

**UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ**

Život se specifickými poruchami učení

Autor práce: Bc. Klára Hiblerová

Obor studia: Sociální antropologie

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Retka, Ph.D.

Diplomová práce

2022

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Hiblerová**
Osobní číslo: **H20442**
Studijní program: **N0314A250014 Sociální a kulturní antropologie**
Téma práce: **Život se specifickými poruchami učení**
Zadávací katedra: **Katedra sociální a kulturní antropologie**

Zásady pro vypracování

Studentka se ve své diplomové práci zaměří na problematiku života lidí s alespoň jednou z forem specifických poruch učení, dále jen SPU. V knihách se můžeme často dočíst, že lidé, kterým byla diagnostikována porucha/y učení bývají považováni za méně inteligentní. Jelikož má studentka sama zkušenost s takovýmto nálepkováním, v práci rozpracuje teorii stigmatu a self-stigmatu. Ve své diplomové práci bude uplatňovat kvalitativní výzkum. Na základě polostrukturovaných rozhovorů se bude studentka zajímat o to, zda aktéři někdy řešili dopad poruch/y na jejich sebevědomí. Studentka bude v průběhu výzkumu spolupracovat s institucí, která se zabývá diagnostikou a podporou osob s SPU. Rozhovory uskuteční nejen s osobami s poruchou/ami, osloví i specialisty, kteří se s tematikou specifických poruch učení často zabývají.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Allport, G. 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- Cichá, M. 2017. *Pedagogická antropologie v podmínkách současné školy*. Olomouc: UP.
- Goffman, E. 2003. *Stigma*. Praha: Slon.
- Jenkins, R. 1993. Incompetence and Learning Difficulties: Anthropological Perspectives, *Anthropology Today* 3: 16-20. London: RAI.
- Kolářová, K. 2012. *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Slon.
- Novotná, H., O Špaček, M. Štovičková Jantulová. 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: UK.
- Pokorná, V. 2010. *Vývojové poruchy v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál.
- Samkange, W. 2015. The Role of Labelling in Education: A Focus on Exceptional Learners, *Global Journal of Advanced Research* 2: 1419-1424.
- Vorlíček, R. 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?* Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Zelinková, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Tomáš Retka, Ph.D.**
Katedra sociální a kulturní antropologie

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

PhDr. Tomáš Boukal, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení autora

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat oprávněný příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnici Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

.....

Bc. Klára Hiblerová

Anotace

Práce přibližuje pohled do světa dospělých lidí se specifickými poruchami učení. Diplomová práce vychází z dat, které jsem získala v průběhu rozhovorů s informanty, jimž byly takové poruchy diagnostikovány. Text přibližuje otázku výskytu poruch učení u již dospělých jedinců, kteří s takovou diagnostikou museli vyrůstat, setkali se s posměšky či nálepkami od jejich okolí. Právě tato jejich cesta a jejich překážky byly inspirací pro teoretické seznámení čtenáře s problematikou výskytu ve společnosti stále existujících předsudků a stereotypů. V průběhu teoretického zpracování jsou do textu vkládány také výňatky z rozhovorů pro čtenářovo hlubší porozumění tématu a popis situací s níž se informanti museli potýkat.

Práce nejprve seznamuje s poruchami učení jako celku a poté jsou jednotlivé poruchy definovány samostatně. Dále je práce doplněna o rozhovor s psychologem či dvěma pedagogy. V průběhu čtení práce si čtenář může všimnout, že pracuji také s autobiografickou metodou a uvádím své přímé zkušenosti s diagnostikovanou poruchou učení. V průběhu své kratší stáže v pedagogicko – psychologické poradně jsem mohla vidět průběh poradnou nabízeného šetření s dětmi, u kterých se buď potvrdilo či vyvrátilo podezření na výskyt poruch učení. Popsaná šetření s dětskými klienty vychází z pedagogicko – psychologické poradny, kdy se její zaměstnanci se specifickými poruchami učení setkávají téměř dennodenně. Čtenáři je tedy nabídnuta perspektiva jak odborníků, tak samotných aktérů.

Klíčová slova

specifické poruchy učení, pedagogika, dítě, škola

Annotation

The work provides an insight into the world of adults with one or more specific learning disabilities. The thesis is based on data I collected during interviews with informants who have been diagnosed with one or more of these disorders. The text raises the issue of the prevalence of learning disabilities in adult individuals who have had to grow up with such a diagnosis and have also encountered ridicule or labels from those around them. It was this journey and their obstacles that inspired the reader's theoretical introduction to the issue of the prevalence of prejudices and stereotypes that still exist in society. Throughout the theoretical elaboration, excerpts from interviews are also inserted into the text for the reader's deeper understanding of the topic and the situation the informants had to deal with.

The work first introduces learning disabilities as a whole and then individual disabilities are defined separately. Next, the work is supplemented by an interview with a psychologist or two educators. In the course of reading the thesis, the reader may notice that I also offer an autobiographical method and my direct experiences with a diagnosed learning disability. During my short internship in an educational psychological counseling center, I was able to see the course of the investigation offered by the counseling center with children who were either confirmed or refuted as having a suspected disorder. The described investigations with patients are based on the pedagogical-psychological counselling centre, where the staff encounter specific learning disorders almost on a daily basis. The reader is thus offered the perspective of both the professionals and the actors themselves.

Key words

specific learning disabilities, pedagogy, child, school

Poděkování

Mé upřímné poděkování patří panu Mgr. Tomášovi Retkovi, Ph.D. za odborné vedení mé závěrečné práce, za jeho trpělivost a rady. Dále pak chci poděkovat všem svým informantům, za jejich ochotu se se mnou podělit o zkušenosti a jejich vstřícnost. Poděkování patří také zaměstnancům z pedagogicko – psychologické poradny v Jablonci nad Nisou, zejména paní ředitelce, bez níž by se má stáž v poradně neuskutečnila. Na závěr bych chtěla poděkovat všem mým blízkým za jejich pomoc a podporu při studiu.

Obsah

Obsah.....	8
Úvod.....	11
1 Metodologie výzkumu	14
1.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	14
1.2 Metody sběru dat.....	15
1.3 Etika a sebereflexe	15
1.4 Rozhovory s informanty.....	16
1.5 Stáž v pedagogicko – psychologické poradně.....	17
2 Poruchy učení, názvosloví a inteligence dětí s SPU	19
2.1 SPU a inteligenční testy	20
3 Nálepkování	24
3.1 Etiketizační teorie.....	24
3.2 Stigma.....	26
3.2.1 Speciální vzdělávací pomůcky pro žáky s „dys-“,	30
3.3 Self – stigma.....	33
3.4 Stereotypy.....	35
3.5 Předsudky	36
3.6 Potřeba uznání	37
3.6.1 Uznání jako nezbytná součást osobnosti	40
4 Antropologie a proces učení	42
4.1 Diskriminace ve vzdělání	44
5 Charakteristika jednotlivých poruch	47
5.1 Dyslexie.....	47
5.2 Dysgrafie	49

5.3	Dyskalkulie.....	49
5.4	Dysortografie.....	52
5.5	Dysmúzie.....	53
5.6	Dyspinxie	53
5.7	Dyspraxie	53
5.7.1	Dyslalie.....	54
6	Dodatečná stáž v PPP.....	57
6.1	Klientka J.....	58
6.2	Klient V.....	60
6.3	Průběh a výsledky mého individuálního KIT	61
6.3.1	TIP.....	62
6.3.2	Číselné řady.....	63
6.3.3	Třídění pojmů	63
6.3.4	Synonyma.....	64
6.3.5	Výsledek.....	65
6.4	Školní zralosti.....	67
6.4.1	Klientka L.....	69
6.4.2	Klientka M.....	70
7	Příčiny SPU.....	74
7.1	Genetické faktory	75
7.2	Faktory související s prostředím	76
7.3	Poškození mozku.....	77
7.3.1	Nezjistitelné poškození mozku.....	77
7.3.2	Menší malformace mozku.....	77
7.3.3	Lehká mozková dysfunkce (LMD)	77
7.3.4	Teorie opoždění.....	78
7.3.5	Selhání mozkové dominance.....	78

8	Přístup k normalitě	79
8.1	Pojetí normality	79
8.2	Eugenika	80
8.2.1	Sir Francis Galton	82
8.2.2	Friedrich Nietzsche	83
8.2.3	Harry Laughlin	84
9	Vzdělání jako kulturní kapitál	86
9.1	Vzdělání jako biomoc?	90
	Závěr	93
	Zdroje	96
	Seznam příloh	106
	Seznam schémat	127
	Seznam obrázků	127

Úvod

Diplomová práce nabízí pohled do života lidí, kteří se od dětství potýkají se specifickými poruchami učení.¹ Téma jsem si zvolila proto, že jsem se sama řadila a stále řadím mezi osoby, kteří mají jednu z těchto poruch. V mém případě se jedná o dyskalkulii a problém mi dělá řešení matematických operací. Z tohoto důvodu jsem v práci využila i autobiografickou metodu, přispěla jsem tedy do práce i vlastními zkušenostmi, které jsou v práci zvýrazněny kurzívou.

Na základě prostudované literatury a realizovaných rozhovorů jsem chtěla reflektovat teze, kdy si někteří lidé stále myslí, že děti postižené² touto poruchou jsou automaticky inteligentně opožděnější než ostatní děti a je tedy nutné s nimi tak zacházet a jednat. Vyvrácení takových domněnek podporuje nejen zmiňovaná literatura, ale také zkušenosti mé i mých informantů. Literatura, kterou jsem použila často poukazuje na skutečnost, že osoby s SPU nemusí být nutně podprůměrně inteligentní.

Samozřejmě je mnoho forem a stádií závažnosti poruch učení a není vhodné danou problematiku generalizovat. Poruchy se rozvíjejí od dětství a každé dítě je jiné. S každým dítětem se tedy musí postupovat jinak. Velmi důležitý je předškolní a školní věk, kdy dítě navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu.³ V poradně jsou s dítětem vedeny rozhovory a následné testy, které ukáží, v čem dítě vyniká a co mu dělá problém. U dítěte s SPU se předpokládá, že bude mít ve škole problémy s určitým předmětem. Avšak to, že v tomto předmětu není tak zdatný neznamená, že nemůže být zdatný v předmětu jiném. Problémy v určité disciplíně mohou zavdat vzniku stereotypu o jeho nižší inteligenci. To, že si dítě nevede dobře například v českém jazyce nemusí ale nutně znamenat, že jeho problém bude zasahovat i do matematiky.

V práci je zmínka i o inteligenčních testech, které mají psychologovi pomoci posoudit, na jaké inteligenční úrovni se dítě zrovna nachází. Těmto testům jsem v práci věnovala pozornost jednak z důvodu jejich důležitosti pro diagnostiku SPU, ale také z důvodu informovat čtenáře o tom, jak záleží na volbě psychologa provádějícího test. Pokud psycholog nebude k dítěti dostatečně empatický a citlivý, jeho přístup může mít vliv na momentální rozpoložení dítěte, které se může projevit právě ve výsledcích testu. V práci je testům věnována podkapitola 2.1 s názvem *SPU a inteligenční testy*. Tato část práce informuje o historii poruch

¹ Dále je používána také zkratka SPU.

² Přídavné jméno „postižený“ v souvislosti s SPU používá ve svých publikacích také světově uznávaný dětský psycholog Zdeněk Matějček (Dyslexie 1993) či speciální pedagožka Zdena Michalová (Specifické poruchy učení 2016).

³ Dále používána také zkratka PPP.

učení a vzniku prvních pomocných institucí u nás. Zmíněna je i historie inteligenčních testů. V podkapitole jsou také patrné polemiky mezi vědci, co se názoru na testy týče.

V kapitole třetí jsem se v práci rozepsala o teorii značení, stigmatizaci, předsudcích a stereotypch především ve školském prostředí. Tato kapitola je doplněna o zkušenosti mé i mých informantů. Příložené výňatky z rozhovorů ukazují, že nálepkovat nemusí pouze spolužáci, ale také odborní pracovníci. Diskuze na téma, zda je vůbec vhodné dětem diagnostikovat SPU, je také vedena v různých studiích a publikacích např. *The Role of Labelling in Education: A Focus on Exceptional Learners* (Samkange 2015), *Teacher Labelling and the Self-fulfilling Prophecy* (Thompson 2017), internetová stránka *LawTeacher*, práce *Sebepojetí a self-stigma v kontextu specifických vývojových poruch učení v mladším školním věku* (Ondráčková 2020) či *Mental illness stigma: Concepts, Consequences, and Initiatives to reduce Stigma* (Rüsch, Angermeyer, Corrigan 2005). Samotná diagnóza dítě nálepkuje. Dítě nálepku vnímá a cítí se být odlišné od spolužáků. V kapitole jsem rozpracovala také lidskou potřebu uznání, která lidi provází.

Čtvrtá kapitola ukazuje blízký vztah mezi vzděláváním a antropologií. Přibližuje souvislosti, které nám zatím nemusí být zcela jasné, ale po přečtení může čtenář zjistit, že vztah mezi těmito dvěma vědami je ve skutečnosti bližší, než si mohl myslet. Prostor, ve kterém se člověk nachází hraje v jeho životě velmi důležitou roli. Stejně to je i s kulturou, do které se jedinec narodil a ve které se učí žít. Učí se žít podle vymezených pravidel, měřítek, hodnot. Na učení mají vliv různé faktory, které jsou v práci také jmenovány. Čtenář si tedy může přečíst o jednom z hlavních faktorů ovlivňující vzdělávání – kultuře.

Pátá kapitola charakterizuje jednotlivé poruchy učení, které jsou v Česku známy. První tři popsané poruchy jsou známy i v zahraničí, zatímco zbytek poruchy je znám především u nás. Rozepsala jsem se také o dyslalii neboli poruše řeči, kterou mají mí dva informanti.

V rámci šesté kapitoly je popsána má stáž v pedagogicko – psychologické poradně včetně dětských šetření. Popisují šetření jednotlivých malých klientů, u kterých měli rodiče či pedagogové podezření na výskyt jedné ze specifických poruch učení. Před začátkem školního roku do poradny dochází rodiče s předškoláky a vyšetřuje se, zda jsou dostatečně emocionálně a inteligenčně zralí na nástup do školy. U klientky M. jsem měla možnost si zkusit vést, pod vedením odborníka její šetření. Všechny své obavy a postupy v podkapitole rozepisují.

Do své práce jsem tuto kapitolu vložila z důvodu, protože si myslím, že text takto obohatím o každodenní náplň práce pedagogicko – psychologické poradny. Poradna totiž hraje v diagnostice poruch velkou roli a téměř každý předškolák nebo školák jí určitě navštívil. Instituce s žáky s SPU pracuje, učí je kompenzovat si poruchy, učí je s nimi pracovat, radí jim,

jaká cvičení mohou pomoci při zvládnání poruch, těm starším radí, jaké obory by si měly vybírat a jakých by se měly raději vyvarovat. Poradna pak také o výsledcích šetření informuje školu a doporučuje jí, jaký má k žákovi zaujmout přístup, zda mu má poskytnout úlevy při studiu či mu věnovat více pozornosti než jeho spolužákům.

V sedmé kapitole jsem věnovala pozornost možným příčinám SPU. Existují faktory, které mohou hrát ve výskytu SPU roli, nicméně stále se jedná o vyvratitelné teorie. Tyto teorie jsou v podkapitolách rozepsány.

Považuji za důležité zmínit fakt, že dosavadní literatura na SPU nahlíží především z hlediska psychologického a speciálně-pedagogického, také ale z lékařského, neurofyziologického a sociologického (Pokorná 2010: 75). Existuje ale velmi málo literatury či článků z antropologického hlediska. O takovém případě píše i Jenkins⁴, který v svém článku *Incompetence and Learning Difficulties: Anthropological Perspectives* (1993) píše, že téma dosavad vzbudilo pouze minimální zájem antropologů a podotýká, že „komparativní perspektiva, zakořeněná v antropologii, může přispět k lepšímu porozumění tématu“ (Jenkins 1993: 16).⁵ V závěru své práce Jenkins píše, že studium SPU by mohlo pro antropology znamenat hlavní cestu k porozumění řadě důležitých problémů. „Je proto hanba, že předmět zůstává tak antropologicky neviditelný. Zatímco množství antropologů zkoumalo fyzické a psychické postižení, málokdo uvažoval o sociální konstrukci inteligenční neschopnosti“ (Jenkins 1993: 20).⁶

Pokusila jsem se sepsat antropologický text zabývající se lidmi s poruchami učení, jejichž potíže se dotýkají nejen jejich výkonu ve škole, ale také zasahují do psychické sféry, která následně může velmi ovlivnit jejich sociální život (Márová 2020: 5). Tímto jsem chtěla čtenáři vysvětlit, proč v textu píši i o psychických následcích poruch. Jejich vlivu například na sebevědomí a smýšlení o sobě samém.

⁴ Richard Jenkins (1952) (FAcSS, BA, PhD) pracoval po dobu dvanácti let na katedře sociologie na Sheffieldské univerzitě v jižním Walesu. Vystudoval sociální antropologii na Queen's University of Belfast a na University of Cambridge, tři roky pracoval ve výzkumné jednotce SSRC (Social Science Research Council) pro etnické vztahy na University of Aston v Birminghamu. V roce 1983 začal pracovat na katedře sociologie a antropologie na University College of Swansea. V roce 2004 byl zvolen akademikem Academy of Learned Societies in the Social Sciences. Jenkins za svou kariéru provedl terénní výzkum v Belfastu, West Midlands, jižním Walesu, Dánsku a jihozápadní Anglii, kde zkoumal přechod do dospělosti, etnicitu a rasismus, nacionalismus, ekonomickou aktivitu, společenský život lidí s poruchami učení, nadpřirozené a víru v čarodějnictví (sheffield 2022).

⁵ Z anglického originálu přeloženo autorkou diplomové práce.

⁶ Z anglického originálu přeloženo autorkou diplomové práce.

1 Metodologie výzkumu

1.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

V práci jsem se rozhodla zabývat životem, postoji a názory osob, kterým byla v dětském věku diagnostikována alespoň jedna ze specifických poruch učení. V práci uplatňuji kvalitativní výzkum a snažila jsem se odpovědět na tři výzkumné otázky, které jsem si stanovila.

Má první výzkumná otázka zní: *Interpretují informanti vliv poruch na jejich osobnost?* Z rozhovorů, které jsem realizovala s již zmíněnými osobami jsem si kladla otázku, zda měla porucha/y vliv na jedincovo sebevědomí a následně jeho pozici ve společnosti.

Druhá otázka zní: *Jak jedinci s SPU nahlíží na reakce společnosti ve vztahu ke své diagnóze?* V práci mě zajímala perspektiva informantů a zjišťovala jsem především jejich situaci ve školním kolektivu. Nicméně já i mí informanti jsme se setkali s reakcemi na naši poruchu také od jiných lidí, než byli naši spolužáci. To je důvod, proč jsem do otázky zvolila slovo společnost. Má práce se soustředí na lidi s SPU, kdy poruchy učení ovlivňují školské vzdělání, a tak je podle mě logické, že se v práci zabývám postoji ve třídách. Zajímala jsem se o to, jak informanti s SPU vnímali jejich postavení ve školním kolektivu a jak na postavení žáků s SPU nahlízejí pedagogové. Ačkoli mí informanti byli nejvíce ovlivněni vztahy ve školském prostředí, nechtěla jsem se zaměřit pouze na ně.

Třetí otázka: *Jaký má na informanty s SPU porucha vliv a jak jí vnímají?* Tuto otázku jsem si stanovila, přiznám se, i trochu z osobnějších důvodů. Zodpovězením otázky jsem chtěla zjistit, jestli i v současnosti informanti stále pocítují přítomnost poruchy a jestli se u nich i nyní vyskytují stejné nebo aspoň podobné pocity, jako u mě.

Mezi SPU se podle Zelinkové, ze které jsem v práci také čerpala, řadí: dyslexie (porucha při osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností), dyspraxie (porucha pohybové koordinace), dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností) a dysortografie (porucha osvojování pravopisu) (Zelinková 2003: 9-10). V souvislosti s poruchami učení jsou někdy uváděny i poruchy chování, kam se řadí například hyperaktivita či komunikační poruchy. „U dětí se specifickými poruchami učení se často setkáváme se specifickým logopedickým nálezem“ (Pivoňková 2009: 21). Podle Pivoňkové se v tomto případě jedná o artikulační dyspraxii (Pivoňková 2009: 21).

Pivoňková v textu odkazuje na Sováka, podle kterého hraje správná mluva velkou roli v období, kdy se dítě učí číst a psát. Děti se učí psát na základě řeči, kdy si většinou slova říkají

nahlas. Vyskytuje se zde patrný vztah mezi řečí, čtením a psaním, kdy na sebe navzájem působí (Sovák 1978: 459 in Pivoňková 2009: 21). Tuto skutečnost zmiňuji, protože informantka S a informant B se potýkají nejen s SPU, ale také s vadou řeči, která výrazně ovlivňovala především informantku S.

Cílem této práce bylo získat možnost nahlédnout do života lidí, kterým byla v dětství diagnostikována stejná nebo podobná porucha jako mě. Chtěla jsem zjistit, s jakými problémy se museli v průběhu dospívání potýkat a zda se tyto nesnáze vyskytovaly u informantů ojedinelé nebo byly běžné.

1.2 Metody sběru dat

Jak již jsem psala, hlavním zdrojem informací byly rozhovory s informanty a jejich zkušenost s SPU. Rozhovorů jsem podnikla celkem osm. Dva rozhovory jsem realizovala s učitelkami, které se také vyjádřily k tématu, další rozhovory jsem uskutečnila s již dospělými informanty s SPU. Poslední rozhovor byl podniknut s ředitelkou PPP. Byla jsem si vědoma, že se může jednat o citlivé téma a pro někoho může být těžké o citlivém tématu hovořit.

Podle Zandlové jde v kvalitativním rozhovoru o to „porozumět perspektivě dotazovaných a významům, které přikládají žitému světu“ (Zandlová 2019: 318). Tato věta pro mě byla ve výzkumu důležitá. Pokusila jsem se do informantů vcítit a porozumět jim, k čemuž mi posloužila podobná osobní zkušenost. U rozhovorů s učitelkami a dospělými s SPU jsem mohla využít skutečnost, že se známe již delší dobu, a díky tomu mohly být rozhovory více otevřené a uvolněnější.

Rozhodla jsem si sjednat stáž v PPP, zjistit náplň práce v poradně a udělat rozhovor i s někým kvalifikovanějším, kdo se s osobami trpící nejen SPU, setkává ve svém každodenním pracovním životě. Poradna poskytuje bezplatné konzultace ohledně problémů souvisejících se vzděláváním. Zmíněná poradna nabízí poradenství dětem ve věku od tří let do devatenácti let, do ukončení středního vzdělání (PPP Liberec).

1.3 Etika a sebereflexe

Realizované rozhovory jsem nahrávala na mobilní telefon, především kvůli možnosti zpětného přehrávání. Ovšem byla jsem připravena i na možnost, kdy by si informant nepřál být nahráván a neposkytl mi tak souhlas. Naštěstí žádná taková situace nenastala. Zároveň jsem si byla vědoma, že se může pro někoho jednat o citlivé téma a respektovala bych, pokud by mi informant na nějakou otázku nechtěl odpovědět, nebo by chtěl rozhovor předčasně ukončit.

Při výzkumu v PPP jsem měla možnost pozorovat šetření s dětmi. Viděla jsem při práci jak psychologa a jeho šetření, tak i speciálního pedagoga. Při pozorování jsem se řídila vnitřními postupy poradny a jelikož jsem si nebyla jistá, zda nebude moje přítomnost při šetření vadit dětem nebo rodičům dítěte, řídila jsem se radami Zandlové a Šťovičkové Jantulové a „respektovala soukromí a autonomii“ (Šťovičková Jantulová, Zandlová 2019: 58).

Jak píše v textu Matoušek, v terénu záleží i na důvěře a důvěra náš terén může ovlivňovat (Matoušek: 2004: 64). Toho jsem chtěla dosáhnout tak, že jsem do terénu vstupovala s pokorou a brala na vědomí, že si mohou sami aktéři zvolit, zda se na výzkumu chtějí podílet, či nikoliv. Respekt je podle autorek klíčová vlastnost, což by si měl výzkumník před vstupem do terénu uvědomit a osvojit si ho. Respektu můžeme dosáhnout i tak, že účastníky budeme anonymizovat, a to jsem také udělala (Šťovičková Jantulová, Zandlová 2019:63).

„[...] badatelé mají *zodpovědnost* jak za to, co se děje během výzkumu, tak i za to, co se děje s výsledky jejich bádání poté, co jsou zveřejněny (Šťovičková Jantulová, Zandlová 2019: 63)⁷.

Jako výzkumník jsem se v terénu chovala tak, abych neohrozila další možný výzkum v této oblasti. Nijak jsem aktéry nepohoršovala, nezpochybňovala je a nevytvářela žádné konfliktní situace. Novotná ve svém článku *Funkce a logika etických kodexů v sociálních vědách* (2014) zmiňuje *princip neubližování*, který varuje před nebezpečím fyzickým, psychickým i právní újmy účastníků výzkumu. V článku zmiňuje důležitost zajištění citového bezpečí aktéra a jako příklad uvádí opatrné tázání na otázky, které mohou být pro účastníka citlivé (Neuman 2003 in Novotná 2014: 11). Nejdůležitější je tedy mít úctu ke zkoumaným, informantům. „V rámci každého vědeckého oboru ostatně stejně jako v rámci každé oblasti lidské činnosti by měl aktér nést zodpovědnost za své jednání“ (Novotná 2014: 7). Podle Novotné to platí zvláště u sociálních věd, jelikož jejich terén představuje společnost a člověk. Výzkumníci musí brát, při snaze dosažení cílů, ohled na lidská práva a jejich ochranu (Novotná 2014: 7).

1.4 Rozhovory s informanty

Ke své práci jsem si domluvila rozhovory s dospělými, kterým byla diagnostikována porucha učení stejně jako mně. V rozhovorech se se mnou informanti podělili o své zkušenosti, překážky či úspěchy. Polostrukturované rozhovory jsem si nahrávala na mobilní telefon a poté je přepsala do počítače. Kompletní přepsané rozhovory čtenář nalezne v příloze, jinak jsou

⁷ Zvýrazněno autorkami.

v práci vloženy pouze mnou vybrané výňatky z nich. Vyhodnotila jsem, které se do práce hodí a souvisí s tématem a zařadila je ke konkrétním kapitolám.

Jelikož skoro všechny informanty znám osobně, tak byly rozhovory realizovány u nich doma. Jeden rozhovor jsem z důvodu karantény realizovala přes videohovor a s dalšími jsem se sešla v restauračním zařízení či přímo v PPP.

Přiložila jsem také stručný seznam, aby se čtenář mohl s informanty seznámit. Informanty jsem nazvala podle začátečního písmena jejich příjmení, abych při práci s rozhovory nemusela tápat a přemýšlet kdo je kdo. K informantům jsem napsala jejich věk v době, kdy jsme realizovali rozhovor. Následuje škola a diagnostikovaná porucha učení, o které se informant rozpovídal.

