/ni, sykavek. Dítě chybí při vynechávání, přidávání a přesmykávání písmen či slabik ve slovech.

Porucha negativně ovlivňuje možnost dítěte aplikovat gramatické učivo. Postupem času, při odborné a soustavné reedukační péči lze dosáhnout zlepšení, kdy dítě méně chybí, potřebuje však více času k napsání zadaného úkolu.

U zadání, která jsou limitována časem, jako jsou například písemné prověrky, a to nejen v češtině, nebo diktáty, se dysortografické chyby znovu objevují. Pod tlakem dochází i k přibývání chyb pravopisných i v jevech, které si dítě už osvojilo a umí je bez obtíží ústně zdůvodnit. Proto je tak důležité poskytnout těmto dětem možnost ústního přezkoušení i práci bez časového tlaku (Pokorná, 2001).

3.1.4 Dyskalkulie

Specifickou poruchou matematických schopností. Porucha se projevuje neschopnost zvládnout základní početní úkony. Tuto poruchu můžeme podle charakteru potíží členit na několik typů:

Praktognostická dyskalkulie se projevuje narušením matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly, jako například přidávání a ubírání množství, porovnávání počtů rozkládání.

Lexická dyskalkulie představuje neschopnost číst číslice, operační symboly, čísla.

Verbální dyskalkulie znamená problémy dítěte při označování počtu a množství předmětů, matematických úkonů, operačních znaků.

Grafická dyskalkulie se projevuje neschopností dítěte psát matematické znaky.

Ideognostická dyskalkulie je poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

Operační dyskalkulie ztěžuje schopnost provádět matematické operace, jako jsou sčítání, odčítání, násobení a dělení.

Výše uvedené porucha matematických schopností také úzce souvisí s dalšími poruchami učení, jako jsou dysgrafie a dyslexie (Bartoňová, 2005).

4 HISTORIE VZNIKU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

První zmínky o specifických poruchách učení se datují z roku 1878, kdy byl německým lékařem, internistou A. Kussmaulem popsán případ muže, který nebyl schopen naučit se číst, přestože u něj byla zjištěna normální inteligence. Výše uvedený lékař tento problém nazval „čtecí slepotou“. Po devíti letech byl tento problém specifikován a pojmenován dyslexií, odvíjející se z řečtiny „potíže se slovy“.

V Anglii v roce 1896 popsal jako první lékař Pringle Morgan čtrnáctiletého chlapce s poruchou tzv. „vrozené oční slepoty“. Ve stejném roce se o podobných příznacích zmiňují i další lékaři jako James Kess a oční lékař James Hinshelwood, který léčil muže s poruchou čtení, tuto nazývá „slovní slepotou“. Jeho zpráva je prvním popisem poruch učení u dětí. Na základě Hinshelwoodových výzkumů byla zjištěna, prokázána a popsána dyslexie. Dalším zkoumáním došel Hinshelwood k závěru, že tento jev není výjimečným, jak se na počátku výzkumů zdálo.

Začátkem 20. století byl zájem soustředěn pouze na poruchy čtení. Až v roce 1925 přichází americký neurolog Samuel T. Orton s teoriemi vzniku těchto poruch a klade velký důraz na vliv v závislosti vývoje dominance jedné z mozkových hemisfér. Spolu se svou asistentkou vytvořil řadu reedukačních metod, některé z nich jsou používány dodnes.

Mezi průkopníky na našem území patřil Antonín Heveroch, docent chorob nervových a duševních na Karlově univerzitě v Praze. V článku nazvaném „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti“ uveřejněném v roce 1904, popisuje příznaky dyslexie. Tuto definuje, jako jednostrannou poruchu, odrážející se nápadně a překvapivě na pozadí přiměřené inteligence (Selikowitz, 2000).

Psycholog dětského oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě a O. Kubera, její primář se velmi významně podíleli na započetí s nápravou prvních příznaků dyslexie již v roce 1952. Práce na metodách reedukace dyslexie byla v roce 1954 rozšířena i na Dětskou psychiatrickou léčebnu v Dolních Počernicích, která se stal základnou pro nápravu a léčbu dyslexie na našem území. V tomto období se léčba a náprava dyslexie též velmi rozvíjí v Dánsku a Švédsku (Selikowitz, 2000).

V padesátých letech 20. století dochází k popisu dalších forem a spekter specifických poruch učení, autory Alfredem Straussem a Heinzem Wernerem. Velký důraz byl kladen na to, aby bylo na každé dítě s poruchami nahlíženo individuálně z důvodu nutnosti odha-

lení jeho zvláštních specifických potřeb. Výzkum těchto průkopníků se stal směrodatným ke stanovení klinických a vyučovacích služeb pro děti s poruchami učení nejprve v Spojených státech amerických a později i dalších zemích světa (Selikowitz, 200, Matějček, 1995)

5 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

5.1 Projevy specifických poruch učení v předškolním věku

I když rodiče a nejbližší rodina tráví s dítětem většinu času, před jeho nástupem do školy si nikdo z nich nedokáže představit, že by dítě mohlo být ve škole neúspěšným. Někdy se možná zdá být dítě trochu odlišné od ostatních dětí, ale odlišnost je přikládána individualitě každého dítěte. Předškoláci, u nichž později dochází k diagnostice specifických poruch učení se v tomto věku nijak výrazně neodlišují od svých vrstevníků. Jejich inteligence a kognitivní funkce jsou stejně rozvinuty jako u ostatních dětí stejného věku. V osvojení sociálních dovedností a mateřského jazyka, není vidět rozdíl. Kontakt s vrstevníky jim nečiní problémy, jsou kreativní, kladou nespočet otázek, zajímá je vše okoli nich. Rodiče, proto hledí bez obav na jejich budoucnost ve škole. (Pokorná, 2001).

Některé signály v chování dítěte by však rodiče neměli podceňovat a poradit se nejdříve ve školce, kterou dítě navštěvuje a později, pokud by se potvrdily některé ze signálů, vyhledat pomoc specializovaného pracoviště.

V rodinách, kde už byly někdy dříve diagnostikovány specifické poruchy učení nebo některé znaky u rodičů, či v blízké rodině, mohly specifickým poruchám učení nasvědčovat je dobré poradit se s psychologicko-pedagogickou poradnou o dalším postupu.

Dle doktorky Zelinkové se do vývoje dítěte a možnosti prevence specifických poruch učení pomítá vliv okolního prostředí a jeho podnětnost. Jestli se rodiče dítěti věnují čtou a povídají mu pohádky, říkanky, zpívají si s ním apod. (Zelinková, 2008).

5.2 Projevy specifických poruch učení v oblasti provádění samostatných úkonů.

Pokud dítě špatně reaguje na říkadla a písničky může to být upozorněním na pozdější problémy se čtením, problémy s vnímáním zvuku nebo problémy s pamětí. Znalost dětských písniček a říkanek může být vodítkem k osvojování dovedností ve čtení. Význam-

nou oblastí, podle které lze poznat možnosti budoucích problémů je řeč dítěte, jeho porozumění a vyjadřování.

Úroveň mluvy dítěte ovlivňuje rozmanitost slovní zásoby, vybavování slov, určování předmětů, jazykové citění dítěte, jeho artikulace, rozeznávání a vyslovování jednotlivých písmen a jejich skládání do slov. Možnou příčinu těchto obtíží můžeme hledat v deficitu fonemického sluchu, dítě se nevyjadřuje gramaticky správně.

Také určitá neobratnost v pohybech dítěte, potíže s hrubou motorikou, kterých je možno si všimnout při běžných každodenních aktivitách může signalizovat některé ze specifických poruch učení. Dítě špatně běhá, neobratně se pohybuje, nezvládá jízdu na kole, bruslích, s obtížemi se zapojuje do pohybových her.

U jemné motoriky si nelze nepovšimnout potíží se zapínáním knoflíků, navlékání korálku, střihání nůžkami apod.. Obtíže, které dítěti tyto aktivity činí vedou k nechtění, až odporu tyto činnosti provádět.

Předzvěstí specifických poruch učení bývá často i neochota dítěte kreslit a stavět z kostek. Dítě tyto činnosti odmítá z důvodu toho, že se mu v nich nedaří (Zelinkova, 2008).

Poruchy učení tvoří nestejnorodou skupinu projevů a dochází k jejich různé kombinaci, která ovlivňuje celou osobnost daného dítěte.

Specifické poruchy učení neovlivňují intelekt dítěte, často se vyskytují u dětí s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí. Nesnižují ani rozumové schopnosti. Oslabují kognitivní funkce s narušením smyslového vnímání a zhoršují hrubou i jemnou motoriku ruky, funkce mluvidel a očních pohybů.

Specifické poruchy učení, podle doktora Martina a doktorky Waltmanové (1997), nejčastěji negativně ovlivňují :

- schopnost třídit získané informace
- schopnost získávat a třídit informace k zapamatování
- schopnost udržení pozornosti a soustředění se na určitý úkol
- schopnost vybavit si osvojenou informaci
- schopnost pochopit události a jevy ve správném pořadí

Zajímavou teorii nám předkládá doktor Selikowitz (2000), uvádí, že u dětí se specifickými poruchami učení dochází ke tendencím shlukování potíží. Například u dětí s potížemi s gramatikou jsou tyto problémy provázeny poruchami čtení a u obtíží s aritmetikou můžeme sledovat problémy s jazykem.

K výskytu specifických poruch učení dochází v různých stupních, které ovlivňují rozsah potíží dítěte a možnost jejich nápravy.

Kombinace několika poruch najednou, výraznější a dlouhodobější problémy mohou mít často za následek přetrvání některých nedostatků po celý život. Není-li dítě dostatečně podnětně vychováváno a rozvíjeno, může dojít k přidružení poruch chování, emočních či jiných.

6 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

6.1 Příčiny vzniku specifických poruch učení

Studiem dyslexie se u nás zabýval již v šedesátých letech dvacátého století lékař Otakar Kučera s týmem svých spolupracovníků. Ze závěrů, ke kterým tento lékař dospěl vychází studium dyslexie a specifických poruch učení, jako klasického poznání těchto poruch i v současnosti.

Výzkumy doktora Kučery jsou založeny na původu etiologie dětí s poruchami. Děti byly rozděleny podle příčin vzniku poruch do čtyř skupin. Nejpočetnější skupinu tvořily děti s encefalopatickými poruchami, mezi která patřila drobná poškození mozku vzniklá v době během porodu, před ním a časně po něm. Další skupiny byly tvořeny dětmi v jejichž rodinách se dyslexie vyskytovala, u nichž byla možnost vzniku dyslexie v kombinaci s výskytem dědičných předpokladů. Poslední skupina byla tvořena dětmi, u nichž nebyly příčiny poruch přesně zjištěny (Zelinková, 2003).

S poruchami učení velmi úzce souvisí případný deficit v zrakového a sluchového vnímání, nedostatky v oblasti prostorové orientace, intermodality a seriality, které jsou doprovázeny potížemi s grafomotorikou. V těchto případech brání výše uvedené deficity jedinci plnému rozvinutí své přirozené inteligence. Při včasném zjištění těchto nedostatků můžeme zabránit vzniku poruch tím, že tyto deficity odtrénujeme. Tyto nedostatky lze diagnostikovat již v pěti letech života dítěte.

Výzkumy z devadesátých let dvacátého století poukazují na skutečnost, že dyslexie je způsobena nesprávnou komunikací mezi hemisférami a obvykle i mezi předními a zadními částmi mozku.

Odborníci zabývající se výzkumem specifických funkcí mozku, Gardner, Dennison, Davis a Bakker, dochází k závěru, že nejlepší při učení a myšlení je, když dochází k bezproblémové spolupráci obou mozkových hemisfér, které jsou využívány a zatěžovány rovnoměrně. Každá z hemisfér má své nezastupitelné funkce a místo ve výše uvedených procesech (Zelinková, 2003).

Současné teorie etiologie specifických poruch učení vychází z dispozičních (konstitučních) příčin, genetického vlivu s odchylkami v centrální nervové soustavě, lehké mozkové dysfunkce a v neposlední řadě se opírají o vliv prostředí, jak rodinného, tak školního.

Dispozičním (konstitučním) příčinám byl přiřkládán velký význam již od počátku výzkumu specifických poruch učení. Byly pokládány za příčinu těchto problémů, zvláště pak nedostatečná zdatnost centrálních instancí, a to v případě vyloučení dalších vlivů, kterými jsou snížený intelekt dítěte, dědičné zatížení ze strany rodiny a málo podnětné prostředí, jímž je dítě obklopeno. (Pokorná, 2010)

Genetické vlivy s odchylkami v centrální nervové soustavě spolu s lehkou mozkovou dysfunkcí jsou také velmi významným etiologickým faktorem souvisejícím se specifickými poruchami učení. Pojem „lehká mozková dysfunkce“ odpovídá podle názoru odborníků „lehké dětské encefalopatii“, tedy skutečnému poškození mozku, které proběhlo v některém období těhotenství nebo těsně po porodu dítěte. Tato poškození mozku mohou mít za následek postižení v oblasti motoriky a intelektu. U lehčích poškození se dopad poškození mozku projevuje poruchami chování, vnímání, řeči, pozornosti a celkovým vlivem na psychomotorický vývoj (Šafrová In Pipeková, 2006).

6.2 Příčiny specifických poruch učení

Příčin vzniku specifických poruch učení může být více. Na jejich vzniku se může podílet dědičnost, nepříznivý nitroděložní vývoj, komplikace při porodu, nedostatek potřebných podnětů při vývoji dítěte nebo jeho nepříznivý vývoj v období prvního roku života.

Uta Frith 1997 (Zelinková, 2003) shrnuje, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin následné reedukaci dyslexie i jiných specifických poruch učení lze sledovat v rovině biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální.

6.2.1 Bilogicko-medicínská rovina

Specifické poruchy učení mohou být vrozenými, či získanými. V biologicko-medicínském hledisku hraje podstatnou roli dědičnost. U rodičů trpících specifickými poruchami učení je téměř 50% pravděpodobnost, že jejich děti tyto geny podstatnou měrou zdědí.

Dědičnost se může podílet na projevení specifických poruch učení v případě, kdy se v blízké rodině mohou vyskytovat lidé trpící těmito obtížemi, či výraznými projevy specifických poruch učení trpěli dříve.

Dalším faktorem může být i odchylná organizace aktivit mozku nebo netypická dominance hemisfér. Specifické poruchy učení jsou často spojovány s lehkým poškozením mozku. Někteří autoři se domnívají, že velkou roli hrají i hormonální změny.

Nepříznivý nitroděložní vývoj dítěte, u kterého bývá prokazatelnost dosti obtížná. Jedná se například o negativní vliv hormonální hladiny dítěte či matky v průběhu těhotenství, vlivu rizikových léků z hlediska těhotenství, prodělaných závažnějších onemocnění matky během těhotenství. Rizikovými faktory mohou být též z hlediska vývoje plodu, intoxikace jinými škodlivými látkami včetně užívání drog, alkoholu a kouření. Rizikem pro vývoj plodu může být také dlouhodobý stres matky během těhotenství.

Poruchy mohou být způsobeny také změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy, které často vznikají v období těhotenství nebo porodu.

Komplikace při porodu a v období těsně po porodu – těžký průběh porodu dítěte nebo těžší novorozenecká žloutenka mohou být také příčinou na jejichž základě se mohou poruchy učení rozvinout.

Na specifické poruchy mohou mít vliv i nedostatečně se vyvíjející se psychické funkce. Otakar Kubera poukazuje na možnosti specifických poruch učení v souvislosti s lehkými mozkovými dysfunkcemi, dědičností, neurotickými nebo nezjištěnými etologickými příčinami (in Zelinková, 2008).

6.2.2 Kognitivní rovina

Zde je třeba připomenout prokázané potíže v poznávacích procesech, a to z důvodů deficitu v oblastech sluchové percepce, paměti, řeči, orientace v čase, koncentrace pozornosti, prostorové a pravo-levé orientace.

6.2.3 Behaviorální rovina

Do této roviny řadíme rozbor procesu psaní, čtení a také chování dítěte při těchto a dalších běžných denních činnostech. Z výzkumů vyplývá, že je třeba přizpůsobit náročnost textu čtenářské úrovni daného dítěte. Čtenářská úroveň těchto dětí je vždy nižší, než je běžná úroveň odpovídající čtenářské úrovni v daném ročníku. Přizpůsobení náročnosti textu má značný vliv na osvojení nových poznatků prostřednictvím čteného textu. U příliš náročného textu u slabých čtenářů, nejen dětí se specifickými poruchami, začnou si utvářet

nesprávné návyky, kterými se snaží překonat své obtíže ve čtení. Tato dovednost se pak stává velmi namáhavou, nepřináší dítěti žádnou radost a potěšení, nebude pak zřejmě nikdy tvořit náplň volnočasových aktivit dítěte. Opakující se chyby ve čtení, které jsou opraveny pedagogem, či spolužáky vedou ke snížení sebevědomí dítěte, až k negativnímu postoji ke čtení a činnostem s ním spojeným.

Úkolem u těchto slabých čtenářů, či dětí s poruchami je třeba zkvalitnit techniku čtení, ale také je vést k různým formám práce s textem v učebnicích a knihách. Je třeba také rozvíjet možnosti, jak dítě může získat poznatky jinak než čtením. U těchto dětí je třeba vyloučit didaktogenní příčiny vznikající na základě nevhodného pedagogického působení (Zelinková, 2003).

Svůj nepodcenitelný vliv se dá také přičítat nedostatku potřebných podnětů, málo podnětnému rodinnému prostředí pro včasný a zdárný vývoj řeči, nedostatečná pomoc rodiny při zvládnání základních dovedností, jako jsou psaní a čtení, v raném období školní docházky.

Otakar Kubera poukazuje na možnosti specifických poruch učení v souvislosti s lehkými mozkovými dysfunkcemi, dědičností, neurotickými nebo nezjištěnými etologickými příčinami (in Zelinková, 2008).

7 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

7.1 Vlivy prostředí

Prostředí jako takové, může ovlivňovat výkon dítěte, ať už ve škole či jinde. Vlivy rodinného nebo školního prostředí však nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, mohou, ale ovlivňovat a spolupodmiňovat jejich projevy zejména, pokud se jedná o vlivy negativní (Pipeková a kol., 2010). Naopak pozitivní vlivy prostředí mohou zvýšit motivaci dítěte k možnostem reedukace těchto poruch.

7.2 Vlivy na schopnost učení

Vzdělávací proces u dítěte se specifickými poruchami učení je daleko složitější. Specifické poruchy učení mu ztěžují pochopit zadané úkoly, pokyny, správnému porozumění vysvětlovanému učivu. Neúspěšné plnění zadaných úkolů a časté selhávání při jejich plnění vyvolávají v dítěti pocity strachu, úzkosti a zklamání, což neblaze ovlivňuje psychiku dítěte.

Vliv specifických poruch učení v oblasti výkonu dítěte a jeho vzdělávání po všech stránkách je nesporné. Velkou měrou se specifické poruchy učení podílejí na emočních projevech dítěte, které často trpí stavy úzkosti, velmi citlivě vnímá veškerou kritiku. Těžce zvládá organizaci svého volného času v kombinaci s pracovními činnostmi.

Školní výkon těchto dětí neodpovídá jejich skutečným vyšším intelektovým vlastnostem. Snížené sebehodnocení dítěte pak může vyústit psychosomatické potíže, vyplývající z úzkosti a strachu ze školy. Tyto děti často reagují až podrážděně, při vyučování vyrušují, předvádí se, vykřikují. V některých případech vlivem úzkosti a strachu ze školního prostředí dochází u těchto dětí k záškoláctví.

K dosažení aspoň dobrého plnění běžných zadání musí dítě se specifickými poruchami učení nedosáhnout daleko většího úsilí než děti ostatní. Tento nadměrný výdej energie s sebou nese i ztrátu sebevědomí při navazování sociálních vazeb a možnou izolaci těchto dětí. Tyto situace dítě velmi frustrují a zbavují ho zcela sebevědomí a odvahy. Stává se tak pro spolužáky nezajímavým, až „nevidelným“. Tato skutečnost je mnohdy provázená částečným, či úplným vyčleněním dítěte z kolektivu. Tyto děti se stávají často obětmi šikany.

Specifické poruchy učení ovlivňují a narušují rovnováhu dítěte, nápadné chování je pro tyto jakýmsi „voláním o pomoc“.