- Informantka L., 24 let, Univerzita Pardubice – Mgr., konzervatoř Pardubice, dysortografie a dysgrafie
- Informantka S., 24 let, SŠ Praha, dyslexie a vada řeči
- Informant B., 20 let, SPŠ, SOŠ a SOU Hradec Králové, dyslexie, porucha pozornosti a vada řeči
- Informant R., 27 let, SŠGS Liberec, dyslexie a dysgrafie
- Informantka K., 21 let, Gymnázium Liberec, dyskalkulie
- Informantka W., 26 let, pedagožka – 1. stupeň ZŠ, Liberec
- Informantka F. 26 let, pedagožka – 2. stupeň ZŠ, Hrádek nad Nisou
- Ředitelka PPP v Jablonci nad Nisou, psychologka, metodik PPP v projektu NAKAP⁸ pro zkvalitnění péče o nadané žáky (PPP JBC)

1.5 Stáž v pedagogicko – psychologické poradně

Kromě výzkumu s informanty jsem dále realizovala stáž v pedagogicko – psychologické poradně v Jablonci nad Nisou. Velmi se mi líbil přístup zaměstnanců ke mně a k důvodu mé stáže. Zaměstnanci ke mně byli ochotní a nechávali mne přihlížet jejich práci s dětmi. Po konci šetření s dětmi jsem se mohla doptat na objasňující informace, které mi byly vždy zodpovězeny a vysvětleny. Do poradny jsem začala docházet na začátku října roku 2021 a s pauzou jsem instituci přestala navštěvovat v březnu tohoto roku. Celá má stáž trvala jedenáct dní, kdy jsme se s paní ředitelkou dohodly na jejím ukončení. Sama mi vlastně řekla, že už bych v poradně nic nového neviděla.

⁸ Jedná se o projekt libereckého kraje, který má za cíl vzdělat žáky a studenty v polytechnických oborech. Specialisti podnikají školení, který jim pomůže zkvalitnit jejich výuku (Mikulička 2020).

Nejprve v práci popisují dětské klienty, kteří do poradny docházejí a u kterých měl někdo z blízkých, doktorů či pedagogů podezření na výskyt nějaké poruchy učení. Následuje popis osobní zkušenosti s inteligenčními testy a pak vyšetření u předškoláků, aby se zjistilo, zda jsou připraveni navštěvovat edukační zařízení. Po konci šetření psycholog posoudí, zda je dítě připraveno zahájit povinnou školní docházku či by mu prospěl odklad nástupu. Vše popisují v kapitole šest.

V následující kapitole přiblížím problematiku specifických poruch učení a informuji o typech poruch vyskytujících se u nás a v zahraničí.

2 Poruchy učení, názvosloví a inteligence dětí s SPU

Lidé s poruchami učení tvoří heterogenní skupinu.⁹ Existují děti, které mají problémy se čtením či psaním. Existují ale také ty, kterým dělá problém porozumění či počítání. Zmíněné poruchy mohou mít různé formy, od lehkých až po ty těžší. Takové poruchy se začínají projevovat v dětském věku a soužití se s poruchou může být, jak se říká, „běh na dlouhou trať“ (Naset). Na této informaci se shoduje mnoho autorů, a shodují se také na tvrzení, že v české terminologii není definice specifických poruch učení zcela sjednocena a srozumitelně definována. Nicméně o jednu takovou shrnující definici se pokusil častokrát citovaný australský pediatr Selikowitz, který specifické poruchy učení chápe jako: „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz 2000: 11-12).

V českém prostředí se užívá pojmu nejen specifické poruchy učení, ale můžeme se setkat i s pojmenováním vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Pod tyto vyjmenované pojmy spadá dyslexie (specifická porucha čtení), dysgrafie (specifická porucha psaní), dysortografie (specifická porucha pravopisu) či dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností). Především v českém prostředí se můžeme setkat s dysmúzií (specifická porucha hudebního vnímání), dyspinxií (specifická porucha kreslení) nebo dyspraxií (specifická vývojová porucha motorických funkcí) (Pokorná 2010: 59). V zahraničí se do typů poruch učení počítají hlavně dyskalkulie, dysgrafie a dyslexie (Pokorná 2010: 59-60).

Často je v souvislosti s jednou poruchou učení mluveno i o jiné poruše učení, problému poruchy pozornosti (ADD) či poruchy pozornosti ve spojení s hyperaktivitou (ADHD) (Emma 2019). Například dyslexie se často může objevovat ve spojitosti dysgrafií nebo dysortografií (Nováková 2013).

Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (MKN) se řadí pod 10. revizi Světové zdravotnické organizace (WHO) a zmiňuje se o nich v části s názvem *Duševní poruchy a poruchy chování – Poruchy psychického vývoje*. (Chmelařová 2015: 10). Pod *Poruchy psychického vývoje* spadají i *Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*. Do těchto poruch se řadí problém artikulace, expresivní, receptivní či jiné poruchy řeči, dále také afázie

⁹ Osoby s SPU jsou označovány jako heterogenní skupina například Olgou Zelinkovou (2003), Věrou Pokornou (2010), Kamilou Balharovou (2018), Zdeňkem Matějkem (1993), Richardem Jenkinsem (1993) či jinými autory.

s epilepsií, hyperaktivita, Aspergerův syndrom nebo jiné poruchy psychického vývoje (MKN 2021).

V této podkapitole jsem se poruchami učení zabývala z formálnější perspektivy a nyní jsem sepsala podkapitolu, která s daným tématem úzce souvisí. V následující podkapitole se zabývám inteligencí, jejíž úroveň byla nejen u mě, ale také u jiných informantů zpochybňována pouze na základě výskytu SPU. Dále se věnuji historii diagnostiky poruch a měření inteligenčních schopností dětí.

2.1 SPU a inteligenční testy

V této podkapitole jsem se rozhodla analyzovat stereotypy, na jejichž základě mohou lidi postižené poruchou učení neprávem považovat za méně inteligentní (Jenkins 1993: 17).

Když jsem docházela do poradny já, tak jsem byla podrobena inteligenčnímu testu a na základě výsledků z tohoto testu jsem byla zařazena do tabulek podle bodů, kterých jsem v testu dosáhla.

Při realizaci stáže v PPP byly s dětmi v rámci šetření vedeny také testy, u kterých jsem mohla vidět, jak probíhá jejich vyhodnocení. Tato podkapitola ukazuje, že výsledky z testů mohou být ovlivněny mnoha faktory.

V padesátých letech dvacátého století můžeme sledovat snahy různých odborníků upozornit na selhávání dětí ve třídách, především při čtení.¹⁰ Děti byly průměrného intelektu nebo nadprůměrného. První třída pro děti s poruchami čtení u nás vznikla v roce 1962 v Brně při Dětské fakultní nemocnici a následně i v Praze. V roce 1966 vznikla první dyslektická třída při základní škole v Praze. Následoval první stupeň dyslektické školy v Karlových Varech (Černá 1992: 7 in Pokorná 2010: 62). Například ve Spojených státech amerických byly specifické poruchy učení uznány až v roce 1967 (Pokorná 2010: 62).

V druhé polovině šedesátých let dvacátého století, a na počátku sedmdesátých let si začínají teoretici pohrávat s myšlenkou, že existuje rozdíl mezi úrovní intelektuálních a školních výkonů, a že tento rozdíl je důležitý pro vytyčení SPU dítěte (Pokorná 2010: 62).

Inteligenční testy hrají při diagnostice dětí s SPU důležitou roli a je potřeba si přiblížit jejich vývoj. Za původní autory inteligenčního testu jsou považováni Alfred Binet spolu se

¹⁰ O dyslexii neboli poruše čtení, se začalo hovořit jako o první. Bylo to způsobeno tím, že nejvýrazněji ovlivňovala školní úspěchy dítěte (Zelinková 2003).

spolupracovníkem Theodorem Simonem.¹¹ Test byl známý pod názvem Binet-Simonův test. Binet a Simon test vytvořili pro děti školního věku na požádání francouzské vlády, která chtěla identifikovat ty děti, které by potřebovaly „nápravné studie“. Cherry popisuje úlohu Lewise Termana, který test později upravil a byl znám jako Stanford – Binet Intelligence Scale. Testem byly testovány nejen děti, jak měl Binet původně v plánu, ale také ostatní osoby, a to hlavně ve 20. století v období eugeniky¹² (Cherry 2021).

Cherry v textu píše, že zmiňovaný test zůstává jedním z nejrozšířenějších.¹³ V roce 1939 byl Binetův test upraven Davidem Wechslerem (Svoboda 22). Intelligence je u školáků nejčastěji měřena tzv. Wechslerovým testem, který si všímá všeobecného přehledu dítěte, jeho orientace v různých sociálních situacích, kontroluje vydatnost jeho slovní zásoby, také matematické usuzování, paměť a schopnost generalizace. Test má dvě části. Část verbální a neverbální. Ve verbální části žák odpovídá na položené otázky a v neverbální části žák řeší úkoly pomocí vizuálních podkladů. Musí pochopit vztahy mezi obrázky a mít vhled. Průměrná hodnota výsledku tohoto testu je 90-110 bodů (Pokorná 2010: 63).

Schenk-Danzinger rozlišuje dva druhy inteligence: potenciální a aktuální. Potenciální inteligence „představuje hranice rozvoje individuálních intelektových možností jedince a lze ji pouze odhadovat. Aktuální inteligence je to, co je výsledkem projevů potenciální inteligence, tedy to, co můžeme měřit inteligenčními testy“ (Schenker-Danzinger 1988: 74 in Pokorná 2010: 63).

Říčan zmiňuje Catellovo rozdělení inteligence na tekutou formu a krystalickou. V tekuté formě inteligence hraje roli biologie, která ji do značné míry ovlivňuje, inteligence je přirozená. V krystalické formě hrají roli naučené myšlenkové obraty a postupy při řešení problémů (Říčan 1990: 221 in Pokorná 2010: 63). „Psychologové i laici přijímají příliš ochotně klišé, že inteligence je to, co měří inteligenční testy“ (Kail, Pellegrino 1988: 13 in Pokorná 2010: 63-64).

¹¹ V knize *Jinakost-postižení-kritika* (2012) je za původního autora považován pouze A. Binet. Autorka zmiňuje skutečnost, že Alfred Binet byl „zaníceným stoupencem“ Francise Galtona.

Binetovy testy používal v Americe psycholog Henry H. Hoggard a vytvořil tak skupiny, do kterých zařazoval lidi podle dosažených výsledků. Lidé, jejichž mentální věk byl odhadnut na jeden až dva roky, byly zařazeny do skupiny s názvem „idioti“, lidé mentálně odhadnuti na úroveň tří až sedmiletého dítěte byly označovány jako „imbecilové“. Pro úroveň osmého a dvanáctého roku používal označení „moron“ neboli v češtině „debil“, z řeckého slova „tupý“, „hloupý“ (Kevles 1985: 78 in Kolářová 2012: 87) a posledním termínem „mongoloidní idiot“ se označovaly osoby trpící Downovým syndromem (Kolářová 2012: 87).

¹² Sociálně-filosofický směr studující metody, které by pomohly k dosažení nejvhodnějšího genetického fondu člověka (Engel 2013). Více o eugenice v podkapitole 8.2.

¹³ Podle webu Sainte Anastasie se jedná vůbec o první inteligenční test použitý ke zjištění inteligence u jedinců, u nichž byl přítomen intelektuální deficit. Test byl následně přezkoumán a zdokonalen jinými vědci, jejichž testy byly následně prezentovány pod jinými názvy. Mezi nejznámější patří také test WAIS, WISCH test, Ravenův test či Woodcock-Johnson III testy kognitivních schopností (WJ III) (Sainte Anastasie).

Matějček ve své knize *Dyslexie – specifické poruchy učení* píše, že dosavadní definice dyslexie předpokládají „určitý nápadný rozpor mezi úrovní čtení, popřípadě i pravopisu dítěte a jeho inteligencí měřenou psychologickými testy“ (Matějček 1993: 165). Dále konstatuje, že vyšetření intelektu hraje důležitou roli při diagnóze, protože díky takovému testu jsme schopni odhalit ty děti, které sice čtou špatně, ale v rámci svých inteligenčních schopností (Matějček 1993: 165).

Podle Bee inteligenční testy měří pouze soubor „základních intelektuálních dovedností“ (Bee 1994: 221 in Pokorná 2010: 62) a nikoli celkové schopnosti dítěte. Zároveň je nutné mít na paměti, že výsledky dítěte v inteligenčních testech ovlivňuje také to, jaké inteligenční testy psycholog použije (Guetezeit 1989: 76 in Pokorná 2010: 62). Nakonec je zde možnost, že testy nebudou zcela objektivní, protože hraje velkou roli i osobnost psychologa a jeho přístup k dítěti, tedy jestli jím dítě není stresováno (Pokorná 2010: 62). Müller tvrdí, že výsledky testů nemusí být objektivní a nedostatečné výsledky v testech mohou děti „negativně ovlivnit“. Přitom zmíněné nedostatky mohou být způsobeny „nedostatečným rozvojem kognitivních schopností dítěte, které jsou příčinou jeho specifických poruch učení“ (Müller 1974: 21 in Pokorná 2010: 62).

Müller ve spojitosti inteligence a SPU tvrdí, že „přinejmenším průměrná inteligence platí za podstatný symptom pojmu dyslexie“ (Müller 1974: 45 in Pokorná 2010: 63). Poté také tvrdí, že intelekt implikuje nějaké intelektuální funkce, například paměť, vnímání nebo myšlení. Zasažení těchto funkcí může být odpovědné za selhání ve čtení. Podle něj je tedy možné u dyslektiků s průměrnou inteligencí předpokládat určité – intelektuální anomálie“ (Müller 1974: 45 in Pokorná 2010: 63).

Matějček (1993) i Pokorná (2010) se shodují v tom, jak velkou roli při vyšetření hraje zkušený, vzdělaný psycholog (Matějček 1993: 149–150, Pokorná 2010: 49).

Výše zmínění autoři upozorňují na skutečnost, že inteligenční testy sice jsou potřebné k diagnóze dítěte, ale podle Müllera je při zhodnocování výsledku třeba brát v úvahu i okolní faktory, které mohly dítě negativně ovlivnit a snížit tak jeho výkonnost. U testu je důležité také momentální rozpoložení dítěte či osobnost psychologa, který daný test provádí. Publikace Pokorné nám říká, že je také důležité, který inteligenční text psycholog použije. Z textu se čtenář mohl také dozvědět, že nelze změřit úplný inteligenční kvocient dítěte a Řičan zase čtenáře seznámil s Cattellovým rozdělením inteligence.

Když jsem v minulosti navštěvovala poradnu já, pamatuji si, jak jsem vždy byla od začátku nervózní a čekala, kdy se v testu objeví něco z matematiky. Už od začátku jsem tedy čekala na chvíli, kdy se objeví nějaký příklad nebo něco podobného, já zazmatkuji a udělám

chyby. S každým dalším příkladem jsem byla nervóznější, bylo mi hůř, víc jsem zmatkovala a pospíchala, abych celý tento test měla už za sebou, což mým výsledkům v testu také nepomohlo.

V další kapitole se budu zabývat nálepkováním, stigmatizací dětí s SPU a dobou, kdy si jejich okolí a vrstevníci všimli, že poruchami postižený jedinec ve škole nepodává výkony srovnatelné s jejich a výkony jsou vzhledem k jeho věku nedostatečné.

3 Nálepkování

V této kapitole jsem popsala negativní aspekty, se kterými se mohou jedinci s SPU setkat, a to nejen v dětství, nýbrž i v dospělosti. Rozhodla jsem se sepsat tuto kapitolu, aby čtenář pochopil, jak mohou slova mít kolikrát na psychickou stránku jedince horší dopad než činy.

3.1 Etiketizační teorie

Jako první popíší etiketizační teorii, kterou rozpracoval americký sociolog Howard S. Becker (Nickerson 2021).¹⁴ Server *Simply psychology* zmiňuje fakt, že jsou-li osoby či skupiny označeny nálepkou, mohou v důsledku toho změnit své chování (Nickerson 2021).

Podle této teorie jsou lidé ovlivněni prvním úsudkem, který si „označovatel“ udělá o „označeném“. Záleží na prvotním úsudku, zda „stojí za to vynaložit úsilí“, abychom se o jedinci dozvěděli více nebo jestli nám bude lhostejný (Thompson 2017).

Thompson ve svém článku uvádí příklad, kdy jsou žáci hodnoceni svými učiteli. Jsou hodnoceni podle chování a jaký zastávají postoj k učení, dále pak podle posudku jiných škol, jejich rodinných vztahů nebo podle toho, zda jsou schopni si s učením poradit sami či je nutná pomoc jiných. Thompson dále píše, že takové nálepky, jakými označují učitelé své žáky, nemusí vždy vycházet z jejich chování nebo z jiných výše zmíněných okolností. Žáci si své nálepky mohou vysloužit i na základě učitelovy „předpojaté představy“. Představy mohou být založeny jak na základě genderovém, tak na základě etnickém či sociálním. Thompson tak dochází k závěru, že lze říci, že nálepkování nebo označování staví na stereotypch (Thompson 2017).

V textu se výše zmiňovaný autor zabývá i tzv. *fulfilling prophecy*, které je velmi podobné s definicí self-stigmatu.¹⁵ *Fulfilling prophecy* autor vysvětluje jako stav, kdy osoba přijímá svou nálepku a ta se pro něj stává skutečnou. Jako příklad uvádí studenta označeného jako deviantního, který se po ztotožnění s nálepkou opravdu stává deviantním. Teorie se, stejně jako většina vyřčených teorií, setkává i s kritikami, z nichž jedna říká, že „negativní označení“ na žáka může mít i opačný účinek a žák je motivován k lepším výsledkům. Ukáže tak pedagogovi nebo jiným osobám, že se spletli a že si označení nezaslouží (Thompson 2017). „*To tě zase ale motivuje jí ukázat, že prostě nemá pravdu a moc mě to nestálo mi přišlo*“ (Informantka L).

¹⁴ Petrusek v online sociologické encyklopedii považuje za zakladatele etiketizační teorie kromě Beckera také K. T. Eriksona a J. I. Kitsuse (Petrusek 2020).

¹⁵ Více v podkapitole 3.3.

Podle konceptu „dramatizace zla“ se z člověka stává kriminálník, je-li tak označován. Dramatizaci zla studoval Frank Tannenbaum, ale původním zakladatelem teorie zůstává Erwin Lamert. Lamertova původní teorie nesla název „sociální reakce“ a je předchůdkyní etiketizační teorie. Podle něj je člověk při procesu sociální reakce vystaven dvěma fázím. První fáze nazývaná jako „primární deviace“ začíná trestným činem jedince, který je následně označen za zločince. Druhá neboli sekundární fáze, začíná tehdy, když osoba označení zločince přijme a ztotožní se s ním. Předmětem konceptu „dramatizace zla“ je otázka, zda se člověk za zločince začne skutečně považovat. V teorii je patrný rozdíl mezi primární a sekundární fází, která má velký vliv na jedincovo smýšlení a psychiku (LawTeacher 2019).

Samkange píše, že označí-li učitel dítě nálepkou, pravděpodobně to ovlivní jejich vztah a v některých případech se může cítit žák diskriminován (Samkange 2015: 1421). Samkange vysvětluje svůj termín výjimečných dětí a ve spojitosti s tématem mi přišlo vhodné se o nich zmínit.

Termín definuje děti jako ty, které vyžadují speciální vzdělávání a dohled. Píše, že výjimečnost je relativní, protože děti jsou různé a rodí se s odlišnými atributy.¹⁶ Mezi výjimečné děti se řadí ty, jejichž chování se vychyluje z průměru a výjimečnými je dělá to, jak se odlišují. Tento termín používají pro děti s poruchami chování, tělesným postižením a vysoce inteligentní děti také autoři Hallahan a Kauffman (Hallahan, Kauffman 1997 in Samkange 2015: 1420). Heward poznamenává, že mezi problémy výjimečných dětí se řadí mimo fyzické postižení také problémy s chováním a vysoké nadání, problémy s učivem a smyslové poruchy. Výjimečné jsou tyto děti v tom, že se jejich vývoj liší od ostatních dětí (Heward 2014 in Samkange 2015: 1420).

Podle Samkange mají nálepky tendenci negativně podporovat rozdíly u dětí. Nálepky jsou dětem prisuzovány v momentě, kdy nastává problém s porozuměním chování dítěte. Takové označování otevírá podle Samkange dveře stereotypům a předsudkům (Samkange 2015: 1422).

Osobně pozoruji úzký vztah mezi zmiňovanou „dramatizací zla“, stigmatem a self-stigmatem. Ve všech třech případech je osoba nejprve označena okolím nálepkou. Je zde ovšem zásadní, zda jedinec nálepkou přijme za svou a změní se jeho smýšlení o sobě samém. Kapitola měla reflektovat, jak mohou nálepky ovlivnit žáky a jejich budoucí smýšlení o tom, co je správné a co je špatné. Nálepky mohou mít velký vliv na psychiku jedince, která může být nenavratitelně pošramocena (Ondráčková 2020: 13-16).

¹⁶ Podle Hallahana a Kauffmana se děti rodí s odlišnými atributy a každé dítě může vyžadovat jiný typ speciální péče. Tento fakt podporuje skutečnost, že se děti s SPU řadí mezi heterogenní skupinu (viz kapitola č. 2).

V následujících podkapitolách představím pojem stigma a jak se tvoří self-stigma. Hodnotím jako příhodné se v práci zmínit o Goffmanovi a Allportovi. Konkrétně se zaměřím na jejich názory ve spojitosti s problematikou nálepkování, se kterou jsem se já i mí informanti s SPU setkali.

3.2 Stigma

Erving Goffman chápe stigma jako „silně diskreditující atribut sociální identity“ (Goffman 2003: 10). Anthony Giddens stigma definuje jako „fyzickou či sociální vlastnost, která odlišuje jedince nebo skupinu od většiny populace a vyvolává u této většiny podezření nebo nepřátelské pocity“ (Giddens 1999: 174). *Velký sociologický slovník* (1996) stigma vysvětluje následovně: „označení pro dobře viditelné, nesmazatelné, nezaměnitelné označení vlastnictví majetku, předmětu, zvířete nebo člověka. Stigmatizace, nálepkování, labelling má podobu veřejného odsouzení, zejména prostřednictvím veřejných sdělovacích prostředků. Stigmatizovaní bývají mnohdy diskriminováni“ (Linhart, Maříková, Petrušek, Vodáková 1996: 769).¹⁷

Na základě všech takových definic můžeme usuzovat, že stigma, jaké si jedinec s sebou nese může mít nepříznivé následky na jeho psychiku (Ondráčková 2020: 15-16). Ondráčková ve své práci dále uvádí publikaci *Mental Illness Stigma: Concepts Consequences, and Initiatives to Reduce Stigma* (2005), ve které autoři rozdělují stigma veřejné a self-stigma (Angermeyer, Corrigan, Rüscher 2005 in Ondráčková 2020: 15).

Do této kapitoly jsem přispěla vlastní zkušeností, abych poukázala na potřebu opravdu zkušeného a empatického psychologa pro práci s dítětem. Popíši, jak jsem osobně byla stigmatizována samotným psychologem.

Když jsem jako dítě docházela do pedagogicko-psychologické poradny, tak si se mnou povídala vždy hodná postarší paní, pokoušela se mi dodat víc sebevědomí (protože sebevědomí nebyla má silná stránka), a podporovala mě. Avšak pamatuji si na období, kdy jsem se rozhodovala, kam na střední školu. Ale když jsem do poradny přišla, ujala se mě jiná paní. Vím, že mi vždy při vyšetřeních bylo trapně, a čím jsem byla starší, tím jsem se styděla více. Zvláště s touto paní. Nikdy nezapomenu na slova, která mi řekla na konci sezení. Místo toho, aby mě

¹⁷ Michael McDowell ve svém textu *Specific learning disability* (2018) uvádí, že výklad SPU závisí na místě užití (McDowell 2018: 1078). Jenkins dodává, že například v západních společnostech se vymezení lidí s poruchami učení postupně upravovalo. Ve Velké Británii se měnil název z „mentální retardace“ přes „mentální postižení“ na „poruchy učení“. Tento poslední název měl za cíl zvýšit jejich společenskou hodnotu a jejich společenské postavení. Jenkins chtěl tímto seznámením se změnami v názvech uvědomit ostatní, jak je důležité stanovit diagnózu s ohledem na sebehodnocení pacientů. Následně vysvětluje, proč ve svém textu užívá označení „potíže s učením“. Píše, že i když si to lidé nemusí uvědomovat, tak každý má nějaké obtíže s učením, a je jedno, jak moc jsou banální. Název „potíže s učením“ používá z důvodu, že je ve Velké Británii nejpříjemnější z hlediska uznání hodnoty sobě samému či uznání hodnoty v očích veřejnosti (Jenkins 1997: 16).

podpořila, tak mi řekla, že je „lepší být chytrý mezi hloupými než hloupý mezi chytrými“ a ať na to myslím při výběru střední školy. Dodnes si tato slova pamatuji. Jestli jsem do té doby moc sebevědomím nedisponovala, ale přeci jen jsem ho trochu měla, tak touto větou mi zmizel i ten zbytek, který jsem ještě měla. Na tomto příkladu je vidět, jak důležitou roli hraje vztah mezi psychologem a dítětem.

Dovolím si souhlasit s Matějčkem a jeho tvrzením, že je důležitý onen kontakt a je nutné vyšetření vést ohleduplně takovým způsobem, abychom mohli zjistit skutečnou výkonnost dítěte (Matějček 1993: 165). S negativními komentáři se můžeme setkat i ze strany jiných lidí. Jenkins v článku *Incompetence and Learning Difficulties: Anthropological Perspectives* (1993) také tvrdí, že mnoho lidí, u kterých se projevila porucha učení, je ostatními považováno za méně inteligentní (Jenkins 1993: 17).

Například informantce L se v rozhovoru vybavilo období přijímacího řízení na VŠ: *„[...] tam jsem dělala přijímačky na dějepis společně s pedákem, a za mnou seděly dvě slečny, [...]. Z jejich rozhovoru jsem pochytala, že chtějí jít studovat pedák [...] a bylo vidět, že když se setkali s někým s SPU, že byl třeba méně inteligentní nebo nevím, anebo se s nikým takovým nikdy neseťkaly a probíraly to, že když děti mají poruchu učení, tak že to jsou lidi, kteří nemají vůbec šanci vystudovat střední školu, natož jít na vejšku“* (Informantka L).

Jak je patrné, stigmatizace ve společnosti existuje i v dnešní době. Jensen také tvrdí, že mnoho lidí, kterým byla diagnostikována jedna z poruch, jsou generalizováni a označováni jako „méně inteligentní“ (Jenkins 1993:17). Následovně informantka dodává:

„přitom když jsem maturovala, tak jsem měla jen jednu trojku a pak i jedničky a při přijímačkách jsem byla vždy třeba sedmá jo. A to mě pobavilo, že holky jdou studovat pedák, s dětmi, u nichž se můžou vyskytnout poruchy učení, a přitom si o těch lidech myslí tohle“ (Informantka L).

Goffman ve své knize *„Stigma“* (2003) rozděluje stigma do tří skupin. První skupinou jsou „ošklivosti tělesné“, které zahrnují různé druhy fyzického postižení. Dalším typem jsou „vady charakteru“, kam řadí „slabou vůli“ nebo „dominantní a nepřirozené vášně“. Do tohoto typu se řadí také „duševní poruchy“, kam můžeme, i na základě posouzení MKN¹⁸ (*„Duševní poruchy a poruchy chování“* v pododdílu *„poruchy psychického vývoje“*), zařadit i SPU. Jako poslední typ stigmatu jsou podle Goffmana „kmenová stigma rasy, národa a náboženství.

Podle Goffmana si lidé vytváří vlastní „teorii stigmatu“, která objasňuje „méněcennost osoby se stigmatem“. Někteří lidé mají tendenci na základě jedné nedokonalosti přisuzovat

¹⁸ 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí.

dané osobě nedostatků více (Goffman 2003: 12-13). S tímto výrokem by podle mého názoru souhlasila i autorka Zelinková, která tvrdí, že aktéra s poruchou učení je třeba vnímat především jako osobnost, která je „jedinečná a neopakovatelná“, u aktéra můžeme nalézt mnoho pozitivních i negativních charakteristik, z nichž pouze jedna má spojitost s poruchami a nižší způsobilostí naučit se učivu (Zelinková 2003: 12).

Na základní škole, jsem se několikrát setkala s takovým pohledem spolužáků. Dokonce se mi i stalo, že když jsem se spolužačky zeptala, proč se ke mně takhle chová, tak mi velmi pohrdavým tónem řekla: „protože si hloupá na matiku“. A s tímto problémem se nesetkáváme pouze mezi dětmi ve škole, ale někdy i mezi vyučujícími, spíše ze starších ročníků:

„Myslím, že ti mladší učitelé o tom už vědí¹⁹ [...], ale u těch starších učitelek mi přijde, že tyhle věci neexistují, neexistovaly nikdy a je to nějaký moderní výmysl [...]. Pak se může stát, že si z nich i učitelky můžou utahovat někdy a můžou je ztrapňovat před tou třídou, takže té třídě dávají důvod, proč se mu třeba smát, že je jiný, anebo na to moc neberou ohledy. Nás třeba když se ptala učitelka, kdo chce na gympl, a my jsme se spolu s tím jedním klukem přihlásili tak nám řekla, že se tam nemůžeme dostat, že máme oba dys-. A my jsme se tam dostali a v pořadí jsme dopadli velice slušně. Takže ty náhledy těch učitelek se liší. No ale mrzí tě to (Informantka L).

Podle ředitelky PPP nemusí fakt, že má dítě dys-poruchu znamenat, že by si neporadilo s gymnáziem. Podle ní mají děti studium kvůli poruše sice těžší, ale zase se ho více snaží zvládnout. „[...] jsou děti, který jsou s dys- i na gymnáziu, ale nemůže to být hloupý dítě... musí si to umět nějak kompenzovat“ (ředitelka PPP). Je pravda, že se všichni specialisti poradny snaží dítěti nabídnout řešení dalšího studia školou, na které jim jejich problémy tak nebudou překážet.

„Snažíme se, aby ty rodiče i ty děti pochopili, že si mají vybrat takovou školu, kde to ustojí s co nejmenšími problémy, a i na střední mají nárok na úlevy. Už tam ale neprobíhá speciálně pedagogická péče, už je i na to pozdě, ale mají nárok i na uzpůsobení podmínek maturity. Třeba toleranci k specifickým poruchám psaní anebo i třeba tempo práce“ (ředitelka PPP).

Vzpomínám si, že když jsem maturovala, tak můj spolužák, který se potýkal především s dysgrafií mohl psát slohovou práci na počítači. Podle Zelinkové může být práce na počítači u žáka s dysgrafií značnou kompenzací. Je ovšem nutné, aby zvládl psaní na klávesnici (Zelinková 2003: 97).

¹⁹ O SPU – poznámka autorky diplomové práce.

Ředitelka dále pokračuje: „[...] ,nejde mu dobře cizí jazyk, tak spíš směřuje do těch technických. Ale proč by si neměl udělat maturitu? Tam mu v jazycích nebo v češtině ulevíme a může klidně jít na vysokou, ale to nasměrování na ten obor by mělo být takový, aby se tam dítě našlo a cítilo se tam dobře a nemuselo překonávat moc překážky“ (ředitelka PPP).

Pokorná tvrdí, že prostředí, ve kterém se dítě nachází je velice důležité pro rozvoj intelektových schopností dítěte (Pokorná 2010: 88-93). Podle Langmaiera pokud se dítě nachází v prostředí, které ho motivuje, je pravděpodobnější, že je od nich dobrý výkon očekáván. Dále ale tvrdí, že tento fakt nemůžeme zobecnit“ (Langmeier 1983: 100).

Z vlastní zkušenosti i z rozhovorů, které jsem vedla mohu říci, že velkou roli hraje i motivace, kterou můžeme označit jako negativní. Většina z nás ji, podle mě, zná. Když nás dotyční podceňují a na základě toho máme motivaci dosáhnout dobrých výsledků a dokázat jim, že se spletli. To samé vlastně tvrdil i Thompson v podkapitole 3.1.

I k této skutečnosti se informantka vyjadřuje: „*To tě zase ale motivuje jí ukázat²⁰, že prostě nemá pravdu a moc mě to nestálo mi přišlo. A pak jsem jí schválně přišla pozdravit a ukázat jí, že na tom gymnasiu fakt jsem. Pak tam byla taky jedna učitelka, která za mamkou chodila a říkala, že neodmaturuju, že jsem hloupá a že bych měla odejít. Přemýšlela jsem, že tam přijdu, pozdravím a řeknu, že mám bakaláře* (Informantka L).

S Pokornou si dovolím souhlasit, jak je motivace v životě člověka důležitá. Rozumím i pocitům informantky. *Také někdy přemýšlím, jaké by to bylo přijít za onou spolužačkou, která mě urazila, nebo za paní z PPP, která mamce přímo přede mnou řekla, že nemám na to dostudovat střední školu.*

U informantky L musím zmínit skutečnost, že navzdory negativním ohlasům a komentářům, studuje dálkově také konzervatoř. Ptala jsem se jí, zda jí dělají problém noty. Na mou otázku mi odpověděla: „*Notu ti napíšu, ale peru se s pomlčkama, kde která leží nebo sedí. Občas jsem si nemohla vzpomenout, jak se píše basový klíč, na kterou stranu má oblouček – to mám jako to b a d, prostě nevím, na kterou stranu má břicho a na kterou čumák, ale tak noty vypadají furt stejně*“ (Informantka L).

Informantka mi sdělila, že nebyla ve třídě jediná s takovou poruchou. Řekla mi, kam pokračovali její „dys-“ spolužáci: „*jeden je v Pardubicích na IT, druhý studuje politologii a teď nevím, jestli dělal stáž na ministerstvu nebo tam byl na částečný úvazek, další studuje ekonomku, další studuje pedág – dějepis ZSV a všichni normálně fungujeme*“ (Informantka L).

²⁰ Zmiňované učitelce – poznámka autorky diplomové práce.

Sepsáním této podkapitoly a její doplnění o výňatky z rozhovorů jsem chtěla poukázat na skutečnost, že ač osoby s SPU nevynikají v jedné oblasti, neznamená to, že nemohou být nadané v oblastech jiných. Studijní cesta informantky L ještě není u konce – svěřila se mi, že chce pokračovat v doktorském studiu, ale už teď dokázala, že se pedagogové, kteří ji a její spolužáky podceňovali, mýlili.

K dispozici mám rozhovory realizované s pedagogy ohledně tématu poruch učení, vztahů ve třídě a poskytnutých „úlev“ při studiu žákům s dys-. Ačkoli má práce pojednává o osobách s SPU, předpokládala jsem, že by čtenáře zajímal náhled na SPU také jiných osob. Zde jsem čerpala z Vorlíčkovi publikace *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku* (2019) a následně text doplnila o rozhovory od pedagogů.

3.2.1 Speciální vzdělávací pomůcky pro žáky s „dys-“

Tuto podkapitolu jsem se do práce rozhodla vložit z důvodu, protože moje práce má nahlédnout do života člověka s SPU a zajímají mě také pohledy okolí, zejména školního prostředí na případné úlevy „dys-“ dětí. Každý můj informant, který navštívil poradnu a odešel s doporučením pro své učitele, byl dotázán i na reakce ze strany spolužáků. Dotazem jsem se chtěla dozvědět, zda ve třídě nepanovalo napětí mezi spolužáky, když byl jeden z dotyčných zvyhodněn. Text doplním také o výňatky z rozhovoru s ředitelkou PPP, se kterou jsme se o tématu také rozpovídaly. Podkapitolu jsem zařadila pod téma stigma, poněvadž já i mí informanti jsme si ze škol odnesli zkušenost, kdy se k nám spolužáci či pedagogové nechovali zrovna nejlépe.

Nejprve jsem se ředitelky poradny ptala, zda doporučují rodičům, aby se dětem s SPU věnovali také doma:

„Hodně jim dáváme, když mají dys-, ADHD, tak směřujeme na to, aby děti měly pravidelný režim, aby když dělají domácí úkoly, je dlouho nedusili a aby si dávali pauzy, aby ty pokyny byly postupný, aby jim neřekli deset věcí najednou, protože oni si pak nepamatují ani tu první. To jsou takový obecný věci k těm ADHD a k těm dys-“, (ředitelka PPP).

Doporučení nedostávají pouze rodiče, ale také škola. Dětem by se, kromě rodičů měla věnovat i škola a přizpůsobit látku jejich potřebám. *„píšeme doporučení pro školu, co ta škola s ním má dělat“ (ředitelka PPP).*

Podobnou situaci zkoumal také Vorlíček, který popisuje situaci Alana. Alan je žák znevýhodněn mimo lehčích zdravotních problémů také specifickou poruchou učení. V kapitole autor neodkrývá, o kterou poruchu se jedná. Je tomu tak, protože v takovém případě by informace nebyla moc platná. Autor v kapitole *„S odlišností se nekamarádíme – šikana žáka*

se speciálními vzdělávacími potřebami“, řeší problém týkající se posměšků, mnohdy i šikany dětí s SPU. Vorlíček popisuje fakt, že Alan je žákem průměrným, který se musí nejen potýkat s přechodem na novou školu, ale také se svou novou pozicí, jak autor nazývá, „outsidera“. Alan má od pedagogicko-psychologické poradny doporučené zohlednění při výuce, což jeho spolužáci považují za nespravedlivé. Spolužáci by byly samozřejmě spokojeni, kdyby na Alana bylo uplatňováno stejné měřítko, jako na ně. Právě takové uvolnění, které mu bylo PPP doporučeno, zatlačilo Alana do situace, kdy byl nucen se ve škole uchýlit do role samotáře, se kterým se nikdo nebavil.

Na zkušenosti ohledně vzdělávání žáka s „dys-“ jsem se zeptala učitelky na prvním stupni základní školy a učitelky na druhém stupni. Obě učitelky se s nějakými dětmi, které se potýkaly s SPU setkaly. Učitelka z prvního stupně mi sdělila informaci, které poruchy se ve třídách objevily nejčastěji. *„Nejčastější porucha byla dysgrafie, dyslexie“* (Informantka W). Když se objevilo dítě, které mělo posudek z PPP, informantka se k tomu postavila následovně: *„Já každému dítěti vždy vypracovala IVP²¹ a podle IVP jsem následující školní rok s dítětem pracovala. Dítě s ADHD mělo tyto úlevy: tolerance občasného vykřikování, při únavě mohl chlapec na chvíli využít koberec, pracovní listy na lepší soustředění. U dětí s dyslexií atd.: nepsat slohy – pouze ústně, snižovat délku diktátů, háčky, čárky v začátcích nebrat za chybu, zápisky nepsat, ale dát dětem vytištěné“* a zároveň mi sdělila, že se u nich ve třídě nikdy žádný problém s chováním k těmto žákům nebyl. *„[...] V každé třídě jsme si vždy o tom s dětmi popovídali a vysvětlili, žádný problém se tedy nevyskytl“* (Informantka W).

Vrátíme-li se zpět k Alanově zkušenosti se spolužáky, Vorlíček dále píše, že takový postoj, který k Alanovi měli spolužáci ve třídě je dlouhodobý proces, který se většinou stupňuje, až může vykazovat známky šikany. Za takové chování třídy mohou také pedagogové, kteří nedostatečně informovali Alanovi spolužáky o jeho speciálních potřebách. Podle autora Alanův příběh souvisí s „budováním pozitivního školního klimatu a s otázkou začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol [...]“ (Vorlíček 2019: 123). Ke své zkušenosti z výzkumu dodává, že otázka žáků s SPU nemusí být vždy vnímána jako důležitá, může být zlehčována a v některých případech může být i přehlížena (Vorlíček 2019: 123). V tomto případě zanedbali pedagogové komunikaci s žáky ohledně Alanových problémů. Zatímco z předchozího rozhovoru s Informantkou W víme, že díky její včasné intervenci ve třídě případným problémům s posměšky či dokonce šikanou předešla.

²¹ Individuální vzdělávací plán.

Samkange v textu píše, že ač může mít označení dítěte jako „dys-“ i výhody například v poskytování úlev, je zde i druhá strana mince, která otvírá negativní dopady značení. Učitel by měl sice žákovi s „dys-“ pomáhat, ale zároveň musí najít bilanci mezi rozdílem chování k němu a k ostatním. Autor píše, že pak by se mohli ostatní spolužáci domnívat, že onomu „nadanému“ dítěti, jak používá Samkange, dává přednost na úkor ostatních (Samkange 2015: 1422). Podle Hewarda může označování dítěte stigmatizovat. Může přispět k tomu, že vrstevníci budou spolužáka odmítat nebo se mu vysmívat, což se může projevit na nízké sebeúctě ulevovaného (Heward 2010 in Samkange 2015: 1422).

Zeptala jsem se na zkušenost informantky F s dětmi s SPU a postoji ve třídě. I ona dává informantce W za pravdu a mezi nejčastější poruchy řadí dyslexii a dysgrafii. Ohledně vztahů ve třídě mi řekla následující: *„Děti s SPU, které v kolektivu nevybočují a snaží se, jsou v pohodě. Děti s SPU, které se chovají jak blázni a všechny prudí, mají napjaté vztahy se všemi hned od začátku. Úlevy, neúlevy“* (Informantka F).

Na zkušenosti jsem se zeptala také mých ostatních informantů, kteří si se mnou popovídali o jejich poruše na základní škole. *„My jsme to nijak jako neřešili, prostě jak nás bylo hodně. Víš, kdybych byla v té třídě sama, tak je to asi divný, ale tím že nás bylo šest [...] tak nám to ani nepřišlo divný [...] byl tam takový ten kolektiv a pocit, že v tom nejsem sama“* (Informantka L).

Informantka S už popisuje jinou zkušenost se spolužáky. Popisuje skutečnost „jedináčka“ ve třídě. Především co se mluveného projevu týče²² se informantka rozpovídala více.

„Co se týče řeči, tak to si myslím, že byl velký problém, upřímně a myslím si, že až dodneška jsem tím poznamenána, protože samozřejmě jsem byla jediná a znám i hrozně málo lidí, kteří mluví podobně. Byly tu posměšky“ (Informantka S).

Pozitivní zkušenost popisuje informant B, který mi v rozhovoru sdělil, že se s žádnými negativními reakcemi ze strany spolužáků nesetkal. Možná také proto, že i on měl ve třídě někoho, kdo měl podobnou poruchu jako on: *„[...] už od školky jsem měl dobré kamarády, se kterými se bavím do teď a postupem času akorát přibývali a v každé škole jsem si našel dobrý*

²² Stejně jako informant B se informantka S potýká s vadou řeči. Samozřejmě jsou různé závažnosti. Když jsem hledala souvislost mezi poruchou učení a vadou řeči, vrátila jsem se zpět ke knihám od Zelinkové, kde se k situaci vyjadřuje následovně: „Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. [...]. Ačkoliv se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč“ (Zelinková 2003: 17).

kamarády. Často tam byly ti, kteří měli něco podobného, ale nikdo to moc neřešil“ (Informant B).

Informant R se také ve spojitosti s úlevami nesetkal s nevraživostí od spolužáků. Spíše mu to občas nebylo vůči vrstevníkům příjemné: *„až mi to někdy bylo vůči ostatním blbý“ (Informant R).*

Co se týče mne, tak já ve třídě byla také „jedináček“, stejně jako informantka S. Až na to, že jsem neměla žádné potíže s řečí. Za sebe mohu říci, že si nepamatuji, že by mi spolužáci dávali nějak příliš nespravedlnost najevo, kdy jsem měla například na prvním stupni povolený tahák s malou násobilkou a více času než ostatní. Samozřejmě ve třídě byli spolužáci, kteří mě těšili nepřátelskými pohledy a v daný moment mi pohledy docela ubližovaly, nicméně když si to vezmu zpětně, spíše jsem byla i vztahovačná a možná si je brala moc k srdci. Živě si ale vzpomínám na situaci, kdy do třídy po zvonění přišla naše učitelka na matematiku a hrála s námi takovou hru. „Hru o desetiminutovku“. Hra spočívala v tom, že nahlas řekla příklad a po lavicích jsme si postupně dávali příklady, které jsme museli vždy správně vypočítat. Dodneška si pamatuji ten strach. Ani ne strach ze spolužáků a z toho, že když se kvůli mně bude ZASE psát desetiminutovka, nevím, co mi řeknou, ale spíše kvůli tomu, že jsem nechtěla být ZASE ta, která to celé třídě pokazí. Šlo hlavně o můj vnitřní pocit. Také si pamatuji, že jakmile jsme hru prohráli a byla to vina někoho jiného, než má, byla jsem škodolibě ráda. Hlavně, že jsem zase na čas měla klid od tohoto břemena.

Následující podkapitola ukazuje velmi úzký vztah stigmatem a self – stigmatem. Jedná se o situaci, kdy si jedinec k sobě stigma vztáhne. Podkapitola ukazuje případné následky v případě, kdy tato situace nastane.

3.3 Self – stigma

Jedná se o veřejné stigma, se kterým se označený ztotožňuje. Pro vznik self-stigmatu²³ je nutný nejprve vznik stigmatu, které jedincovi připisuje okolí. Poté je možný vznik self-stigmatu, kdy si jedinec připisuje „veřejné“ stigma na sebe a ztotožňuje se s ním.

Ondráčková přebírá názor, že ztotožní-li se jedinec se stigmatem, může to mít výrazně negativní dopad na jeho psychiku či ho odradit od vyhledání odborné pomoci. Stigmatizovaný si může myslet, že by byl zahrnut posměšky nebo by se mu okolí (případně odborná pomoc) mohlo stranit (Mak a Cheung 2010 in Ondráčková 2020: 15).

²³ Užíván také pojem sebestigmatizace (Kamarádova, Látalová, Mainerová a spol. 2014).

Tato podkapitola měla za úkol ukázat, jak je snadné se ztotožnit se stigmatem, které někomu připisuje okolí. Když se jedinec ztotožní s veřejným stigmatem, vytvoří si self – stigma, které může mít nepříznivý dopad na jeho psychiku (Ondráčková 2020: 16).

Má zkušenost z PPP ukázala, jaký může mít na dítě vliv i to, když ho stigmatizuje sám psycholog.²⁴ Zeptala jsem se dvou pedagogů na to, jaké vztahy panují v jejich třídách. Respondentka L zase přiblížila, jaké to bylo, když jí stigmatizoval sám pedagog.

Použité texty, zabývající se nálepkováním ve vzdělávání popisují větší pravděpodobnost záškoláctví u studentů, kteří byli označení stigmatem. Informantka S mě obeznámila s případem, kdy se dopouštěla záškoláctví z důvodu oněch posměšků na hodině angličtiny. „*Já tam pak nechtěla teda chodit, protože to věčně něco čteš*“ (Informantka S).

Národní asociace speciálních pedagogů²⁵ píše že zvláště děti, jejichž porucha se dotýká komunikačních schopností mohou mít obtíže v sociálním a emocionálním životě. NASET popisuje, že ne všechny děti s komunikačními potížemi mají problém v sociálním životě, ale je u nich riziko vyšší. Dále píše, že takové děti bývají v útlém věku odmítány vrstevníky a dotýká se to jejich pojetí sebe sama. Takové odmítnutí je pro dítě velmi často bolestivé a je těžké na něj zapomenout, ale existují také děti, které navzdory poruchám nemají problém se svými vrstevníky a učiteli. Třída je pro dítě jako druhý domov a místem, kde je vychováván. Ve třídě tráví spoustu času a je nezbytné, aby byla dítěti poskytována řádná výchova a péče (Naset).

Robert K. Merton, který je považován za tvůrce tzv. *self-fulfilling prophecy* (sebenaplnující proroctví) vysvětluje, je-li na dítě kladeno příliš velké očekávání, ať negativní nebo pozitivní, dítě může být tímto nárokem ovlivněno tak moc, že je nakonec schopno očekávání naplnit. V textu s názvem *Labelling theory in education* se také píše, jak jsou děti citlivé na takové označování. Jakmile se stane, že dítě začne věřit svému negativnímu stigmatu, které mu bylo přisouzeno, dojde k odmítnutí sebe sama. Jedincovo odmítnutí sebe sama zase může mít za následek odmítnutí pravidel společnosti a může se stát, že bude hledat pochopení u deviantních vrstevníků. Skupina odmítnutých může následně odporovat těm, kteří je takto označili a jejich odmítání a odpor může dojít až do bodu, kdy si vytvoří vlastní kriminální životní styl. Autor textu dodává, že nálepky, které jsou dětem přisuzovány učiteli či jinými odborníky, mohou ovlivnit rozvoj identit nebo sebepojetí. Toto sebepojetí může ovlivnit i fakt, jak jedinec komunikuje se svým okolím, jejich postoj ke vzdělání a jejich výsledky ve vzdělání (rj-keller 2020).

²⁴ Viz podkapitola 3.2.

²⁵ Označení NASET.

3.4 Stereotypy

Shledávám nezbytným se v práci zmínit i o stereotypech, poněvadž to jsou ony, na jejichž základech je postaven předsudek. Podle *Pedagogického slovníku* (2013) jsou stereotypy založeny na generalizaci a člověk jednající na základě stereotypní představy vnímá všechny členy skupiny jednotně. Člověk jednající na základě stereotypu nebere v potaz myšlenku, že mají členové skupiny rozdílně povahy a charakteristiky a bere všechny členy totožně (Mareš, Průcha, Walterová 2013: 286).

Průcha tvrdí, že stereotypy nepramení z přímé zkušenosti člověka. Jsou předávány například generačně a jsou zachovávány pomocí tradice (Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 199).

Zaujalo mě označení stereotypů jako „obrazů v naší mysli“ od W. Lippmana. Allport ve svém díle podotýká, že tento pojem se stal součástí současné moderní psychologie. Allport dále rozlišuje mezi kategorií a stereotypem. Jako příklad kategorie uvádí neutrální, nehodnotící pojem „černocho“. Bez této kategorie by nemohl vzniknout stereotyp např. podle kterých by se Afroameričané dopouštěli násilí pomocí nožů a břitev. (Lippman 1922 in Allport 2004: 215-221).

„Stereotyp vstupuje na scénu teprve tehdy (a pouze tehdy), když prvotní kategorii zatíží „obrazy“ a názory [...]“ (Allport 2004: 216). Podle této citace víme, že kategorie tvoří základ, na kterém můžeme stereotyp postavit. Allport vymezuje stereotyp následovně: „stereotyp je příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii“ (Allport 2004: 215).

V této kategorii mohou například být Afroameričané, Romové, obyvatelé Anglie, blondýnky, brunetky, dělníci, podnikatelé, bezdomovci, atd... Allport tuto skutečnost dále rozvíjí a dodává, že je-li stereotyp založen na určité míře pravděpodobnosti, nemusí být nutně mylný. Jako příklad dává Iry, Židy a jejich pozitivní vztah k alkoholu. Zeptáme-li se někoho, jestli mají k alkoholu blíže Irové nebo Židé, existuje zde pravděpodobnost, že odpoví Irové. Jeho odpověď nemusí být nutně stereotypní. Allport takovou odpověď, která je založena na pravděpodobnosti, nazývá „opodstatněnou generalizací“. „Rozlišit mezi opodstatněnou generalizací a stereotypem můžeme jen v případě, máme-li spolehlivé údaje o existenci (o pravděpodobném výskytu) skutečných skupinových odlišností“ (Allport 2004: 215-216).

Podle literatury použité v této práci a odpovědí dotazovaných informantů, může člověk stereotypně považovat jedince s SPU jako méně inteligentní, méně schopné či méněcenné

(Jenkins 1993, Goffman 2003). Allport stejně jako Průcha píše, že člověk nemusí mít s lidmi, které stereotypizuje žádnou zkušenost (Allport 2004: 39). Podle Samkange, který se ve svém článku *The Role of Labelling in Education: Focus on Exceptional Learners* (2015) zabývá labelingem ve vzdělání, je to právě labelling²⁶, který „otevřít dveře stereotypům a předsudkům (Samkange 2015: 1422).

3.5 Předsudky

Pedagogický slovník předsudky²⁷ definuje jako „názory a postoje jednotlivce, [...], které odrážejí jejich neobjektivní, většinou negativní vztahy k jiným lidem a jevům“ (Mareš, Průcha, Walterová 2013: 228). Slovník také připouští, že díky škole mohou být takové postoje a názory podporovány a většinou není možné, aby škola již vzniklé předsudky odstranila (Mareš, Průcha, Walterová 2013: 228). Samkange píše, že je krátká cesta od „pouhého“ označování ke stereotypům a předsudkům (Samkange 2015: 1422).

Podle Gordona Allporta a jeho obsáhlého díla *O povaze předsudků* (2004) má předsudek dvě hlavní charakteristiky. Je u nich patrné emoční zabarvení a také předčasné a nepodložené úsudek (Allport 2004: 38). Osoba pak bude většinou své důkazy ospravedlňující jeho předsudek překrucovat a přibarvovat k obrazu svému. Bude tvrdit, že má pro své přesvědčení důvody, míjí je s „fámami“. Další, k čemu se lidé uchylují je generalizace. Pro utvoření předsudku je typická absence zkušenosti dotyčného s nějakou skupinou, vůči které svůj předsudek směřuje. Na základě „špatného smýšlení“ o pár členech skupiny může osoba připisovat charakteristiky všem členům bez „náležitého opodstatnění“²⁸ (Allport 2004: 39).

Jak bylo řečeno, pro předsudek je typické zahrnutí emocí. Naše emoce a naše přesvědčení ovlivňují naše chování k jednotlivcům, patřící do „zavrhované“ skupiny (Allport 2004: 39). Dále pak charakterizuje předsudek následovně: „odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny, jen proto, že do této skupiny patří“ (Allport 2004: 39).

Autor nabízí příklad možného předsudku, který můžeme ve své mysli chovat. Tento příklad se týká bývalých vězňů. Bývalí vězni se obtížně začleňují zpět nejen do společnosti, ale také do pracovního procesu. Existuje mnoho zaměstnání, kde zaměstnavatelé chtějí po zaměstnancích před nástupem do práce doložený výpis z rejstříku trestů. Když má člověk záznam v trestním rejstříku, na jednu stranu je pochopitelné, že jejich hypotetičtí

²⁶ Viz podkapitola č. 3.1.

²⁷ Předsudky týkající se osob s poruchami učení se začínají objevovat ve dvacátém století (Kevles 1985: 78 in Kolářová 2012: 87).