7.3 Vlivy na motivaci dítěte

Pro dítě trpící specifickými poruchami učení je velmi důležitá motivace. Má-li být dítě ve škole úspěšné, a to nejen ve škole, mělo by být k tomu vhodně motivováno. Pozitivní motivace je podmínkou úspěšnosti dítěte. Základním cílem výchovy je vzdělávání, rozvoj a vnitřní motivace k učení dítěte.

Podle Lokši a Lokšové (1999) může motivace chování člověka vycházet z vnitřních pohnutky nebo vnějších popudů. Vnitřní motivace se projevuje, je-li činnost vykonáváno jenom kvůli ní samé, bez očekávání ocenění, odměny či pochvaly. Takové chování bývá obvykle spontánním, pružným a tvořivým. Vnější motivace je naopak činností vykonávanou pod vlivem vnějších motivačních činitelů, nikoli z vlastního zájmu o činnost.

Specifické poruchy učení tvoří závažnou překážku v osvojování si dovedností a činností, které mají velmi nepříznivé následky, jelikož čtení a psaní jsou základními dovednostmi k osvojování znalostí. Selhává-li tato oblast, dítě začíná automaticky zaostávat i v oblastech dalších. V těchto situacích je třeba poskytnout dítěti pomoc a podporu.

Děti se specifickými poruchami učení nemohou být srovnáváni s ostatními dětmi, nejsou totiž schopni pracovat ve stejném tempu a na stejné úrovni, jako děti ostatní. I když je s těmito dětmi jednáno s porozuměním a citlivě s přibývajícím věkem si své nedostatky stále více uvědomují a těžce tuto skutečnost vnímají. Dostavují se pak demotivační stavy a odpor. Další další neúspěch snižuje motivaci ke vzdělávání.

Pokud rodiče, ani učitelé neočekávají od dítěte žádné dobré výsledky, nevěří v jeho zlepšení, může docházet k celkové rezignaci dítěte a mohou se u dítěte dostavit stavy frustrace a apatie.

I přes tyto obtíže, však některé děti se specifickými poruchami učení se vydrží stále učit, pracovat a zlepšovat tak své znalosti a dovednosti. Toto jednání je ovlivňováno individuálními faktory jedince a osobnostními vlastnostmi, citlivosti na okolní podněty, motivaci, podpoře rodiny i okolí.

Nevhodné použití motivačních činitelů vyvolává u jedince odpor a nezájem k učení. Motivační činitele je třeba s vývojem osobnosti dítěte přizpůsobovat a měnit. (Lokšová, Lokša, 1999).

7.4 Vlivy na osobnost a sebehodnocení jedince

U dítěte trpícího specifickými poruchami učení se často setkáváme s pocity méněcennosti a snahou skrývat své obtíže. Specifické poruchy učení ovlivňují tímto způsobem osobnost dítěte. Tyto poruchy zatěžují nejen dítě, ale i rodiče, sourozence a celou rodinu. Podle doktorky Zelinkové (2009) zažívají tyto děti strach v důsledku nedostatečných výkonů a negativního hodnocení, ale především pocit bezmoci vůči svým potížím.

Na počátku školní docházky, je pro děti jedním z nejvíce traumatizujících zážitků skutečnost, že zklame očekávání svých rodičů. Ještě hůře tuto situaci snášejí děti, které jsou závislémi na pozitivním přijetí svého okolí a zejména svých rodičů. Jestliže je dítě dlouhodobě frustrováno neúspěch a nedostává se mu pozitivních hodnocení, dochází k narušení osobního vývoje tohoto dítěte. Postoje v rodině se vůči dítěti mění s jeho nástupem do školy. Dítě si uvědomuje, že čas, který dříve trávilo převážně hraním, je výrazně zkrácen a naopak mu přibyl čas naplněný řadou povinností a úkolů. Přibýlo více chvil stresu a napětí a výčitek od rodičů. Tím dochází k narušení vztahů v rodině (Pokorná, 2001).

Již od útlého věku se jedinec srovnává se svými vrstevníky. Dítě se specifickými poruchami učení brzy pochopí, že bude muset zdolat řadu překážek, aby se ostatním vyrovnalo. Zásadní je pro tyto děti sebeúcta, která jim pomáhá k překonávání neúspěchů a podporuje snahu dětí se zlepšovat. aby překážek. Jejich sebevědomí je posilováno snahou, která je korunována občasnými úspěchy. Pro budoucnost dítěte má rozvoj sebeúcty a sebevědomí velký význam. Rodiče tím, že dítě podporují v jeho snaze se zlepšit, přijímají ho takové jaké je a hlavně ho bezpodmínečně milují, významně přispívají k posílení jeho sebeúcty (Selikowitz, 2000).

7.5 Vlivy dítěte se specifickými poruchami učení na rodinu

Vstup dítěte do první třídy je významným mezníkem v životě, jak dítěte, tak i celé rodiny, zejména rodičů. Rodiče očekávají od svého potomka ty nejlepší výsledky. Jsou plni obav a očekávání. Jsou připraveni dítěti pomoci, pokud toho bude zapotřebí, se školní přípravou.

Děti trpící specifickými poruchami učení, potřebují tuto pomoc již velmi brzy, hned během prvního pololetí první třídy. Rodiče jsou touto skutečností většinou zaskočení a překvapeni. Těžko se touto realitou smířují, výkony jejich dítěte totiž nespĺňují jejich očeká-

vání. Ještě větší zklamání přichází, pokud s dítětem trpělivě pracují a připravují se do školy, ale úspěch se nedostavuje. Usilovná práce dítěte a rodičů, jako by nebyla nikde vidět.

Rodiče propadají zklamání, tenzi, stresu, pocitům viny a neuspokojení, tento stav narušuje důvěru mezi nimi a dítětem.

Zvláštnosti nebo odchylky dítěte, ať už povahové, tělesné či jiné vytvářejí pro rodiče odpovědnější a náročnější situaci ve výchově. Rodiče mají sklon hledat viníka poruchy učení a ve většině případů obviňují dítě. Za špatný prospěch a nedokonalou výchovu se obviňují členové rodin navzájem. Což narušuje celkově rodinné soužití a klima v rodinách dětí se specifickými poruchami učení.

Rodiče těchto dětí se obávají o jejich budoucnost a jejich uplatnění v životě. Úzkostně očekávají jakým způsobem se bude vyvíjet působení jejich dítěte ve školní docházce.

8 DIAGNOSTI SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Neúspěchy dětí v psaní, či čtení nemusí znamenat projev některé ze specifických poruch učení. Příčinou těchto projevů mohou být například výrazněji snížené nadání dítěte, dlouhodobá absence dítěte ve škole, zanedbání ze strany rodiny, nevhodně zvolené metody výuky čtení apod.

Podezření na některou ze specifických poruch učení lze potvrdit či vyvrátit pouze diagnostikou v pedagogicko-psychologické poradně. Pro odborné pracovníky je jednou z nejvýznamnějších informačních zdrojů zpráva vyučujícího pedagoga. Zpráva by měla obsahovat informace o tom, jak dítě zvládá elementární dovednosti, jako jsou čtení, psaní, počítání v podmínkách školní třídy. Neméně důležité je, aby dítě podstoupilo pedagogicko-psychologické vyšetření týkající se specifických poruch učení včas. Za nejvhodnější období je považováno 1. pololetí 2. ročníku.

Včasným odhalením specifických poruch učení je možné předejít rozvoji nežádoucích projevů obtíží dítěte, které souvisí s jeho školní neúspěšností. K těmto obtížím patří například obavy dítěte ze školy, vznik neurotických a psychosomatických obtíží v reakci na zvýšenou školní zátěž, která je spojena s poruchou.

Kvalitní a včasná diagnostika specifických poruch učení je také jedním z předpokladů větší efektivity navrhovaných opatření k odstranění nebo aspoň výraznému zmírnění projevů poruch.

Při diagnostice poruch učení u dětí je třeba brát v úvahu individuální tempo jejich dozrávání i učení se novým poznatkům. I když se poruchy učení projevují nejvýrazněji, je třeba vývoj dětí sledovat ze širšího pohledu, posuzovat je a sledovat v mnoha dalších schopnostech a dovednostech.

Mezi které patří například poruchy soustředění, pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání a reprodukce rytmu, zrakového vnímání, poruchy řeči, jemné, hrubé motoriky, poruchy chování atd.

Poruchy soustředění - krátkodobé střídání soustředěním dítěte, nevydrží u činnosti, ani u té, která ho zajímá. Na jeho soustředění mají vliv klimatické změny, oslabení organismu nebo zvýšené psychické vypětí.

Poruchy pravolevé a prostorové orientace – výrazně se projevující záměny pravé a levé strany, obtíže při orientaci v sešitě, v knize, na lavici, v místnosti a budově atd.

Poruchy sluchového vnímání a reprodukce rytmu – oslabená schopnost rozlišovat elementy lidské řeči a jemnější zvuky přírodní.

Poruchy zrakového vnímání – nejde o poruchu ostrosti zraku, ale o schopnost zvládat oční pohyby, zejména při čtení a rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů.

Poruchy řeči, nejedná se o vadu řeči, ale o poruchu porozumění, výslovnosti a vyjadřování.

Poruchy jemné a hrubé motoriky – nejedná se jen o zvládání koordinovaných pohybů těla, ale i rukou, nohou, prstů, ale také očí, například při čtení.

Poruchy chování – mohou vznikat a projevovat se jako následek poruch učení, tím, že dítě na sebe upozorňuje, snaží se vzbudit pozornost okolí, tzv. šaškuje, časté jsou také neurotické projevy, napětí, strach, atd.

Některé typy specifických poruch učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí. „Syndrom lehké mozkové dysfunkce“ se vztahuje na děti téměř průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, a to v rozsahu od mírných po těžké poruchy, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Odchytky se mohou projevovat různými kombinacemi tvoření pojmů, řeči, oslabení vnímání, paměti a v kontrole pozornosti popudů nebo motoriky, (Clements, S. D.: *Minimal Brain Dysfunction in Children*, New York, NINDB Monograph, 3, 1966).

8.1 Integrace dětí se specifickými poruchami učení

Dítě navštěvující základní školu a u kterého byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení, se stává v systému současné školní péče integrovaným žákem. Podmínky integrace dítěte jsou individuální a odvíjející se od poruch učení, které diagnostikuje Pedagogicko-psychologická poradna, tato též navrhuje konkrétní opatření v dalším pedagogickém vedení dítěte. Zohledňuje jeho obtíže, doporučuje jeho zařazení do nápravné péče, podílí se na stanovení mírnějších časových a jiných limitů, na mírnějším hodnocení těchto dětí.

9 LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA, PODMÍNKA A ZPŮSOBY INTEGRACE DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je nově upraveno vyhláškami č. 27/2016 Sb., 270/2017 Sb. a vyhláškou č. 416/2017 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, byla změněna vyhláškou 270/2017, částka 93/2017, s plaností od 25. 8.2017 a účinností od 1.9. 2017.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 19, § 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 49/2009 Sb. a zákona č. 82/2015 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Úpravy v této vyhlášce se týkají podpůrných opatření souvisejících se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., částka 147/2017, platná od 8. 12. 2017 s účinností od 1. 1. 2018.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 19, § 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 49/2009 Sb. a zákona č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů, která řeší problematiku asistentů pedagogů

10 RODINA DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

10.1 Význam rodiny při výchově dítěte

Rodinu chápeme, jako základní jednotku lidské společnosti. Model rodiny je v našem podvědomí tvořen rodiči a dětmi, případně prarodiči a vykazuje stále i v dnešní době vysokou míru stability a podpory v základních existenčních i emocionálních funkcích. Jednou z nejzákladnějších funkcí rodiny je výchova dětí. Charakteristickým znakem výchovy dítěte v rodině je utváření trvalých a hlubokých citových vztahů a vazeb dětí a rodičů. Vznikem a vývojem vzájemných citových vztahů v rodině je uspokojována základní lidská potřeba, potřeba jistoty a opory.

Vzájemná vazba a provázanost ovlivňuje jednotlivé členy rodiny navzájem. Členové rodiny vzájemně sdílejí svůj společný čas a prostor.

Rodina funguje jako systém, jenž dále zapojen do společenského systému, kam můžeme zařadit příbuzné, přátele, sousedy, všechny, kteří jsou s rodinou ve styku. Další širší sociální vztahy pro rodinu jsou představovány sociálními vztahy v zaměstnání, škole, službami, apod.. V nejširším měřítku je rodina obklopena okruhem institucí, mající zcela neosobní a celospolečenský dosah (Matějček, 1992).

Základním předpokladem pro zdravý duševní vývoj a výchovu dítěte je, aby vyrůstalo v citově vřelém a stálém prostředí. Rodina tvoří pro dítě zdroj jistoty a bezpečí. Podle doktorky Vágnerové je rodinou, při výchově dítěte, utvářen žebříček hodnot. Jedinec se výchovou v rodině učí navazování hlubokých citových a emocionálních vztahů, které jsou využívány v jeho životě jako vzor pro navazování dalších vztahů.

Emoční akceptace je důležitou složkou osobnosti napomáhající k rozvoji sebeúcty a sebevědomí. Rodina by měla být podnětným prostředím, v němž jedinec podporován v oblasti poznávacích a socializačních procesech. Tím je vytvářeno budoucí sebepojetí jedince.

Mezi nejdůležitějším poutem vytvářeným v rodině je pouto mezi dítětem a rodičem. Pomáhá dítěti vyrovnávat se s různými neúspěchy nejenom ve škole, ale i v celém dalším životě. Toto pouto snižuje úzkost, což je velmi významné zvláště u dětí se specifickými poruchami učení.

Rodiče svým pozitivním vztahem k dítěti mohou dokázat, že o něj mají zájem, že ho podporují a mají ho rádi, i když se mu ve škole až tak úplně nedaří a zrovna v této oblasti nevyniká.

10.2 Dítě se specifickými poruchami učení v rodině

Tato situace je složitější v otázkách výchovy a přístupu k dítěti. Rodiče by měli být poučení, jak se věnovat školní přípravě dětí. Školní výkony dítěte ovlivňuje emocionální klima rodiny, pomoc při překonávání obtíží, spoluprožívání úspěchů a neúspěchů. Výchovný styl, který je v rodině uplatňován, může ovlivnit kladně sebepojetí dítěte. Pro dítě je velkým traumatem, když na počátku své školní docházky rodiče zklame. Dlouhodobé neúspěchy ho frustrují a dochází k narušení celého osobnostního vývoje.

Uvědomuje si, že postoj rodičů vůči němu se mění, ale nerozumí tomu. Situace dítěte se může komplikovat, pokud vedle něho žije školsky úspěšný sourozenec. Někdy je takové dítě se specifickou poruchou učení označováno rodiči jako líné, jsou mu vyčítány špatné školní výkony, jsou častěji tělesně trestáni. To je situace, na kterou může dítě reagovat dvěma způsoby. Buď se přizpůsobuje, přijímá hodnocení rodičů, a tím si vytváří předpoklady pro pozdější pocity méněcennosti, nebo se brání svým nápadným chováním, které je obrannou reakcí vůči negativnímu hodnocení (Zelinková, 2003).

Hodnota dítěte pro rodinu je neocenitelná, spočívá zejména v ujasnění si smyslu života pro rodiče, citovou závaznost, zodpovědnost za výchovu dítěte a za jeho další život v budoucnosti. Většina rodičů se snaží dítě vychovávat s co největší láskou a co nejlépe, aby se v životě v dospělosti, dobře začlenilo do společnosti.

Představy rodičů o životě jejich dítěte jsou tvořeny již před jeho narozením. Tyto představy jsou plny radosti, nadějí a očekávání. Čím, jsou očekávání rodičů nad budoucím životem dítěte větší, tím větší je pravděpodobnost jejich zklamání, pokud se u dítěte během jeho života zjistí některý z handicapů. Někteří z autorů uvádí, že dítě závislé na pozitivním hodnocení ze strany rodičů se snaží naplnit jejich očekávání, i když tím potlačují svou přirozenost, schopnosti a osobnost. Toto očekávání se však dětem se specifickými poruchami učení nedaří plnit. Dochází ke zklamání, jak na straně dítěte, tak i na straně rodičů.

Pokud je u dítěte diagnostikována specifická porucha učení, rodiče tato skutečnost velmi zasáhne, cítí bolest a vztek nad tím, co se přihodilo jejich dítěti. Období konfrontace rodičů se skutečností, že jejich dítě trpí specifickou poruchou učení. Rodiče trpí, tuto fázi vyrovnávání se rodičů s touto skutečností označuje doktorka Opatřilová, jako fázi krize rodičovské identity. Opatřilová uvádí, že dítě s handicapem nesplňuje zcela představy a očekávání svých rodičů, které o něm měli. Rodiče trpí obavou, že jejich potomek je jiný a bude se i

jinak vyvíjet. Perspektiva budoucího vývoje dítěte v nich budí obavy pro nejasnost očekávaného.

Specifické poruchy učení a jejich důsledky mají velký vliv na rodinu dítěte, ale především ovlivňují dítě samotné. Členové rodiny dítěte se specifickými poruchami učení zažívá za školní život dítěte mnoho problematických situací a strastí oproti rodinám, které děti takto postižené nemají. Rodiče těchto dětí mohou jednat mnohdy nevhodně v důsledku zklamání a neočekávaností situaci nad nezdary svého dítěte ve škole.

Někteří z rodičů nezvládají pomáhat dítěti s přípravou do školy a s psaním domácích úkolů, u kterých tráví dítě daného více času než jeho spolužáci a výsledky tohoto úkolu jsou téměř vždy horší. Řada rodičů je přesvědčena o tom, že kdyby se dítě více snažilo dosáhne lepších výsledků. Rodiče problémy spojené se specifickými poruchami učení svého dítěte mohou prožívat různě. Mohou se cítit stresováni, přetížení, pod velkým tlakem a ve stresu. Snaží se dítěti pomoci, ale úspěchy se dostávají jen nárazově a pozvolna. Rodiče dle doktorky Vašutové často bývají frustrováni zklamáním očekáváním a pronásledování nejistotou, zda jsou to oni, co něco zanedbali (Vašutová, 2008).

U dětí s handicapem lze očekávat stejné potřeby jako u ostatních dětí. Z okolí potřebují dostatek projevů citu a pocitů jistoty. Rodiče by dle doktorky Fitznerové měli přijmout specifickou poruchu učení dítěte jako skutečnost a realisticky zhodnotit současnou situaci a možnosti dalšího vývoje.

Očekávání rodičů a dalších členů rodiny jsou do dítěte vkládány, jako minulé zkušenosti, přání a uvažování o budoucnosti dítěte.

Ve velké míře mínění o nás samých ovlivňují také vzdálenější příbuzní, přátelé, média. Pro rodiče jsou důležité i reakce na handicap dítěte od dalších členů rodiny a lidí z kruhu nejbližších přátel. Tyto reakce ve většině případů vyvolávají u dítěte i rodičů zbytečný stres pramenící z neznalosti problémů a jejich možné korekce a reedukace. Mnohdy se stává, že i mezi rodiči navzájem zavládnou negativní reakce způsobené nepochopením a obtížným zvládnutím situací vyplývajících ze specifických poruch dítěte.

Specifické poruchy učení jsou zátěží nejen pro dítě trpící těmito poruchami, ale i pro prostředí ve kterém dítě žije a připravuje se na svůj budoucí život, tedy v rodině a škole. Rodina, pokud podporuje a akceptuje dítě takové jaké je, může tímto významně přispět ke zlepšení psychické pohody dítěte, též nepřímo ke zlepšení některých poruch specifických poruch učení.

Dítě se specifickými poruchami učení potřebuje jiný přístup rodičů než dítě, které těmito poruchami netrpí. Důležitým aspektem v přístupu k tomuto dítěti je výchovný styl, jenž rodiče uplatňují. Je třeba výchovy, která učí dítě samostatnosti s možností naučit se překonávat nejrůznější překážky. Většinou se péče o dítě ujímá především matka, je však důležité, aby výchovný styl byl dodržován oběma rodiči a též širší rodinou.

Plnění školní docházky je velmi důležitým mezníkem, jak v životě dítěte, tak i celé rodiny. Vstup dítěte do školy mění postavení dítěte v rodině, ovlivňuje život rodiny, postoje jak dítěte, tak i rodičů. Školní úspěšnost dítěte pokládá řada rodin za významnou hodnotu, která utvrzuje rodiče v kvalitě jejich výchovy. Naopak neúspěšnost dítěte ve škole je příčinou zklamání rodičů a snahy hledat prostředky k její nápravě. Většina rodičů nepředpokládá možnost školní neúspěšnosti svého dítěte, ani možnost různých poruch či handicapů.

Potvrzení specifických poruch učení dítěte je provázáno rodičovským zklamáním a frustrací kombinovaného se stresem, které je obvykle dlouhodobé a není výjimkou, že trvá po celou dobu školní docházky (Matějček, Vágnerová, 2006).

U rodin v nichž jsou vychovávány děti se specifickými poruchami učení bylo výzkumy prokázáno, že jsou vystaveny větší zátěži i, co se týká stránky výchovy a řešení výchovných problémů, než u rodin ostatních. Důsledkem jakékoliv postižení dítěte, dítě se specifickými poruchami učení není výjimkou, dochází ke vzniku a postupnému nárůstu pocitů tenze a nejistoty, obav, bezradnosti, tyto pocity jsou umocněny mírou a konkrétními projevy odlišnosti dítěte od vrstevníků. U rodičů dětí se specifickými poruchami můžeme podle doktorky Bartoňové, 2012: *“sledovat velmi zúženou sociální síť, možnost odpočívat či se věnovat svým aktivitám a zájmům“*

10.3 Příznaky specifických poruch učení v rodině

Specifické poruchy učení mají kromě vlivu na dovednosti dítě i příznaky zasahující mimo oblast učení. Tyto poruchy ovlivňují mimo provádění dovedností, jako jsou čtení, psaní, počítání), také oblast komunikace jako takové, tzn. řeči a sluchové percepce, ale také například oblast sociální integrace dítěte.

Různé signály provázející specifické poruchy učení mohou rodiče, i blízké okolí dítěte pozorovat dříve, než dítě plnit základní školní docházku, než je provedena diagnostika v psychologicko-pedagogické poradně.

10.4 Výchovné styly uplatňované v rodinách

„Chceme-li jedince správně vychovávat, musíme znát nejen jeho jakožto individuum, ale zachovávat určité podmínky výchovy“ Bartoňová (2012 s. 92-93).

Součástí života každé rodiny je výchova v rodině, vztahy mezi jednotlivými členy, zejména pak mezi rodiči a dětmi. V každé rodině jsou uplatňovány jiné výchovné styly zakládající se žebříčku hodnot, morálních a jiných hodnot těchto rodin.

Za jeden z výchovných stylů s negativním postojem k dítěti bývá považován „výchovný styl zahrnující neboli odmítavý“, tato výchova se projevuje spíše skrytě. Tento styl výchovy bývá uplatňován u dětí, které rodičům již svou pouhou existencí připomínají jejich hluboké zklamání či nezdary. S těmito dětmi bývá dosti hrubým způsobem nakládáno a bývají přísně až přehnaně přísně trestány za sebemenší prohřešky. Jak uvádí doktor Matějček (1992) *„tyto děti bývají také omezovány v možnosti uspokojování svých potřeb a požadavků“*.

Výchova rozmazlující má charakter a specifikum v nadměrném citovém lpení na dítěti. Mnohdy rodiče vše podřizují dítěti. Tomu, jak se dítě cítí, jakou má náladu, takto postupně ztrácí svou autoritu a vliv na výchovu dítěte. Kolem dítěte je vytvářeno nepřírozené prostředí, zbavené překážek, problémů a těžkostí, s nimiž by se mohlo v průběhu života setkat.

Tento ochranný přístup rodičů má za následek, že dítě se stává nepřipraveným na svůj budoucí život. Těžko se vyrovnává s nezdary, překážkami a problémy, které není připraveno adekvátně řešit (Bartoňová, 2012).

Výchova perfekcionista, v tomto výchovném stylu se setkávám s tím, že rodiče kládou dítěti na dítě bez ohledu na jeho skutečné a individuální možnosti a schopnosti příliš nadměrné a vysoké nároky (Matějček, 1992). Tímto chováním a jednáním s dítětem se rodiče snaží „popírat“ přítomnost handicapu dítě, kterými jsou i specifické poruchy učení.

Rodiče se snaží, aby dítě dosáhlo cíle, které se jim samotným nepodařilo uskutečnit a to v čem oni ve svém životě selhali. Důsledky této výchovy vyústí v to, že dítě většinou nedokáže naplnit očekávání a požadavky rodičů, které jsou mnohdy nad jeho síly.

Což se v očích rodičů jeví jako selhání dítěte. Rodiče toto selhání dítěti vyčítají, což budí u dítěte pocity méněcennosti, osobní nedostatečnosti a stavů selhání. Dlouhodobé působení těchto pocitů může mít u dítěte za následek neurotické projevy již v dětství nebo i v budoucím životě (Bartoňová, 2012).

Úzkostná výchova se projevuje přemírou pozornosti a starostlivosti, která je věnována dítěti, jeho požadavkům a potřebám. Klima rodiny je poznamenáno tímto úzkostným a

starostlivým chováním rodičů. Děti obvykle reagují na tento způsob výchovy tak, dochází z jejich strany odmítání tohoto stylu výchovy nebo se stanou naopak jen pasivními příjemci, podřízenými těmto projevům ze strany rodičů. Odmítání se může projevovat tím, že dítě otevřeně protestuje. Může dojít až projevům agresivity v jeho chování. Často tyto děti vyhledávají vrstevníky, různé party, na úzkostné a starostlivé chování reagují hněvem a odmítáním. Některé děti reagují opačným způsobem, jako obranu proti této úzkostné výchově rodičů se stahují „do sebe“ a pasivně se podřizují tomuto chování rodičů. Z těchto dětí, pak vyrůstají osoby se sníženou sebedůvěrou, sebepojetím či nepřiměřením „suveréním“ (Bartoňová, 2012).

Autoritářská výchova bývá realizována v rodinách, kde dítě málo povzbuzováno a podporováno ze strany rodičů a tito jen definují a určují pravidla, kterými se dítě musí řídit a chovat se podle nich. Pravidla výchovy jsou mnohdy striktní, bezvýhradná a neměnná.

Výchova je přísnou, tvrdou, na dítě kladně velmi vysoké požadavky. Staví před dítě velmi vysoké, těžké až nesplnitelné úkoly. Neúměrně dítě zatěžuje, až přetěžuje vzhledem k jeho mentálním, emocionálním a tělesným možnostem. Tato výchova je plná zákazů.

Velmi omezuje kreativní a motivační vývoj dítěte a celkový rozvoj jeho osobnosti, jelikož potlačuje jeho svobodnou vůli. Děti vychovávané tímto způsobem nemohou volně prezentovat své zájmy a potřeby. Nenaučí se možnosti volby, jelikož touto výchovou jsou pravidla jednoznačně nastavena (Bartoňová, 2012).

Podle doktorky Bartoňové (2012, s. 93) je jediným správným přístupem výchovy je akceptace dítěte, rozvoj v rámci možností. Péče o dítě v rodině bývá nejčastěji realizována ze strany matky, která se k dítěti chová a jedná s ním intuitivně. Další členové rodiny, jako jsou partner a rodiče, však musí matce při výchově dítěte pomoci a být jí oporou, povzbuzením a pomocí. Výzkumy potvrzují, že u matek trpících depresemi nepůsobí zejména na děti se specifickými poruchami učení. Mnohé výzkumy ukazují, že matky trpící depresemi nepůsobí na výchovu dětí s SPU adekvátně efektivně, ba naopak. Důsledky nevhodné výchovy a jednání ze strany rodičů, zejména matky, vůči dítěti se specifickými poruchami učení, mohou přispívat k vývoji porucha soustředění, nedostatku sebevědomí a neschopnosti zvládat náročnější a stresující životní situace (Bartoňová, 2012).

10.5 Faktory resilience v rodině s dítětem se specifickými poruchami učení

Podle Hartla a Hartlové (2004, s. 507) je resilience vymezována jako „*houževnatost, nezdolnost, souhrn činitelů, které člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách, ve stresu, osamění, v dysfunkční rodině, při bolestivé nemoci, aj.*“. Děti i dospělí je možno vést k optimistickému a pozitivnímu přístupu ke vzniklé situaci, tento mechanismus dokáže zmírnit jejich následky i tehdy, když ji samotnou nelze zmírnit či eliminovat. Jak uvádějí Hartl a Hartlová (2004) mezi činitele zmírňující těžké životní situace patří zejména sebeúcta, schopnost adekvátní sociální interakce, zdravé sebepojetí, ale i schopnost odolávat nátlaku, frustraci, stresu a uplatňovat kritické myšlení.

Vstupem dítěte do rodiny, tedy jeho narozením, dochází k velmi podstatným změnám funkce rodiny. Dosavadní činnosti a priority jednotlivých členů se mění. V rodinách s dětmi trpícími specifickými poruchami učení je výzkumy zjištěno, že tyto rodiny jsou vystaveny většímu zatížení ze strany výchovy, než-li je tomu jiných, či rodin s dítětem s jiným postižením. Přítomností postižení dítěte vzniká a postupně narůstají v rodičích pocity tenze, nejistoty, obav a bezradnosti, což ještě umocňuje konkrétní projevy a míra odlišnosti vlastního dítěte, od dětí stejného věku. Rodiče dětí s postižením mají velmi zúženou sociální síť, možnosti odpočívat, věnovat se svým zájmům a aktivitám.

Pro rodiny s dětmi se pacifickými poruchami učení má zásadní vliv stabilní rodinné prostředí umožňující posilovat sebedůvěru dětí, jejich schopnost adekvátně zvládat stresové situace. Rodiče a ostatní příbuzní vytvářejí dítěti s postižením určité sociální prostředí, ve kterém žije. Od rodičů je očekáváno přijetí dítěte, takového, jakým je a jeho zahrnování láskou, porozuměním (Bartoňová, 2012).

Dítě je součástí rodičovské identity a jeho školní úspěšnost bývá často chápána, jako určité potvrzení rodičovských kvalit. Jestliže rodiče chápou hlavní podstatu problému, vidí, že jejich dítě je ve školní práci úspěšné, zvládá a plní úkoly, tak reagují pozitivně a tímto narůstá i sebehodnocení, sebevědomí a sebedůvěra dítěte (Matějček, Vágnerová, 2006).

Z pohledu resilience je nutné, aby rodina byla schopná překonávat těžkosti a problémy, které je pojí s postižením dítěte, aby řešením těchto potíží získávala novou sebejistotu.

Tato je závislá na schopnosti udržet si sebedůvěru, schopnost ve vlastní kompetence, dovednosti a schopnosti. Ve středu zájmu rodičů by měla být pomoc svému dítěti s postižením, aby získalo cestu ke komunikaci s okolním světem a byla v něm vypěstována určitá forma a míra asertivity, kterou by využívalo v interakci s cizími lidmi. Schopnost

překonávat tyto obtíže záleží na tom, jak rodiče porozumí svému dítěti a zvládnou až mnohdy nepochopitelné jednání a chování svého dítěte v sociálním okolí (Bartoňová, 2012).

10.6 Domácí příprava dítěte se specifickými poruchami učení

Rodičům dětí se specifickými poruchami učení je udělováno mnoho rad, pokynů a doporučení nejčastěji od poradenských zařízení, kterými jsou nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny. Dítě je zde vyšetřeno a diagnostikováno pro některý z typů specifických poruch učení. Doktorka Bartoňová (2006, s. 46) uvádí, že „*současná moderní doba s sebou přináší i množství problémů, se kterými se musí rodina a tedy především rodiče potýkat. Jako výchovné prostředí je rodina považována za činitele prvořadého významu. Rodina s harmonickými vztahy je činitelem ve výchově nenahraditelným*“.

Domácí příprava je nutná, aby si rodiče uvědomovali a byli připraveni na skutečnost práce s dítětem se specifickými poruchami učení je aktivitou a činností, která není lehká, je dlouhodobého charakteru. Tato činnost je velmi náročná a vyžaduje také znalosti a informovanost rodičů o postižení dítěte. Velmi často se stává, že domácí příprava dítěte i přesto, že se rodiče i dítě dostatečně snaží, jsou motivováni, je bez okamžité odezvy v podobě zlepšení školního prospěchu.

Je třeba si uvědomovat si a mít stále na mysli, že bez pomoci a podpory rodičů dítě samo školní nároky nezvládne, a že potřebuje dohled druhé osoby (pppcl.cz, 2011). Při realizaci domácí přípravy je důležité, aby se dítě připravovalo na každý předmět následujícího dne vyučování ve škole, zopakovalo si již probrané učivo. S dítětem je třeba pracovat po dobu jeho výchovně-vzdělávacího procesu na prvním i druhém stupni základní školy. Je nedostatečným posílat se dítě samo učit, neboť je zde důležitá kontrola a zájem ze strany rodičů.

Konkrétní požadavky domácí přípravy s dítětem se specifickými poruchami učení:

- Pravidelná kontrola domácích úkolů, dopomoc dítěti se zopakováním nové látky.
- Pomoc při přípravě na následující vyučovací den.
- Pravidelná účast na hodinách speciálně-pedagogické péče.
- Pravidelné konzultace s pedagogy dítěte.

- Informovanost a zájem o výsledky školní práce, prospěchu a chování dítěte ve školním prostředí (pppcl.cz, 2011).

Jak uvádí doktorka Bartoňová (2006, s. 50) rodina by měla zajišťovat nejen funkce biologické, tělesné potřeby, ale i celkově pečovat o rozvoj dítě, jak po stránce tělesné, duševní, intelektuální, tak i po stránce morální. Dítě prostřednictvím svých rodičů získává vzory pro své budoucí jednání, chování a identifikuje se s nimi. Rodiče jsou emocionálním vzorem dítěte.

10.7 Dopad specifických poruch učení dítěte na rodinu

V rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení se nezdá stává, že rodiče těchto dětí svádějí špatné vlastnosti a školní neúspěchy dítěte jeden na druhého. Výzkumy prokazují, že nejčastějším nositelem o školní prospěch dítěte je matka, nejčastějším terčem výčitek bývá otec. Spory týkající se výchovy, hodnocení dítěte a vlastností dítěte se stávají velmi četnými. Často jde o konflikty a problémy, které nemají většinou s dítětem nic společného. Dítě se stává pouze obětí. V některých závažných případech může dojít, až k odcizení rodičů, které je završeno rozpadem rodiny.

Rodiče si často stěžují na posupující stereotyp manželství a šedivou rutinu běžného dne. Ve smyslu ráno do práce, odpoledne a večer učení s dětmi, práce kolem domácnosti, ekonomické starosti, atd. Partneři po čase ztrácí schopnost tvořit si aktivní představy o své společné budoucnosti, dostavuje se absence radosti z realizace společně vytýčených cílů.

Téměř vše se jim zdá nudné a šedivé, stereotypní. Manželství se stává pouze povinností, než přirozenou radostí a smyslem života (Matějček, Dytrych, 2002).

Vztahy v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení mohou být napjaté až vyhročené. Rodiče těchto dětí často trpí úzkostnými stavy z pocitů viny. Nejvíce těmito pocity trpí matka, která ve většině případů přebírá za dítě zodpovědnost. Učí se s ním, pomáhá dítěti s přípravou na školní vyučování. V některých případech končí tato manželství rozvodem nebo otec často nezvládá svou roli v rodině, zažívá pocit odcizení a zbytečnosti. Nedomáží se smířit s tím, že dítě je vždy na prvním místě a manželka nemá tolik času a sil se věnovat jemu.

11 BUDOUCNOST DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Bohužel problémy a starosti vyplývající ze specifických poruch učení tyto děti neopouštějí po celý život. Absolvováním základní školy jim nastávají potíže jiné a nové. Většina dětí se specifickými poruchami učení může po zvládnutí základní školní docházky navštěvovat pouze učňovské školy. Zde mohou zúročit svoji kreativitu a zručnost, která je, až na výjimečné případy, kompenzací jejich nedostatků v učení.

Dle statistik jen mizivé procento takto handicapovaných dětí volí v dalším vzdělávání střední školy. Většinou jde o děti, u nichž obtíže nebyly tak značnými a během základní školy se vlivem reedukace výrazně kompenzovaly. I tak, je pro tyto děti studium na středních školách velmi náročné. Značný vliv na jejich úspěšnost dětí se specifickými poruchami učení v pokračujícím vzdělávání má pozitivní motivace (Pokorná, 2001).

V současné době se změnami, které proběhly v legislativě týkající se vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, dochází k postupnému zlepšování situace, jak v učňovských zařízeních, tak i středních školách. Těmto dětem jsou vytvořeny vhodnější podmínky, a to jak v tolerantnějším hodnocení, tak i zohledňování těchto handicapů přímo v probíhající výuce. V průběhu studia mají možnosti a příležitosti, pod odborným vedením, dále pracovat na zlepšení specifických poruch učení (Pokorná, 2001).

Během navštěvování základní školy dochází většinou u těchto dětí k určité úpravě potíží. V průběhu procesu dospívání se mění postoje jedince k vlastním potížím. Přijímání, vyrovnávání se s těmito potížemi může tyto děti ovlivnit v pozitivním smyslu a změnit způsoby uvažování směrem k těmto poruchám. Pravděpodobnost překonání specifických poruch učení u jedince je závislá na mnoha faktorech. Nejvýznamnějšími z nich jsou psychická stabilita, celková odolnost vůči zátěži, dobré sociální kompetence a podpora rodiny. Mezi další významné vlivy patří podpora vrstevnické skupiny, pozice mezi vrstevníky, porozumění učení, odborná pomoc.

Některé problémy spojené se specifickými poruchami učení přesto přetrvávají i nadále až do dospělého věku a dalšího života. (Matějček, Vágnerová, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

12 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření této diplomové práce probíhalo v několika fázích, bylo rozloženo v obdobích měsíců říjen 2017 – leden 2018. První fází představoval fáze přípravná, která zahrnovala studium odborné literatury, formulace výzkumného problému a tvorba výzkumného plánu. Druhou fází byl sběr dat. Tematickou analýzou, deskripcí tématu a náznaky konceptualizace byla věnována fáze třetí. V další fází, tedy fází čtvrté proběhla změna deskriptivního výstupu do podoby zakotvené teorie. Jednotlivé fáze neprobíhaly zcela lineárně, docházelo k jejich překrývání. Na základě prvních analýz bylo nutné dosbírání dat, aby došlo k jejich nasycenosti.

Tato kapitola popisuje pozadí realizovaného výzkumného šetření, použitých výzkumných metod a technik.

Kapitoly následující budou obsahovat metodologická východiska s komentářem jednotlivých použitých postupů.

12.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem této diplomové práce je jakým způsobem ovlivňuje diagnóza specifických poruch učení u dítěte jeho výchovu, vztahy v rodině a jak se rodina vyrovnává s problémy vyplývajícími s těchto poruch dítěte. Výchova dítěte se specifickými poruchami učení v rodině je pojato jako jev, který primárně ovlivňuje celkově rodinné vztahy a postoje jejich jednotlivých členů.

Prioritou výzkumu tedy je funkce rodinného subsystému dítěte a rodiče. Tento subsystém je zkoumán z pohledu rodiče. Vliv specifických poruch učení dítěte ovlivňuje vztahy mezi rodičem a dítětem, rodiči navzájem, ovlivňují též celkovou funkci a situaci rodiny.

12.2 Výzkumná metoda, design výzkumu

Výzkum výchovy dítěte se specifickými poruchami učení v rodině byl realizován kvalitativním šetřením za použití principu zakotvené teorie za použití rozhovoru, jako techniky sběru dat, který byl složen z předem připravených strukturovaných otázek. Tyto otázky byly kladeny rodičům dětí se specifickými poruchami učení. Bohužel těchto rozhovorů se zúčastnili pouze matky, otcové ve všech zkoumaných rodinách účast ve výzkumu odmítli.

12.2.1 Kvalitativní výzkum

Tento termín zahrnuje celou řadu výzkumných přístupů a strategií, který jsou používány k rozklíčování lidského chápání, prožívání, interpretace vytváření sociální reality (Manson in Lewis-Beck et. al. 2004). Jedná se o numerická šetření, data s nimž je pracováno, jsou kvalitativní povahy, jedná se o data verbální nebo vizuální.

Základním cílem je vytvoření bohaté a detailně validní deskripce reality. Pro různorodé druhy přístupů, které jsou zahrnovány do kvalitativního výzkumu jsou společná určitá filozofická východiska (srv. Hendl, 2005).

Sjednocujícím rysem těchto dat je specifické uchopení reality, která není chápána jako daná, ale jako sociálně konstruovaná. V konkrétním výzkumu nejde o hledání objektivně dané reality, nýbrž o porozumění tomu, jakým způsobem realitu vnímáme a interpretujeme.