²⁸ Podle Allporta jen velmi ojediněle staví lidské názory na absolutní jistotě. Náležité opodstatnění je podle něj záležitostí pravděpodobnosti (Allport 2004: 40).

zaměstnavatelé budou obezřetní a nedůvěřiví. Na druhou stranu je ovšem možné, že se o práci uchází nový, polepšený člověk, který mohl být dokonce potrestán neprávem. Od zaměstnavatele lze očekávat, že tohoto člověka odmítne kvůli jeho záznamu v rejstříku, protože jaká je pravděpodobnost, že se bývalí vězni napraví? Ovšem odmítnutí zaměstnat bývalého vězně by znamenalo provést předčasný soud a jeho odsouzení. U tohoto případu se jedná o „hraniční případ“. Autor vlastně chce říci, že někdy zkrátka není možné určit, zda vůči osobě chováme předsudek či nikoliv (Allport 2004: 40).

Podle Allporta se nemusí emoční zabarvení vyskytovat jenom u předsudků. Allport vysvětluje význam „emočně zabarvených nálepek“. Jedná se o hanlivější označení určité kategorie. Jako příklad uvádí „černoch – negr, Žid – icik“ (Allport 2004: 205-206). Mezi další emočně zabarvené nálepky používané, z mé zkušenosti v každodenním životě častěji, můžeme zařadit například také Rom – cikán²⁹ nebo Němec – skopčák³⁰.

Následující podkapitola ukazuje, jak se z lidské touhy po uznání od druhých stává lidská potřeba. Tuto kapitolu a její podkapitoly jsem do práce zařadila z důvodu, že jednak spolu velmi souvisí a jednak souvisí i s mým tématem práce.

3.6 Potřeba uznání

Taylor popisuje, jak spolu souvisí uznání a identita a píše, že naše identita je spoluutvářena uznáním či neuznáním, které nám dávají druzí. Když člověk není dostatečně uznáván, může se to odrazit na jeho identitě. Na tom, kdo je, za koho se považuje (Taylor 2001: 44).

Drapela ve svém díle *Přehled teorií osobnosti* (2021) seznamuje čtenáře s „interpersonální teorií“, o jejíž základy se zasloužilo dílo Alfreda Adlera. Za průkopníky interpersonální teorie jsou považováni Karen Horney a Harry Stack Sullivan (Drapela 2021: 51).

Adler ve svém díle *Člověk jaký jest: základy individuální psychologie* (1935) upozornil na roli „sociálních prvků v růstu a zrání každého jednotlivce. Sociální cit [...], projevující se úsilím o spolupráci s druhými lidmi představoval podle něj konečné sebenaplnění každého člověka“ (Drapela 2021: 51). Horney zase kladla důraz na tvorbu osobnosti započatou dětskými zážitky (Drapela 2021: 52).

²⁹Podle Alice S. Herákové vnímá označení cikán mnoho Romů hanlivě, hlavně jsou-li tak označováni veřejně (například v médiích). Nicméně existují Romové, kteří se sami jako „cikán“ označují (romea).

³⁰ Slovo „skopčák“ pochází primárně z oblastí Sudet, kde se vyskytovaly ve velké míře příslušníci německé národnosti (superia) a jedná se o nadávku Němcům z českého hornatého území (AV ČR 1948-1951).

Budu-li mluvit o svých pochybách, musím se vrátit vzpomínkami na základní školu. Tím, jakým stylem se se mnou spolužáci bavili jsem o sobě pak začala pochybovat, pochybovala jsem o sobě ve smyslu osobnostních kvalit. Poté, co moje jediná kamarádka přestoupila na jinou školu, jsem ve třídě už žádnou neměla a ptala jsem se z jakého důvodu si nemůžu najít dalšího kamaráda. Myslela jsem si, že problém je ve mně, v mé osobnosti, v mém chování. Situace se projevila nízkým sebevědomím, kterým jsem ze začátku disponovala pouze ve škole, a které se pak přeneslo také do každodenního života a ovlivňovalo tak mé chování a vnímání druhých.

Podle Horney jsou potřeby dospělých výsledkem neukojení oněch potřeb v dětství a pokračují tudíž i do dospělosti (Drapela 2021: 54). Můžeme si jako příklad vzít informantku S a její vadu řeči. Jelikož byla v dětství zahrnuta posměšky a poukazováním na to, že „je v něčem jiná“, přenesla si strach z mluvení před cizími lidmi i do dospělosti: „*Když mluvím s kamarádem, tak mi to nevádí, vím, že mě znají, ale když mluvím s někým, koho úplně až tak neznám, tak se snažím používat jiný věty, nebo jiný slova, abych větu řekla správně. To dělám docela často*“ (Informantka S).

Podle Horney ostých informantky S z mluvy před cizími lidmi způsobil, že informantka volí lehčí a jiné věty, aby předešla „sebemenším neshodám“ (Drapela 2021: 54).

Sullivan například nepřikládá osobnosti „reálnou samostatnou existenci“, aniž by jí formovaly interpersonální vztahy, které trvají po celý život. „Interpersonální dimenze lidského života je základem Sullivanova pojetí osobnosti (Drapela 2021: 57).

Abraham H. Maslow³¹, zabývající se především otázkou motivace rozdělil potřeby na primární (základní) a sekundární. Tyto potřeby jsou podle něj nezbytnou součástí „biologické podstaty druhu“. Maslowova teorie vycházela z darwinovské evoluční teorie a tvrdila, že „vrozenou vnitřní motivační výbavu druhu mohou tvořit pouze takové potřeby, pudy a impulzy, které přispívají k přežití jedince nebo rozmnožení druhu – stručně řečeno jsou to sobectví, sexualita a agresivita“ (Maslow 2014: 9).

Podle Maslowa jsou to potřeby, které v minulosti nebyly uspokojeny čili se jedná o „deficit“. Tento deficit může ovlivňovat naše vnímání skutečnosti, kdy o čím větší deficit se jedná, tím více toužíme po jeho ukojení. „‘Nasyť mě, Miluj mě, Respektuj mě‘“. Maslow dále informuje, že čím naléhavěji potřebujeme deficit (jídla, bezpečí, náklonnosti nebo sebeúcty) uspokojit, tím více bude ovlivněno naše chování k druhým a jako příklad uvádí potřebu

³¹ Abraham Harold Maslow (1908–1970) je představitel humanistické psychologie a spolu s Kurtem Goldsteinem je hlavním představitel holistického přístupu ke studiu osobnosti. Maslow je znám díky své teorii potřeb (viz obrázek č. 1) uspořádané hierarchicky podle lidských priorit (Maslow 2014).

lichocení (Maslow 2014: 12). Jelikož tato kapitola pojednává o potřebě uznání, místo lichotek do jeho příkladu doplním uznání.

Projevujeme-li uznání člověku s nedostatečnou sebeúctou, tak podle Maslowa v člověku „vypěstujeme“ potřebu být uznáván druhými (Maslow 2014: 14). Lidé, kteří nepotřebují být zahrnováni lichotkami a uznáním nejsou v tomto ohledu závislí na druhých. Maslow takové lidi nazývá lidmi „sebeaktualizovanými“. Podle něj tito lidé žijí mnohem „efektivněji“ také proto, že tak nelpí na svém egu. „Sebeaktualizovaný člověk *nepotřebuje*³² nic dokazovat [...]“ (Maslow 2014: 16).

Podle takového tvrzení lidé, projevující touhu po uznání od druhých nedisponují sebeúctou, ale zároveň autor píše, že potřeba uspokojit lidskou přirozenost – sobectví, je jedna z lidských potřeb. Důležitost potřeby uznání znázornil i v teorii potřeb, známá jako „Maslowova pyramida potřeb“.



Obrázek č 1. Maslowova pyramida potřeb.

Zdroj: raveninthefog in Wikipedia 2014

„Maslowova teorie motivace tvrdí, že v případě uspokojení nižší potřeby se stává dominantní potřebou potřeba vyšší a pozornost jedince je pak soustředěna na uspokojení této vyšší potřeby“ (Armstrong 2002: 163).

Potřebou uznání se zabýval také sociolog, politický vědec a filosof Charles Taylor především ve své publikaci *Multikulturalismus: Zkoumání politiky uznání* (2001), jehož myšlenkami mi přišlo vhodné do práce přispět.

³² Zvýrazněno autorem.

3.6.1 Uznání jako nezbytná součást osobnosti

Taylor ve svém výše zmíněném díle uvádí příklad patriarchální společnosti, kdy byly ženy nuceny přijmout svou podřadnou roli a ztotožnit se s ní, což se jim povedlo natolik, že se přetvořilo jejich vnímání sebe sama a trpěly právě nedostatkem sebeúcty. Dále popisuje, jak se diskriminace Afroameričanů Evropany projevila na vnímání vlastního obrazu diskriminovaných. Mnozí sebou pak mohli dokonce pohrdat, což pro utváření jejich identity mohlo mít destruktivní následky nebo to mohlo způsobit nenávist k sobě samému. Náležité uznání k lidem navzájem je, podle Taylora, znakem úcty a zdvořilosti (Taylor 2001: 44-46).

Následující výňatek z rozhovoru s informantkou S ukazuje, jak kvůli svému stylu řeči nezískala práci a jaké to na její psychiku mělo vliv. „*Já jsem se rozbrečela, mě to bylo fakt hodně líto*“ (Informantka S). Je si sice vědoma toho, že existují lidé, kteří mají s řečí větší problém, nicméně tato situace způsobila, že o sobě informantka začala pochybovat a tyto pochyby se následně proměnily v lítost a smutek. Instituce informantce neprojevila dostatečnou úctu a zdvořilost, jak říká Taylor, protože jí ani nepozvali na pohovor a nedali jí šanci se o místo více snažit.

Taylor poukazuje na fakt, že není-li člověku projevna dostatečná úcta a uznání, může se tento deficit projevit na aktérově sebepojetí a následně může být ovlivněno i jeho chování či způsob, jakým vnímá okolí. Taylor se zmiňuje o „posílení individuální identity“, které nastalo koncem 18. století. Jedná se o identitu, kterou dotyčná osoba odhaluje sama sobě a která náleží pouze jemu. Koncepce spočívá v tom být věrný sám sobě a Taylor o koncepci hovoří jako o „ideálu autenticity“. Existuje představa, podle které jsou lidé „vybaveni“ morálkou, empatií a intuicí pro to, co je správné a co nikoliv. Znamená to tedy, že morálka se stává základním stavebním kamenem naší duše. Taylor se ve svém díle zmiňuje o Rousseauovi, který definuje otázku morálky jako „schopnost následovat přírodu v nás“. Mnohdy se stává, že tento hlas přírody je přehlušen naší touhou závislosti na druhých a jejich uznání, kdy uznání od druhých v nás může evokovat pocit radosti a spokojenosti. (Taylor 2001: 48-49).

Byl to Herder, který zformuloval myšlenku, že každý člověk má svou vlastní „míru“ (Herder 1877–1913: 291 in Taylor 2001: 49). „Jsem povolán žít svůj život tímto způsobem, a nikoli napodobovat život nikoho jiného“ (Taylor 2001: 49). Taylor tuto větu označuje jako zásadní pro věrnost sobě k samému. „Být věrný sám sobě znamená být věrný své originalitě [...]“ (Taylor 2001: 50) Herder originalitu vnímal dvěma způsoby. První způsob byl ve vztahu k lidem a druhý ve vztahu k národu a kultuře. Taylor Herderovu citaci chápe, že tak jako má jedinec být věrný sám sobě, tak by měl být věrný i své kultuře (Taylor 2001: 50).

Dalšího vědce, kterého Taylor zmiňuje je George Herbert Mead, který vysvětluje, jak jsou pro nás důležití „signifikantní druzí“. Jsou to lidé, kteří jsou pro aktéra důležití a učíme se od nich se definovat ve vztahu k druhým, ale i sami k sobě. Svou identitu vytváříme neustálým dialogem s lidmi okolo nás, s lidmi, kteří v nás možná chtějí vidět někoho jiného nebo o nás mají jiné představy. I tento boj se „signifikantními druhými“ definuje naši identitu. Je to boj, který nás doprovází po celý náš život a je neustálý. Tím, že se podvolujeme boji s naším okolím určujeme naši identitu. „Tím, že určujeme svou identitu, pokoušíme se určit, kdo jsme, ,odkud se bereme““ (Mead 1934 in Taylor 2001: 52). Identita jednotlivce je vlastně závislá na „dialogických vztazích“ k druhým (iep).

Taylor zmiňuje důležitost druhých a interakce s nimi v našem životě. Ať se jedná o negativní interakci nebo tu pozitivní, vždy budou mít druzí vliv na to, jak se sami definujeme. V těchto podkapitolách jsem chtěla ukázat, jak je snadné si o člověku udělat obrázek dříve, než dotyčného poznáme. To, že člověka propustili z vězení nemusí nutně znamenat, že je to lump. To že je dítě pomalejší v psaní a čtení neznamena, že je hloupé. Z textu víme, že osoba takto označovaná svým okolím se může s jejich názorem na ně ztotožnit a může se to projevit nejen na jeho sebevědomí, ale také chování. Není nutné jedince generalizovat. Všichni teenageři nemusí být neúctiví ke starším lidem. Čtenář se mohl dozvědět, že pokud nebyly lidské potřeby ukojeny v dětství (v případě této práce se jedná spíše o potřebu být uznáván vrstevníky), je velmi pravděpodobné, že tuto potřebu budou lidé vyžadovat v dospělosti. Nicméně Maslowova pyramida potřeb dokazuje, že lidská tužba po uznání je přirozená.

Následující kapitola dokazuje, jak je antropologie interdisciplinární obor a její studium souvisí s mnoha obory, pedagogikou nevyjímaje. Kapitola ukazuje, jak důležitou roli v životě člověka hraje vzdělávání i pomocí vzdělávacích institucí.

4 Antropologie a proces učení

“Lidská činnost je vždy složitý proces, v němž se účastní celý člověk, ne pouze některá jeho část nebo dílčí funkce“ (Čáp 1993: 22 in Cichá 2017: 5). Touto citací začíná kniha Martiny Ciché³³ *Pedagogická antropologie v podmínkách současné školy* (2017) a výrok se podle ní týká nejvýznamněji právě pedagogické činnosti. Podle Ciché je Čápova úvaha zcela integrálně antropologická³⁴, „neboť je vpravdě holistická jako antropologie sama“ (Cichá 2017: 5).

Cichá ve svém díle přikládá důležitost jak antropologii, tak pedagogice a píše, že cílem její publikace není obhajovat význam pedagogické antropologie, neboť je tato oblast antropologie v životě člověka stejně významná jako sama škola. Pedagogika jde s antropologií ruku v ruce a odráží se v ní „bio-psycho-socio-kulturně-spirituální podstata člověka a lidství“ (Cichá 2017: 5).

Autorka knihy tvrdí, že tato podstata spočívá v provázanosti a vyváženosti těchto jednotlivých složek, v jejich „integraci“. Cichá si je vědoma, že její úvaha se nemusí zamlouvat biologickým a sociokulturním antropologům, kteří podle ní nemusí být fanoušky „celostní antropologie“, ovšem tvrdí, že pedagogická antropologie z „celostní antropologie“ vycházet musí. Podle Ciché je důležité, aby potenciální pedagogové znali hranici mezi biologickou a sociokulturní antropologií. Je to přeci jen člověk, který je základním předmětem zájmu jak antropologie, tak i pedagogiky (Cichá 2017: 5). Jednou z funkcí školy je funkce výchovná a vzdělávací. „Vzdělávání je mnohem víc než jen školní výuka“ (Levinson, Pollock 2016: 4 in Vorlíček 2019: 38).

Další předmět, který spojuje antropologii a pedagogiku je kultura. Dieter-Jürgen Löwisch se k této souvislosti vyjadřuje následovně: „Kultura a pedagogika jsou dvě strany jedné mince“ (Löwisch 1989: 9 in Cichá 2017: 12).

Cichá v knize píše, že mezi kulturou, výchovou a vzděláváním vidí souvislost. U Ciché se můžeme také dočíst, že když si člověk chce osvojit kulturu a její zvyklosti, je nutné zapojení procesu učení (Cichá 2017:12). V publikaci se také zmiňuje o procesu enkulturace a své čtenáře informuje, že se jedná o celoživotní proces učení se, započatý narozením a na kterou mají v průběhu jedincova dospívání vliv různé instituce včetně školy (Cichá 2017: 17).

³³ Doc. Mgr. Martina Cichá, Ph.D. získala doktorský titul v oboru antropologie a docenturu v oblasti pedagogiky (upol.cz).

³⁴ Za zakladatele integrálně-filozofického přístupu ke studiu člověka je považován Karel Mácha (nar. 1931). V českém prostředí integrální antropologii prosazoval Josef Wolf. Ten tvrdil, že „integrální antropologie představuje hledisko či teorii, která usiluje o pochopení a studium lidské společnosti v jejích komplexních a interdisciplinárních dimenzích“ (Wolf 1992: 132 in Cichá a kol. 2014: 12).

Také podle příspěvku Soukupa v online *Sociologické encyklopedii* možnosti enkulturace disponují pouze lidé, což vyplývá z „geneticky dané dispozice učit se kultuře“ (Soukup 2017). Ve velmi raném věku se na enkulturaci podílí primárně instituce jako rodina. V průběhu dospívání vliv rodiny mírně klesá a na důležitosti nabírají i sekundární instituce, kam lze zařadit také školu. Enkultura se podle *Sociologické encyklopedie* promítá do všech oblastí kultury (Soukup 2017). Z pedagogického hlediska se kulturní dědictví přenášelo z generace na generaci, zejména také pomocí *formálního vzdělávání*³⁵ ve školských institucích. Jedná se o materiální, ale primárně nemateriální produkty lidské civilizace vytvořené od jejího zrodu (Mareš, Průcha, Walterová 2013: 135).

Publikace Ciché ale pojednává i o opačném vztahu kultury a učení. I vzdělání je podle ní ovlivňováno kulturou. Kultura poté působí a ovlivňuje výsledky ve vzdělávání. Při vzdělávání záleží na prostředí, ve kterém se jedinec nalézá a roli hrají sociokulturní podmínky (Cichá 2017:12). Sociokulturní podmínky tedy působí na vzdělávání, přičemž vzdělávání se v dospívání jedinci dostává prostřednictvím školy (Brožíková 2007: 18).

Stejnou informaci najdeme ve Vorlíčkově knize *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku* (2019), kde píše, že škola je místo, kde se „střetávají a prolínají různé světy“ (Vorlíček 2019: 93). Jedná se hlavně o mísení školního a mimoškolního prostředí. Vorlíček si je také vědom faktu, že v dnešním školství je patrná určitá míra odlišností, která může mít za následek možnou selektivnost ve vzdělávání. Z tohoto důvodu autorovu pozornost zaujímá nejen prostředí školské, ale také mimoškolní (Vorlíček 2019: 93). A já se svou pozornost pokusím ubírat podobným směrem. Píši, že se pokusím záměrně, poněvadž v době psaní této práce jsem měla k dispozici málo textů z oblasti pedagogické antropologie, natož se zaměřením na SPU. To dokazuje i Jenkins ve svém textu *Incompetence and Learnign Difficulties: Anthropological Perspectives* (1993), který tvrdí, že antropologických výzkumů na téma poruch učení je nedostatek a tato oblast je tedy nedostatečně rozvinutá (Jenkins 1993: 17).

Jenkins si ve svém článku pokládá otázku, jak jsou charakterizováni kompetentní lidé v různých kulturách. Každá společnost je originální a některé k poruchám učení či „méně schopným“ přistupují jinak.³⁶ Dokazují to už jen rozdíly v názvech. Jenkins píše, že za poslední

³⁵ Zvýrazněno autory. Odráží politické, ekonomické, sociální a kulturní potřeby společnosti (Mareš, Průcha, Walterová 2013: 79)

³⁶ Islám například jeví poměrně vysokou míru tolerance k „méně schopným“. V islámském právu se dostává pochopení „méně schopným“ spíše pouze mužům s majetkem, než těm bez majetku či ženám. Zároveň v Islámu není jasný původ tohoto problému. Diagnózy a způsoby léčby se pohybují od názorů vědecké medicíny až po přisuzování posedlosti džinem, které s sebou nese vymítání ďábla. Existují také regionální rozdíly. Například mezi Beduíny mohou být hranice tolerance k „méně schopným“ lidem nízké, což je možná dáno drsnými podmínkami existence kočovníků v poušti (Jenkins 1993: 17).

tři dekády byly v západních společnostech veškeré poruchy schovávány pod mozkové ochrnutí nebo mentální postižení. Byla to západní medicína, která v mnoha společnostech ovlivňovala vnímání „méně schopných“ (Jenkins 1993: 17). Podle Jenkinse je těžké zjistit, jak se v různých kulturách k takovým označením přistupuje. Zmiňuje, že poruchy učení, či mentální postižení existují ve všech kulturách. Rozdíl může být ovšem v tom, na jaké úrovni gramotnosti se daná společnost nachází. Je logické, že ve společnostech s vyšší mírou gramotnosti se bude k poruchám přistupovat jinak než v těch s mírou nižší (Jenkins 1993: 17).

V článku se také zmiňuje o autorovi jedné z mála etnografických studií o lidech s mentálním postižením, Robertu Edgertonovi, který roku 1970 v západních společnostech zkoumal tehdy dostupné mezikulturní poznatky. Edgerton chtěl zpochybnit přesvědčení, že čím „jednodušší“³⁷ společnost je, tím je více tolerantní k „jednodušším“³⁸ lidem. Zaobíral se názorem, že se problémy s učením stávají více patrnější a problematičtější ve společnostech technicky vyspělejších a náročnějších. Dospěl k závěru, že existují společnosti, kde jsou „neschopní“³⁹ vnímání více závažněji, jinde méně a v dalších vůbec (Jenkins 1993: 17).

Tato podkapitola čtenáři vysvětluje, že při vzdělání je důležitá také úroveň kultury dané společnosti. Je-li úroveň kultury v jedné společnosti nižší, pravděpodobně se poruchám učení nebude přisuzovat takový význam jako ve společnostech kulturně vyspělých. Následující podkapitola informuje o přístupu ke vzdělání v minulosti, kdy západní společnost často měla nastavená jiná měřítká pro ženy či pro muže, pro Afroameričany či Evropany.

4.1 Diskriminace ve vzdělání

Baptie a Emerson se v knize *Dítě s dyskalkulií ve škole* (2018) zaobírají otázkou inteligence jako takové. Zajímají se o to, zda je inteligence vrozená, či se jedná o vlastnost, která je ovlivněna prostředím, ve kterém se jedinec nachází. Také přemýšlí nad tím, jestli je možné inteligenci dále rozvíjet (Baptie, Emerson 2018: 19).

Existují debaty vedené v tomto duchu, které by se daly pojmenovat jako „příroda versus výchova“. Autoři publikace tvrdí, že ve společnosti dominuje názor, že inteligenci neboli „rozumový vývoj“ ovlivňuje jak prostředí, ve kterém se jedinec nachází a vyrůstá, tak geny (Baptie, Emerson 2018: 19). Sahají hlouběji do historie a reflektují názory, které ve společnosti převládaly. Jsou to názory, že inteligence lidí je dána „genderovou příslušností“. Podle těchto názorů byly v minulosti diskriminovány ženy, kterým se nedostávalo takového vzdělání, jako

³⁷ Přeloženo autorkou diplomové práce z anglického výrazu ‚simpler‘ society.

³⁸ Přeloženo autorkou diplomové práce z anglického výrazu ‚simple‘ people.

³⁹ Přeloženo autorkou diplomové práce z anglického výrazu ‚incompetent‘.

mužům. Díky tomu, že žena nebyla muž, dívala se na ní společnost automaticky jako na méně inteligentní. Dokonce se v 19. století proti vzdělávání žen stavěli i doktoři, neboť věřili, že studium má „negativní vliv“ na ženské zdraví (Baptie, Emerson 2018: 19-20).

Autoři zmiňují rok 1874 a výrok významného britského psychiatra, který disponoval názorem, že dívkám, kterým je dopřáno stejného vzdělání, jako chlapcům, hrozí „vážené vyšínutí“. Stejně tak Edward Clarke informoval, že „intenzivní studijní nápor“ vede k tomu, že „řada absolventek škol je trvale neschopna dosáhnout lepších výsledků jinak než nečestnými cestami“ (Maudsley 1874: 206 in Baptie, Emerson 2018: 20).

Objevil se také názor, že inteligenční odlišnosti jsou ovlivněny rasovými rozdíly. Názor vedl k další diskriminaci ve vzdělání. Tento názor se během dvacátého století značně rozšířil. V případě diskriminace Afroameričanů, se předpokládalo, že „černí“⁴⁰ nejsou zdaleka tak hodnotní jako „bílí“. Tento předpoklad vedl k oddělenému vzdělávání Afroameričanů. Až v roce 1954 byly v USA zákony „zakládající samostatné veřejné školy pro černé a bílé studenty“ považovány za protiústavní (Baptie, Emerson 2018: 20).

Názor nadřazenosti „kvality“ „bílých nad černými“, se vyhroutil v Jihoafrické republice a stal se tak základem apartheidu, který neuznával práva těchto skupin. Autoři také uvádí, jak bylo „černým dětem“ v Jihoafrické republice odpíráno vzdělání v matematice, jehož důsledkem bylo ekonomické znevýhodnění. Tamní premiér v roce 1953 prohlásil: „Jaký smysl má učit (černé) dítě matematice, když ji nevyužije v praxi? Proč (černé) děti učit kurikulu, které je především tradičně evropské?“ (Suzman 1993 in Baptie, Emerson 2018: 20). Diskriminace je velmi důležitou součástí historie nejen ve vzdělávání (Suzman 1993 in Baptie, Emerson 2018: 20).

Malála Júsfzajová, nositelka Nobelovy ceny, poukazuje, že v dnešní době je stále některým dívkám odpíráno vzdělání (Suzman 1993 in Baptie Emerson 2018: 20).

Od Ciché jsme se v kapitole dozvěděli, že stejně jako při enkulturaci, tak i při studiu je nutná přítomnost procesu učení se. Škola, jakožto sekundární instituce má na jedincovu enkulturaci také významný vliv a podílí se tak na předávání dovedností, předávání vědění a jeho integraci do společnosti. Zároveň měla kapitola čtenáři prozradit, jakou roli v přístupu ke vzdělání hraje míra vyspělosti společnosti, její měřítko a přesvědčení. Mohli jsme se dozvědět, že úroveň vzdělání také závisí na prostředí, ve kterém se aktér pohybuje a že jedince v jeho

⁴⁰ Baptie a Emerson ve svém díle rozdělují populaci na tzv. „bílou a černou“. Schválně v práci používám jejich terminologii, abych zabránila případnému pozměnění textu. Podobnou terminologii používají i jiní autoři (Maudsley 1874, Suzman 1993). Abych předešla případnému pozměnění textu, tyto dobové výrazy uvádím v uvozovkách.

úspěších ve vzdělání ovlivňují současné sociokulturní podmínky. Cílem kapitoly bylo ukázat, jak kultura proniká do oblasti školství a jak se navzájem ovlivňují.

V další polovině práce čtenáře již seznamuji a vysvětluji jednotlivé poruchy učení, se kterými se lze ve společnosti setkat. Seznámení s poruchami učení bylo nezbytné pro absolvování mé stáže v pedagogicko – psychologické poradně.