Kvalitativní výzkum je často charakterizován svými odlišnostmi od výzkumu kvantitativního. Odlišnosti se odvíjejí od různých myšlenkových pozadí těchto dvou výzkumných paradigmat (kvantitativní výzkum je chápán jako metodologický nástroj pozitivisticky orientované vědy). Základním a nejdůležitějším rozdílem je fakt, že kvalitativním výzkumem lze vytvářet a navrhnout hypotézy, kvantitativní výzkum je oproti tomu charakteristický testováním hypotéz a poskytováním pevné znalosti (Freebody, 2003).

Disman (2002) uvádí, že není nutné, ani účelné vnímat kvalitativní a kvantitativní výzkumy jako dva antagonistické principy, spíše jako komplementární součásti poznávacího procesu. Kvantitativní výzkum nám podle Dismana (2002) pomáhá porozumět realitě, kvantitativní výzkum, oproti tomu, testuje validitu tohoto porozumění.

Kvantitativní výzkum používá deduktivní logiku. Na počátku se setkáváme s výzkumným problémem popsáním v teorii, z něhož jsou vytvořeny hypotézy, které následně testujeme. Je dáno, co se bude sledovat.

Logika kvalitativního výzkumu je induktivní. Na počátku výzkumného procesu stojí širou formulovaná výzkumná otázka a značně rozprostřené pozorování, sběr dat. Výzkumník pátrá po pravidelnosti dat, formuluje předběžné teorie nebo hypotézy. Induktivita kvalitativního výzkumu s sebou nese některé důležité konsekvence. Indukce je založena principu opakování, které vychází z poznání toho, jakým způsobem se případy opakují, formuluje určitá pravidla. Naším předpokladem bude, že se budoucnost nebude lišit od přítomného stavu. (Škvaříček, 2005). Z jednotlivých pozorování vyvozujeme univerzální tvrzení, tato tvrzení mají samozřejmě pouze pravděpodobnostní povahu.

Kvalitativní i kvantitativní výzkum může užívat stejných technik sběru dat (pozorování, rozhovor, studium různých dokumentů a artefaktů), způsoby jejich použití jsou však rozdílné. Kvantitativní výzkum data a priori redukuje, kvalitativní výzkum se snaží zachytit data v maximální bohatosti a zpracovávat je prostřednictvím specifických analytických postupů. Základem analytických postupů v kvalitativním výzkumu je vždy kódování, tato operace, pomocí níž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Kódování je založeno na datových sekvencích (nejčastěji textových). Tyto jsou „rozbity“ na jednotky, které jsou pojmenovány. Fragmenty s jednotlivými jmény výzkumník dále zpracovává.

Patrně nejtypičtějším ze znaků přístupů patřících ke kvalitativnímu výzkumu je pohotovost a otevřenost formulovat závěry přímo na základě postupujícího výzkumného procesu. Cykličnost kvalitativního výzkumu, neustálý pohyb probíhající mezi stádii, která jsou v kvantitativním výzkumu pojímána jako lineárně po sobě jdoucí.

Důvodem k volbě kvalitativního výzkumu byla metodologie v rámci výzkumu vlivu dítě se specifickými poruchami na rodinu a zejména jeho výchova v rámci této rodiny. Teorie popisující tento problém nebylo možno testovat kvantitativně. Na počátku výzkumu zmíněného jevu, byla brána v potaz širě tohoto tématu a různé úhly pohledu, též ne úplně konkrétní představa o stanovení proměnných, se kterými je nutno počítat.

Záměrem toho výzkumu bylo pokusit se o co možná nejkompaktnější popis zkoumaného jevu. Kvalitativní metodologie se jevila nejvhodnější z hlediska zkoumaného jevu vnitřního prožívání respondentů. Tato metodologie umožňuje jak popis, tak i konkrétní postupy rodičů dětí se specifickými poruchami učení a zároveň popis jejich motivů, v neposlední řadě i to jak svou vychovatelskou činnost prožívají a hodnotí.

12.2.2 Zakotvená teorie

Designem toho výzkumu je zakotvená teorie (grande theory), která je jedním z možných designů kvalitativní výzkumné studie. Jedná se o design používaný v sociálních vědách. Jde o design, který je v těchto vědách poměrně populární, v pedagogickém výzkumu je orientován především etnograficky, je ho však využíváno jen zřídka. Freebody (2003) ve své rozšířené učebnici kvalitativního pedagogického výzkumu uvádí jako nejvhodnější a nejpobulárnější pedagogicko-výzkumnou metodu pouze etnografii, případovou studii a akční výzkum.

Zakotvená teorie se sadou systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorií (Lewis-Beck et al. 2004). Strauss a Corbinová (1999, s. 14) jsou zastánci induktivní teorie odvozena ze zkoumání jevů, které reprezentuje.

Tato teorie je stanovena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním informací o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Zakotvená teorie je jednak metodologickým postupem, produktem tohoto postupu vedoucího k výsledné teorii.

Autory zakotvené teorie jsou Barney G. Glaser a Anselm L. Strauss, kteří tuto teorii uvedli ve svém společném díle *The Discovery of Grounded Theory* z roku 1967. Záměrem těchto autorů bylo ustanovit pro kvalitativní výzkum skutečně vědeckou metodologii, posunout je za hranice deskripce jevů k vytváření teoretických rámců a konceptuálnímu porozumění studovaným fenoménům (Lewis-Beck et al. 2004).

Pro účely této výzkumu této diplomové práce se zdála být zakotvená teorie vhodná především proto, že je to metoda zaměřená na studium interakcí a procesů porovnání s dalšími.

Dává možnost zkoumat vlivy na výchovu dítěte se specifickými poruchami učení v rodině, jako dynamické dění mezi rodiči a těmito dětmi. V této diplomové práci se snažíme na základě deskripce jevu o formulaci komplexní teorie, tedy o identifikaci proměnných a vztahů mezi nimi a o navržení kauzálního modelu jevu. K těmto záměrům poskytuje zakotvená teorie v porovnání s dalšími metodami a technikami kvalitativního výzkumu nejvhodnější platformu.

12.3 Základní výzkumný cíl a jeho specifikace

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit a odhalit, jakým způsobem ovlivňuje diagnóza specifických poruch učení u dítěte jeho výchovu, vztahy v rodině a jak se rodina vyrovnává s problémy vyplývajícími s těchto poruch dítěte. Výše uvedenou problematiku zkoumáme na základě pohledu rodičů těchto dětí. Pro co nejlepší možné pokrytí výzkumných cílů, které zahrnují jednotlivé oblasti zkoumání specifik výchovy a každodenního života tohoto dítěte, byl hlavní výzkumný cíl rozdělen do sedmi dílčích cílů.

Dílčí cíle – výzkumné otázky (dále VO):

VO 1:

Jakým způsobem byly zjištěny specifické poruchy učení Vašeho dítěte?

VO 2:

Jaké překážky se vyskytují ve spojitosti s touto diagnózou?

VO 3:

Jaký vliv měla diagnóza specifických poruch učení u Vašeho dítěte na rodinu?

VO 4:

Co považuje za největší problém specifických poruch učení Vašeho dítěte?

VO 5:

Jakých výchovných taktik používáte pro zvládnutí problémů Vašeho dítěte?

VO 6: J

Jaký dopad mají specifické poruchy učení na Vaše dítě?

VO 7:

Jaká je prognóza vývoje specifických poruch učení u Vašeho dítěte?

Cílem tohoto projektu byla kvalitativní popisná metoda, která se opírá o výzkum vedený pomocí rozhovorů složených z předem připravených strukturovaných otázek. Tyto otázky byly kladeny rodičům dětí se specifickými poruchami učení. Tyto otázky jsou dostupné v příloze P1.

12.3.1 Výzkumný vzorek

Byl vybrán na základě záměrného výběru, a to na základě dostupnosti toho vzorku. Výzkumný vzorek byl vybírán záměrně na základě aktuální situace, volí respondenty, kteří jsou k dispozici.

Označení respondentky	Jméno matky (výzkum)	Jméno dítěte (výzkum)	SPU diagnóza třída	Typ SPU	Délka života s SPU
R1	Jana	Petr	2	Dyslexie Dysortografie Dysgrafie	6
R2	Jitka	Kristýna	3	Dyslexie Dysgrafie Dysortografie Dyskalkulie	5
R3	Eva	Tomáš	2	Dyslexie Dysortografie Dysgrafie	7
R4	Jaroslava	Daniela	2	Dyskalkulie	6
R5	Zdeňka	Matěj	1	Dysgrafie Dysortografie	8
R6	Alena	Anežka	2	Dysgrafie Dysortografie Dyskalkulie	6

Tabulka 1: Přehled respondentek výzkumného šetře

12.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

K realizaci rozhovoru bylo osloveno 10 rodičů dětí se specifickými poruchami učení. Rodiče ze 3 rodin neměli zájem se tohoto výzkumného šetření zúčastnit a rodiče z jedné rodiny se nevyjádřili. Bohužel těchto rozhovorů se zúčastnili pouze matky, otcové ve všech zkoumaných rodinách účast ve výzkumu odmítli. Rozhovory byly vedeny na základě předem připravených otázek, probíhaly vždy po dohodě v domácím prostředí rodin s dětmi se specifickými poruchami učení.

Všichni respondenti byli předem seznámeni s cílem rozhovoru a za jakým účelem je veden. Byli ujištěni o zachování anonymity nahrávek a jejich použití pouze, jako výzkumného materiálu pro tuto diplomovou práci. K nahrávání rozhovorů bylo použito elektronického audio zařízení. Rozhovory s těmito respondenty byly vedeny v jejich domácím prostředí. Každý rozhovor začínal úvodní částí, kdy rodiče stručně představili sebe a své dítě. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 45 až 60 minutami, tato doba se odvíjela dle sdílnosti jednotlivých respondentů. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 20 otázek (viz. přílohy).

12.3.3 Průběh sběru dat (rozhovory)

Po realizaci rozhovorů, ihned, jak to bylo možné, byly tyto jednotlivé rozhovory doslovně přepisovány z audio nahrávek. Data ve formě textu byla podrobena rozborům, které byly systematicky stanoveny. Jako předem ověřená metoda, byla zvolena metoda zakotvené teorie (grounded theory method), která je zřejmě nejvíce využívaným přístupem v kvalitativním výzkumu (Bryant a Charmaz, 2007).

Zásadním cílem této teorie je postupnými kroky vybudovat teorii zkoumaného jevu, umožňující daný jev lépe teoreticky uchopit a lépe mu porozumět v různých souvislostech.

První fází metody zakotvené teorie je tvorba konceptů, pro kterou se vžilo označení otevřené kódování. Cílem této fáze je konceptualizace našich získaných dat, které zachycují konkrétní analyzovaná data či jevy. V této fázi vytváříme pojmy, které jsou tzv. induktivně zakotveny v datech, pojmy jsou abstraktní vyjadřující zkušenosti, principy či myšlenky platnou napříč různými situacemi či událostmi. Jedná se o nalezení tzv. významových jednotek (Rennie et al. 1988, Mioviský, 2006). Významové jednotky jsou označeny v textu a

následně stručně pojmenovány (okódovány). Kód výstižně shrnuje podstatu významové jednotky, tak jak jí v dané chvíli rozumíme. Obvykle jsou voleny nepřilíš dlouhá, jednoslovná či víceslovná pojmenování.

Kategoriemi jsou nazývány uskupení pojmů, která vznikají tak, že porovnáváme a třídíme jednotlivé významové jednotky (např. části textu), kde jsou obsaženy tyto pojmy a snažíme se zjistit, zda patří či nepatří k obdobnému jevu. Samostatné významové jednotky se mohou překrývat nebo naopak spolu vůbec nespojují. Takto jsou pojmy řazeny do vyšších řádů. Vlastnostmi nazýváme charakteristiky nebo znaky náležející kategorie. Vlastnosti zachycují, to co mají všechny prvky náležející k dané kategorii společné, dimenze vyjadřují jejich vnitřní. Zatím, co vlastnosti zachycují to, co mají všechny prvky náležející k dané kategorii společné, dimenze zaznamenávají jejich vnitřní proměnlivost (variabilitu).

Proces, při kterém dochází k seskupování dílčích pojmů nazýváme kategorizací. Jednotlivé kategorie jsou pojmenovávány tak, aby nám usnadnily orientaci. K jejich pojmenování můžeme použít i slangových výrazů, tímto pak zvýšíme autentičnost analyzovaných dat.

Procesem, který má odhalit vlastnosti a dimenze za pomoci objevení kategorií se nazývá kódováním. Je to proces, který nám později pomůže s popisem vzájemných vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi. Každá z kategorií většinou obsahuje v rozsahu nějaké škály několik vlastností, které jsou obecné. Každému z takových výskytů náleží dimenzionální profil, znázorňující konkrétně vlastnosti zkoumaného jevu v daných podmínkách. Ve větším množství uskupení dimenzionálních profilů vzniká jistá pravidelnost – jistý vzorec (Miovský, 2006, s. 228).

12.4 Charakteristika výzkumu

Tato práce se zabývá problematikou vlivu dětí se specifickými poruchami učení na život rodiny a jejich členů. Všechny děti, jichž rodiče se výzkumu zúčastnili, se potýkají se specifickými poruchami učení již řadu let.

Za účelem výzkumného šetření bylo osloveno 10 rodičů dětí, které trpí specifickými poruchami učení. Rodiče ze š rodin neměli zájem o toto výzkumné šetření, rodiče z jedné rodiny se po oslovení již nevyjádřili. Bohužel těchto rozhovorů se zúčastnili pouze matky, otcové ve všech zkoumaných rodinách účast ve výzkumu odmítli. Rozhovory byly vedeny na základě předem připravených otázek, probíhaly vždy po dohodě v domácím prostředí rodin s dětmi se specifickými poruchami učení. Z důvodu zachování anonymity jednotlivých respondentů jim byla přidělena kódová označení, pod kterými budou vystupovat v našem výzkumu. O této skutečnosti byli respondenti informováni, což napomohlo větší ochotě ke spolupráci na tomto výzkumném šetření. Než byl zahájen každý z rozhovorů, byli respondenti seznámeni s důvodem provedení rozhovoru a s cílem k jakému má sloužit. Každý z nich měl možnost se vyjádřit k pořízení nahrávky audio záznamovým zařízením. Žádný z respondentů v tomto výzkumném šetření účast neodmítl. K realizaci rozhovorů došlo v jejich domácím prostředí. Byli upozorněni na úplnou anonymitu, která bude zachována. Rozhovory probíhaly v délce 45-60 minut na základě polostrukturovaného rozhovoru.

13 INTERPRETACE DAT A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

V této kapitole interpretujeme získaná data, jejich zpracování do polostrukturovaných rozhovorů, budeme se zde snažit najít odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Pro přehlednost jsme výpovědi respondentek k daným otázkám polostrukturovaného rozhovoru vložili do tabulek pro větší přehlednost. U každé tabulky výpovědí je proveden stručný komentář shrnující výpovědi v uvedené v tabulce.

13.1 VO 1:

Jakým způsobem byly zjištěny specifické poruchy učení Vašeho dítěte?

Výzkumná otázka číslo 1 měla za cíl odhalit bližší okolnosti toho, jak došlo ke zjištění specifických poruch u dítěte a bližší okolnosti tohoto zjištění.

13.1.1 Spouštěč specifických poruch učení

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 1
R1	<i>...Nevím přesně, nedokážu si to vysvětlit. Před tím s ní bylo vždycky všechno v pořádku...</i>
R2	<i>..No, myslím, že to má po tátovi....</i>
R3	<i>.. To těhotenství nebylo bez problémů, ležela jsem v nemocnici na udržení, ale porod proběhl normálně a v termínu.</i>
R4	<i>..asi se to všechno zkombinovalo, narodila se ve 26. týdnu, vážila 805</i>
R5	<i>...bála jsem se toho, když ve 3letcch měl zápal lem mozkových blan</i>
R6	<i>..nevím, nedokážu si to vysvětlit..všechno bylo vždycky v pořádku....byla to taková šikovná holčička...</i>

Tabulka 1 - otázka VO 1 Spouštěč SPU

Za možnou příčinu specifických poruch učení pokládají respondentky (R3, R4) potíže v těhotenství a při porodu. Další dvě respondentky si nedokážou vysvětlit příčiny specifických poruch učení svých dětí (R1, R6). Respondentka (R5) vidí příčinu těchto poruch v nemoci dítěte. Specifické poruchy učení si vlivem dědičnosti vysvětluje respondentka (R2).

13.1.2 Rané pozorované potíže

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 1
R1	<i>...ne, žádných potíží ve vývoji jsem si nevšimla...všechno normální...</i>
R2	<i>..ba naopak, už v osmi měsících chodila...</i>
R3	<i>...no, problémy byly..dlouho nechtěl chodit, ale nevím jestli je to tím...</i>
R4	<i>Ano, tím, že se narodila nedonošená....celkově opožděný vývoj...seděla až tak v osmi měsících....co se týká tady toho, tak se to postupně vyrovnávalo..</i>
R5	<i>...po tý nemoci se to dalo čekat, nechtěl některý věci dělat, skládat kostky v puzzle a tak</i>
R6	<i>...nerada zpívala a malovala, nechtěla pastelky...no a všimla jsem si jako by špatně chodila,,jako styl tý chůze myslím..jinak nic zvláštního...</i>

Tabulka 2 – Výzkumná otázka VO 1 – Rané pozorované potíže

Dříve se projevující se problémy, které by mohly souviset se specifickými poruchami učení, jejich dětí, zaznamenaly respondentky (R3, R4, R5, R6). Bez potíží se jevíly děti respondentek (R1, R2).

13.1.3 Diagnostika

Respondenta	Výpověď k otázce číslo VO 1
R1	<i>..na začátku druhé třídy...v poradně diagnostikovali....dyslexii, dysortografii, dysgrafii.....</i>
R2	<i>..ve třetí třídě...po dvou letech a velkých potížích ve škole...dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie.....</i>
R3	<i>..v pololetí druhé třídy...dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie.....</i>
R4	<i>...ve druhé třídě...dřív nás nechtěli vyšetřit, i když potíže byly.....dyskalkulie.....ale někdy se mi zdá, že to není všechno...</i>
R5	<i>..na konci první třídy..těsně nějak před vysvědčením.....dalo se to vcelku předpokládat...ty potíže byly celou dobu....dyslexie, dysgrafie</i>
R6	<i>...druhá třída.....nechápu to do téd'ka.....ale dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie...a taková šikovná holka to byla....</i>

Tabulka 3 Výzkumná otázka VO 1 - Diagnostika

Zde respondentky popisují, kdy a jaké specifické poruchy učení byly u jejich dětí zjištěny. Můžeme zde sledovat v odborné literatuře uváděný a praxí ověřený předpoklad projevených a zjištěných specifických poruch učení se začátkem školní docházky. Obvykle dochází k diagnostiku specifických poruch učení ve druhé třídě základní školy (R1, R3, R4, R6), někdy i dříve (RR5). U některých dětí se tyto poruchy rozvinou znatelněji až ve vyšších ročnících (R2).

U této výzkumné otázky můžeme také pozorovat fenomén typický pro specifické poruchy učení, a to **kombinaci více specifických poruch učení**. Tento fenomén se projevil téměř u všech dětí respondentek, až na dítě respondentky (R4), trpící pouze jednou specifickou poruchou učení a tou je dyskalkulie.

Tato výzkumná otázka nám též skýtá možnost odhalit reakce respondent na dobu, kdy byla jejich dětem diagnostika prováděna. **Reakce na tuto způsob diagnostiky.. (R2).. po dvou letech a velkých potížích ve škole, ... dřív nás nechtěli vyšetřit, i když potíže byly, (R5).. dalo se to vcelku předpokládat...ty potíže byly celou dobu, (R6)... nechápu to do téd'ka.**

13.2 VO 2: Jaké překážky se vyskytují ve spojitosti s touto diagnózou?

Výzkumná otázka číslo 2 měla zjistit, jaké překážky musí rodiče a děti se specifickými poruchami učení každodenně překonávat.

13.2.1 Překážky dítěte

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>...ze začátku mu to bylo jedno, že nezvládne všechno tak, jak ostatní.ted' jako puberťák se trápí, někdy...někdy je hrozně vzteklej</i>
R2	<i>..dřív neměla žádné potíže ...jen ve škole, ale to vypustila, když se naučila zrovna...už asi od třetí třídy si uvědomuje, že je jiná....a to ji trápí...všechno to, že je smutná se odvíjí od školy, od učení...v poslední době</i>
R3	<i>...trpí tím, že se odlišuje...ne tím, že jinak vypadá než ostatní..ale, že se špatně učí a to ovlivňuje ho celýho...bývá smutný, vzteklý....myslí si, že je blbý..není to pořáad, ale čas od času, je to dost hrozný...</i>
R4	<i>....bývá smutná z toho, když jí to někdo dává najevo, že je hloupá..o.hlavně ve škole..doma to nějak neřešíme už....mívá záchvaty vzteku, pláče...snaží se prosadit svůj názor za každou cenu...má pocit, že ji nechceme vyslechnout, že nerespektujeme její názor...</i>
R5	<i>....většinou to neřeší, aspoň to teda nedává najevo....někdy, ale vidím, že je naštvaný....když se mu nedaří něco....je dost nešikovný a takový neohrabaný....</i>
R6	<i>.....bývá naštvaný dost často, hlavně, když je mezi děčkama stejného věku a někdo před ostatníma řekne, že má ty poruchy...doma to neřešíme...všchni to víme, tak to není potřeba...</i>

Tabulka 4 Výzkumná otázka VO 2- Překážky dítěte

Zde můžeme sledovat velmi široké spektrum jevů, které charakterizují překážky se specifickými poruchami učení ze strany dítěte.

Respondentky vidí hlavní překážky dítěte mimo jiné v jeho reakcích na vzniklé životní situace do kterých se dítě dostává (R1) *..že nezvládne všechno, tak, jak ostatní,* (R2) *..uvědomuje si, že je jiná,* (R3) *..že se odlišuje,* (R4) *..někdo jí dává najevo, že je hloupá,* (R5) *...když se mu nedaří něco..je dost nešikovný,* (R6) *..když je mezi děčkama stejného věku a někdo před ostatními řekne, že máty poruchy.*

13.2.2 Překážky rodičů

Respondenta	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>je to těžký, hlavně se vyrovnat s tím, že něco takového vaše dítě má...</i>
R2	<i>..pořád se zabývám myšlenkou, jak se to mohlo stát..</i>
R3	<i>..trápí mě to, chtěla bych jí pomoci, ale do hlavy jí to učení nenaleju..musí bohužel sama...</i>
R4	<i>...dávám si vinu za to těhotenství a přemýšlím, jestli jsem mohla něco udělat jinak..ale asi ne...snažím se jí pomáhat v čem můžu....</i>
R5	<i>...těžko k tomu něco říkat, každý v takových děčkách vidí hlupáky...</i>
R6	<i>..všechno bylo v pohodě a najednou takový problémy..je to dost děsivý...</i>

Tabulka 5 Výzkumná otázka VO 2 – Překážky rodičů

Respondentky ze svého úhlu pohledu na vidí problémy dítěte spíše v obecné rovině. (R1) *...je to těžký, hlavně se vyrovnat s tím, že něco takového vaše dítě má...,* (R2) *... ..pořád se zabývám myšlenkou, jak se to mohlo stát,* (R5) *... ..pořád se zabývám myšlenkou, jak se to mohlo stát,* (R6) *... ..šecho bylo v pohodě a najednou takový problémy..je to dost děsivý.*

Pouze respondentky (R3) a (R4) vnímají situaci svých dětí jinak. (R3)... *trápí mě to, chtěla bych jí pomoci, ale do hlavy jí to učení nenaleju..musí bohužel sama...(R4).. dávám si vinu za to těhotenství a přemýšlím, jestli jsem mohla něco udělat jinak..ale asi ne...snažím je jí pomáhat v čem můžu.*

13.2.3 Pomoc

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>..no snažíme se ho všemožně podporovat a pomáhat mu..dřív jsem se ním učila, teď už to zvládá sám....</i>
R2	<i>..pomáháme jí, stále se snažíme to rozebírat...ty poruchy...jestli se tolepší někdy a tak</i>
R3	<i>..mluvíme o těch poruchách...taky o tom, že má různé starosti.....dřív jsme se spolu učili...když vidím, že je smutný nebo se zlobí...chci se s ním bavit o tom proč...ale ne pokaždé chce...</i>
R4	<i>...kecáme spolu, různě o tom co by chtěla dělat v budoucnu...to jí pomáhá, někdy...bývá hnusná dost na mě i na tatu... dost mě to mrzí vždycky...myslím, že je důležitý si povykládat o problémech, dost jí to pomáhá, ale nepřizná to...</i>
R5	<i>..dělám co můžu, ale je dost uzavřenej..tak to většinou nejde...dřív, když jsme se učili spolu bylo to jiný...</i>
R6	<i>...snažím se o tom s dcerou povídat o těchto problémech, co ji trápí, ale nechce se o tom moc bavit, jen když má náladu...</i>

Tabulka 6 Výzkumná otázka VO 2 – Pomoc

Výše uvedená tabulka nám sděluje, jakými způsoby se snaží respondentky svým dětem se specifickými poruchami učení pomoci. Vesměs se jedná o poskytnutí všeobecné podpory ze strany rodičů (R1)... *no snažíme se ho všemožně podporovat a pomáhat mu* a snaha problémy řešit nasloucháním a empatií vůči svým dětem (R3)... *mluvíme o těch poruchách...taky o tom, že má různé starosti,* (R4)... *kecáme spolu, různě o tom co by chtěla dělat v budoucnu...to jí pomáhá, někdy.*

13.3 VO 3:

Jaký vliv měla diagnóza specifických poruch učení u Vašeho dítěte na rodinu?

Otázka na vliv diagnózy specifických poruch učení dítěte na rodinu, nám skýtá možnost prostřednictvím respondentek nahlédnout do života těchto rodin.

13.3.1 Funkce rodiny

Respondenta	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>...no určitě to narušuje běžný život v rodině, nejen přes týden, ale i o víkendech..</i>
R2	<i>...hodně času věnujeme učení a na ostatní věci nezůstává čas vůbec nebo málo...</i>
R3	<i>...ani nikam nejezdíme, aby měla svoje osobní volno a mohla si o víkendech užít svůj volný čas, jak chce..</i>
R4	<i>....přidá mi, že se jen pořád učíme nebo mluvíme o tom, jak něco jde nebo ne...v souvislosti téma poruchama...</i>
R5	<i>....když odjedeme někam, máme neočekávaně nějakou aktivitu mimo běžný průběh dne, tak pak nestíhá,</i>
R6	<i>aktivity rodiny i ty běžný plánujeme na základě toho, jak se musí připravovat do školy...je to dost hrozný a stejně to nefunguje vždycky...</i>

Tabulka 7 Výzkumná otázka VO 3- Funkce rodiny

Z údajů v tabulce 8 se dozvídáme jakým způsobem je ovlivněna funkce rodiny s dítětem se specifickými poruchami učení. Vybrali jsem dva úryvky z rozhovorů s respondentkami, které podle nejvíce tuto situaci vystihují. (R1)... *no určitě to narušuje běžný život v rodině, nejen přes týden, ale i o víkendech*, (R2)... *hodně času věnujeme učení a na ostatní věci nezůstává čas vůbec nebo málo*.

13.3.2 Rodinné prostředí

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>...rozhodně se s ním nenudíme...někdy se mě zdá, že jdeme z extrému do extrému..dost se mu mění nálady..</i>
R2	<i>...normálně je dost klidná, ale jak jí někdo rozzlobí, většinou je to kvůli škole a učení, tak je to dost krutý, nebaví se s náma i celej víkend...</i>
R3	<i>někdy je tak milý hodný, vstřícný, jindy se s ním nedá prostě vydržet...</i>
R4	<i>..je hodně zvidavá a šikovná na práci, hodně pomáhá a když má ještě ktomu dobrou náledu, je atmosféra v rodině výborná...není to však až tak často..hlavně během školního roku..to bývá často našťvaná...</i>
R5	<i>... někdy se projevuje velice dobře, je sdílný a povídá si jindy práskne dveřmi do pokoje a chce mít klid...</i>
R6	<i>.. velice dobře, je sdílný a povídá si jindy práskne dveřmi do pokoje a chce mít klid...</i>

Tabulka 8 Výzkumná otázka VO 2 – Rodinné prostředí

Výše uvedená tabulka nám popisuje, jakými způsoby se ovlivňují specifické poruchy dětí rodinné prostředí a to mnohdy se značnou mírou nadsázky. (R1)... *...rozhodně se s ním nenudíme*, (R2).. *nebaví se s náma i celej vikend...*(R3).. *někdy je tak milý hodný, vstřícný, jindy se s ním nedá prostě vydržet...*

13.3.3 Vztahy

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>. ..dost se hádáme kvůli tomu, manžel se s tím nevyrovnal, klade to za vinu mně..</i>
R2	<i>...partner tím dost trpí, ví, že to má po něm asi...tak mu ulevuje, kde může...jsou kvůli tomu častý výměny názorů u nás doma..</i>
R3	<i>...bývá často nervózní nebo naopak je v pohodě a chce si povídat a stále řeší jedno a to samé téma dokola až z toho vznikne nějaký konflikt...</i>
R4	<i>..dost často nás obviňuje z toho, že s manželem můžeme za jeho potíže...</i>
R5	<i>....manžel si myslí, že za to můžu já, že je takovej....teda postiženej...</i>
R6	<i>....bývalý manžel to nezvládl, ty neustálý problémy...háдали jsme se....rozvedli jsme se...</i>

Tabulka 9 Výzkumná otázka VO2 – Vztahy\

Tabulka číslo 10 nám sděluje, jak podle vyjádření respondentek fungují vztahy v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení. (R1)... *někdy je tak milý hodný, vstřícný, jindy se s ním nedá prostě vydržet...*(R2)... *partner tím dost trpí, ví, že to má po něm asi...tak mu ulevuje, kde může...jsou kvůli tomu častý výměny názorů u nás doma..*(R6).. *....bývalý manžel to nezvládl, ty neustálý problémy...háдали jsme se....rozvedli jsme se...*

13.3.4 VO 4: Co považuje za největší problém specifických poruch učení

Vašeho dítěte?

Cílem výzkumné otázky je zjistit co považují respondenti za největší problém spojený se specifickými poruchami učení.

13.3.5 Největší problém pro dítě

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>....když má někomu říct, že to má ty poruchy...</i>
R2	<i>že mu to přináší neustálý problémy....hlavně ve škole, ale aji mezi kamarádkama...</i>
R3	<i>....cítí omezení v základních činnostech jakými jsou čtení, psaní, počítání....stydí se za to...</i>
R4	<i>..dřív to bylo to, že se odlišuje od ostatních dětí...že jí nejde učení,tak, jak by chtěla...a teď to, že se bojí toho jak to bude zdát klukům hloupá, aby s ní chodili...</i>
R5	<i>..čtení, psaní, počítání....vyhýbá se situacím, kdy by musela na veřejnosti číst, psát nebo počítat...</i>
R6	<i>....nechce se, aby se vědělo, že má tyto poruch... snaží se to tajit...</i>

Tabulka 10 Výzkumná otázka VO4 – Největší problém pro dítě

Dle respondentek se jeví největším problém v těchto souvislostech stud, který provází nositele těchto poruch. Pro děti se specifickými poruchami učení je značným problémem tyto poruchy na veřejnosti přiznat, a to zvláště v období dospívání, jak nám ukazují výsledky šetření. (R1)... *....když má někomu říct, že to má ty poruchy...*(R2)... *že mu to přináší neustálý problémy....hlavně ve škole, ale aji mezi kamarádkama.*

13.3.6 Největší problém pro rodiče

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>..vycházet s ním...někdy bych ho roztrhla, jak žábu...když je zlý, z toho je velice milý a pomáhá mi...bojím se, jak to bude, až dodělá základku, kam se půjde vyučit..neví zatím sám, co by chtěl dělat...</i>
R2	<i>....je to hlavně to, jak se uplatní v životě, nebude to mít lehký, i když je jí už čtrnáct vlivem poruch pořád dost blbě čte, nechce číst už nahlas ...se stydí za to...</i>
R3	<i>...ted' se už pomalu blíží konec ve škole...jako roku školního myslím, tak asi vysvědčení...to bude zase hrůza ...a o prázdninách, že se bude cítit sám nemá moc kamarádů..to v tý nejbližší době...jinak dál pak, jak to bude...aby se dobře vyučil a našel dobrou práci.....</i>
R4	<i>no, jak to bude po základní škole ..trochu se uklidňuju tím, že by chtěla dělat cukrářku....snad se dostane, ale myslím, že jo, vždyť na účňáky se ted' nikdo až tak nehrne..každý chce být studovanej...</i>
R5	<i>...uplatnění v životě...dobře se vyučila,.dobrá práce, dobrý partner..však to znáte..</i>
R6	<i>...nejen s těma poruchama, dost ho ovlivňuje...ted' už teda, tak ne...už si zvykl...a my nakonec taky...ale je to dost hrozný si přiznat, že máte takový dítě...mám velký obavy z toho, jak se vyučí a jakou si najde práci</i>

Tabulka 11 Výzkumná otázka VO 4 – Největší problém pro rodiče

Podle respondentek je pro ně největším problémem vztah s dítětem, který je značně se specifickými poruchami učení poznamenán. (R1).. *..vycházet s ním...někdy bych ho roztrhla, jak žábu...když je zlý, z toho je velice milý a pomáhá mi*, (R6) *nejen s těma poruchama, dost ho ovlivňuje...ted' už teda, tak ne...už si zvykl*.

U respondentek převažuje obava z budoucnosti jejich dítěte se specifickými poruchami učení a o jeho uplatnění v životě. (R1).. *bojím se, jak to bude, až dodělá základku, kam se půjde vyučit..neví zatím sám, co by chtěl dělat*, (R2).. *je to hlavně to, jak se uplatní v životě, nebude to mít lehký, i když je jí už čtrnáct vlivem poruch pořád dost blbě čte, nechce číst už nahlas ...se stydí za to*, (R3).. *jinak dál pak, jak to bude...aby se dobře vyučil a našel dobrou práci*, (R4).. *no, jak to bude po základní škole ..trochu se uklidňuju tím, že by chtěla*

dělatcukrářku....snad se dostane, ale myslím, že jo, vždyť na účňáky se teď nikdo až tak nehrne..každý chce být studovanej,(R5) ...uplatnění v životě...dobře se vyučila,.dobrá práce, dobrý partner..však to znáte, (R6) ..mám velký obavy z toho, jak se vyučí a jakou si najde práci.

13.3.7 Řešení problémů

Respondenta	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>...snažím se vysvětlvat, že to není tak hrozný problém, ale moc to nepomáhá..</i>
R2	<i>...kontrolovat, jak a co dělá, aby se naučila dělat v určitým systému...</i>
R3	<i>...zadávat práci, kontrolovat, jak co udělá...když to nezvládne</i>
R4	<i>....snahou si promluvit, zadávat domácí práce a hlavně neustálou kontrolou, i když mně to přijde někdy až hloupý a dost únavný pořád ji kontrolovat...</i>
R5	<i>nastavením jakýho si rádoby režimu...mluvíme o tom, co se nepodařilo a proč...</i>
R6	<i>...mluvíme o tom, co se nepodařilo a zkoušíme jiný způsob, jak práce, tak učení..</i>

Tabulka 12 Výzkumná otázka VO 4 - Řešení problémů

Podle výše uvedených úryvků se respondenty v rodinách s dětmi se specifickými poruchami učení snaží řešit uvedené problémy nastavováním systémů, řádů a jejich kontrolou. (R2) *kontrolovat, jak a co dělá, aby se naučila dělat v určitým systému*, (R3).. *...zadávat práci, kontrolovat, jak co udělá...když to nezvládne*, (R4) .. *zadávat domácí práce a hlavně neustálou kontrolou, i když mně to přijde někdy až hloupý a dost únavný pořád ji kontrolovat...* (R5).. *nastavením jakýho si rádoby režimu...mluvíme o tom, co se nepodařilo a proč.*

Tyto problémy se snaží řešit také porozuměním, empatií a rozhovorem s dětmi, kterým se snaží navrhnout řešení jejich problémů. (R1).. *...snažím se vysvětlit, že to není tak hrozný problém, ale moc to nepomáhá, (R4).....snahou si promluvit, (R6).. ...mluvíme o tom, co se nepodařilo a zkusíme jiný způsob, jak práce, tak učení*

13.4 VO 5: Jakých výchovných taktik používáte pro zvládnutí problémů Vašeho dítěte?

Asi jednou z nejčastějších otázek, je jakým způsobem se promítají specifické poruchy učení do výchovy dětí. Tyto děti jsou zařazeny do kategorie dětí s handicapem, s diagnózou těchto poruch. Způsobem výchovy pro rodiče není lehký u dětí zdravých, natož u dětí s handicapem..

13.4.1 Priority výchovy

Respondenta	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>..lásku a úctu k druhému...a taky sebevědomí, samostatnost....</i>
R2	<i>samostatnost a slušnost...a hlavně pomoci jí vyrovnat se nějak s těma poruchama, aby to nemělo takový vliv ..</i>
R3	<i>....rozhodně samostatnost a aby se dokázala přizpůsobit každé situaci....</i>
R4	<i>chovat se slušně k druhým, prosadit si svůj názor, sebevědomí, dodržování pravidel...</i>
R5	<i>..správný uvažování, aby nebyla sobecká...byla samostatná</i>
R6	<i>láska, sebevědomí, samostatnost, to, že život se nezakládá jen na tom, jaký má známky ve škole.</i>

Tabulka 13 Výzkumná otázka VO 5 – Priority výchovy

Prioritami ve výchově respondentek je dosažení vštípení morálních a norem v jejich dětech. (R1).. *..lásku a úctu k druhému, (R4).. chovat se slušně k druhým, (R5).. aby nebyla sobecká , (R6).. láska, to, že život se nezakládá jen na tom, jaký má známky ve škole. Rozvinutí a podpora vlastností, které by tyto děti učinily silnými osobnostmi, které se dokáží prosadit v budoucím životě a práci. (R1)... a taky sebevědomí, samostatnost, (R2).. samostatnost a slušnost...a hlavně pomoci jí vyrovnat se nějak s těma poruchama, aby to nemělo takový vliv, (R3)..rozhodně samostatnost a aby se dokázala přizpůsobit každé situaci, (R4).. prosadit si svůj názor, sebevědomí, dodržování pravidel,(R5).. správný uvažování, ...byla samostatná, (R6).. sebevědomí, samostatnost.*

13.4.2 Vliv na výchovu

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>..někdy polevíme ve výchově, když se mu něco hodně dobře podaří...</i>
R2	<i>...vedeme ji jinak, než její bratry...mírněji... jednak je holka a pak ty poruchy...</i>
R3	<i>...výchova je stejná, jako u jeho sourozenců...nemá žádný úlevy..</i>
R4	<i>...měla nějaký ústupky ve výchově, byla malinká a nedonošená, měla jsem stále pocit, že potřebuje chránit...</i>
R5	<i>myslím si, že žádný dítě co má nějaký postižení, nejde vychovávat tak, aby se to neprojevalo...standardní běžná výchova, vysvětlování, bez fyzických trestů..</i>
R6	<i>no, možná jsme někdy byli tvrdší, ale pomáhalo to zvládat ty záchvaty vzteku a beznaděje, zvlášť po tom, co se prokázaly ty poruchy učení...</i>

Tabulka 14 Výzkumná otázka VO – Vliv výchovy na výchovu

V tabulce 15 uvádíme výpovědi respondentek týkající se toho, jaký mají specifické poruchy učení jejich dětí vliv na výchovu. Můžeme konstatovat, že specifické poruchy učení dětí, mají ve většině případů vliv na způsob výchovy, jaký rodiče uplatňují. U námi zkoumaných respondentech dochází k rozdělení do dvou skupin, a to na ty které ovlivnily spe-

cifické poruchy jejich dětí natolik, že zmírnili, změnil styl výchovu u těchto dětí (R1) *...někdy polevíme ve výchově, když se mu něco hodně dobře podaří, (R2).. ...vedeme ji jinak, než její bratry...mírněji... jednak je holka a pak ty poruchy, (R4).. ...měla nějaký ústupky ve výchově, byla malinká a nedonošená, měla jsem stále pocit, že potřebuje chránit. Druhá skupina respondentek uplatňuje i přes specifické poruchy učení svého dítěte výchovné metody a styly o kterých jsou přesvědčeny, že jsou správné (R3).. ...výchova je stejná, jako u jeho sourozenců...nemá žádný úlevy, (R5).. myslím si, že žádný dítě co má nějaký postižení, nejde vychovávat tak, aby se to neprojevalo...standardní běžná výchova, vysvětlování, bez fyzických trestů, (R6).. no, možná jsme někdy byli tvrdší, ale pomáhalo to zvládat ty záchvaty vzteku a beznaděje, zvlášť po tom, co se prokázaly ty poruchy učení.*

13.4.3 Výchovné taktiky

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>...to je dost problém, já jsem pro výchovu mírnější, manžel prosazuje ve výchově dětí...</i>
R2	<i>...máme to nastavený tak, že když poslouchá všechno je v pohodě...vychováváme ji k samostatnosti, poruchy nejsou omluvou toho, že neposlouchá...</i>
R3	<i>...už od mala jsme ji vedli k samostatnosti, když zlobí dostane lepanec, ale jinak ji nebijeme...musí dodržovat nastavená pravidla, poruchy jdou bokem</i>
R4	<i>snažíme se ve výchově, spíš vysvětlovat než trestat, to že má specifické poruchy učení nemá na to, jak ji vychováváme nemá vliv....</i>
R5	<i>...stejně jako ostatní děti...</i>
R6	<i>..protože jsme zůstali sami, tak asi jsem ji dost rozmazlovala...a ještě ty poruchy, měla nějaký úlevy při výchově...</i>

Tabulka 15 výchovná otázka VO 5 – Výchovné taktiky

V otázkách výchovy dětí se specifickými poruchami učení, je poměrně častým jevem, jak ukazuje i náš výzkum, že rodiče nejsou za jedno ve výchovné taktice, výchovném stylu. (R1)... *...to je dost problém, já jsem pro výchovu mírnější, manžel prosazuje ve vý-*

chově dětí. Dále můžeme v tabulce 16 sledovat i různost výchovných taktik (R6)... ..protože jsme zůstali sami, tak asi jsem ji dost rozmazlovala...a ještě ty poruchy, měla nějaký úlevy při výchově, od mírné až rozmazlující výchovy až k taktice výchovy, kterou žádné poruchy neomlouvají (R2)... máme to nastavený tak, že když poslouchá všechno je v pohodě....vychováváme ji k samostatnosti, poruchy nejsou omluvou toho, že neposlouchá.