5 Charakteristika jednotlivých poruch

Nyní chci podrobněji popsat jednotlivé poruchy učení a přiblížit obtíže, se kterými se jedinci s takovými poruchami setkávají. Jako první popíši dyslexii, nejen kvůli její četnosti u mých informantů, ale také proto, že byla jako první studována a poskytla půdu pro studium i dalším známým poruchám učení (Matějček 1993: 23).⁴¹ Mezi SPU se podle Olgy Zelinkové, řadí již zmíněná dyslexie, dále dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie a dyspraxie (Zelinková 2003: 9).

V textu bude nejprve popsána dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, jelikož se o těchto třech poruchách mluví v zahraničí stejně, jako v České republice. Následně bude popsána dysortografie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. S těmito čtyřmi poruchami se setkáme speciálně u nás a v zahraniční literatuře se s nimi již nesetkáváme. Podle Pokorné je roztržitost ohledně terminologie dosud nevyřešená (Pokorná 2010: 59-60).

Někdy se pod pojem dyslexie mohou vztáhnout všechny poruchy učení. Také v anglické literatuře se používá termín *learning disability* nejen pro deficit ve čtení, ale také jako nadřazený termín pro každodenní problémy při výkonu žáka s „normální inteligencí“ (Pokorná 2010: 59-61). Co se týče německé literatury, tak ta má pro označení poruch učení více názvů, než je tomu u literatury anglické. Nejstarším německým termínem *Legasthenie* bychom označili v Německu žáka s dyslexií. Termín *spezifische Entwicklungsstörungen* můžeme přeložit doslovně jako specifické vývojové poruchy a termín *umschriebene Entwicklungsstörungen* se dá použít pro konkrétnější pojmenování poruch učení (Pokorná 2010: 60).

5.1 Dyslexie

Matějček ve své knize *Dyslexie* (1995) informuje, že první, kdo použil toto označení byl německý neurolog Berlin ve svém článku „*Eine besondere Art von Wortblindheit (Dyslexia)*“ (1887).⁴²

Mluvíme-li o dyslexii v českém prostředí, je nutné zmínit úspěšného českého psychiatra a neurologa Heverocha a jeho článek v časopise „*Škola*“ - „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psátí při znamenité paměti*“ (1904) (Nováková 2013).

Co se týče začátku „moderní práce“ o dyslektících a dysgrafících, tak ta je datována v 50. letech 20. století. Zejména pak v dílech Langmeiera, Matějčka, Kučery, Žlaba a Jirásk.

⁴¹ Zelinková informuje, že jak se vyvíjela teorie i praxe u dyslexie, dala za vznik dysortografií a dysgrafií. Dále píše, že není-li nutná hloubková analýza problému, užívá se pro zmiňované poruchy termínu dyslexie (Zelinková 2003: 10)

⁴² Wortblindheit můžeme přeložit jako „slovní slepotu“ (Matějček 1993: 17).

První české dílo, zabývající se poruchami učení, bylo publikováno v roce 1966 ve spolupráci Jiráska, Žlaba a Matějčka a názvem „*Poruchy učení a psaní*“ (Nováková 2013).

Selikowitz ve svém díle *Dyslexie a jiné poruchy učení* (2000) píše, že dyslexie neboli specifická porucha čtení, je nejprostudovanější formou poruch (Selikowitz 2000: 53). Je tomu tak, protože úroveň čtení dítěte je při studiu nejvíce nápadná a nejvíce ovlivňuje jeho školní prospěch (Zelinková 2003: 9). „Specifické poruchy čtení budeme definovat jako závažné, nevysvětlitelné opoždění ve čtení“ (Selikowitz 2000: 53). Matějček ovšem zdůrazňuje, že navzdory různým definicím, o které se vědci za poslední dobu pokoušeli, není dosud stanovena jednotná definice dyslexie. Každý pokus o definici skončil kritikou (Matějček 1993: 18).

Zelinková definuje dyslexii jako „poruchu při osvojování čtenářských dovedností“ a dodává, že „úroveň čtení je nepoměrně nižší, než bychom očekávali vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte“ (Zelinková 2003: 9). Další definici nabízí Michalová, která poskytla jednoduchou, stručnou definici: „Dyslexie znamená specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami“ (Michalová 2016: 60) a stejně jako Pokorná dodává, že někdy bývá pod pojmem dyslexie označována dokonce celá řada specifických poruch učení (Michalová 2016: 61).

Michalová ve své práci „*Specifické poruchy učení a chování*“ (2003), dodává, že dyslexie se u dítěte projeví i v případě, dostává-li se dítěti „běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji (Michalová 2003).

Michalová v knize *Specifické poruchy učení* rozebírá, s jakými nejčastějšími projevy se dítě s dyslexií potýká. Jako první projev Michalová uvádí „Obtížné rozlišování tvarů písmen“ (Michalová 2016: 64).

Informantka S, dyslektik, říká: „[...] si musím říct buď b jako babička nebo d jako děda, abych si vybavila, jak vypadá b nebo d a to dělám až dodnes a u ch a u h to mám ch jako chobotnice a h jako husa. Poradili mi to v poradně“ (Informantka S).

Informant R se také rozpovídal o tom, co mu dělá potíže: „Dělá mi problém čtení, jako stává se, že si popletu podobná písmena. Nejčastěji teda b a d nebo jako vůbec takový ty písmenka s tím bříškem, třeba i občas p a třeba i občas o. Jo a taky se mi občas stane, že musím číst víc pozorně. Ne jenom kvůli těm písmenům, ale i kvůli pochopení“ (Informant R).

Dále se přiznal, že mu někdy dělá problém i pochopení textu, který čte. Přiznal se také, že kvůli svému čtení svému dítěti ani nečte dlouhé pohádky a cítí, že ho i v dospělosti jeho dyslexie v životě zdržuje.

„A ted' to prostě spíš fakt zdržuje. V práci třeba, anebo když mám číst pohádku no. To jako čte spíš přítelkyně. Jako nějaký krátký klidně přečtu, ale ty dlouhý nečtu“ (Informant R).

Mezi další projevy Michalová řadí čtení slov, konkrétně vynechávání a přidávání písmen do slov či vynechávání a přidávání slabik (Michalová 2016: 63). Informantka S v rozhovoru dále uvádí následující skutečnost: „Mám problém se čtením, že zaměňuji slova za jiná slova, pomaleji čtu, chybuju ve čtení, přečtu třeba úplně jiný slovo, než které je tam napsané“ (Informantka S).

Nicméně ani informant R, ani informantka S nevnímají dyslexii jako omezující. „Já dyslexii nikdy nebrala jako nějaký problém. Jako něco, co by mě omezovalo“ (Informantka S).

5.2 Dysgrafie

Jedinec s touto poruchou učení má problém s vizuální stránkou písemného vyjádření. Projevy dysgrafie mohou být podobné jako u dyslexie. Děti s touto poruchou mohou neúmyslně zaměňovat psací a tiskací písmo (Bartoňová 2004 in Pivoňková 2009). Podle Zelinkové jsou nejčastějšími deficity dysgrafie potíže s jemnou motorikou, neschopnost zapamatování si tvarů písmen a snížená zraková představivost, při níž si jedinec nedokáže písmena ani vybavit (Zelinková 2003:92). „Nejvíc mi vypadává, jak ty písmena graficky vypadají, to zapomínám doted'ka“ (Informantka L).

Hercíková tvrdí, že dysgrafie bývá často spojována s dyslexií. Písmo jedince s dysgrafií bývá často nečitelné, neuspořádané a píše pomalu. Autorka dále píše, že většinou pomalý a neobratný rukopis způsobuje špatný úchop tužky, neudrží velikost písma ani jeho linii. Díky této neobratnosti často nevěnuje pozornost gramatické a obsahové stránce textu (Hercíková). Informantka L potvrzuje: „Držím tužku jak kopyto, což způsobuje, že pomalu píšu, dělám častěji gramatické chyby a zpětně je nenacházím“ (Informantka L). Hercíková dále píše, že mnohdy dochází k záměně nejen podobných písmen, ale také tiskacích a psacích písmen (Hercíková).

„Doted' se neumím úplně podepsat. Když se podepisuju, tak se píšu psacím a zapomínám velká a malá písmena a zaměňuju b a d. Když mi řekneš b tak ti z hlavy neřeknu, na kterou stranu má břicho, jako velké tiskací jo, ale malý ne“, dále pokračuje „[...] S velkými psacími mám problém s velkým a malým S a L, což je problém, protože ho mám ve jméně“ (Informantka L).

5.3 Dyskalkulie

„Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací“ (Zelinková 2003: 10).

Další definici nabízí Košč, podle kterého jde o:

„strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním matematických funkcí, nemá však za následek poruchu mentálních funkcí“ (Košč 1990 in Michalová 2016: 2003).

Podle Zelinkové se jedná o poruchu „multifaktoriálně“ podmíněnou. Uvádí, že se při dyskalkulii mísí vliv příčin organických, psychických, sociálních a didaktických. Z knihy *Poruchy učení* (2003) se můžeme dozvědět, že neexistuje celková matematická neschopnost (Zelinková 2003: 111). Je několik forem, se kterými se u jedinců můžeme setkat:

- *Grafická forma* – problém s psanými úkoly nebo problém při geometrii. Michalová problém s grafickou formou dává do vztahu k matematické dysgrafii (Michalová 2016: 76).

Grafická forma dyskalkulie je také můj problém. Při geometrii jsem si často nebyla schopná představit složitější geometrické tvary, případně délku jejich stran. Jelikož mám bohaté zkušenosti, rozhodla jsem se přispět do práce svým příběhem, kde hraje hlavní úlohu právě matematika. Napadá mě nemilá věc, která se stala, když jsem psala přijímací test na vysokou školu. V rámci zkoušky jsem měla na obrázku namalovanou hrací kostku a měla jsem určit, kolik teček bude na kostce, otočí-li se tolikrát na pravou stranu či na levou stranu. Někomu se můj problém s hrací kostkou může jevit opravdu jako banální, primitivní, ale mě hrací kostka vyvedla z míry a sebrala mi docela hodně času při vyplňování testu.

- *Operacionální* – jedinci chybí matematická logika. Nechápe složitější matematické operace a nahrazuje je jednoduššími (Michalová 2016: 76).

Opět můj případ. Můj největší problém. Tento problém se vlekl asi od čtvrté třídy, a vleče se se mnou dodnes. Můžu prohlásit, že matematika na základní škole pro mě byla muka. To, co jsem považovala v matematice za nejhorší, byly slovní úlohy. Nikdy jsem si neuměla pořádně představit, co se po mě chce, co mám vypočítat. Neuměla jsem si to představit. Ale do páté třídy jsem tak nějak zvládala procházet z matematiky sama.

Problém nastal, když jsme „hráli o desetiminutovky“. Hra vypadala tak, že učitelka řekla nahlas nějaký příklad, a ten, komu hodila míč ho musel vypočítat. Vždy jsem byla „ta kvůli které jsme psali desetiminutovky“. Po „desetiminutovce“ následovalo zkoušení před tabulí, kam jsem byla vždy poslána s jednou z nejchytřejších holek ze třídy. Vždy mi bylo tak trapně. Tyhle maličkosti způsobily, že vždy, než začala hodina matematiky, zastihl mě bříchabol, úzkost a strach, že zase kvůli mně bude celá třída pykat a psát „desetiminutovku“.

Od šesté třídy jsem musela mít doučování, které docela pomáhalo, ale byla to hrůza. Naštěstí v sedmé třídě přistoupila do třídy nová spolužačka, která se mnou seděla v lavici. Spolužačku mohu představit, jako zmiňovanou informantku S. Nebýt jí, tak by mé hodiny matematiky na základní škole vypadaly úplně jinak a od té doby, co jí učitelka posadila ke mně do lavice, jsou z nás kamarádky. Kamarádka má matematiku docela ráda a rozumí ji a vždy když jsme psaly písemku, kamarádka nejprve napsala tu svou a poté dopsala a opravila moji. Já jí to oplácela, když jsme psali sloh z českého jazyka. Buď jsem jí pomáhala s gramatikou, nebo s obsahem, nebo jsem jí ho dopsala. Měli jsme to takhle krásně rozdělené a fungovalo to.

Při probírání matematické látky na střední jsem byla opravdu ráda, že jsem měla učitelku takovou, jakou jsem měla. Díky tomu, že se učitelka na střední smířila s tím, že ne každému matematika jde, jsem na hodině matematiky nebyla znechucená.

Další, kdo mi hodně pomáhal na hodinách matematiky na střední byla má kamarádka, se kterou jsem seděla v lavici. Vždy když jsme psaly písemku, tak si nejprve vypočítala svou a pak se vrhla na mou práci, stejně jako zmiňovaná kamarádka ze základní školy. Kamarádka mi v matematice hodně radila, že jsem docela v pohodě prospívala z matematiky až do maturitního ročníku. Maturovala jsem v těch letech, kdy se hodně řešilo, zda uzákonit povinnou maturitu z matematiky. Nevím, jak by to dopadlo, kdyby matematika byla opravdu povinná.

S touto formou dyskalkulie se potýká také informantka P. Ta mi na otázku, co jí dělá problémy okamžitě odpověděla, že není schopna pochopit matematické postupy. Stejně jako já i ona měla ve třídě problémy, ovšem ty její s dyskalkulií vůbec nesouvisely. Nebo si to aspoň myslí: „*My si sebe nevíšali. Teda krom těch pomluv. Jako asi mě pomlouvali, jako každýho, možná víc, možná míň. To nevím. Já prostě žila v blažené nevědomosti*“ (Informantka P). Zároveň se mi také svěřila, jak s dyskalkulií pracovala předtím a jak jí vnímá teď s odstupem času. „*Na škole jsem musela mít doučování, prostě musela jsem se s tím poprat. I když jako někdy jsem si myslela že jsem fakt ztracený případ. A teď to je furt stejný, krom toho doučka*“ (smích) (Informantka P).

Michalová mezi další formy řadí:

- *Praktognostickou*, kdy žák obtížněji manipuluje s předměty hmotnými či nakreslenými. Další problém může být při řazení předmětů podle velikosti, nebo „rozpoznávat vztahy více – méně“ (Michalová 2016: 75).
- *Lexickou*, kdy dítě není schopno číst matematické znaky, kombinace, symboly, vícemístná čísla (hlavně s nulami uprostřed) či tvarově si podobná čísla. Podle autorky se jedná o dyslexii v oblasti matematiky a čtení matematických symbolů (Michalová 2016: 76).

- Jako poslední formu dyskalkulie uvádí Michalová *formu ideognostickou*. Jedinec není schopen pochopit vztahy mezi různými matematickými symboly, úlohami či pojmy a nedokáže z paměti vypočítat příklady, které by vzhledem ke svému věku a inteligenci měl zvládnout bez problémů (Michalová 2016: 76).

K této formě mám také, co říct. Od mých dvanácti let, kdy jsem navštěvovala pedagogicko-psychologickou poradnu mi bylo trapně. Psycholožky mi dávaly příklady k vypočítání a sledovaly, jakým způsobem je počítám a kolik času mi příklad zabere. Rok od roku mi bylo trapněji a trapněji a je mi trapně dodnes. Na brigádách jsem se vždy vyhýbala manipulací s kasou, penězi a prodávání. Kolikrát mi trvá dlouho, než se doberu výsledku pro většinu primitivního příkladu. Celá rodina i kamarádi ví, že po mě nemají chtít něco vypočítat. Když už se doberu výsledku, často se mi stává, že se v konečném výsledku spletu.

5.4 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha osvojování pravopisu. Zelinková píše, že zatímco dysgrafie působí problémy na poli čitelnosti a úpravy textu, dysortografie působí problémy v oblasti gramatiky, konkrétně tzv. specifických dysortografických jevů (Zelinková 2003: 9). Hercíková ve své práci zmiňuje fakt, že dysortografie se může vyskytovat ve vztahu s dyslexií a dysgrafií a děti tak mohou být označovány jako dyslektici. Informantka L. je příkladem zmiňované skutečnosti a v rozhovoru přibližuje, jak vypadá písemný projev dysgrafika a dysortografika. „[...] dělám častěji gramatické chyby a zpětně je nenacházím a obecně neslyším třeba s, z a občas mi ty věci nedojdou, nejhorší jsou i/y a čárky“ (Informantka L).

Hercíková v práci porovnává knihy od Bartoňové *Kapitoly ze specifických poruch učení* (2004), Zelinkové *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci* (2001) a Pokorné *Rozvoj vnímání a poznávání* (2000), které píší, že není neobvyklé, ba je to časté, že si děti vyrůstající s touto poruchou pletou krátké a dlouhé samohlásky, mají potíže s rozlišováním slabik (ti, ty; ny, ni; dy, di). Děti si mohou plést písmena, mohou je vynechávat, či je přidávat nebo si mohou plést celé slabiky. „Porucha nepříznivě ovlivňuje použití mluvnického učiva“ (Bartoňová 2004, Pokorná 2000, Zelinková 2001 in Hercíková). Tyto problémy mohou mít za následek potíže nejen v mateřském jazyce, ale i v osvojování si cizích jazyků (Hercíková).

„[...] já se obecně neumím jazyky učit, mě to nejde, nebaví mě to a dělá mi tam velký problém to, že se to jinak píše a jinak vyslovuje. Takže já jsem schopná si zapamatovat výslovnost, ale pomotám to při psaní, což byla jedna z těch věcí, kterou si myslím, že jsme řešili i v té poradně. Anglický slova, že s tím mám problém, když to mám napsat, špatně skládám ta

písmenka tam. Doted' mám například problém napsat Caesar. Já prostě nevím, jestli to je Caesar nebo Ceasar a obecně s jazyky si moc nerozumím a nevím, na kolik je to způsobený tou poruchou nebo mou leností, ale jako slovíčka v psaný podobě to nemám ráda, nejsem si v tom moc jistá“ (Informantka L).

Informantka se přiznává, že ač studuje konzervatoř a VŠ, stále neví, jak se některá slova píší. „[...] když je tam -ea nebo jiná písmena, která si jsou dost podobná, tak to hodně zaměňuju“. Správný pravopis problémových slov informantka tedy stále hledá na internetu a přiděluje tak velkou pomoc autokorekci (Informantka L).

Informantka L se mi svěřila, že si svůj problém snaží řešit tím, že si ve volném čase píše povídky.

5.5 Dismúzie

Postihuje hudební rytmiku, hudební znalosti a schopnosti. Způsobuje problém při vnímání a reprodukci hudby a rytmu (studentům pedagogiky). Dismúzie se rozlišuje na expresivní a totální. U expresivní dismúzie se jedná o neschopnost reprodukovat i velmi známý motiv a u totální dismúzie se jedná o úplný nedostatek hudebního smyslu (studentům pedagogiky).

5.6 Dyspinxie

Podle stránky *Studentům pedagogiky*, se mezi specifické poruchy řadí také *dyspinxie* (studentům pedagogiky).

Jedná se o specifickou poruchu, která způsobuje nízkou úroveň kreslení. Problémem může být špatné zacházení s tužkou, dítě s ní zachází neobratně. Dítě není schopno svou představu převést na papír. Dítě trpící dyspinxií může mít problém i s geometrickým rýsováním a stereometrií (studentům pedagogiky).

5.7 Dyspraxie

Jedná se o vývojovou poruchu motoriky, kdy jedinec není schopen provádět složitější pohybové úkony. Dyspraxie se může vyskytovat samostatně nebo v kombinaci s dyslexií či dysgrafií (Kobesová, Kolář, Smržová 2011). Dítě postižené touto poruchou má problém při učení jezení jídla pomocí lžičky, vyjadřovat se jasně a srozumitelně nebo při psaní ve školním věku. Mezi nejčastější problémy patří problémy s motorikou, pohybovou koordinací či specifické poruchy řeči. Takové problémy jsou shrnuty pod jednu z SPU – dyspraxii (Zelinková 2003: 205).

„U dětí se specifickými poruchami učení se často setkáváme se specifickým logopedickým nálezem. Jedná se o artikulační dyspraxii“ (Zelinková 2003 in Pivoňková 2009: 21).

Zelinková rozeznává dva druhy artikulační dyspraxie. Jedná se o artikulační neobratnost a specifické asimilace. Potýká-li se dítě s artikulační neobratností, sice je schopno správně formovat hlásky, nicméně nedaří se mu snadno a srozumitelně artikulovat. Jeho řeč může být tedy nesrozumitelná (Zelinková 2003: 205-206). Podle Matějčka je pohyb mluvidel u dítěte náročný a problém spatřuje v pohybové nemohoucnosti ve vztahu k artikulační mikromotorice (Matějček 1995: 111-114). Druhý termín specifické asimilace napadají sykavky a tvrdé a měkké slabiky. I když třeba nedělá problém dítěti vyslovit správně samostatné hlásky, problém může být v rozeznávání a správném použití ostrých a tupých sykavek. Dítě je nedokáže rozlišit a používá pouze jednu z nich. Pivoňková problém užití sykavek ukazuje na použití slova sešity – šešity – sesity. Zelinková píše, že tyto asimilace se mohou promítnout do psaného projevu a chyby v pravopise způsobené specifickým logopedickým nálezem řadí mezi specifické dysortografické chyby (Zelinková 2003: 205-206).

Pivoňková ve své práci ukazuje případ osmiletého Ondřeje, který navštěvuje speciální třídu pro děti s SPU. Byla mu diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Během školní výuky Ondřej docházel na logopedii, kde mu navíc diagnostikovali i dyslalii (Pivoňková 2009: 26-27).

Rozhodla jsem se napsat podkapitolu, která o dyslalii poví víc. Nechci zabíhat do detailů, nicméně si myslím, že jelikož se dva z mých informantů potýkají s vadou řeči, bylo by ideální se o této vadě více dozvědět.

5.7.1 Dyslalie

„Dyslalie – patlavost je vadná výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka, přičemž ostatní hlásky jsou vyslovovány správně“ (Lejska 2003: 102).

Podle Klenkové se dyslalie řadí mezi nejrozšířenější vadu řeči, a to především u dětí. Podotýká, že se jedná o vadu vývojovou, kdy se formuje správná výslovnost a může trvat až do sedmého roku dítěte, ale může se stát, že přetrvá až do dospělosti. V dospělosti lidem s dyslálií dělá nejčastěji problém správná výslovnost R a Ř (Klenková 1998: 9-18).

O výslovnosti R a Ř ví své informantka S, které byla diagnostikována dyslexie a také vada řeči a do práce mi přispěla vlastní zkušeností, která může přiblížit s čím se musí lidé s vadou řeči vypořádat. V rozhovoru mi přiblížila situaci, kdy se ucházela o práci v call centru: „[...] už mě chtěla pozvat na pohovor, ale jakmile mě slyšeli říct dobrý den, tak mi hned řekla, ať nechodím“ (Informantka S).

Když jsem se zeptala, zda mi poví, jak takové rychlé odmítnutí snášela, odpověděla následovně: „Já jsem se rozbřečela, mě to bylo fakt hodně líto. Omezuje to na tom životě a ne

že ne“ (Informantka S). Následně pokračovala a přiblížila mi situaci, kdy se její „ráčkování“ okolí pokoušelo zlehčovat, nicméně informantka ví své.

„Víš, mamka a všichni mi řeknou, no tak ráčkuješ, vždyť to není ani slyšet, ale myslím si, že jsou lidi, kterým třeba nejde ani rozumět a jsou na tom hůř. [...] styděla jsem se za to, a do dneška se za to stydím. Prostě mi to vadí, přijde mi to neskutečně trapný, ale to mám z toho, že si ze mě v dětství dělali srandu, a i teď ... i dospělí si ze mě dělali srandu“ (Informantka S).

V jejím hlase bylo patrné pochopitelné rozrušení a ostych v mluvě před cizími lidmi: *„Když mluvím s kamarádem, tak mi to nevadí, vím, že mě znají, ale když mluvím s někým, koho úplně až tak neznám, tak se snažím používat jiný věty, nebo jiný slova, abych větu řekla správně. To dělám docela často“* (Informantka S).

V rozhovoru se také svěřila, že situaci neměla lehkou ani ve třídě, kde panovaly posměšky:

„[...] nechtěla mluvit před třídou [...]. Nechtěla jsem chodit před tabuli, nechtěla jsem číst, četla jsem prostě špatně, a v tom byl vliv i té dyslexie. Podle mě se to se mnou táhne až doted'. Bylo to na střední, vlastně pořád. Měla jsem pak vyloženě fobii, že jsem pak nechodila do školy“ (Informantka S).

Informantka S se také rozpovídala o výuce cizích jazyků a přiznává se, jak problémy řešila ona.

„Měla jsem pak vyloženě fobii, že jsem pak nechodila do školy, kvůli angličtině. To si myslím, že má taky co dělat s tou dyslexií. Spousta slov mi dělá problém přečíst, natož ty anglický, na mě to jsou prostě složitý slovíčka. Ani v češtině neřeknu nějaká složitá slova, natož to říkat v angličtině. Já tam pak nechtěla teda chodit, protože to věčně něco čteš. Mě by ani nedělalo problém, že se to jinak píše a jinak čte, ale mě ten jazyk nepustí, já tu souhlásku prostě nevyslovím. V hlavě i sama pro sebe to slovo řeknu fakt hezky, ale jakmile ho mám říct nahlas, tak to celý zamíchám“ (Informantka S).

Hejlová ve své práci uvádí důvody výskytu dyslalie. Píše, že se může jednat jak o dědičnost, vrozené oslabení komunikačních schopností nebo může mít na artikulaci vliv i okolí, např. jeden z rodičů, sourozenců, kamarádů (Hejlová 2009: 18-19).

Tyto zkušenosti mých dvou konkrétních informantů jsem zveřejnila i v předchozích kapitolách, ale myslím si, že výňatky z rozhovoru se k této podkapitole hodí.

Informantka S popsala negativní zkušenost s dyslalií. Rozhovor jsem realizovala také s informantem B, který se s posměšky směřující k řeči, jako informantka S nesetkal. Výňatky z rozhovorů může čtenář najít i v podpodkapitole 3.2.1.

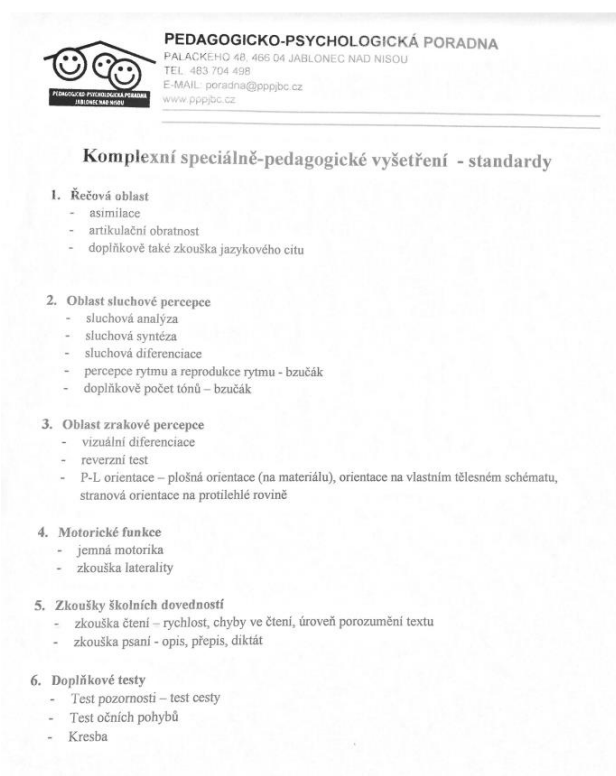
Jak již jsem psala v úvodu, následující kapitolu jsem sepsala, protože v životě dítěte s SPU hraje PPP významnou roli. Dítě s SPU by mělo poradnu pravidelně navštěvovat, aby se zjistilo, jak moc ho jeho porucha omezuje ve studiu. Je-li porucha omezující, poradna navrhne škole, jaký má k žákovi zvolit přístup, jak s ním má pracovat či jaké úlevy mu má poskytnout.