13.5 VO 6: Jaký dopad mají specifické poruchy učení na Vaše dítě?

Touto výzkumnou otázkou zjišťujeme, jaké jsou dopady specifických poruch učení na dítě, a to v prostředí domácím, prostředí školy, mezi vrstevníky.

13.5.1 Domácí prostředí

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>...doma je často nervózní a smutný, dokáže mi vyčítat různé věci, tak mi někdy zkazí náladu...</i>
R2	<i>..když se jí nedaří ve škole zaleze si do dětského pokojíčku a pouští si muziku, někdy i nejl...z toho pak má sdílnou náladu</i>
R3	<i>dost se vzteká na kritiku, co se týká školy, tak dost často spolu bojujeme..</i>
R4	<i>..střídavě oblačno, někdy výlevy vzteku, někdy nezkrotná euforie....a je to vidět hned na první pohled, jestli to bude dnes tak nebo tak...</i>
R5	<i>...střídání nálad a nejen kvůli učení, rychle se dokáže rozčílit..a taky rychle přejít z radosti do smutku...</i>
R6	<i>..hodně ho trápí prospěch ve škole, ... když má potíže, nebaví se s náma.....pokud se mu daří je velice ukecaný..</i>

Tabulka 16 Výzkumná otázka VO 6 – Domácí prostředí

Dopady specifických poruch učení dítěte v domácím prostředí vnímají některé respondentky jako narušení pokojné a klidné atmosféry domova. (R1).. *...doma je často nervózní a smutný, dokáže mi vyčítat různé věci, tak mi někdy zkazí náladu.* Jiné z nich zase jako důsledky, které ovlivňují celou jednu funkci rodiny. Tím, že dítě se specifickými poruchami učení propadá změnám nálad, frustraci, depresím, nebo naopak atakám euforie, neblahým způsobem zasahuje všechny členy rodiny a má za následek nevyvážené změny atmosféry v domácím prostředí. Jak uvádějí i respondentky (R2) *..když se jí nedaří ve škole zaleze si do dětského pokojíčku a pouští si muziku, někdy i nejl...z toho pak má sdílnou náladu a stále povídá, pak není k zastavení,* (R4) *.....střídavě oblačno, někdy výlevy vzteku, někdy nezkrtná euforie....a jeto vidět hned na první pohled, jestli to bude dnes tak nebo tak.*

13.5.2 Škola

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>..není to žádná sláva s učením a s kamarády taky ne...</i>
R2	<i>...samozřejmě to učení je špatný, jako to, když chytne nerva, je drzá k učitelům,,cítí se někdy dost osaměle ve škole...má málo kamarádů</i>
R3	<i>..i když se školní povinnosti snaží plnit dobře, tak má velký výkyvy...snaží se, aby měla špatných známek co nejmíň...</i>
R4	<i>..v učení to není moc dobrý a v tom ostatním taky nic moc...má potíže se začlenit do kolektivu..takže málo kamarádů...někdy problémy s učiteli...</i>
R5	<i>..učení špatný, no hlavně, když nepropadne a nebude muset opakovat...už tak bude vycházet ze základky v sedmnácti letech....</i>
R6	<i>..v učení se to teď poslední dobou zlepšilo...je to takovej horší průměr, což je dobrý...jinak drzý k učitelům občas...</i>

Tabulka 17 Výzkumná otázka VO 6 - Škola

Specifické poruchy učení mají vliv i okolí dítěte, které těmito poruchami trpí a také na prostředí ve kterém se toto dítě pohybuje. Jedním z těchto prostředí je škola, ve které tráví toto dítě většinu svého aktivního dne. K otázce dopadu specifických poruch učení ve škole se respondentky vyjadřovaly spíše ve smyslu souvislosti s prospěchem dítě a jeho nesnáze zvládat školní povinnosti. (R1).. *není to žádná sláva s učením, (R2)... ...samozřejmě to učení je špatný,(R3).. ..i když se školní povinnosti snaží plnit dobře, tak má velký výkyvy...snaží se, aby měla špatných známek co nejmíň, (R4).. v učení to není moc dobrý a v tom ostatním taky nic moc, (R5).. ..učení špatný, no hlavně, když nepropadne a nebude muset opakovat...už tak bude vycházet ze základky v sedmnácti letech, (R6).. v učení se to teď poslední dobou zlepšilo...je to takovej horší průměr, což je dobrý* O tom, jaký vliv mají jeho poruchy na zapojování se do školního kolektivu, vztahy se spolužáky a pedagogy se respondentky zmínily jen okrajově. (R1).. *...není to žádná sláva.. s kamarády, (R2).. jako to, když chytne nerva, je drzá k učitelům,,cítí se někdy dost osaměle ve škole...má málo kamarádů, (R4).. to není moc dobrý a v tom ostatním taky nic moc...má potíže se začlenit d*

13.5.3 Vrstevníci

Děti trpící specifickými poruchami učení, mají většinou i problémy ve vrstevnické skupině. Špatně se začleňují, nechápou různá pravidla, kterými by se měly řídit.

Většina respondentek v souvislosti s vrstevníky a kamarády, potvrdila tuto skutečnost. (R1).. *nemá moc kamarádů, má jednu dobrou kamarádku, hodně ho to ovlivňuje...ty poruchy...nechce to nikde a nikomu říkat..bojí se, že si o ní budou myslet, že je hloupý...(R2).. ..má málo kamarádů, hledá si kamarády, teda většinou, kteří mají stejný poruchy...nechce, aby to nikdo věděl...že je má, no teda ty poruchy...(R3).. .. přátelí se ve škole s jedním nebo dvěma kluky..těm nevadí, že má poruchy učení...ona moc fajn holka.*

Respondentka (R3), zmiňuje fakt, že *..hodně času věnuje přípravě do školy, má málo volného času, tak nemá čas na kamarády, setkáváme se zde s jevem, který je také často zmiňován v odborné literatuře a též praxi..děti se specifickými poruchami učení se snaží úporně učit, aby dosáhly „zlepšení“.*

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>nemá moc kamarádů, má jednu dobrou kamarádku, hodně ho to ovlivňuje...ty poruchy...</i>
R2	<i>...má málo kamarádů, hledá si kamarády, teda většinou, kteří mají stejný poruchy...nechce, aby to nikdo vědel...</i>
R3	<i>...těžko si hledá kamarády..když už si někoho najde, má strach, aby se neprozradilo, že má specifické poruchy učení....</i>
R4	<i>..hodně času věnuje přípravě do školy, má málo volného času, tak nemá čas na kamarády.. přáteli se ve škole s jedním nebo dvěma kluky..</i>
R5	<i>...v kolektivu vrstevníků se ve svém volném čase moc nezdržuje...</i>
R6	<i>..dříve měl dost kamarádů, ale od té doby se je v dyslektické třídě</i>

Tabulka 19 Výzkuná otázka VO 7 – Vrstevníci

13.6 VO 7: Jaká je prognóza vývoje specifických poruch učení u Vašeho dítěte?

Obava z budoucnosti dětí se specifickými poruchami učení je velkou zátěží, jak pro děti samotné, tak i pro jejich rodiče. Touto výzkumnou otázkou jsme se snažili zjistit jak na budoucnost svých dětí s těmito poruchami nahlíží respondentky.

Na otázku jakou předpokládají budoucnost dětí se specifickými poruchami učení našich respondentek odpovídaly tyto ve větší míře v souvislosti se školou a budoucí přípravou na povolání.

Většina dětí s těmito poruchami si svůj handicap uvědomuje a je smířena s tím, že budou po základní škole navštěvovat některý z učňovských oborů. (R3).. *...neví ještě, čím by chtěl být,ale chce se vyučit, (R5).. ...chce se vyučit, ještě neví čím...říkal, že školy už bylo dost.*

13.6.1 Předpoklad dítěte

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>..chtěl by na policejní školu, fyzický testy by zvládl, ale to učení tam ..</i>
R2	<i>...chtěla by být kadeřnice, to si myslím, žeto bude možný,</i>
R3	<i>...neví ještě, čím by chtěl být, ale chce se vyučit...</i>
R4	<i>...docela už jí vadí ty problémy ve škole, takže by nejraději po základní škole šla rovnou pracovat, ale chceme, aby se vyučila</i>
R5	<i>...chce se vyučit, ještě neví čím...řikal, že školy už bylo dost..</i>
R6	<i>..chtěla by pracovat se zvířaty, tak snad nějaký učební obor</i>

Tabulka 18 Výzkuná otázka VO 7 – předpoklad dítěte

Na otázku jakou předpokládají budoucnost děti se specifickými poruchami učení našich respondentek odpovídaly tyto ve větší míře v souvislosti se školou a budoucí přípravou na povolání.

Většina dětí s těmito poruchami si svůj handicap uvědomuje a je smířena s tím, že budou po základní škole navštěvovat některý z učňovských oborů. (R3).. *...neví ještě, čím by chtěl být,ale chce se vyučit, (R5).. ...chce se vyučit, ještě neví čím...řikal, že školy už bylo dost.* Dvě výpovědi se od ostatních liší. A to tím, že by chlapec respondentky (R1) chtěl studovat na policejní škole, .. *..chtěl by na policejní školu, fyzický testy by zvládl, ale to učení tam asi ne..tak si o tom musíme ještě promluvit...je rozumný, pochopí, že lepší bude se jít vyučit.*

Druhým názorem, který se odlišuje od ostatních je názor dítěte respondentky, vyjadřují nechuť jejího dítěte nadále setrávat ve škole (R4).. *...docela už jí vadí ty problémy ve škole, takže by nejraději po základní škole šla rovnou pracovat, ale chceme, aby se vyučila je to v této době nezbytný.*

13.6.2 Předpoklad rodiče

Respondentka	Výpověď k otázce číslo VO 2
R1	<i>stále věřím, že to všechno půjde k lepšímu, velmi bych mu přála, aby dobře dochodil základní školu, dobře se vyučil a uplatnil v životě...</i>
R2	<i>..myslím si, že to nejhorší máme za sebou...po základce si vyučí, na střední školu nepůjde, bylo by to velice náročný..</i>
R3	<i>..doufám, že nebude opakovat žádný z ročníků základní školy, dostane se na učňák a zvládne ho...pak nějaká ta práce...a všechno bude dobrý...</i>
R4	<i>....hlavně dodělat základku, vyučit se, práce a pak rodina, tak jak si to každá máma přeje...jen to nejlepší...</i>
R5	<i>..myslím, že dojde ještě k dalšímu zlomu, že to bude lepší, aby se dostala někam na další školu, chtěla by se vyučit tou cukrářkou, tak snad to výjde....</i>
R6	<i>..po škole, myslím té základní nějaký učební obor, aby to tam s učením zvládla, ale tam to bude lepší už... týden praxe, týden škola...to bude mnohem lepší...</i>

Tabulka 19 Výzkumná otázka VO 7 – 2.7.2

Vlastní pohled respondentek na budoucí vývoj života jejich dětí se specifickými poruchami učení, nám poskytuje tabulka 21. Respondentky se v této otázce vyjádřily spíše abstraktně, sdělili v rozhovorech přání a očekávání týkající se budoucího života svých dětí. Například respondentka (R1) *..stále věřím, že to všechno půjde ke lepšímu, velmi bych mu přála, aby dochodil základní školu, dobře se vyučil a uplatnil v životě.* (R2) *..myslím si, že to nejhorší máme za sebou,* (R3) *..doufám, že nebude opakovat žádný z ročníků základní školy,* (R4) *..tak jak si to každá máma přeje...jen to nejlepší,* (R5) *..myslím, že dojde ještě k dalšímu zlomu, že to bude lepší,* (R6) *..aby to tam s učením zvládla, ale tam to bude lepší už... týden praxe, týden škola...to bude mnohem lepší...*

Výše uvedené odpovědi respondentek obsahují víru v lepší budoucí život jejich dětí, zlepšení dopadů poruch a dobré uplatnění v jejich osobním i pracovním životě.

Kódy	Kategorie	Dimenziolizace kategorie
7,29,11.18.28.34	Dítě se specifickými poruchami učení příčiny	<ul style="list-style-type: none"> - Spouštěč - Rané potíže - Diagnostika
20.17.3.39.2.22	Překážky	<ul style="list-style-type: none"> - Dítě - Rodič - Pomoc
20.17,18,6,4,12,4,36	Rodina	<ul style="list-style-type: none"> - Funkce - Rodinné prostředí - Vztahy
12,38.15.36.13.12.24	Největší problém	<ul style="list-style-type: none"> - Dítě - Rodič - Řešení
33.17.20.11.18	Výchova	<ul style="list-style-type: none"> - Priority - Vliv - Taktiky
3-12.11.5,10	Dopad	<ul style="list-style-type: none"> - Domácí prostředí - Škola - Vrstevníci
25.29,43.44	Prognóza	<ul style="list-style-type: none"> - Předpoklad dítě - Předpoklad dítě

Axiální kódování mezi vzájemným propojením souvislostí nebo mezi zkoumanými jevy vyjadřuje níže znázorněný graf, kde je zobrazeno schéma axiálního kódování.

Příčinnými podmínkami jsou podmínky vedoucí k hlavnímu jevu.

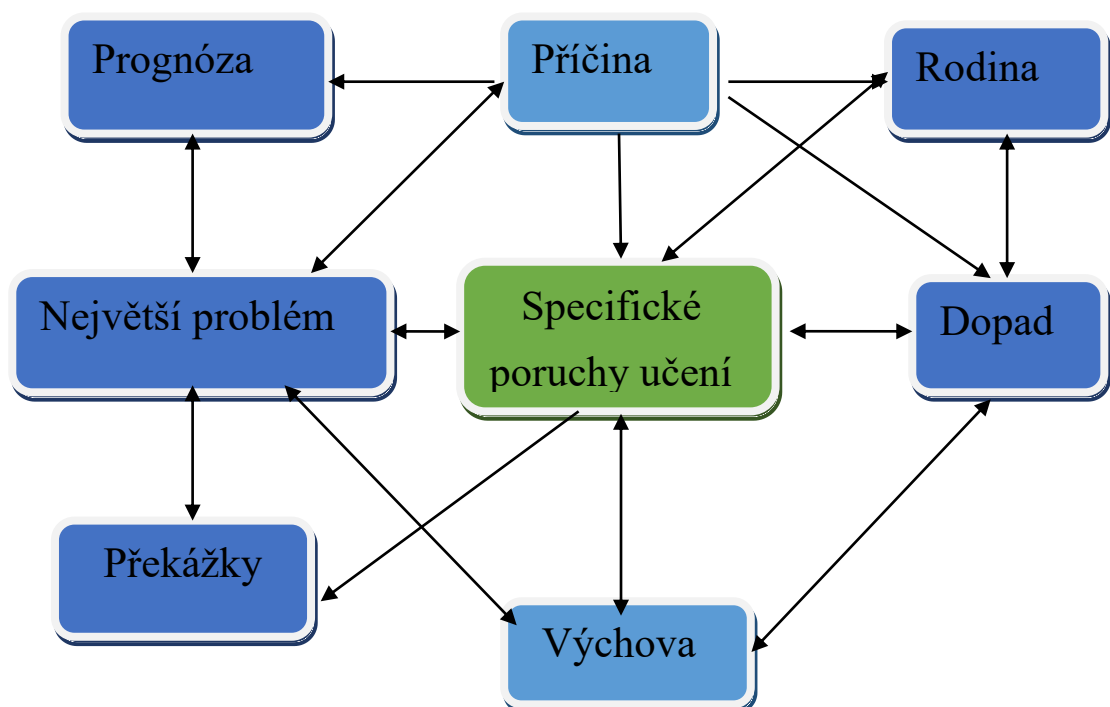
Jevem jsou specifické poruchy učení u dítěte – soubor jednání a vzájemných interakcí.

Následkem je výchova vyplívající z hlavního jevu, tedy specifických poruch učení.

Intervenujícími jevy – okolní podmínky, které souvisí s kategoriemi, vždy však s hlavním jevem.

Graf č. 1 : Schéma axiálního kódování – vztahy mezi jednotlivými kategoriemi

Zdroj: autor diplomové práce



ZÁVĚR

14 SHRNUÍ A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Cílem této diplomové práce bylo zjistit a ukázat, jakým způsobem ovlivňují specifické poruchy učení u dítěte rodinu tohoto dítěte, její vzájemné vztahy a její funkci. Jakým způsobem se tyto rodiny vyrovnávají s problémy těchto dětí, jakým způsobem je vychovávají, a jak dalece mají specifické poruchy učení vliv na výchovu těchto dětí. Tato práce chtěla také ukázat každodenní problémy a situace, které musí rodiny s těmito dětmi řešit. K tomuto výzkumnému projektu, po zjištění všech okolností, bylo použito kvalitativní šetření. Výběr respondentů byl záměrný z okruhu rodin s dětmi se specifickými poruchami učení. Výzkumný vzorek byl vybírán záměrně na základě aktuální situace, volí respondenty, kteří jsou k dispozici. Jako metody výzkumu bylo použito zakotvené teorie s použitím selektivního a axiálního způsobu kódování (viz. příloha PII, PIII). Jako technika výzkumu se jevil nejlépe polostrukturovaný rozhovor při kterém se může respondent volně vyjádřit na dotazované téma. K realizaci rozhovoru bylo osloveno 10 rodičů dětí se specifickými poruchami učení. Rodiče ze 3 rodin neměli zájem se tohoto výzkumného šetření zúčastnit a rodiče z jedné rodiny se nevyjádřili. Bohužel těchto rozhovorů se zúčastnili pouze matky, otcové ve všech zkoumaných rodinách účast ve výzkumu odmítli. Rozhovory byly vedeny na základě předem připravených otázek, probíhaly vždy po dohodě v domácím prostředí rodin s dětmi se specifickými poruchami učení.

Všichni respondenti byli předem seznámeni s cílem rozhovoru a za jakým účelem je veden. Byli ujištěni o zachování anonymity nahrávek a jejich použití pouze, jako výzkumného materiálu pro tuto diplomovou práci. K nahrávání rozhovorů bylo použito elektronického audio zařízení. Rozhovory s těmito respondenty byly vedeny v jejich domácím prostředí. Každý rozhovor začínal úvodní částí, kdy rodiče stručně představili sebe a své dítě. Délka rozhovorů se pohybovala mezi 45 až 60 minutami, tato doba se odvíjela dle sdílnosti jednotlivých respondentů. Polostrukturovaný rozhovor obsahoval 20 otázek (viz. příloha P I, PIII). Po realizaci rozhovorů, ihned, jak to bylo možné, byly tyto jednotlivé rozhovory doslovně přepisovány z audio nahrávek. Data ve formě textu byla podrobena rozborům, které byly systematicky stanoveny. Jako předem ověřená metoda, byla zvolena metoda zakotvené teorie (grounded theory method), která je zřejmě nejvíce využívaným přístupem v kvalitativním výzkumu (Bryant a Charmaz, 2007).

Pro co nejlepší možné pokrytí výzkumných cílů, které zahrnují jednotlivé oblasti zkoumání specifík výchovy a každodenního života tohoto dítěte, byl hlavní výzkumný cíl rozdělen do sedmi dílčích cílů.

Dílčí cíle – výzkumné otázky (dále VO):

VO 1: Jakým způsobem byly zjištěny specifické poruchy učení Vašeho dítěte?

VO 2: Jaké překážky se vyskytují ve spojitosti s touto diagnózou?

VO 3: Jaký vliv měla diagnóza specifických poruch učení u Vašeho dítěte na rodinu?

VO 4: Co považuje za největší problém specifických poruch učení Vašeho dítěte?

VO 5: Jakých výchovných taktik používáte pro zvládnutí problémů Vašeho dítěte?

VO 6: Jaký dopad mají specifické poruchy učení na Vaše dítě?

VO 7: Jaká je prognóza vývoje specifických poruch učení u Vašeho dítěte?

Vyhodnocení okruhů:

VO 1: Jakým způsobem byly zjištěny specifické poruchy učení Vašeho dítěte?

Za možnou příčinu specifických poruch učení pokládají respondentky (R3, R4) potíže v těhotenství a při porodu. Další dvě respondentky si nedokážou vysvětlit příčiny specifických poruch učení svých dětí (R1, R6). Respondentka (R5) vidí příčinu těchto poruch v nemoci dítěte. Specifické poruchy učení si vlivem dědičnosti vysvětluje respondentka (R2).

V souvislosti s tou výzkumnou otázkou respondentky popisují dříve se projevující problémy, které by mohly souviset se specifickými poruchami učení jejich dětí. Tyto potíže zaznamenaly respondentky (R3, R4, R5, R6). Bez potíží se jevily děti respondentek (R1, R2).

VO 2: Jaké překážky se vyskytují ve spojitosti s touto diagnózou?

Zde respondentky popisují, kdy a jaké specifické poruchy učení byly u jejich dětí zjištěny. Můžeme zde sledovat v odborné literatuře uváděný a praxí ověřený předpoklad projevených a zjištěných specifických poruch učení se začátkem školní docházky. Obvykle dochází k diagnostiku specifických poruch učení ve druhé třídě základní školy (R1, R3, R4, R6), někdy i dříve (RR5). U některých dětí se tyto poruchy rozvinou znatelněji až ve vyšších ročnících (R2).

U této výzkumné otázky můžeme také pozorovat fenomén typický pro specifické poruchy učení, a to kombinaci více specifických poruch učení. Tento fenomén se projevil téměř u všech dětí respondentek, až na dítě respondentky (R4), trpící pouze jednou specifickou poruchou učení a tou byla dyskalkulie.

Tato výzkumná otázka nám též poskytla možnost odhalit reakce respondentek na dobu, kdy byla jejich dětem diagnostika prováděna. Reakce na způsob diagnostiky.. (R2).. *po dvou letech a velkých potížích ve škole, ... dřív nás nechtěli vyšetřit, i když potíže byly,* (R5).. *dalo se to vcelku předpokládat...ty potíže byly celou dobu,* (R6)... *nechápu to do téd'ka.*

VO 3: Jaký vliv měla diagnóza specifických poruch učení u Vašeho dítěte na rodinu?

Zde můžeme sledovat velmi široké spektrum jevů, které charakterizují překážky se specifickými poruchami učení ze strany dítěte.

Respondentky vidí hlavní překážky dítěte mimo jiné v jeho reakcích na vzniklé životní situace do kterých se dítě dostává (R1) *..že nezvládne všechno, tak, jak ostatní,* (R2) *..uvědomuje si, že je jiná,* (R3) *..že se odlišuje,* (R4) *..někdo jí dává najevo, že je hloupá,* (R5) *...když se mu nedaří něco..je dost nešikovný,* (R6) *..když je mezi děckama stejného věku a někdo před ostatními řekne, že máty poruchy.*

VO 3: Jaký vliv měla diagnóza specifických poruch učení u Vašeho dítěte na rodinu?

Z údajů v tabulce 8 se dozvídáme jakým způsobem je ovlivněna funkce rodiny s dítětem se specifickými poruchami učení. Vybrali jsem dva úryvky z rozhovorů s respondentkami, které podle nejvíce tuto situaci vystihují. (R1)... *no určitě to narušuje běžný život v rodině, nejen přes týden, ale i o víkendech, (R2)... hodně času věnujeme učení a na ostatní věci nezůstává čas vůbec nebo málo.*

VO 4: Co považuje za největší problém specifických poruch učení Vašeho dítěte?

Dle respondentek se jeví největším problémem v těchto souvislostech stud, který provází nositele těchto poruch. Pro děti se specifickými poruchami učení je značným problémem tyto poruchy na veřejnosti přiznat, a to zvláště v období dospívání, jak nám ukazují výsledky šetření. (R1)... *...když má někomu říct, že to má ty poruchy... (R2)... že mu to přináší neustálé problémy... hlavně ve škole, ale aji mezi kamarádkama.*

U respondentek je pro ně největším problémem vztah s dítětem, který je značně se specifickými poruchami učení poznamenán. (R1)... *vycházet s ním... někdy bych ho roztrhla, jak žábu... když je zlý, z toho je velice milý a pomáhá mi, (R6) nejen s těma poruchama, dost ho ovlivňuje... teď už teda, tak ne... už si zvykl.*

U respondentek převažuje obava z budoucnosti jejich dítěte se specifickými poruchami učení a o jeho uplatnění v životě. (R1).. *bojím se, jak to bude, až dodělá základku, kam se půjde vyučit.. neví zatím sám, co by chtěl dělat, (R2).. je to hlavně to, jak se uplatní v životě, nebude to mít lehký, i když je jí už čtrnáct vlivem poruch pořád dost blbě čte, nechce číst už nahlas ...se stydí za to, (R3).. jinak dál pak, jak to bude... aby se dobře vyučil a našel dobrou práci, (R4).. no, jak to bude po základní škole ..trochu se uklidňuju tím, že by chtěla dělat cukrářku....snad se dostane, ale myslím, že jo, vždyť na účňáky se teď nikdo až tak nehrne..každý chce být studovanéj,(R5) ...uplatnění v životě...dobře se vyučila,..dobrá práce, dobrý partner..však to znáte, (R6) ..mám velký obavy z toho, jak se vyučí a jakou si najde práci.*

VO 5: Jakých výchovných taktik používáte pro zvládnutí problémů Vašeho dítěte?

Prioritami ve výchově respondentek je dosažení vstřípení morálních a norem v jejich dětech. (R1).. *..lásku a úctu k druhému, (R4).. chovat se slušně k druhým, (R5).. aby nebyla*

sobecká , (R6).. láska, to, že život se nezakládá jen na tom, jaký má známky ve škole. Rozvinutí a podpora vlastností, které by tyto děti učinily silnými osobnostmi, které se dokáží prosadit v budoucím životě a práci. (R1)... a taky sebevědomí, samostatnost, (R2).. samostatnost a slušnost...a hlavně pomoci jí vyrovnat se nějak s těma poruchama, aby to nemělo takový vliv, (R3)..rozhodně samostatnost a aby se dokázala přizpůsobit každé situaci, (R4).. prosadit si svůj názor, sebevědomí, dodržování pravidel,(R5).. správný uvažování, ...byla samostatná, (R6).. sebevědomí, samostatnost.

V tabulce 15 uvádíme výpovědi respondentek týkající se toho, jaký mají specifické poruchy učení jejich dětí vliv na výchovu. Můžeme konstatovat, že specifické poruchy učení dětí, mají ve většině případů vliv na způsob výchovy, jaký rodiče uplatňují. U námi zkoumaných respondentech dochází k rozdělení do dvou skupin, a to na ty které ovlivnily specifické poruchy jejich dětí natolik, že zmírnili, změnil styl výchovu u těchto dětí (R1) *...někdy polevíme ve výchově, když se mu něco hodně dobře podaří,(R2).. ...vedeme ji jinak, než její bratry...mírněji... jednak je holka a pak ty poruchy, (R4).. ...měla nějaký ústupky ve výchově, byla malinká a nedonošená, měla jsem stále pocit, že potřebuje chránit. Druhá skupina respondentek uplatňuje i přes specifické poruchy učení svého dítěte výchovné metody a styly o kterých jsou přesvědčeny, že jsou správné (R3).. ...výchova je stejná, jako u jeho sourozenců...nemá žádný úlevy, (R5).. myslím si, že žádný dítě co má nějaký postižení, nejde vychovávat tak, aby se to neprojevalo...standardní běžná výchova, vysvětlování, bez fyzických trestů, (R6).. no, možná jsme někdy byli tvrdší, ale pomáhalo to zvládat ty záchvaty vzteku a beznaděje, zvlášť po tom, co se prokázaly ty poruchy učení.*

VO 6: Jaký dopad mají specifické poruchy učení na Vaše dítě?

Dopady specifických poruch učení dítěte v domácím prostředí vnímají některé respondentky jako narušení pokojné a klidné atmosféry domova. (R1).. *...doma je často nervózní a smutný, dokáže mi vyčítat různé věci, tak mi někdy zkazí náladu.* Jiné z nich zase jako důsledky, které ovlivňují celou jednu funkci rodiny. Tím, že dítě se specifickými poruchami učení propadá změnám nálad, frustraci, depresím, nebo naopak atakám euforie, neblahým způsobem zasahuje všechny členy rodiny a má za následek nevyvážené změny atmosféry v domácím prostředí. Jak uvádějí i respondentky (R2) *...když se jí nedaří ve škole zaleze si do dětského pokojíčku a pouští si muziku, někdy i nejl...z toho pak má sdílnou náladu a stále povídá, pak není k zastavení, (R4)střídavě oblačno, někdy výlevy vzte-*

ku, někdy nezkontrolovatelná euforie....a je to vidět hned na první pohled, jestli to bude dnes tak nebo tak.

VO 7: Jaká je prognóza vývoje specifických poruch učení u Vašeho dítěte?

Specifické poruchy učení mají vliv i okolí dítěte, které těmito poruchami trpí a také na prostředí ve kterém se toto dítě pohybuje. Jedním z těchto prostředí je škola, ve které tráví toto dítě většinu svého aktivního dne. K otázce dopadu specifických poruch učení ve škole se respondentky vyjadřovaly spíše ve smyslu souvislosti s prospěchem dítě a jeho nesnáze zvládat školní povinnosti. (R1).. *není to žádná sláva s učením, (R2)... ...samozřejmě to učení je špatný,(R3).. ..i když se školní povinnosti snaží plnit dobře, tak má velký výkyvy...snaží se, aby měla špatných známek co nejmíň, (R4).. v učení to není moc dobrý a v tom ostatním taky nic moc, (R5).. ..učení špatný, no hlavně, když nepropadne a nebude muset opakovat...už tak bude vycházet ze základky v sedmnácti letech, (R6).. v učení se to teď poslední dobou zlepšilo...je to takovej horší průměr, což je dobrý* O tom, jaký vliv mají jeho poruchy na zapojování se do školního kolektivu, vztahy se spolužáky a pedagogy se respondentky zmínily jen okrajově. (R1).. *..není to žádná sláva.. s kamarády, (R2).. jako to, když chytne nerva, je drzá k učitelům,,cítí se někdy dost osaměle ve škole...má málo kamarádů, (R4).. to není moc dobrý a v tom ostatním taky nic moc...má potíže se začlenit d*

Tímto jsme dospěli ke konkrétním výsledkům, které prezentujeme výše. Všeobecně však lze konstatovat, že děti trpí specifickými poruchami učení, jejich rodiče a rodiny jsou provázeny neustálými problémy a potížemi, které musí každodenně řešit. Druhotným cílem této diplomové práce byl také vzhled do života těchto dětí a jejich rodin pro vytvoření konkrétní představy jejich života a problémů se kterými se musí potýkat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. vyd. 1. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
- [2] CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*.
Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.
- [4] DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- [5] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.
- [7] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*.
Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*.
Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s.,. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-807-3674-748.
- [10] KOLLÁRIK, Teodor a Eva CHALUPOVÁ. *Základy sociálnej psychológie: učebnica pre vysoké školy*. 1. vyd. Žilina: Eurokódex, 2014, 219 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-808155-030-0.
- [11] KREJČOVÁ, Lenka. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Editor Lenka Krejčová. Ilustrace Alice Trojanová. Brno: Edika, 2014, 248 s. Rádce pro rodiče a učitele (Edika). ISBN 978-802-6606-000.
- [12] KUCHARSKÁ, Anna a Eva CHALUPOVÁ. *Specifické poruchy učení a chování: sborník* ..Praha: Portál, [1994]-. Speciální pedagogika. ISBN 1211-670X

- [13] LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- [14] MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vydání. Praha: a Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 246 s. 0-72-11/4. ISBN 14-049-78.
- [15] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, a 1988, 236 s. Obory speciální pedagogiky. ISBN 14-319-88.
- [16] MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H, 1995, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.
- [17] MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., v Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-00
- [18] MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Vyd. 2., aktualiz. a upr., v Portálu 1. Praha: Portál, 2011, 342 s. ISBN 978-802-6200-000
- [19] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada a Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [20] PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002, 159 p. ISBN 80-246-0345-4.
- [21] PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1216-4.
- [22] PIPEKOVÁ, J. *Kapitovy ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [23] POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

- [24] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd.*
Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.
- [25] POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti.*
Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- [26] RITZER, George a J RYAN. *The concise encyclopedia of sociology.*
Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2011, lii, 726 p. ISBN 1405183527.
- [27] SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka.* Vyd. 1. Praha: Grada,
2009, 123 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4726-854
- [28] SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální učení*
Vyd. 1. české. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Grada, 2000, 136 s.
Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.
- [29] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost.*
Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.
- [30] SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele. 1.*
vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1994, 80 s. ISBN 80-210-0552-1
- [31] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení. 2. vyd.* Praha: Portál, 1996, 196 s. Speciální pedagogika.(Portál) ISBN 80-717-8096-0.
- [32] ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.
- [33] ZELINKOVÁ, Olga a Eva CHALUPOVÁ. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd.* Praha: Portál, 2009, 263 s.
Speciální pedagogika. ISBN 978-807-3675-141.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SPU **specifické poruchy učení**

apod. **a podobně**

aj. **a jiné**

resp. **respektive**

popř. **popřípadě**

tj. **to je**

SEZNAM TABULEK

- Tabulka 1 - otázka VO 1 Spouštěč SPU **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 2 – Výzkumná otázka VO 1 – Rané pozorované potíže **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 3 Výzkumná otázka VO 1 - Diagnostika **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 4 Výzkumná otázka VO 2- Překážky dítěte **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 5 Výzkumná otázka VO 2 – Překážky rodičů **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 6 Výzkumná otázka VO 2 – Pomoc **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 7 Výzkumná otázka VO 3- Funkce rodiny **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 8 Výzkumná otázka VO 2 – Rodinné prostředí **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 9 Výzkumná otázka VO2 – Vztahy\..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 10 Výzkumná otázka VO4 – Největší problém pro dítě **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 11 Výzkumná otázka VO 4 – Největší problém pro rodiče **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 12 Výzkumná otázka VO 4 - Řešení problémů **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 13 Výzkumná otázka VO 5 – Priority výchovy **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 14 Výzkumná otázka VO – Vliv výchovy na výchovu **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 15 výchovná otázka VO 5 – Výchovné taktiky **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 16 Výzkumná otázka VO 6 – Domácí prostředí **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 17 Výzkumná otázka VO 6 - Škola **Chyba! Záložka není definována.**
- Tabulka 18 Výzkuná otázka VO 7 – předpoklad dítěte **Chyba! Záložka není definována.**

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I

Příloha P II

Příloha P III

PŘÍLOHA P I:

Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru:

1. Co považujete za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?
2. Sledoval(a) jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?
3. Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?
4. Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?
5. Jak tyto poruchy vnímáte Vy?
6. Jak se snažíte dítěti pomoci?
7. Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?
8. Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?
9. Jakým způsobem tento problém řešíte?
10. Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?
11. Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?
12. Jak se diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?
13. Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?
14. Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?
15. Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?
16. Jak specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?
17. Jak se projevují specifické poruchy učení Vašeho dítěte ve škole?
18. Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?
19. Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?
20. Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

Příloha P II:

Seznam kódů:

Označení kódu	Přidělený název kódu
1	Nevysvětlitelné
2	Kombinace poruch
3	Zlost
4	Věk
5	Empatie
6	Osamělost
7	Vliv
8	Hrdost
9	Stud
10	Útěcha
11	Omezení
12	Nálada
13	Vina
14	Rozpor
15	Hodnota
17	Povzdechnutí
18	Nálepka
19	Víra
20	Přání

Označení kódu	Přidělený název kódu
21	Druhá třída
22	Třetí třída
23	První třída
24	Perfektní
25	Láska
26	Vypustit
27	Podpora
28	System
29	Samostatnost
30	Omluva
31	Neúspěšnost
32	Těhotenství
33	Odmítání
34	Gramofonová deska
35	Lepanec
36	Bez úlev
37	Neznámá
38	Ochrana
39	Neohrabanost
40	Nevědomost

Označení kódu	Přidělený název kódu
43	Rozmazlování
44	Smutek
45	Činnosti
46	Náhlý zvrát
47	Strach

,

Přílohy P III:

Přepis rozhovoru číslo 1 ze dne 25. 10. 2017

Co pokládáte za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?

Nevím přesně, nedokážu si to vysvětlit. Před tím s ní bylo vždycky v pořádku.

(bolestná grimasa)

Nevysvětlitelné

Sledovala jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?

Ne, žádných potíží ve vývoji jsem si nevšimla...všechno normální.

Perfektní

Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?

Na začátku druhé třídy. V poradně diagnostikovali celkem tři ty poruchy, dyslexii, dysortografií, dysgrafii.

Druhá třída, Kombinace poruch

Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?

Ze začátku mu to bylo jedno, že nezvládne všechno tak, jak ostatní, ale teď jako puberták se trápí, někdy. No, někdy je hrozně vzteklej. Uráží se, nebaví se... (smutek v hlase)

Zlost, Věk, Empatie

Jak tyto poruchy dítěte vnímáte Vy?

Je to těžký, se vyrovnat s tím, že něco takového vaše dítě má... (ztrápený obličej, smutek v hlase)

Strach

Jak se snažíte dítěti pomoci?

No snažíme se ho všemožně podporovat a pomáhat mu..dřív jsem se ním učila, teď už to zvládá sám....

Podpora, Hrdost

Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?

Vycházet s ním...někdy bych ho roztrhla, jak žábu...když je zlý, z toho je velice milý a pomáhá mi...bojím se, jak to bude, až dodělá základku, kam se půjde vyučit..neví zatím sám, co by chtěl dělat...

Zlost, Nálada, Strach

Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?

Když má někomu říct, že to má ty poruchy. (rozpaky)

Stud

Jakým způsobem tento problém řešíte?

Snažím se vysvětlovat, že to není tak hrozný problém, ale moc to nepomáhá.

Útěcha

Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

No určitě to narušuje běžný život v rodině, nejen přes týden, ale i o víkendech.

Omezení

Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?

Rozhodně se s ním nenudíme (úsměv) Někdy se mě zdá, že jdeme z extrému do extrému, dost se mu mění nálady.

Nálada

Jak diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?

Dost se hádáme kvůli tomu, manžel se s tím nevyrovnal, klade to za vinu mně.

Vina

Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?

To je dost problém, já jsem pro výchovu mírnější, manžel prosazuje ve výchově dril.

Rozpor

Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?

Lásku a úctu k druhému(pomlka, přemýšlí)...a taky sebevědomí, samostatnost

Hodnota

Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?

Někdy polevíme ve výchově, když se mu něco hodně dobře podaří.

Shovívavost

Jak specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?

Doma je často nervózní a smutný, dokáže mi vyčítat různé věci, tak mi někdy zkazí náladu

Nálada

Jak se projevují specifické poruchy učení Vašeho dítěte ve škole?