Já jsem mohla díky své stáži pozorovat, jak psychologicko – pedagogické šetření dětí probíhá a jak případný výskyt poruch zjišťuje. Kromě diagnostiky poruch poradna provádí také tzv. školní zralosti a zjišťuje, zda jsou předškoláci připraveni se začlenit do vzdělávacího procesu. Průběh školních zralostí v kapitole také popisují.

6 Dodatečná stáž v PPP

Stáž jsem uskutečnila v pedagogicko-psychologické poradně v Jablonci nad Nisou, kde mě nejen vřele přijala paní ředitelka, ale také byla ochotna se mnou realizovat rozhovor a odpovědět na mé otázky. Jako pozorovatel jsem měla možnost sledovat práci speciálního pedagoga i psychologa a zúčastnit se šetření, kdy do práce zveřejním celkem šest případů.⁴³ U žádného šetření se mi nestalo, že by rodiče malých klientů⁴⁴ měli problém s mou přítomností. Při šetření jsem většinou seděla tak, abych děti nerozptylovala. Například u klientky H. jsem seděla skoro u dveří, protože dívka už na první pohled vypadala plaše. Klienty jsem pojmenovala náhodnými písmeny, a tudíž nemají s jejich křestními jmény úmyslně žádnou souvislost.

Do této kapitoly je zařazen i obrázek standardů, podle kterých vyšetření probíhá, tabulka, podle které je dítěti určeno dosažené pásmo intelektu. Přidám také zkušenost z „krátkého inteligenčního testu“⁴⁵, který jsem si mohla vyzkoušet a zveřejním i výsledky, kterých jsem dosáhla.



Obrázek č. 2: *Komplexní speciálně - pedagogické vyšetření – standardy.*

Zdroj: PPP Jablonec n. Nisou, 2022.

⁴³ Čtyři z nich čtenář může najít zahrnuté v kapitole šest a zbytek může najít v přílohách.

⁴⁴ Označení klient používám na doporučení ředitelky PPP.

⁴⁵ Dále jen KIT.

6.1 Klientka J.

Prvního vyšetření, kterého jsem se mohla zúčastnit bylo s klientkou, které bylo 9 let. J. do poradny dorazila spolu s tatínkem na žádost dětského lékaře. V lékařské zprávě bylo napsáno, že J. trpí poruchou pozornosti spojené s hyperaktivitou. Dle sdělení matky se dcera potýká se změnami nálad, hlavně s citlivostí a agresivitou. Ve škole se snaží dívka své emoce krotit a změny nálad nejsou tak časté, také agresivita je mírnější a spíše je problém nepřiměřených reakcí při domluvě s kamarády. Podle její učitelky je žačka aktivní, divoká, často nepromyslí následky svého jednání, také je ale kamarádská, srdečná a nadšená. Ovšem převažuje u ní podrážděnost. Co se týče práce ve třídě, tak je J. svědomitá, všímá si podrobností a zadané úkoly dokončuje. Obtíže J. se týkají zejména emocí a problém udržení pozornosti při delších časových intervalech, kdy následkem času zmatkuje a zbytečně dělá chyby.

Pro potvrzení diagnózy podstoupila J. inteligenční test WISC-III⁴⁶. Dívčin přístup byl z hlediska psychologa hodnocen kladně. J. byla v rámci vyšetření velmi snaživá, záleželo jí na správném splnění zadaných úkolů a měla strach, že nebude vědět na něco odpověď a udělá chybu. Během testu nebyl přítomen problém s udržením pozornosti, ačkoli ke konci na ní byla patrná únava a během celého testu u ní byl přítomný „motorický neklid“. Její práce byla přiměřená věku, stejně tak její odpovědi na otázky. Když si byla malá klientka v něčem nejistá, nic nevzdávala a snažila se na správné řešení úkolu přijít.

J. při testu projevila vytrvalost a pečlivost. Jediné mínus, na které psycholožka ve zprávě upozornila bylo její nutkání skákat do řeči či odbočování od tématu.

V posudku se psycholožka k verbální části testu vyjadřuje kladně a výkon řadí do horního pásma průměru. Pásma nadprůměru dívka dosáhla díky počtům, kdy prokázala koncentraci pozornosti a krátkodobou paměť. Mírně nadprůměrného výkonu J. dosáhla díky schopnosti abstraktního logického myšlení a usuzování. Horního pásma průměru J. dosáhla také díky prokázání bohaté slovní zásoby. Dívka během šetření prokázala, že disponuje i dlouhodobou pamětí a řadí se do horního pásma. Ovšem dolního pásma průměru dosáhla svým výkonem, který měl ohodnotit její praktický úsudek, selský rozum a úroveň sociální zralosti.

V rámci sezení byla hodnocena její řeč, zrakové rozlišování tvarů, sluchové rozlišování podobně znějících slov, byla hodnocena reprodukce rytmu a akustické vyznačení slov, její

⁴⁶ „Wechslerova inteligenční škála pro děti“. Test je možné využít pro dítě v rozmezí 6–17 let. Test pomáhá posoudit celkovou úroveň rozumových schopností (hogrefe).

motorika a schopnost správného držení tužky. Další část sezení posuzovala její písemné a čtenářské dovednosti.

V rámci návštěvy poradny J. navštívila také speciálního pedagoga, který hodnotil její řeč (špatná výslovnost sykavek, mírné artikulační potíže), zrakové rozlišování tvarů (mírný problém v rozlišování tvarů), sluchové rozlišování podobně znějících slov (dobře rozvinuto), sluchová analýza a syntéza slov (mírně oslabena), reprodukce rytmu (v normě), akustické vyznačení slov (dobře rozvinuto), lateralita (J. je pravák a užívá správně dominantnější ruku, ucho i oko), motorika (mírně oslabena) a schopnost správného držení tužky (nesprávný úchop). Další část sezení posuzovala její písemné a čtenářské dovednosti, kdy její písmo je sice výraznější, ale jinak přesné. J. v rámci přepisu občas vynechávala písmena a nedoplňovala diakritiku. V rámci diktátu zaměňovala písmena h/ch a také vynechávala diakritiku. Čtenářské dovednosti J. byly zařazeny do středního pásma průměru.

V průběhu návštěvy J. spolupracovala a snažila se plnit úkoly. Někdy se snažila tak moc, že hledala sv úkolu složitosti, které v něm nebyly. Při šetření občas odbíhala od témat a nahlas vyslovovala své aktuální myšlenky. Místy dívka zmatkovala a jednala ukvapeně, nerozvázně, protože chtěla podávat bezchybné výkony a ke konci sezení se u ní už vyskytl také „motorický neklid“.

J. opětovně posoudí její praktický lékař a následně znovu navštíví poradnu, kde podnikne další vyšetření. Abych mohla přiblížit způsob hodnocení v poradně, příkládám *Tabulku pásem intelektu*. Úspěšnost dítěte v testech se vyhodnocuje na základě správných odpovědí v testu s důrazem na věk.

130 a více - výjimečně vysoké nadání
120 - 129 - vysoké nadání
110 - 119 - mírný nadprůměr
105 - 109 - horní pásmo průměru
95 - 104 - střední pásmo průměru
90-94 - dolní pásmo průměru
86 - 89 - mírný podprůměr (širší norma)
80 - 85 - podprůměr
70-79 - zjevný podprůměr, hraniční intelektová úroveň
69 a méně - pásmo lehké mentální retardace, výjimečně nízké nadání

Mentální retardace:

- Lehká mentální retardace
64 - 69 - horní pásmo LMR (lehká debilita)
57 - 63 - střední pásmo LMR (střední debilita)
50 - 56 - dolní pásmo LMR (těžká debilita)

- Střední mentální retardace
45 - 49 - horní pásmo SMR (lehká imbecilita)
40 - 44 - střední pásmo SMR (střední imbecilita)
35 - 39 - dolní pásmo SMR (těžká imbecilita)

- Těžká mentální retardace
20 - 34 - jednoduchá idiocie

- Hluboká mentální retardace
pod 20 - hluboká idiocie

Obrázek č. 3: *Tabulka pásem intelektu.*

Zdroj: PPP Jablonec n. Nisou, 2022.

6.2 Klient V.

U tohoto klienta se jednalo o psychologické vyšetření. U klienta bylo podezření na ADHD. Klientovi je 8 let a poradnu navštívil již v předškolním věku, kdy mu bylo změřeno vysoké nadání a vyšetření V. absolvuje s ohledem na obtíže v komunikaci a ve vztazích s vrstevníky.⁴⁷

Psycholožka si nejprve zavolala do kanceláře tatínka, aby ho seznámila s průběhem vyšetření a zjistila o V. více podrobností. Tatínek řekl, že V. má nepřiměřené reakce a je precitlivělý. Psycholožka tatínkovi dala za pravdu, že děti, které mají znatelně vyšší nadání, než jeho vrstevníci mají často problémy s citlivostí či emoční nestabilitou.

S psycholožkou se bavili o možnostech mimoškolních aktivit a jiných činnostech, kde může V. navázat sociální vazby a procvičit se tak zároveň také v jejich udržování, řešení nepříjemnějších situací, či se setkat s vrstevníky, kteří na tom jsou intelektuálně stejně.

⁴⁷ Klient se potýkal s velkým problémem v rozvoji řeči a se špatnou výslovností, což způsobovalo, že si byl V. v komunikaci nejistý. Tato nejistota se promítala nejen do zvládnutí učiva, ale také do sociálních vztahů.

I přes jeho nadprůměrný intelekt u V. byla patrná nějaká oslabení, například v oblasti sluchové syntézy a analýzy, s čímž souvisí i oslabení v písemném projevu.⁴⁸

Psycholožka použila test s názvem Woodcock – Johnson IV., který jsem ještě neměla šanci při šetření vidět. Test se opět dělil na několik částí. V první části měl V. za úkol najít opaky ke slovům. V. si v této části vedl tak dobře, až mu psycholožka dávala slova pro daleko starší děti, ne-li už dospělé. V další části měl V. vymýšlet synonyma. Psycholožka ho moc chválila a tyto části splnil tak, že výkon odpovídal věkové normě 13,5 roku. Další následovaly číselné řady a jejich doplňování, které vyřešil tak, že odpovídal věkové normě 11,5 roku. Následující část zjišťovala verbální pozornost a V. svým výkonem převýšil věkovou normu 10 let. Další část testu spočívala v analýze jeho orientace v prostředí. Svým výkonem se přiblížil 11 rokům. Jako poslední byly háčky s geometrickými obrázky, ve které si V. vedl nejlépe ze všech. Touto částí se V. zařadil do věkové normy 16 let.

Výsledek šetření byl podle psycholožky takový, že opravdu se u ho projevuje vysoce nadprůměrný intelekt. Nicméně si myslí, že s ADHD se V. nepotýká. Během šetření pozornost udržel, vnímal a podle ní spíše souvisí problémy s řečí. Proto doporučila také návštěvu u klinického logopeda a speciálního pedagoga se zaměřením na poruchu autistického spektra při NAUTIS.⁴⁹

6.3 Průběh a výsledky mého individuálního KIT

Do poradny jsem dorazila v 7:45, abych se mohla od 8:00 zúčastnit KIT spolu s malými klienty. Situace, kdy jsem seděla v lavici, měla před sebou tužku a okolo sebe děti maximálně třináct let, byla trochu vtipná. Ale jsem ráda, že jsem si test mohla zkusit.

Test měl celkem čtyři části. Testem nás provázela ředitelka poradny, která nám vždy vysvětlila každou část testu a co se po nás chce. Vždy nám rozdala jednu část a po vypršení času si test vzala zpět, aby ho mohla vyhodnotit a abychom si nemohli odpovědi opravovat. Na vyplnění každé části testu byl předem stanovený čas, který se mírně lišil. V testu děti vyplnily údaje jako jméno, datum narození, datum vyšetření, škola a třída. Výsledky testů zaměstnanci poradny vyhodnocují vzhledem k dosaženému vzdělání a věku. Výsledky jsem také zveřejnila.

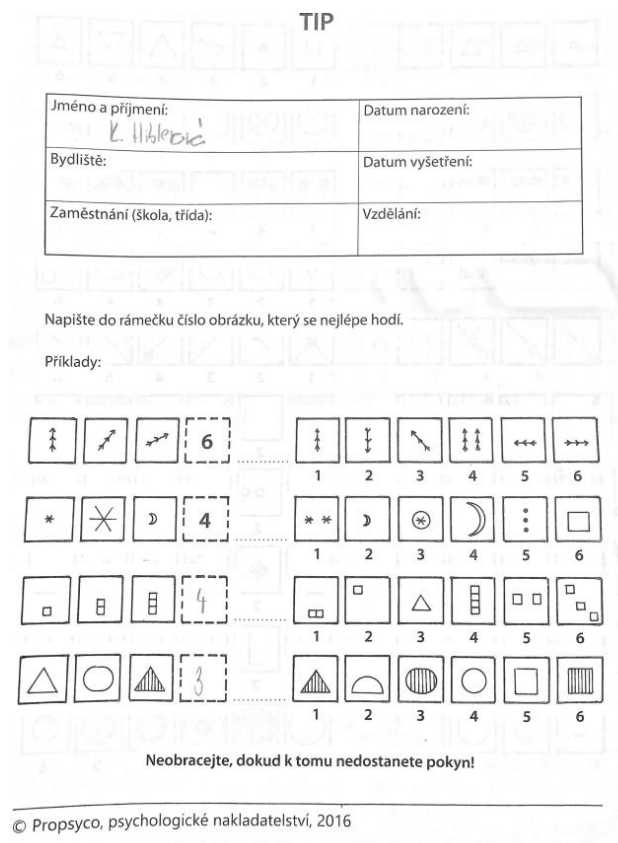
⁴⁸ Je ukázáno, jak se může i na první pohled nesouvisející sluchové oslabení promítat do oblasti studia a poruch učení. V. měl problém rozkládat slova a podle psycholožky je tudíž logické, že když neumí slovo rozložit, tak ho nebude umět ani napsat. U V. je problém s vnímáním písmenek a jestli je dobře slyší. Stejně tak se může do učiva promítat také oslabení komunikačních schopností (viz. Sovák in Pivoňková 2009, podkapitola 1.1) a řeč může podle psycholožky mnohé ovlivňovat.

⁴⁹ Národní ústav pro autismus je největší specializovanou organizací v České republice, která pečuje o osoby s poruchami autistického spektra. Ústav si klade za cíl pokrýt svými službami všechny regiony v České republice. Organizace je považovaná za „leadera systémových změn v oblasti péče o osoby s autismem v ČR“ (nautis 2022).

Každá část testu nese název podle toho, na co je zaměřená. Následující podpodkapitoly práce jsou tedy nazvány dle jednotlivých částí. Zároveň je zveřejněn také můj výsledek.

6.3.1 TIP

První část s názvem TIP⁵⁰ obsahovala obrázkové hádanky a na vyplnění jsme měli celkem 12 minut. Pro představu přikládám naskenovaný obrázek s úvodní stranou. Každá část testu má tři strany a jejich obtížnost se stupňuje. Z každé části mi bylo vyhodnoceno IQ, které se následně zprůměrovalo do celkového skóre.



Obrázek č. 4. Test intelektového potenciálu.

Zdroj: Propsyco, psychologické nakladatelství 2016.

Na této úvodní straně jsou vyobrazeny pouze příkladová cvičení, která list obsahuje. Úvodní stranu si s námi paní ředitelka, jakožto zadávající testu prošla, aby dětem vysvětlila a přiblížila, co se po nich v zadání chce. Záznamový list obsahuje 29 příkladů, které má klient vyřešit.

V této části jsem po vyhodnocení získala inteligenční kvocient 103, kdy se podle *tabulky pásem intelektu*⁵¹ pohybuji s tímto výsledkem ve středním pásmu průměru. V části testu

⁵⁰ Test intelektového potenciálu.

⁵¹ Obrázek č. 3.

s obrázkovými hádankami jsem dopadla nejhůře. Byla jsem překvapena, že jsem v této části testu dopadla hůře než u číselných řad, ale na druhou stranu se ani moc nedivím, jelikož zde hrála velkou roli představivost a usuzování s čím vím, že mám už delší dobu výrazný problém.

6.3.2 Číselné řady

K mému údivu jsem v této části uspěla ještě lépe a zařadila jsem s kvocientem 107, a řadím se tak do horního pásma průměru. Průběh této části proběhl stejně jako předtím. Opět přikládám obrázek úvodní strany a příkladů. Považuji za důležité zopakovat, že příklady na úvodní straně jsou nejméně náročné a jejich obtížnost se stupňuje.

ČÍSELNÉ ŘADY

Jméno a příjmení: K. Hlibová	Datum narození:
Bydliště:	Datum vyšetření:
Zaměstnání (škola, třída):	Vzdělání:

Napište do rámečků čísla, která následují.

Příklady:

3 6 9 12 15

29 25 21 17

5 3 6 4 7 5 8

Neobracejte, dokud k tomu nedostanete pokyn!

© Propsyco, psychologické nakladatelství, 2016

Obrázek č. 5. Číselné řady.

Zdroj: Propsyco, psychologické nakladatelství 2016.

List má čtyři strany a každá strana, vyjma úvodu, obsahuje 12 příkladů. Touto částí končí neverbální příklady a další dvě části se zaměřují na práci se slovy.

6.3.3 Třídění pojmů

Následující části mi vyhovovaly daleko více. Ve verbálních částech jsem uspěla daleko lépe a daleko snadněji jsem je vyplňovala. Pojmy jsem zvládla vyřešit poměrně rychle a zbytek času jsem si odpovědi pouze kontrolovala. V třídění pojmů jsem dosáhla kvocientu 112. Připojuji obrázek s úvodní stranou, tak jako výše se obtížnost cvičení stupňuje.

TŘÍDĚNÍ POJMŮ

Jméno a příjmení: K. Hübnerová	Datum narození:
Bydliště:	Datum vyšetření:
Zaměstnání (škola, třída):	Vzdělání:

Napište do rámečku číslo slova, které **nepatří** mezi ostatní.

Příklady:

1. zelený	3. modrý	5. žlutý	2
2. kulatý	4. červený		

1. křeslo	3. žirafa	5. skříň	3
2. židle	4. postel		

Neobracejte, dokud k tomu nedostanete pokyn!

© Propsyco, psychologické nakladatelství, 2016

Obrázek č. 6. *Třídění pojmů.*

Zdroj: Propsyco, psychologické nakladatelství 2016.

6.3.4 Synonyma

Části testu jsem seřadila podle pořadí, ve kterém nám je paní ředitelka rozdávala. V této poslední části jsem si ale vedla nejlépe a dosáhla jsem kvocientu 120.

SYNONYMA

Jméno a příjmení: <i>K. Hložek</i>	Datum narození:
Bydliště:	Datum vyšetření:
Zaměstnání (škola, třída):	Vzdělání:

Vyberte z nabízených slov to, které má stejný význam jako slovo v záhlaví tabulky.
Do rámečku napište číslo vybraného slova.

Příklad:

Hezký			
1. kulatý	3. snadný	5. malý	2
2. pěkný	4. závistivý		
Palouk			
1. plocha	3. les	5. louka	5
2. pole	4. trávník		

Neobracejte, dokud k tomu nedostanete pokyn!

© Propsyco, psychologické nakladatelství, 2016

Obrázek č. 7. *Synonyma.*

Zdroj: Propsyco, psychologické nakladatelství 2016.

6.3.5 Výsledek

Přikládám ještě dva obrázky pro představu, jak vypadá vyhodnocení celkového testu. V testu jsou rozděleny i jednotlivé části, kde je vypočítán inteligenční kvocient. Dále pak je spočítán průměr výsledků v neverbální části s číslem 106 a ve verbální části s číslem 117. Nakonec také zprůměrované celkové skóre s výsledkem 110. Výsledky jsou počítány ve vztahu k věku.

Krátký inteligenční test - vyhodnocení: Híblerová Klára

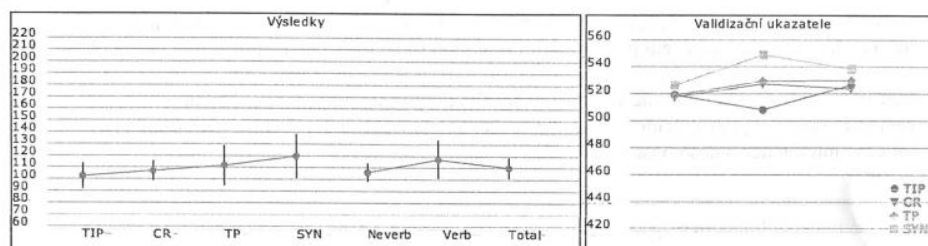
Datum testu: 01.03.2022 Věk v den testu: 24let 0měsíců

Pozor, respondent dosáhl v jednom nebo více subtestů maximálního možného skóre (zodpověděl všechny položky správně). Pozor - odhad intervalů spolehlivosti není spolehlivý a může být zkrácený.

Výsledky

	HS	W(SE)	IQ (SE) [95% CI]	percentil [95% CI]	RPI [95% CI]
TIP	24	519 5,09	103 5,44 [92 - 113]	57 [29 - 81]	92/90 [80/90 - 97/90]
CR	30	525 5,17	107 4,27 [99 - 115]	68 [46 - 85]	96/90 [88/90 - 99/90]
TP	32	532 7,44	112 8,71 [95 - 129]	78 [36 - 97]	96/90 [84/90 - 99/90]
SYN	27	542 5,92	120 9,43 [101 - 138]	91 [53 - 99]	97/90 [91/90 - 99/90]

Neverbální index		522 4,01	106 3,93 [98 - 114]	65 [45 - 82]	95/90 [88/90 - 98/90]
Verbální index		537 5,42	117 8,27 [101 - 133]	88 [53 - 99]	97/90 [91/90 - 99/90]
Celkový skór		529 3,35	110 4,52 [101 - 119]	75 [53 - 90]	95/90 [91/90 - 98/90]



Obrázek č. 8. Krátký inteligenční test – vyhodnocení: Híblerová Klára.

Zdroj: PPP, 01. 03. 2022.

Považuji za důležité vysvětlit ještě několik pojmů, které můžeme na obrázku vidět. Začneme-li popořadě, *HS* – hrubé skóre a součet bodů za jednotlivé položky, *W* – skóre udává výkon na škále nezávisle ve vztahu k věku, *CI* – jedná se o interval spolehlivosti o zvolené šířce, *percentil* – jedná se o procenta osob ve stejném věku se shodným či nižším výsledkem, *RPI* – je index relativní výkonnosti a ukazuje pravděpodobnost správných výsledků na příklad, na který průměrní respondenti ve stejném věku odpovídají v 90 % případů správně. Na zadní straně vyhodnocení je také písemné zhodnocení, které vše důležité shrnuje v několika větách.

Orientační šetření intelektu testem KIT (skupinově proveden) dne 1.3.2022

Intelekt se celkově pohybuje v hraničním pásmu mírného nadprůměru.

Verbální intelekt byl zjištěn v pásmu mírného nadprůměru. Výsledek v této části závisí na jazykové vybavenosti klienta.

Třídění pojmů: v subtestu dosahuje výkonů v pásmu mírného nadprůměru. V tomto verbálním subtestu jde o nalezení slova, které nepatří do skupiny ostatních slov.

Synonyma: v subtestu dosahuje výkonů hraničně v pásmu pásmu vysokého nadprůměru. Klient vybírá slovo, které se významově nejlépe shoduje se zadaným slovem.

Neverbální složka intelektu v horním pásmu průměru.

Test intelektového potenciálu: v tomto subtestu dosahuje výsledků ve středním pásmu průměru. Jde o neverbální subtest relativně nezávislý na vzdělání nebo jazykové vybavenosti klienta, klient vybírá obrázek, který se logicky a podle určitého pravidla hodí do řady zadaných obrázků. Subtest ukazuje „přirozené“ nadání, kdy jde o nalezení pravidel při řešení úloh (ne o mechanické použití již známých pravidel).

Číselné řady: v tomto subtestu dosahuje výsledků v horním pásmu průměru. Klient doplňuje pokračování řady čísel. Subtest zjišťuje schopnost usuzování, teoretického početního myšlení, je to ukazatel obecné inteligence a nesouvisí s mechanickými početními úkony (numerický faktor).

Vyšetřila: Mgr. Ivana Ullmannová, psycholog

Obrázek č. 9. *Orientační šetření intelektu testem KIT dne 1. 3. 2022.*

Zdroj: Ullmanová, I. 2022.

Věřím, že slovní zhodnocení může některým čtenářům být bližší než výsledky složitěji hledat v tabulce. Z textu je patrné, že nejslabší výkon jsem podala v testu intelektového potenciálu, kde hrála roli úroveň orientace v prostoru a míra prostorové představivosti.

V PPP jsem mohla být svědkem šetření tří potenciálních předškoláků, jehož průběh v práci popíši. Školní zralosti jsou podle ředitelky PPP také hodně časté, ale pouze v době před zápisem do škol.

U klientky M. mi byla nabídnuto, že můžu dívku šetřením (pod dohledem specialisty a s použitím jejich metod) provázet já. Nejprve ale vysvětlím, co si pod pojmem školní zralost představít.

6.4 Školní zralosti

Jestli je dítě zralé na přizpůsobení se školnímu prostředí závisí na jeho celkovém stavu. O tom, zda je vhodné dítě přihlásit do školy rozhodují všechny aspekty: fyzické, psychické a sociální (Mareš, Průcha, Walterová 2013: 304). Bednářová a Šmardová ve své publikaci *Školní zralost* (2015) poukazují na již známý fakt, že každé dítě je jiné a potřebuje jiný přístup. Konkrétní dítě musíme vnímat citlivě, mít na něj nároky s ohledem na jeho potřeby, ale zároveň je nutné

připravovat dítě na plnění požadavků, které na něj nesporně bude klást škola. I když jsou děti stejně staré, mohou se lišit ve vyspělosti jak fyzické, tak psychické. Podstatné jsou rozdíly v prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které mohou vývoj dítěte značně ovlivnit (Bednářová, Šmardová 2015: 1).

Fyzické aspekty dítěte posoudí jeho dětský lékař. V potaz lékař bere faktory „ovlivňující raný vývoj dítěte (zejména motoriky a potažmo i řeči)“ (Bednářová, Šmardová 2015: 2). Mohou nastat případy, kdy lékař vyzve rodiče dítěte, aby s ním podstoupili vyšetření od psychiatra, neurologa či vyzve k jinému speciálnímu vyšetření. V potaz musí lékař brát také váhu a výšku dítěte, nicméně není to prioritní ukazatel vyspělosti dítěte pro zahájení školní docházky. Podle autorek by měl být nástup do školy u dětí, „s výraznějšími rizikovými faktory v průběhu gravidity, porodu nebo poporodní fázi“ pečlivě zvážen. Jedná se o děti předčasně narozené, děti s nízkou vahou po porodu či s následnými problémy ve vývoji motoriky a řeči. U takových dětí je větší pravděpodobnost výskytu poruchy pozornosti nebo poruch učení (Bednářová, Šmardová 2015: 2-3).

Autorky rozebírají další podstatný aspekt, který *Pedagogický slovník* (2013) zapomněl zmínit. Jsou jím poznávací (kognitivní) funkce. K tomu, aby dítě zvládalo psát, počítat a číst je nutná určitá úroveň rozumových schopností. U dítěte se musí zjistit, jestli není opožděné od svých vrstevníků. Je možné, že je dítě opožděné pouze v jednom okruhu dovedností. Je nutné zjistit, jak moc v této oblasti strádá. V takovém případě je vhodné dítě motivovat k činnostem posilujícím jeho problematickou oblast. Zjistí-li se, že dítě od jeho vrstevníků zaostává, doporučuje se odklad nástupu do školy. Může se ale také stát, že se dítě projeví jako velmi schopné, a svým nadáním vrstevníky přesahuje. U dětí s tímto nadáním je možný, po pečlivém zvážení, nástup do školy již před šestým rokem. Ty ale zase mohou zaostávat například ve sféře sociální (Bednářová, Šmardová 2015: 3).⁵²

Posledním důležitým aspektem, je oblast emocionálně sociální. Dítě musí před nástupem do školy prokázat, že v této oblasti již dosáhl dostatečné úrovně. Do sociálního aspektu školní zralosti patří i to, zda dítě dokáže samo od sebe pozdravit, poprosit, poděkovat atp. Podle autorek je také nutné, aby dítě dokázalo respektovat a uznávat autority, musí mít dostatečnou úroveň schopnosti socializace ve skupinách nebo se na nějakou dobu odloučit od rodiny (Bednářová, Šmardová 2015: 6).

⁵² Některé děti s poruchami učení mohou mít větší potíže se sociálními dovednostmi. Zvláště pak ty, jejichž porucha se týká řeči. Ne všechny děti s poruchami učení musí mít „socio-emocionální“ problémy, ale mají k tomu větší sklon (Naset).

Co se týče emoční složky, dítě by mělo být schopno úměrně věku zvládat emoce. Od nástupu do školy jsou na dítě kladeny požadavky, které by mělo přijmout. Mělo by být emočně stabilní a odolné vůči frustraci (Bednářová, Šmardová 2015: 6).

6.4.1 Klientka L.

L. byla 6,5letá holčička z Vietnamu, která se do České republiky s rodiči přistěhovala teprve před rokem. Vyšetřením provázal psycholog a jeho cílem bylo zjistit, zda je L. připravena na školní prostředí. Podle psychologičky se stává, že buď děti řeknou, že do školy ještě nechtějí, nebo jsou tak natěšené, že o jejich budoucím vzdělání vypráví téměř celé sezení, a dokonce mají připravenou i aktovku.

Jelikož doma s holčičkou rodiče mluví vietnamsky, (protože česky moc neumí) na šetření s tatínkem a holčičkou přišla také sousedka, jakožto jejich tlumočnick. Holčička působila pasivním dojmem a moc nemluvila. Sice trochu česky rozuměla, ale sama od sebe nemluvila. Šetření s L. bylo tudíž zkrácené. To, že L. nerozuměla, byl také důvod, proč chtěli rodiče její odklad. Psycholožka od začátku upřímně dávala najevo, že se jí zdá odklad zbytečný, že bude spíše horší, když by šla téměř v 8 letech do první třídy.

První úkol byl tedy namalovat opět postavičku. Když chvíli L. nereagovala, tatínek jí přeložil do vietnamštiny, co po ní vlastně paní psychologička chtěla. Ta tatínka upozornila, ať holčičce nepřekládá, že potřebuje vědět, jak jí holčička porozumí. Postavičku sice nakreslila, ale nebyla schopná kresbu s psychologičkou rozebírat.

Dalším úkolem bylo překreslit obrázky do čtverečků vedle originálu, aby byly co nejpodobnější. Holčička si tedy vzala tužku a začala překreslovat tvary. Psycholožka už po těchto cvičeních byla skoro přesvědčená, že je L. šikovná a že by se ve škole neztratila. Tatínek byl ale stále proti. Problém podle něj byl ten, že L. málo mluví. Psycholožka mu ale vysvětlovala, že pokud bude mluvit doma pouze vietnamsky a nebude mít kolem sebe češtinu, že za rok se nic nezmění a L. na tom bude stejně, akorát ztratí zbytečně rok. Při vysvětlování specialistka mluvila spíše na sousedku, která byla také proti odkladu. Nicméně, pokud by byl odklad přání rodičů, tak by jim samozřejmě vyhověla. Nicméně se společně se sousedkou snažily tatínka přesvědčit o holčiččiným nástupu do školy.

Další obrázek byl s vagóny a se zvířaty, kde měla určit předek a zadek vlaku. Poté měla zvířata pojmenovat. Měla problém pojmenovat žirafu a lva. Ta slovíčka pravděpodobně neznala. V průběhu celého vyšetření se psychologička snažila tato slovíčka s L. procvičovat a opakovat je, aby si je zapamatovala. Psycholožka tatínka sice informovala, že děti mají ve škole k dispozici překladač, ale i tak L. potřebuje, aby na ní někdo mluvil česky. Domluvila se

tedy se sousedkou, jestli se L. ujme a bude s ní procvičovat slovíčka tak, jako to s ní dělala ona. Prý by jí stačila půlhodina denně. Opět odkázala na problém L., a že je obklopená pouze vietnamskými lidmi a vietnamštinou.⁵³ Zároveň psychologka informovala, že si zhruba druhý měsíc školní docházky děti objednávají opět do poradny, aby viděli, jestli se jim ve škole daří, jak moc je na ně škola náročná a jestli nemají nějaké problémy.

Poslední dva úkoly, které psychologka s L. realizovala bylo určování velikostí a poznávání stejných obrázků. Psycholožka celou dobu zkoumala kvalitu porozumění a její pozornosti. Došla k závěru, že L. nemá problémy s pozorností a informovala, že když L. bude dlouho přemýšlet u plnění úkolů, je vhodné dítěti pomoci.

Zbytek sezení se psychologka pokoušela, spolu se sousedkou, tatínka L. přesvědčit, že L. je velice šikovná a ve škole se neztratí, jedinou překážkou je jazyk. Podle psychologky je ale lepší, když by do školy nastoupila tento rok, než aby o další rok zbytečně přišla. Nakonec jsme se všichni shodli na tom, že dětský kolektiv L. prospěje v jejím učení se češtině.

6.4.2 Klientka M.

Poslední šetření, u kterého jsem mohla být bylo s 5,7letou M. Všechna tři šetření na školní zralosti jsem absolvovala se stejnou psychologkou, která mi hned, než začalo první vyšetření s klientem B.⁵⁴ nabídla, že si mohu zkusit, jaké to je vést šetření. Musím přiznat, že mě její nabídka lákala, ale zároveň jsem se bála, abych šetření celé nepokazila, abych M. nezpůsobila nějaké trauma z poradny nebo aby si na průběh šetření její maminka nestěžovala. Nakonec jsem souhlasila a říkala si, že načerpám opět novou zkušenost a bude to zajímavé doplnění k mé práci.

Byla jsem tedy rozhodnutá nabídku přijmout, ale stále ve mně byl takový pocit, který se bál. Čím víc se blížila „hodina H“ tím víc jsem byla nervóznější a klepaly se mi ruce, že jsem po sobě ani nemohla přečíst poznámky, které jsem si zapsala. Psycholožka mi před jejím příchodem podala spis, který jsem si mohla prostudovat. Ze spisu jsem zjistila, že do mateřské školky chodila pouze sedm měsíců, chodila do přípravné třídy a školka jí doporučila odklad.

⁵³ Ve své bakalářské práci jsem realizovala rozhovor se zaměstnankyní z centra na podporu integrace cizinců, která přiznává, že integrace dítěte do školy, když nerozumí majoritnímu jazyku, je velmi těžká. Nicméně dostatečné integrace a odstranění jazykových bariér lze dosáhnout tím, když by byla L. ve třídě jediná, která mluví vietnamsky a měla tak větší motivaci snažit se českým dětem dostatečně porozumět.

Kdyby ve třídě měla více spolužáků, kteří nerozumí česky a mluví vietnamsky, L. by mohla o motivaci porozumět svým českým spolužákům přijít a držovala by se ve „svém“ vietnamském kolektivu. Podle zaměstnankyně centra tedy opravdu záleží na tom, jak moc se chce cizinec integrovat do majoritní společnosti a v jakém prostředí se pohybuje (Hiblerová 2020: 91-92).

⁵⁴ Viz v přílohách.

Při šetření jsem se řídila metodologickými standardy poradny, které jsem si za dobu stáže mohla nastudovat.

Před začátkem šetření mě psychologka ujistila, že mě bude celou dobu vyšetření sledovat, bude na mě dohlížet a kdybych něco nevěděla, tak mi poradí. Dále mi řekla, že s maminkou nejprve probere úvodní informace, seznámí jí s průběhem šetření a informuje jí, že s holčičkou budu pracovat já, jakožto studentka na stáži. Maminka souhlasila a mě se ulevilo. Zjistily jsme, že M. je ze sedmi dětí a že se v přípravné třídě vzdělává v menší skupině dětí. Maminka je ale pro její umístění do praktické školy, kterou navštěvují i její sourozenci. Jelikož byla M. ze sedmi dětí, bylo na ní vidět lehčí zanedbání ze strany vzdělání. Psycholožka maminku informovala, že i kdyby M. šetření vyšlo na škále, díky které by mohla přejít do praktické školy, musí nejprve k zápisu do školy základní.

Po seznámení maminky s průběhem vyšetření mi psychologka dovolila zasednout na její místo a já si připravila poznámky a úkoly v řadě za sebou (které jsem stejně vzhledem k nervozitě popletla). Nejprve jsem se s M. seznámila a řekla jí, že bych si s ní teď ráda popovídala já. M. souhlasila a já se jí zeptala, jak jí mám oslovovat. Po našem krátkém seznámení jsem M. poprosila, jestli mi nakreslí postavičku. Vzadu na papíře byl další úkol – překreslování obrázků. M. vypadala, jako by nepochopila, co po ní chci, vzala si tužku a začala obkreslovat obrázky z druhé strany, místo kreslení postavy. Když jsem se jí zeptala, jestli kreslí postavičku, zakroutila hlavou a řekla, že to neumí. Ke kresbě postavy jsme se ke konci sezení vrátily a pomohly M. způsobem, že jsme jí říkaly, ať nakreslí nejprve hlavu, tělo a postupně dokresluje ostatní části těla.

Ale na začátku jsem otočila papír a nechala M. ať plní úkol s obkreslováním. M. zvládla obkreslit jeden obrázek, zkusila druhý a oznámila mi, že už dál v úkolu pokračovat nechce. Zeptala jsem se jí, jestli je to na ní moc těžké a ona přikývla. Rozhodla jsem se tedy přejít k dalšímu úkolu.

V dalším úkolu měla M. hledat rozdíly a zjistit, které obrázky jsou stejné a které nikoliv. M. zvládla udělat cca. osm obrázků a pak řekla, že je to na ní těžké. Ani u jednoho obrázku se netrefila. Vzpomínám si, že místy mi přišlo, jako by mě dívenka ani neposlouchala. Na obrázku byly dva domečky, ale lišily se v tom, že měly oba komín na jiné straně. Podle M. byly stejné. Když jsem se jí pokusila navést, aby si všimla komínů, začala mluvit o čárách na domečku a začala ho obtahovat prstem. Stejně cvičení mělo i druhou stránku, ale usoudila jsem, že druhou stranou holčičku nebudu zatěžovat, když jí to nejde.

Následující cvičení tkvělo v překreslování tvarů, které také nezvládla. Pokračování ve cvičení nemělo smysl, tak jsem tím dívenku nezatěžovala. V průběhu celého šetření jsem se dívala na psycholožku, jestli souhlasí s mými kroky a vypadala, že se mnou souhlasila.

Zvířátka ve vlaku byl její další úkol. M. dokázala pouze určit, kde je předek vlaku, ale konec vlaku určit nezvládla. Chtěla jsem, aby mi pojmenovala zvířátka ve vlaku. Nezvládla pojmenovat hada, žirafu a lva. Ještě jsem před ní dala obrázek s domečkem a chtěla jsem, aby mi řekla, jakou má domeček barvu. Dívka byla schopna pouze vyndat z hrníčku žlutou pastelku. Barvu sice měla správně, ale neřekla mi, jak se barva jmenuje. Když jsem se jí ptala, kdo se kde v domečku nachází, třikrát odpověděla chybně. Určování velikostí na posledním obrázku jí docela šlo.

Jako další jsem s M. procvičovala věty a chtěla, aby mi je zopakovala. Tenhle úkol jí také docela šel. Následovala další hra se slovy a ptala jsem se jí, kolik máme prstů, které zvíře dává mléko, z čeho kromě lahve můžeme pít vodu. U některých odpovědí tápala.

V závěru jsme se opět vrátily ke kresbě postavičky a navedly M., ať ji zkusí dokreslit. Pak jsem se jí ptala, co můžeme najít na obličejí a když nevěděla, ukázala jsem na oči, pak na uši atp.

Vím, že nejsem psycholog ani speciální pedagog, ale přišlo mi jakoby se jí cvičení ani dělat nechtělo a neprojevovala snahu. Nakonec holčička k zápisu půjde, ale zřejmě poté přestoupí do praktické školy.

K mému údivu můj výkon psycholožka pochválila a řekla, že natož, že se jednalo o mé první šetření, tak jsem ho zvládla dobře. Pak jsme si ještě povídaly o jejím prvním šetření i o každodenním životě. Pak mě odvedla zpět za paní ředitelkou, kde jsem podepsala interní předpisy a shodly jsme se na ukončení stáže. Sama mi sdělila, že bych asi už nic nového v poradně neviděla. Tak jsme se rozloučily, znovu jsem jí poděkovala za čas její i ostatního personálu a odešla jsem.

Ačkoli ne všechny děti, které poradnu navštívily se potýkaly s SPU, do práce jsem příklady zveřejnila jako ukázkou pracovní náplně PPP. Chtěla jsem ukázat, že Jenkins má pravdu, když v článku píše, že se lidé potýkají s různými problémy. Některé problémy mohou do života dítěte a jeho integrace do kolektivu zasahovat více než ostatní. Například je-li dítě z důsledku ADHD moc afektované, emočně nestabilní a má problém při komunikaci (Nejedlá 2019).⁵⁵

⁵⁵ Viz klient V. v podkapitole 6.2.

V kapitole 6 jsem popsala průběh vyšetření čtyř dětí. Vybrané případy jsem vybírala podle svého uvážení závisějšího na pozoruhodnosti daného šetření. Prvního šetření, kterého jsem se mohla zúčastnit bylo s klientkou J., které jsem do práce také popsala. Klienta V. jsem si vybrala z důvodu předpokladu výskytu ADHD, které sice nenese název specifických poruch učení, nicméně mnoho článků na internetu či publikace například od Zelinkové ADHD mezi poruchy učení řadí, neboť porucha velmi silně ovlivňuje jedincovo vzdělání.

Jak se mohl čtenář dočíst, jedinci s ADHD se potýkají emoční nestabilitou, která se ve většině případů promítá také do jejich sociálního života. U klientky L. mě zaujalo její odlišné sociokulturní prostředí, kdy jakožto cizinka se musí vypořádat s jazykovou bariérou, kterou je nutné pro zahájení školní docházky alespoň z části odstranit a u klientky M. jsem si mohla na chvíli vyzkoušet práci psychologa z PPP. Pracovní náplň poradny považuji za velmi důležitou a pestrou.

Následující kapitola je věnovaná možným příčinám SPU. Teoriím, které badatele stále nutí přemýšlet, doplňovat je, upravovat je či je kritizovat.

7 Příčiny SPU

I když žijeme ve 21. století, lékaři nemohou s jistotou prohlásit, co způsobuje SPU. Lékaři se mohou pouze domnívat o možné příčině. Výrok potvrzuje i Jirásková, která tvrdí, že i v dnešní době mohou nastat situace, kdy příčinu SPU neodhalí ani psychologové (Jirásková 2014). Selikowitz ve své knize *Dyslexie a jiné poruchy učení* (2000) píše, že vzniklo několik teorií, které se pokouší příčinu SPU vysvětlit. Mnoho z těchto teorií předpokládá u jedince určité poškození mozku (Selikowitz 2000: 34). Autor v knize přikládá schéma specifikující možné příčiny SPU.

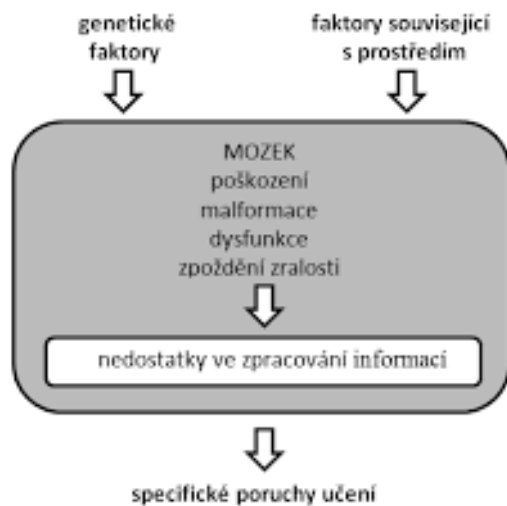


Schéma č. 1: Příčiny vedoucí ke specifickým poruchám učení.

Zdroj: Selikowitz (2000: 34).

Schéma nám říká, že existují teorie, které předpokládají příčinu zakořeněnou v genetice či faktory související s prostředím. Podle Selikowitz se znázorněné teorie nevyklučují a každá z těchto teorií může pomoci odhalit článek v řetězci příčin vedoucích k SPU (Selikowitz 2000: 34-35).

Při účasti na šetřeních s klienty se mi teorie Selikowitz, která přikládá důraz také na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá potvrdila. Stejný názor jako Selikowitz má ředitelka poradny: „Můžou být dědičný, to je také docela časté, že se to v rodině vyskytuje. Pak si myslím, že je to i životostí v těhotenství hodně a také plasticitou mozku, která se vyvíjí i v prvním roce života. Tam záleží na tom, jak se s dítětem v raném věku pracuje, jestli není zanedbávané a jestli má dobrou výživu“ (ředitelka PPP).

Selikowitz nepředpokládá, že by za SPU byl zodpovědný pouze jeden činitel a označuje příčiny vzniku SPU jako „vícefaktorové“. Michalová v textu *Specifické poruchy učení a chování* (2003) uvádí, že mezi badateli zkoumající SPU stále existuje rozpor mezi příčinami. „[...] se jedni badatelé přikláněli k názoru hledat hlavní příčiny v genetické bázi, druzí spíše v poškození mozku“ (Michalová 2003). Michalová se se Selikowitzem setkává v tom, že není pravděpodobné, že by za výskyt SPU mohl pouze jeden faktor (Michalová 2003).

7.1 Genetické faktory

Nejdříve Selikowitz rozebírá, co si představuje pod označením „genetické faktory“. Píše, že existují zřejmé důkazy o souvislosti SPU s genetikou. Příklady ukázaly, jak je velmi pravděpodobné, že se v blízkém příbuzenství u dětí s SPU objevují další lidé s SPU. Dále ale uvádí, že doposud nebylo zjištěno žádné obecné pravidlo, které by takovou souvislost potvrzovalo (Selikowitz 2000: 35).

V nějakých případech by se mohlo zdát, že se poruchy dědí po matce a někdy po otci. Pokračuje ovšem zajímavým zjištěním, že poruchy postihují ve většině případů chlapce „v poměru tři ku jedné“. Zjištění vysvětluje pomocí chromozomů, kdy chlapci mají pouze jeden chromozom X po matce a chromozom Y po otci, zatímco dívky mají dva chromozomy X, oba po jednom z rodičů. Pokračuje ve vysvětlování, že chlapcův chromozom X s menší vadou může zapříčinit SPU a nemá už jiný chromozom X, který by byl zcela zdravý a vadu na prvním chromozomu tak mohl napravit. Dívka naproti tomu má dva chromozomy X, kdy zdravý chromozom může chránit druhý s menší vadou. Mohli jsme se dozvědět, jak je to s chromozomy X, ale jak je to s chromozomy Y? Neznamená to, že by chromozom Y nemohl mít vadu, znamená to pouze, že geny, které nese chromozom X jsou významnější v tvorbě příčin SPU (Selikowitz 2000: 35-36).

Michalová píše konkrétně o častějším výskytu dyslexie u chlapců. Zjištění vysvětluje tím, že ženský mozek je „považován z funkčního hlediska za univerzálnější“. Píše, že celkové zrání mozkové tkáně probíhá rychleji u dívek a je dříve dokončeno.

Jedná-li se ale o „specializaci jednotlivých funkcí“, mají oproti dívkám výhodu chlapci a mají tak navrch v případě, je-li po nich požadováno splnění úkolu vyžadující zapojení pouze jedné hemisféry (Michalová 2003).

7.2 Faktory související s prostředím

Selikowitz píše o studiích, které zkoumaly souvislost problémů v těhotenství, při porodu a v raném období novorozence s SPU. Studie nemohly souvislost ani potvrdit, ani vyvrátit. Faktory hrající roli v období těhotenství se těžko studují. Žena může v období těhotenství prodělat infekční chorobu, která nemusí mít ani tak vliv na ni, ale na její plod. „Taková onemocnění jsou velmi obtížně zjištělná, proto nemůžeme na základě dosavadních poznatků vyloučit jejich případnou úlohu v daném problému“ (Selikowitz 2000: 36). Jenkins ve svém textu rozebírá tři hlavní důvody, které mohou vést k obtížím s učením, či jiným psychickým poruchám nebo poškozením mozku.

1. „Čím drsnější prostředí, tím menší pravděpodobnost, že ‚nekompetentní‘,⁵⁶ nebo tělesně postižení členové skupiny přežijí“. Na příkladě vysvětluje, že pokud je v prostředí vysoká úmrtnost zdravých kojenců, jaká je šance, že ve stejném prostředí přežije kojeneček nemocný či jinak pomalejší?
2. Životní styl – uváděn je například vliv podvýživy a špatného životního stylu na rozvoj intelektuálních schopností dítěte. Existují druhy podvýživy, které způsobují nenavratitelné poškození mozku. Existuje značný rozdíl v životních stylech u jednotlivých společností všude po světě.
3. Environmentální příčiny – i environmentální příčiny mohou mít vliv na výskyt různých poruch. Uvádí jednu z nejzávažnějších nemocí, vrozenou hypotyreózu zvanou jako kretenismus. Nemoc může být způsobena nedostatkem jódu v těle těhotné ženy. Běžně se vyskytuje u obyvatel Asie, Jižní a Střední Ameriky nebo Afriky. Jak již bylo napsáno, onemocnění lze předcházet dostatečným přísunem jóduvaných solí těhotným ženám. Značným problémem zůstává v oblastech jako je Bangladéš.

Další environmentální příčinou může být i průmyslové či jiné znečištění. Jako příklad uvádí společnost Chisso Corporation a její koncentrované vypouštění těžkých kovů do odpadních vod v zátocě Minamata v Japonsku od počátku dvacátého století do roku 1970. Znečištění těžkými kovy mělo za následek značný nárůst vážných postižení a poškození mozku převážně u dětí v tamní rybářské komunitě (Jenkins 1993: 18).

⁵⁶ Přeloženo autorkou diplomové práce z anglického výrazu ‚incompetent‘.

7.3 Poškození mozku

Selikowitz píše, že nebyla objevena přímá souvislost určitých poškození mozku a SPU. Tento fakt vedl ke vzniku dalších teorií, které by vzniku SPU napomáhaly (Selikowitz 2000: 36). Selikowitz poškození mozku dále dělí na „teorii nezjistitelného poškození mozku“, „teorie menší malformace mozku“, „teorie lehké mozkové dysfunkce“, „teorie zpožděného dospívání“ a „teorie selhání mozkové dominance (Selikowitz 2000: 36–38). Tyto teorie v práci stručně přiblížím.

7.3.1 Nezjistitelné poškození mozku

Selikowitz v této teorii analyzuje rozdíl poškození mozku mezi dětmi s již diagnostikovaným poškozením a dětmi s SPU. Zmiňované poškození mozku jsou podobné u obou skupin dětí (Selikowitz 2000: 36).

Jako příklad uvádí dítě postižené virovou encefalitidou, tedy zánětem mozku, které nemusí být rozpoznatelné od dítěte s SPU. Taková nemoc může mít na svědomí změnu ve schopnostech dítěte. Dítěti se před virovou encefalitidou mohlo dařit v učivu, ale nemoc mohla způsobit, že dítě zapomnělo, jak se správně učit. Existují i případy, kdy se dítě po absolvování nemoci stalo více aktivnějším, afektovanějším nebo „zbrklejším“ (Selikowitz 2000: 37).

Zmiňované změny, jak již podnadpis napovídá, jsou způsobeny poškozením určité části mozku. Selikowitz opět opakuje, že některá poškození mozku mohou být odhalena magnetickou rezonancí, ale jiná nikoliv. Tuto teorii zakončuje větou, kde tvrdí, že zjištění postižení malých, ale významných částí mozku zůstává doktorům i nadále skryto (Selikowitz 2000: 37).

7.3.2 Menší malformace mozku

Malformace mozku neznamena „pouhé“ poškození mozku, ale jeho deformaci, která byla nejpravděpodobněji způsobena v těhotenství při vývoji plodu. Mozkové buňky jsou špatně rozmístěné, což způsobí menší kvalitu učení (Selikowitz 2000: 37).

Teorie malformace mozku „nahrává“ genetikům. Jsou to právě geny, které ovlivňují správný vývoj mozku. Teorie malformace mozku je podobná teorii poškození mozku v tom, že je nemožné ji zjistit. Poslední větou opět ukazuje skulinku, kdy dosavad nebyly prokázány spojitosti mezi dětmi s SPU a malformací mozku (Selikowitz 2000: 37).

7.3.3 Lehká mozková dysfunkce (LMD)

Lehká mozková dysfunkce se od předešlých teorií liší v tom, že je zjistitelná. Aby byla správně odlišena od ostatních teorií, užívá se označení dysfunkce. Tato dysfunkce je způsobena

abnormalitami v mozkových neurotransmiterech. Transmity mají na starost správné předávání podnětů mezi buňkami v mozku. LMD může být závislá na genetice, „neboť vznik těchto látek v mozku je řízen geneticky“. Selikowitz dále poukazuje na skutečnost, že takové abnormality jsou docela obvyklé u dětí s poruchami pozornosti. „U ostatních forem specifických poruch učení nebyly podobné abnormality zjištěny“ (Selikowitz 2000: 38).

7.3.4 Teorie opoždění

Tato teorie staví na předpokladu transformace mozku dítěte během dospívání. O jaké transformaci se ale jedná dosud nebylo zjištěno. O dítěti s SPU se pak tvrdí, že jeho mozek neprošel takovou transformací, jako u jeho vrstevníků. To může způsobovat pomalejší osvojování si daného předmětu ve škole. Jako každá teorie má i tato své kritiky, kteří si kladou otázku, jedná-li se o opoždění mozku či o odlišnosti v mozku způsobující již zmiňovaný problém s učivem. Tato otázka nebyla rozluštěna (Selikowitz 2000: 38).