Není to žádná sláva s učením a s kamarády taky ne (povzdechnutí).

Povzdechnutí

Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?

Nemá moc kamarádů, má jednu dobrou kamarádku, hodně ho to ovlivňuje (odhrnuje si vlasy z čela)...ty poruchy...nechce to nikde a nikomu říkat. Bojí se, že si o ní budou myslet, že je hloupý.

Osamělost, Vliv, Nálepka

Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?

Stále věřím, (pohled do dálky), že to všechno půjde k lepšímu, velmi bych mu přála, aby dobře dochodil základní školu, dobře se vyučil a uplatnil v životě.

Víra, přání

Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

Chtěl by na policejní školu, (úsměv) fyzický testy by zvládl, ale to učení tam asi ne (vážný výraz tváře)..tak si o tom musíme ještě promluvit. Je rozumný, pochopí, že lepší bude se jít vyučit (úsměv).

Přání, Hrdost, Vír

Přepis rozhovoru číslo 2 jedna ze dne 22. 11. 2017

Co pokládáte za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?

No, myslím, že to má po tátovi...(pomlka, stydí se, rozpaky)

Stud

Sledovala jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?

Ba naopak, už v osmi měsících chodila...

Perfektní

Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?

Ve třetí třídě...po dvou letech a velkých potížích ve škole. Dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie.

Třetí třída, Kombinace poruch

Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?

Dřív neměla žádné potíže ...jen ve škole, ale to vypustila, když se neučila zrovna...už asi od třetí třídy si uvědomuje, že je jiná....a to ji trápí...

Perfektní, Vypustit, Odlišnost

Jak tyto poruchy dítěte vnímáte Vy?

Pořád se zabývám myšlenkou, jak se to mohlo stát... (smutný obličej)

Povzdechnutí

Jak se snažíte dítěti pomoci?

Pomáháme jí, stále se snažíme to rozebrat ...ty poruchy...jestli se to zlepší někdy a tak....v učení už ne, to zvládá .

Pomoc, Podpo-

ra,Hrdost

Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?

Je to, hlavně to, jak se uplatní v životě, nebude to mít lehký, i když je jí už čtrnáct vlivem poruch pořád dost blbě čte, nechce číst už nahlas ...se stydí za to...

Obavy, stud

Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?

Že to přináší neustálý problémy....hlavně ve škole, ale aji mezi kamarádkama...

Vliv, Stud

Jakým způsobem tento problém řešíte?

Kontrolovat, jak a co dělá, aby se naučila dělat v určitém systému.

System

Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

Hodně času věnujeme učení a na ostatní věci nezůstává čas vůbec nebo málo.

Omezení

Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?

Normálně je dost klidná, ale jak jí někdo rozzlobí, většinou je to kvůli škole a učení, tak je to dost krutý, nebaví se s náma i celý víkend...

Zlost, Nálada

Jak diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?

Partner tím dost trpí, ví, že to má po něm asi...tak mu ulevuje, kde může...jsou kvůli tomu častý výměny názorů u nás doma..

Bolest, vina, shovívavost, roz-

por

Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?

Máme to nastavený tak, že když poslouchá všechno je v pohodě....vychováváme ji k samostatnosti, poruchy nejsou omluvou toho, že neposlouchá....

System, samostatnost, omluva

Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?

Samostatnost a slušnost...a hlavně pomoci jí vyrovnat se nějak s těma poruchama, aby to nemělo takový vliv ..

Hodnota, pomoc, vliv

Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?

Vedeme ji jinak, než její bratry, jednak je holka a pak ty poruchy...

Shovívavost

Jak specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?

*Když se jí nedaří ve škole zaleze si do dětského pokojíčku a pouští si muziku, někdy i ne-
jí...z toho pak má sdílnou náladu a stále povídá, pak není k zastavení...*

Nálada

Jak se projevují specifické poruchy učení Vašeho dítěte ve škole?

*Samozřejmě to učení je špatný, tako to, když chytne nerva, je drzá k učitelům. Cítí se někdy
dost osaměle ve škole...má málo kamarádů*

Neúspěšnost, zlost, osamělost

Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?

*Má málo kamarádů, hledá si kamarády, teda většinou, kteří mají stejný poruchy...nechce,
aby to nikdo vědel...že je má, no teda ty poruchy...*

Osamělost, Stud

Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?

*Myslím si, že to nejhorší máme za sebou...po základce si vyučí, na střední školu nepůjde,
bylo by to velice náročný..*

Víra, přání

Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

*Chtěla by být kadeřnice, to si myslím, že bude možný, budeme ji podporovat, aby se jí to
podařilo...*

Přání, Víra

Přepis rozhovoru číslo 3 ze dne 22. 11. 2017

Co pokládáte za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?

To těhotenství nebylo bez problémů, ležela jsem v nemocnici na udržení, ale porod proběhl normálně a v termínu.

Těhotenství

Sledovala jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?

No, problémy byly..dlouho nechtěl chodit, ale nevím jestli je to tím...

Nevysvětlitelné

Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?

V pololetí druhé třídy

Dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie.

Třetí třída, Kombinace po-

ruch

Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?

Trpí tím, že se odlišuje...ne tím, že jinak vypadá než ostatní..ale, že se špatně učí a to ovlivňuje ho celýho...bývá smutný, vzteklý....myslí si, že je blbý..není to pořádkem, ale čas od času, je to dost hrozný...

Vypustit, Odlišnost, smutek, zlost

Jak tyto poruchy dítěte vnímáte Vy?

Trápí mě to, chtěla bych jí pomoci, ale do hlavy jí to učení nenaleju..musí bohužel sama...

Smutek, pomoc

Jak se snažíte dítěti pomoci?

Mluvíme o těch poruchách...taky o tom, že má různý starosti.....dřív jsme se spolu učili...když vidím, že je smutný nebo se zlobí...chci se s ním bavit o tom proč...ale ne pokaždé chce...

Pomoc, Podpora

Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?

Teď se už pomalu blíží konec ve škole...jako roku školního myslím, tak asi vysvědčení...to bude zase hrůza ...a o prázdninách, že se bude cítit sám nemá moc kamarádů..to v tý nejblíže době...jinak dál pak, jak to bude...aby se dobře vyučil a našel dobrou práci.

Osamělost, Víra, Přátelství

Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?

Cítí omezení v základních činnostech jakými jsou čtení, psaní, počítání...stydí se za to.

Omezení, Stud

Jakým způsobem tento problém řešíte?

Mluvíme o těch poruchách...taky o tom, že má různý starosti.....dřív jsme se spolu učili...když vidím, že je smutný nebo se zlobí...chci se s ním bavit o tom proč...ale ne pokaždé chce..

Podpora, Pomoc, Odmítání

Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

Ani nikam nejezdíme, aby měla svoje osobní volno a mohla si o vikendech užít svůj volný čas, jak chce..

Omezení

Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?

Někdy je tak milý hodný, vstřícný, jindy se s ním nedá prostě vydržet.

Nálady

Jak diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?

Bývá často nervózní nebo naopak je v pohodě a chce si povídat a stále řeší jedno a to samé téma dokola až z toho vznikne nějaký konflikt.

Nálada, gramofonová

deska

Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?

Už malého, jsme ho vedli k samostatnosti, když zlobí dostane lepanec, ale jinak ji nebijeme...musí dodržovat nastavená pravidla, poruchy jdou bokem.

Samostatnost, Lepanec, Omluva

Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?

Rozhodně samostatnost, a aby se dokázala přizpůsobit každé situaci.

Samostatnost

Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?

Výchova je stejná, jako u jejich sourozenců...nemá žádný úlevy..

Bez úlev

Jak se specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?

Střídavě oblačno, někdy výlevy vzteku, někdy nezkontrolovatelná euforie....a je to vidět hned na první pohled, jestli to bude dnes tak nebo tak...

Nálada

Jak se specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují ve škole?

V učení to není moc dobrý a v tom ostatním tak\ (smutný výraz obličeje)

Smutek

Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?

Těžko si hledá kamarády..když už si někoho najde, má strach, aby se neprozradilo, že má specifické poruchy učení....

Osamělost, Stud

Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?

Doufám, že nebude opakovat žádný z ročníků základní školy, dostane se na učňák a zvládne ho...pak nějaká ta práce...a všechno bude dobrý...

Víra, přání

Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

...neví ještě, čím by chtěl být, ale chce se vyučit...

Neznámá

Přepis rozhovoru číslo 4 ze dne 15. 12. 2017

Co pokládáte za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?

To těhotenství nebylo bez problémů, ležela jsem v nemocnici na udržení, ale porod proběhl normálně a v termínu.

Těhotenství

Sledovala jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?

...no, problémy byly..dlouho nechtěl chodit, ale nevím jestli je to tím...

Neúspěšnost

Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?

V pololetí druhé třídy

Dyslexie, dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie.

Třetí třída, Kombinace po-

ruch

Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?

Trpí tím, že se odlišuje...ne tím, že jinak vypadá než ostatní..ale, že se špatně učí a to ovlivňuje ho celýho...bývá smutný, vzteklý....myslí si, že je blbý..není to pořáad, ale čas od času, je to dost hrozný...

Vypustit, Odlišnost, smutek, zlost

Jak tyto poruchy dítěte vnímáte Vy?

Trápí mě to, chtěla bych jí pomoci, ale do hlavy jí to učení nenaleju..musí bohužel sama...

Smutek, pomoc

Jak se snažíte dítěti pomoci?

Mluvíme o těch poruchách...taky o tom, že má různý starosti.....dřív jsme se spolu učili...když vidím, že je smutný nebo se zlobí...chci se s ním bavit o tom proč...ale ne pokaždé chce...

Pomoc, Podpora

Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?

Ted' se už pomalu blíží konec ve škole...jako roku školního myslím, tak asi vysvědčení...to bude zase hrůza ...a o prázdninách, že se bude cítit sám nemá moc kamarádů..to v tý nejbližší době...jinak dál pak, jak to bude...aby se dobře vyučil a našel dobrou práci.

Osamělost, Víra, Přá

Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?

Cítí omezení v základních činnostech jakými jsou čtení, psaní, počítání...stydí se za to.

Omezení, Stud

Jakým způsobem tento problém řešíte?

Mluvíme o těch poruchách...taky o tom, že má různý starosti.....dřív jsme se spolu učili...když vidím, že je smutný nebo se zlobí...chci se s ním bavit o tom proč...ale ne pokaždé chce..

Podpora, Pomoc, Odmítání

Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

Ani nikam nejezdíme, aby měla svoje osobní volno a mohla si o víkendech užít svůj volný čas, jak chce..

Omezení

Jakým způsobem se ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

Připadá mi, že se jen pořád učíme nebo mluvíme o tom, jak něco jde nebo ne...v souvislosti téma poruchama...

Gramofonová deska

Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?

Je hodně zvědavá a šikovná na práci, hodně pomáhá a když má ještě k tomu dobrou náladu, je atmosféra v rodině výborná...není to však až tak často..hlavně během školního roku..to bývá často našťvaná...

Perfektní, Nálada

Jak se diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?

Dost často nás obviňuje z toho, že s manželem můžeme za jeho potíže...

Vina

Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?

Snažíme se ve výchově, spíš vysvětlovat než trestat, to že má specifické poruchy učení nemá na to, jak ji vychováváme nemá vliv....

Bez úlev

Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?

Chovat se slušně k druhým, prosadit si svůj názor, sebevědomí, dodržování pravidel...

Hodnota

Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?

...měla nějaký ústupky ve výchově, byla malinká a nedonošená, měla jsem stále pocit, že potřebuje chránit...

Ochrana

Jak specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?

..střídavě oblačno, někdy výlevy vzteku, někdy nezkrotná euforie....a je to vidět hned na první pohled, jestli to bude dnes tak nebo tak...

Nálada

Jak se projevují specifické poruchy učení Vašeho dítěte ve škole?

V učení to není moc dobrý a v tom ostatním taky nic moc...má potíže se začlenit do kolektivu..takže málo kamarádů...někdy problémy s učiteli...

Nálepka

Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?

Hodně času věnuje přípravě do školy, má málo volného času, tak nemá čas na kamarády.. přáteli se ve škole s jedním nebo dvěma kluky..těm nevadí, že má poruchy učení...ona moc fajn holka

Omezení

Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?

Hlavně dodělat základku, vyučit se, práce a pak rodina, tak jak si to každá máma přeje...jen to nejlepší...

Povzdechnutí, Přání

Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

Docela už jí vadí ty problémy ve škole, takže by nejradyji po základní škole šla rovnou pracovat, ale chceme, aby se vyučila, je to v této době nezbytný...

Odmítání

Přepis rozhovoru číslo 5 ze dne 14. 1. 2018

Co považujete za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?

Bála jsem se toho, když ve 3 letech onemocněl zápallem mozkových blan.

Nemoc

Sledovala jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?

Po tý nemoci se to dalo čekat, nechtěl některý věci dělat, skládat kostky v puzzle a tak

Nemoc

Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?

Na konci první třídy..těsně nějak před vysvědčením.....dalo se to vcelku předpokládat...ty potíže byly celou dobu.

Dyslexie, dysgrafie.

Třetí třída, Kombinace po-

ruch

Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?

Většinou to neřeší, aspoň to teda nedává najevo....někdy, ale vidím, že je naštvaný....když se mu nedaří něco....je dost nešikovný a takový neohrabaný....

Neřeší, Zlost, Neohrabanost

Jak tyto poruchy vnímáte Vy?

Těžko k tomu něco říkat, každý v takových děckách vidí hlupáky...(smutek v respondenčině obličejí)

Nálepkování

Jak se snažíte dítěti pomoci?

Dělám co můžu, ale je dost uzavřenej..tak to většinou nejde...dřív, když jsme se učili spolu bylo to jiný...

Empatie, Povzdechnutí

Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?

Uplatnění v životě...dobře se vyučila,.dobrá práce, dobrý partner..však to znáte.

Přání

Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?

Čtení, psaní, počítání....vyhýbá se situacím, kdy by musela na veřejnosti číst, psát nebo počítat...

Stud

Jakým způsobem tento problém řešíte?

Nastavením jakýho si rádoby režimu...mluvíme o tom, co se nepodařilo a proč.

System

Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

Když odjedeme někam, máme neočekávaně nějakou aktivitu, mimo běžný průběh dne, tak pak nestihá.

Omezení

Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?

Někdy se projevuje velice dobře, je sdílný a povídá si jindy práskne dveřmi do pokoje a chce mít klid...

Nálada, Věk

Jak se diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?

Manžel si myslí, že za to můžu já, že je takovej....teda postiženej.

Nálepkování

Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?

Stejně jako ostatní děti.

Bez úlev

Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?

Správný uvažování, aby nebyla sobecká...byla samostatná.

Samostatnost

Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?

Myslím si, že žádný dítě co má nějaký postižení, nejde vychovávat tak, aby se to neprojevovalo...standardní běžná výchova, vysvětlování, bez fyzických trestů.

Vliv

Jak specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?

Střídání nálad a nejen kvůli učení, rychle se dokáže rozčilit..a taky rychle přejít z radosti do smutku.

Nálada

Jak se projevují specifické poruchy učení Vašeho dítěte ve škole?

Učení špatný, no hlavně, když nepropadne a nebude muset opakovat...už tak bude vycházet ze základky v sedmnácti letech.

Neúspěšnost, Povzdechnutí

Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?

V kolektivu vrstevníků se ve svém volném čase moc nezdržuje...ne, že by nechtěla, ale má jednu kamarádku...je to vlastně spolužačka ze školy s tou si dobře rozumí a nemusí ji říkat o těch poruchách, protože to ona už ví ze školy...

Osamělost

Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?

Chce se vyučit, ještě neví čím...říkala, že školy už bylo dost.

Nevědomost

Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

Myslím, že dojde ještě k dalšímu zlomu, že to bude lepší, aby se dostala někam na další školu, chtěla by se vyučit tou cukrářkou, tak snad to výjde.

Přání

Přepis rozhovoru číslo 6 ze dne 14. 1. 2018

Co považujete za příčinu specifických poruch učení Vašeho dítěte?

Nevím, nedokážu si to vysvětlit..všechno bylo vždycky v pořádku....byla to taková šikovná holčička...

Nevysvětlitelné

Sledovala jste nějaké potíže u Vašeho dítěte už dříve?

Nerada zpívala a malovala, nechtěla pastelky..no a všimla jsem si jako by špatně chodila...jako styl tý chuze, myslím...jinak nic zvláštního.

Zpívání, Malování

Kdy a jaké specifické poruchy učení byly u Vašeho dítěte diagnostikovány?

Druhá třída.....nechápu to do teďka.....ale dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie...a taková šikovná holka to byla....

Druhá třída, kombinace poruch

nace poruch

Jak Vaše dítě vnímá specifické poruchy učení?

Bývá naštvaný dost často, hlavně, když je mezi děckama stejného věku a někdo před ostatními řekne, že má ty poruchy...doma to neřešíme...všichni to víme, tak to není potřeba...

Nálepkování, zlost, Empatie

Jak tyto poruchy vnímáte Vy?

Všechno bylo v pohodě a najednou takový problémy..je to dost děsivý.

Náhlý zvrát

Jak se snažíte dítěti pomoci?

Snažím se o tom s dcerou povídat o těchto problémech, co ji trápí, ale nechce se o tom moc bavit, jen když má náladu...

Empatie, Útěcha

Co je pro Vás největším problémem v souvislosti s touto diagnózou?

Všechno bylo v pohodě a najednou takový problémy..je to dost děsivý.

Strach

Co je největším problémem pro Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení?
Bývá naštvaný dost často, hlavně, když je mezi děčkama stejného věku a někdo před ostatníma řekne, že má ty poruchy...doma to neřešíme...všchni to víme, tak to není potřeba.

Nálepky, Zlost

Jakým způsobem tento problém řešíte?

Snažím se, o tom s dcerou povídat o těchto problémech, co ji trápí, ale nechce se o tom moc bavit, jen když má náladu.

Empatie, útěcha

Jakým způsobem ovlivňují tyto poruchy funkci rodiny?

Aktivita rodiny, i ty běžný plánujeme na základě toho, jak se musí připravovat do školy...je to dost hrozný a stejně to nefunguje vždycky.

Omezení

Jakým způsobem dítě se specifickými poruchami učení ovlivňuje rodinné prostředí?

Velice dobře, je sdílný a povídá si jindy práskne dveřmi do pokoje a chce mít klid.

Zlost, Nálada

Jak se diagnóza specifických poruch učení Vašeho dítěte ovlivňuje vztahy v rodině?

Bývalý manžel to nezvládl, ty neustálý problémy...hádal jsem se....rozvedli jsme se. (smutek v obličejí)

Smutek

Jakých taktik při výchově Vašeho dítěte používáte?

Protože jsme zůstali sami, tak asi jsem ji dost rozmazlovala...a ještě ty poruchy, měla nějaký úlevy při výchově.

Rozmazlování

Co pokládáte ve výchově Vašeho dítěte za důležité?

Láska, sebevědomí, samostatnost, to, že život se nezakládá jen na tom, jaký má známky ve škole.

Láska, Samostatnost

Jak ovlivňují specifické poruchy učení výchovu Vašeho dítěte?

No, možná jsme někdy byli tvrdší, ale pomáhalo to zvládat ty záchvaty vzteku a beznaděje, zvláště po tom, co se prokázaly ty poruchy učení...

Bez úlev

Jak specifické poruchy učení Vašeho dítěte projevují v domácím prostředí?

Hodně ho trápí prospěch ve škole, ... když má potíže, nebaví se s náma.....pokud se mu daří je velice ukecaný.

Nálada. Věk

Jak se projevují specifické poruchy učení Vašeho dítěte ve škole?

V učení se to teď poslední dobou zlepšilo...je to takovej horší průměr, což je do...jinak drzý k učitelům občas.

Úspěšnost, Emoce

Jak se tato diagnóza projevuje ve vztazích s vrstevníky?

Dříve měl dost kamarádů, ale od té doby se je v dyslektické třídě se to změnilo...zůstali mu dva kamarádi, kteří ví o jeho problémech s učením..a jak mi říkal..ti to nikomu

Nálepkování, Osamě-

lost

Jaký předpokládáte další vývoj v této oblasti u Vašeho dítěte?

Chtěla by pracovat se zvířaty, tak snad nějaký učební obor v tomto směru.

Přání

Jak svou budoucnost vidí Vaše dítě?

Po škole, myslím té základní nějaký učební obor, aby to tam s učením zvládla, ale tam to bude lepší už... týden praxe, týden škola...to bude mnohem lepší.

Přání, Povzdechnutí, Víra