7.3.5 Selhání mozkové dominance

„Teorie selhání dominance mozku předpokládá, že specifické poruchy učení jsou způsobeny tím, že jedna polovina mozku se nestane dominantní nad druhou“ (Selikowitz 2000: 38). Jak je známo, mozek má dvě poloviny označované jako pravá a levá hemisféra. Pro každou z těchto hemisfér je typické něco jiného. Jedna hemisféra se soustředí na prostorovou orientaci, zrak nebo hudební nadání, zatímco druhá kontroluje řeč. Zpravidla bývá hemisféra kontrolující řeč označována za dominantní, kvůli důležitosti řečových schopností v životě. Tato dominantní hemisféra může být někdy větší než druhá minoritní hemisféra. Nemusí tomu ale tak být vždy. Dominance jedné hemisféry způsobuje rozdíl například v dominantní ruce nebo noze. Samozřejmě mohou nastat i případy, kdy je problém dominance způsoben nějakým zraněním nebo deformací (Selikowitz 2000: 38).

„Teorie selhání dominance stanoví, že aby se dítě bylo schopno správně učit, musí jedna mozková hemisféra dominovat nad druhou [...]“. I tato teorie není zcela objasněna a dále zůstává nepotvrzenou (Selikowitz 2000: 39).

Vymezené teorie reflektují důvody, kvůli kterým mohou vznikat SPU. Prostřednictvím těchto poruch se lidé mohou odlišovat od ostatních. O odlišnosti pojednává následující kapitola, které pojednává o lidských postojích k těm, kteří se „odlišují od normálu“. V kapitole se zabývám o pojmem „normalita“. Co se pod pojmem myslí a jak se pojem ve společnosti vyvíjel.

Podzimek se ve svém článku *Moc normality nad handicapem* (2012) také zabývá normalitou a postoji k handicapovaným nebo zkrátka jen těm, kteří se vychylují z „diskriminujících kritérií normality“, které jsme si v západní společnosti sami vymezili.

V textu apeluje na všechny čtenáře ať si přiznají, že když na ulici vidí autistu, lidi na vozíku, slepé lidi, tak „naše oči často před nimi stále zbaběle uhýbají, protože si s nimi nevíme rady“ (Podzimek 2013: 53).

8 Přístup k normalitě

V této kapitole hraje velmi důležitou roli koncept normality, od kterého se veškeré postoje a smýšlení o druhých, odvíjí (Jenkins 1993: 18). Lennard J. Davis ve svém díle „*Constructing Normalcy*“ z roku 1995 tvrdí, že našemu světu vládou normy a každý z nás se chce s touto normou, pokud možno, co nejvíce ztotožňovat. V díle zmiňuje okamžik ve škole, kdy jsou děti učiteli navzájem srovnávány, aby zjistili, zda dítě odpovídá „normálu“, „normální křivce učení“ a „normální inteligenci“. Píše také, že v této době už neexistuje snad žádná oblast, podle které by člověk nebyl hodnocen a kde by nebyla „vypočtena norma, střední hodnota či průměr“ (Davis 1995 in Kolářová 2012: 71).

Kolářová ve své publikaci *Jinakost – postižení – kritika: Společenské konstrukty nezpůsobivosti a hendikepu* (2012) zmiňuje Anne Waldschmidt a její text *Who is Normal? Who is Deviant?* (2005), ve kterém „rozpracovává argument o regulačních účincích normality, aplikuje jej na praxi genetického testování a poradenství, a odhaluje tak jednu z biopolitických praktik, které pokračují v eugenické logice“ (Kolářová 2012: 33). O eugenicě, jejich plánech a přístupu k lidem se rozepisují v podkapitole 8.2.

8.1 Pojetí normality

Davis vysvětluje „konstrukt normality“ a tvrdí, že potíže není v člověku s tělesným postižením, nýbrž v tom, jak se skrze „konstruování normality“ vidina „postiženého“ vytváří. V následujícím odstavci pokračuje a dodává, že „představa normality“ je vytvářena spíše danou společností (Davis 1995 in Kolářová 2012: 71-73).

„Odlišnost je sociální konstrukcí v tom smyslu, že to, co je vnímáno jako odlišnost, je stanovováno až v konkrétním kolektivu, obvykle vlivnou skupinkou nebo jedincem“ (Zábrodská in Vorlíček 2019: 120).

Následně ukazuje, jak se pohledy na postižení v různých dobách lišily: „[...] společenský proces znevýhodňování se objevuje zároveň s industrializací a s diskursy a zvyklostmi, které souvisejí s pojetím národnosti, rasy, genderu, kriminality, sexuální orientace atd. na sklonku 18. a v 19. století“ (Davis 1995 in Kolářová 2012: 72).

Předchůdce normy je podle Davise ideál (Davis 1995 in Kolářová 2012: 73).

Pojem ideál se objevuje v 17. století a představeno pod ním je spíše tradiční ideál těla, jaký měla například Venuše. Se zmíněným tradičním ideálem „mýtopoetického“ těla, jaké měla Venuše, souvisí tělo božské, které je pro člověka nezískatelné. „[...] ideál je ze své podstaty v tomto světě nenalezitelný. Ideální lidská těla najdeme pouze v mytologii“ (Davis 1995 in Kolářová 2012: 73).

Davis ve svém díle dále píše, že pokud člověk chce blíže pochopit, co znamená „norma“ nebo „průměr“, nemůže nám uniknout zaměření statistické. Statistika se původně používala v raném novověku v souvislosti s politikou (Davis in Kolářová 2012: 75).

V roce 1749 použil Gottfried Achenwall pojem „statistik“ k označení hromadění státních informací. V roce 1829 Francis Bisset Hawkins užil statistiku k určování nemocí a díky jeho pojetí se pojem přenesl ze státu na lidské tělo. Další osobnost, která měla vliv na formování „obecné představy normálu“ byl v letech 1796 až 1847 Adolphe Quetelet. Byl to francouzský statistik, který zpozoroval, že astronomy užívaná zákonitost chyb, pomocí kterých určovaly polohy hvězd, lze aplikovat například na lidskou váhu, či výšku. Následně Quetelet definoval průměrného člověka, což byl „konstrukt vytvořený ze zprůměrovaných tělesných i mravních vlastností“ (Davis 1995 in Kolářová 2012: 75).

Vysvětluje, že ideální člověk se může objevovat třeba v literatuře a být jejím hlavním hrdinou. Kdyby všichni jedinci tvořili takový ideální celek, představovali by podle Queteleta, utopii. Zmiňuje se o Karlu Marxovi, který také aplikoval pojem průměru na člověka. Marx průměrného člověka cituje ve své teorii hodnoty a jeho vlivné myšlenky (pojem hodnoty práce nebo průměrné mzdy) představují průměrného člověka, tedy průměrného dělníka (Davis 1995 in Kolářová 2012: 76–77).

„Jako Quetelet vytvořil průměrného člověka, postuluje Marx pojem průměrného dělníka a z něj pak vyvozuje závěry o vztahu mezi průměrem a extrémní bohatství a chudoby, které lze ve společnosti nalézt. Tak Marx rozvíjí svůj zásadní pojem „abstraktní práce““ (Davis 1995 in Kolářová 2012: 77).

Zmiňovaná literatura v této kapitole dokázala, že ideálního člověka nelze ve společnosti nalézt. To je důvod, proč jsem se rozhodla pro podkapitolu, která se bude zabývat eugenikou a její neustálou touhou vytvořit dokonalého člověka.

8.2 Eugenika

Davis píše, že eugenika se vlastně opírá o statistiku, neboť předpokládá, že populaci lze poměřovat podle norem. Když se ve společnosti objeví populace, která této normě nevyhovuje,

do popředí se dostává eugenika, jejímž cílem je zmiňovanou část populace „napravit“ (Davis 1995 in Kolářová 79).

Jméno tomuto vědnímu oboru dal Sir Francis Galton, bratranec známého přírodovědce Charlese Darwina. Lze říci, že cílem eugeniky bylo „vyšlechtit“ lidskou rasu k dokonalosti.⁵⁷ „Eugenika byla ve skutečnosti aplikovanou biologií založenou na hlavní soudobé biologické teorii, to jest na Darwinově teorii vývoje druhů“ (Farral 1985: 55 in Kolářová 2012: 80).

Cíl eugeniků byl chránit „bílou anglosaskou rasu a vyšší sociální třídy“. K rozšíření eugenického hnutí došlo v devatenáctém století. Eugenika ovlivnila různé vědce, a dokonce také několik feministických organizací. Nejvlivněji se projevila v nacistickém Německu především v podobě nacistických „čistek“. ⁵⁸ Prosadilo se také několik eugenických zákonů. Čeněk, Smolík a Vykoukalová ve své knize *Interkulturní psychologie* (2016) dále píší, že v rozmezí mezi lety 1913–1948 v USA eugenické zákony přijalo třicet států. Eugenické hnutí⁵⁹ ovlivnilo také migrační zákony, které byly nastaveny proti „nevhodným přistěhovalcům“ z východní a jižní Evropy. V knize dále zmiňují skutečnost, že v roce 1890 zákony v Connecticutu neumožňovaly se „epileptikům, imbecilům a slabomyslným ženit a vdávat a mít mimomanželské vztahy před 45. rokem života“. Po Connecticutu se přidala Indiana, kde byl v roce 1907 jako v prvním státě na světě přijat zákon o nucené sterilizaci „nežádoucích“.

⁵⁷ Zájem o takový vědní obor projevili i Platón, který pronesl, že jediná možnost pro narození zdravého jedince je přítomnost zcela zdravých rodičů a některými autory je přezdíván jako „praotec nacismu“ (Alanová 2016: 17). Alanová informuje, že sám Platón rozřazoval lidi podle vládců, strážců a výrobců a podle něj člověk disponuje všemi třemi kategoriemi. Člověk by se ale měl zaměřit pouze na jednu kategorii. To je jediný způsob, jak se člověk může stát „prostým, jednoznačným a jasným“. Alanová dále zmiňuje polskou knihu *Jednostka a państwo na przestrzeni wieków* (2008). Šlechtí se různá zvíř, šlechtí se koně či psi a výsledek je skvostný, tak proč to samé neučinit i u lidí? Lidé by tak mohli být hezčí, silnější a vhodnější ke službám na panstvích (Radwanowicz-Wanczewska 2008 in Alanová 2016: 21). Podle Alanové jsou to právě poslední věty, které jsou nejčastějšími argumenty přívrženců eugeniky (Alanová 2016:21).

Knih *Jednostka a państwo na przestrzeni wieków* (2008) také uvádí část z Platónovi *Ústavy* (380 př. n. l.), která zní: „je potřeba, aby nejlepší muži plodili s nejlepšími ženami potomky, tak často, jak je to možné a s nejhoršími ženami, aby plodili tak málo, jak je to možné. Potomky nejlepších žen a mužů je třeba schovat a vychovat, z nejhorších párů ne, pokud má být chov prvotřídní (nejdokonalejší)“ (Radwanowicz-Wanczewska 2008 in Alanová 2016: 21-22). Alanová uvádí další zajímavost o Platónových myšlenkách a považuje je za promyšlené. Dokazuje to informace, podle které Platón pořádal sešlosti, kam zval ty jedince, které považoval za nejlepší. Cíl jeho sešlosti byl, aby nejlepší páry s nevhodnějším genotypem zplodili ty nejlepší děti. Platóna řadí do pozitivní eugeniky, která preferuje ty nejkladnější vlastnosti jedince nad těmi negativními, zatímco negativní eugenika pracuje na potlačení těch nežádoucích a zabránění jejich budoucímu přenosu (Alanová 2016: 18,22).

⁵⁸ Dolejší popisuje „nacistickou čistku“ u kmenu Wollofů v Africe, kde byly ošklivé ženy prodávány do otroctví, aby v kmenu zůstávaly pouze krásné ženy. Nicméně jelikož můžeme krásu považovat za subjektivní, muži v kmenu začínaly být rozčarovani a v kmenu vzrůstalo napětí (Dolejší 2006: 23).

⁵⁹ Kolářová píše, že mezi členy eugenických organizací patřili premiéři Anglie A. Balfour, N. Chamberlain, W. Churchill, prezident T. Roosevelt, spisovatel a „otec science fiction“ H. G. Wells, ekonom J. M. Keynes či politik a ekonom H. Laski (Kolářová 2012: 88).

Tento zákon postupně zavádělo více států v USA (Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 207). Krejčí tvrdí, že na těchto zákonech, postavených na eugenickém hnutí, stavěly norimberské zákony (Krejčí 2013 in Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 207).

David Skinner ve svém díle *Racialized Futures: Biologism and the Changing Politics of Identity* (2007) shledává, že pokud „dojde k označení určitého vědeckého bádání za ‚eugenické‘, tak je okamžitě odsouzeno jako morálně a intelektuálně nepřijatelné“ (Skinner 2007: 68 in Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 207).

8.2.1 Sir Francis Galton

Sir Francis Galton je znám jako zakladatel vědní disciplíny eugeniky. Přesto, že se Galton věnoval eugenice nejvíce, zajímal se také o statistiku, psychologii či antropologii. Byl příznivcem takového společenského systému, který se prosazoval o blahobyt pro rasy, které podle něj byly kvalitnější a měly tudíž lepší dispozice pro rozmnožování (Brešová, Čeněk, Smolík 2013: 12).

Postižení lidé byli vyhodnoceni jako „evolučně vadné exempláře“ a eugenika tak začínala odstraňovat „vadné jedince“, mezi které se řadili mimo tělesně postižených také „slaboduší“ slepí, hluchí atd. (Davis 1995 in Kolářová 2012: 80). Slabomyslnost zahrnovala nízkou inteligenci⁶⁰, duševní chorobu a „pauperismus“⁶¹, protože byl kladen zřetel i na souvislost mezi nízkými příjmy a neschopností jedince (Kevles 1985: 46 in Kolářová 2012: 87).

Galtonova novodobá osobní identifikace pomocí otisků prstů, byla považována jako „viditelná známka původu“. Tělo má tak otisky vtištěné přímo do své hmotné podstaty. Tělo má tak identitu, která je neměnná a fyzické rozdíly se staly synonymem k identitě jedince (Davis 1995 in Kolářová 2012: 80-81).

Jeho předpoklad „o evoluční výhodě nejschopnějších příslušníků druhu“ a představa neustálého zdokonalování těla s dosažením dokonalosti, byl základ eugeniky (Davis 1995 in Kolářová 2012: 80). Zdokonalování mělo být, dle Galtona zakončeno generací, kde se objevují jen ti jedinci, „jejichž předkové se v důsledku cílenému výběru družek a druhů změnili“ (Alanová 2016: 22). Jedinci pak měli mít ve společnosti „navrch“ a měli pomoci vzniku další generaci takzvané „čisté linie“ a stvořit tak rasu čistě eugenickou (Alanová 2016: 22).

⁶⁰ Galtonovo dílo má velkou zásluhu na podobě současného „intelligenčního kvocientu“ a testům studijní úspěšnosti (Kolářová 2012: 83).

⁶¹ Slovník cizích slov pauperismus definuje jako „hromadnou chudobu“ (Piranka 2022). Kolářová v poznámce pod čarou zmiňuje dílo Herrnsteina a Murraie *The Bell Curve* (1994), podle které spolu chudoba a inteligence prostřednictvím dědičných vlastností souvisí (Herrnstein, Murray 1994 in Kolářová 2012: 87).

Ačkoli je psáno, že vědní obor pojmenoval Galton, shledávám zajímavým se zmínit také o Friedrichovi Nietzsche a o tom, co má vlastně společného s eugenikou.

8.2.2 Friedrich Nietzsche

Nietzsche je s nacismem a tehdejšími režimy neúmyslně spojován především kvůli své sestře Elisabeth Förster-Nietzsche (Ripel 2015: 17).

Elisabeth Förster-Nietzsche si vzala jednoho z nejvýznamnějších německých antisemitů Bernarda Förstera, který měl na svou manželku velmi silný vliv. Mezi sourozenci byly neshody ohledně názorů na mnoho věcí, ale na nacismus největší.⁶² Po smrti Friedricha založila Elisabeth jeho archiv, spravovala ho a nakládala s ním podle svého uvážení. Myšlenky Elisabeth byly zahrnuty do Nietzscheových děl, kdy jeho názory překrucovala. Ripel v práci zmiňuje rok 1901, kdy Elisabeth připravila k vydání bratrovo nedokončené dílo s názvem *Vůle k moci*. Elisabeth během první světové války německým vojákům rozeslala na fronty výtisky Nietzscheho knihy *Tak pravil Zarathustra* (1883) (Hollingdale 1998: 237).

Elisabeth využila bratrova díla k šíření nacistické ideologie, a tak se jeho sestra dopouštěla toho, čeho Nietzsche obával již za svého života. Nevhodného a překrouceného šíření jeho myšlenek a jejich využívání k politickým účelům. Elisabeth zůstávala silnou nacistickou podporovatelkou až do své smrti v roce 1935.⁶³ Nietzscheho archiv stále existoval a sám Hitler archiv několikrát navštívil (Ripel 2015: 17-18).

Nietzsche je s eugenikou spojován kvůli pojmu „nadčlověk“ nebo „vůle k moci“. Ripel ve své práci píše, že Nietzsche užíval pojmu „nadčlověk“ pouze v souvislosti se svými příběhy, bajkami a smyšlenými bytostmi (Nietzsche 2001: 121). Nadčlověk⁶⁴ se měl teprve vyvinout a měl překonat současného člověka. Psal tak o budoucnosti, kdy bude nadčlověk existovat. V jeho době takový člověk neexistoval. Tím méně celá rasa „nahlidí“. „Člověk jest provaz, natažený mezi zvířetem a nadčlověkem...“ (Nietzsche 1995: 11). Nadčlověk podle něj nevznikl díky genům či původu, nýbrž díky práci a úsilí na sobě, které spočívalo v upozadění morálky a soucitu s nemocnými a slabými. „Slabí a nezdaření mají zahynout: první věta naší lásky

⁶² „Tento prokletý antisemitismus je příčinou zásadního rozporu mezi mnou a sestrou“ (Macintyre 2001: 124 in Ripel 2015: 18).

⁶³ „Nueva Germania“ (Nové Německo) je název vesnice v Paraguai, jejíž obyvatelé mají světlou pleť, vlasy, modré oči a německá jména. Podle dostupných informací se jedná o potomky lidí z experimentů, které měly z lidí udělat dokonalé. Předkové jsou Sasové, které pro účast na experimentu vybrala Elisabeth Förster-Nietzsche. Cíl byl vytvořit rasu nahlidí. Další zajímavostí je, že když Elisabeth skonala, přijel její památku na pohřeb uctít i Hitler (Dolejší 2006: 23).

⁶⁴ Německy ‘Herrenvolk’, přeloženo jako panská rasa, která byla bohem a ‚nietzscheovskou vůlí k moci‘ předurčena vládnout světu (Żywulska 2020: 302).

k člověku. A má se jim k tomu ještě pomáhat““ (Nietzsche 2001: 11). Ripel chápe tento citát ve spojení s eugenikou (Ripel 2015: 31).

8.2.2.1 Zacházení s lidmi

Podobné myšlenky jako Nietzsche šířil i Hitler ve svém díle *Mein Kampf* (1925). Hitler chtěl zabránit, aby nevléčitelně nemocní nakazili zbývající část zdravé populace a uchýlil se tedy k vyvražďování. Od začátku války, do roku 1941 vedl Hitler program „Eutanazie“⁶⁵ a do jejího přerušení vyvraždil s pomocí pověřených lékařů v Říši na padesát tisíc slabomyslných a nemocných. Mezi nemocné byly zahrnuti i zranění vojáci či starší lidé neschopní manuální práce (Maser 2014: 177). Povinná sterilizace a interrupce u slabomyslných a nemocných byla součástí života za války. O nechvalně známém programu „Eutanazie“ se v textu zmiňuje také Jenkins kdy byly tisíce fyzicky a mentálně postižených lidí zavražděny (Burleigh 1991 in Jenkins 1993: 19). Zajímavé na tom také je, že rozhodnutí o zabití záleželo na odborném posouzení lékařů, psychologů a fyzických antropologů.⁶⁶ Hitler využíval jejich vědecké a profesionální autority k ospravedlnění masového vraždění. Jenkins, ve svém textu z roku 1993 píše, že mnoho z nich až donedávna zastávalo vlivné akademické posty (Jenkins 1993: 19).

8.2.3 Harry Laughlin

Kniha *Interkulturní psychologie* (2016) mezi eugeniky zařazuje také amerického příznivce Harryho Laughlina. Ten byl ředitelem Eugenics Record Office v New Yorku (Krejčí 2013: 31 in Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 206). Laughlin v Americe uplatňoval eugenické postupy, které by umožňovali do Ameriky příjezd pouze imigrantům z Evropy disponujících správnými vlastnostmi. Laughlin sepsal seznam lidí, kteří tyto správné vlastnosti nemají, a tudíž jim bylo zakázáno do Ameriky přicestovat. Na seznamu se objevili například Italové, Řekové

⁶⁵ Ripel v práci informuje, že program „Eutanázie“ fungoval do jeho přerušení v roce 1941, ale podle Jenkinse program fungoval mezi lety 1939 až 1945 (Ripel 2015 srov. Jenkins 1993).

„Ještě před vznikem prvních koncentračních táborů přistoupili nacisté k politice přímého medicínského zabíjení neboli zabíjení organizovaného prostřednictvím medicínských zařízení, které bylo založené na lékařských rozhodnutích a prováděné lékaři a zdravotnickým personálem“ (Mikešová 2012: 6). Mikešová ve své práci *Pokusy v koncentračních táborech* (2012) píše, že i když Hitler projekt Eutanazie roku 1941 zrušil, tak i přes to projekt dále pokračoval ve fázi tzv. „divoké eutanázie“, která bez přerušení probíhala až do konce války – nazývané také jako akce T4 - (Mikešová 2012: 7).

⁶⁶ Zajímavostí je, že nechvalně známého Josefa Mengeleho fascinovala antropologie a v jeho dalším vzdělávání také hrála roli. Na univerzitě v Mnichově si vybral obor medicína s důrazem na antropologii a lidskou genetiku. Právě na této univerzitě se Mengele potkal s darwinisty a eugeniky, kteří ho přivedli na ideu, že pouze lidé se správným genetickým vybavením mohou mít děti, zatímco lidé s tím pochybným mají být sterilizováni a mají zůstat bezdětní. Následně v roce 1936 Mengele nastoupil na univerzitní kliniku v Lipsku, a poté se v roce 1937 stal výzkumným asistentem Otmara von Verschuera, který zastával funkci jednoho z předních evropských genetiků jako ředitel berlínského ústavu císaře Viléma pro antropologii (Kealey 2001–2002: 115, Scharsach 2001: 184, Posner 2007: 33-34 in Mikešová 2012: 35).

a lidé z východní Evropy (Alanová 2016: 23). Představil výzkum, který měl dokázat, že tito migranti se hojně objevují ve vězeních a ústavech pro duševně nemocné. Laughlin mimo tento seznam sepsal i další seznam, na kterém byly ty skupiny obyvatel, které posoudil jako méněcenné (Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 207).

Na seznamu byli kriminálníci, slabomyslní, osoby trpící epilepsií, opilci, nemocní syfilisem, leprou a tuberkulózou, hluchí, slepí, lidé s tělesnými deformacemi, poživatelé sociálních dávek a líní lidé. Na základě těchto seznamů se ve dvacátých letech zřídila služba na kontrolu imigrantů spadajících do těchto seznamů a zavedly se zákony umožňující sterilizaci lidí ze seznamů (Čeněk, Smolík, Vykoukalová 2016: 207).

V této kapitole jsem popsala, jak si společnost sama nastavila měřítko „normálnosti“, ze kterých když se člověk vymyká, může na něj společnost nahlížet jako na odlišného, kterému je potřeba pro blaho společnosti pomoci. Dítě s SPU mohou jeho vrstevníci vnímat odlišně od ostatních v kolektivu, kdy se jeho vnímání může projevit na jeho postoji k němu. Zvláště čím jsou děti starší, tím víc si začínají všimnout svého okolí a toho, co se „vymyká normálu“. Z tohoto normálu se může právě vymykat dítě s SPU, můžou ho tak vnímat vrstevníci či se tak může vnímat samo.

S tím souvisí také podkapitola o eugenické touze po „vyšlechtění“ dokonalé lidské populace, která splňuje všechna měřítko a normy.

V následující kapitole vymezuji základní teze Bourdieho především se zaměřením na problematiku vzdělávání. Vzdělání vnímal jako důležitou součást společnosti. Skrze jeho vysvětlení kulturního kapitálu Bourdieu vysvětloval nerovnosti mezi žáky. Zaměřila jsem se tedy na popis Bourdieho perspektivy. Dále jsem ve spojitosti s nerovností ve vzdělání do podkapitoly začlenila také základní Foucaultovy teze.

9 Vzdělání jako kulturní kapitál

Pierre Bourdieu⁶⁷ se mimo jiné také zajímal o sociologii vzdělání a stal se průkopníkem této oblasti zkoumání. Dalo by se říci, že celý jeho život provázelo téma školství. Od 60. let realizoval Bourdieu spolu se sociologem Jean-Claud Passeronem výzkumy zabývající se francouzským vzdělávacím systémem a doložili důkaz o značné souvislosti mezi kulturním kapitálem a akademickými úspěchy (Balon, Šubrt 2010: 180).

Bourdieuho zajímaly především nerovnosti ve vzdělání a vztahy ve třídách. Práce Bourdieuho a jeho studentů se zaměřovaly na odhalení vztahu mezi vzděláním a sociální třídou. Podle *Oxford Research Encyclopedias* se pro něj stalo vzdělání ve školách formou „symbolického násilí“⁶⁸ (oxfordre 2019). „[...] sociální řád, na jehož uchování se jako jedna ze složek podílí škola opravdu dnes nutí, dokonce i ty, kdo z něho nejvíc těží, žít v napětí [...]“ (Bourdieu 1998: 33). Označuje všechny aktéry jako oběti mechanismu, jehož princip staví na „nekonkurenčním boji všech proti všem“. Lidé zkrátka ve společnosti stále bojují o šance na moc, postavení a prestiž (Bourdieu 1998: 34).

Školské vzdělání pro Bourdieuho představovalo jednu z hlavních mocí státu, prostřednictvím které jsou vytvářeny a vnucovány kategorie myšlení. Nicméně i tak školský systém Bourdieu považoval za „nesmírně složitý mechanismus, jimiž instituce vzdělání přispívá (to slovo zdůrazňuji) k trvání a předávání dělby kulturního kapitálu [...]“ (Bourdieu 1998: 27). Bourdieu považuje školské vzdělání jako důležitý faktor, který pomáhá udržovat řád a sociální strukturu. Vnímá pouze dvě formy reprodukce, díky nimž může sociální struktura trvat. Je to reprodukce skrze rodinu a reprodukce skrze instituce vzdělání. Školská reprodukce podle něj na jednu stranu struktury ve vyspělejších společnostech zachovává, ale na straně druhé vede ke změnám v těchto strukturách, což může mít vliv na podstatu politických konfliktů. Jako příklad uvádí revoluční rok 1968. Bourdieu se ptá, čím to, že rodiny z vyšších

⁶⁷ Pierre Bourdieu se narodil 1. 8. 1930 ve Francii a zemřel 23. 1. 2002. Ačkoli pocházel ze skromných poměrů, studoval filosofii na École Normale Supérieure. Bourdieu získal doktorát z filozofie a před jeho nástupem do francouzské armády v Alžíru jí vyučoval na střední škole. V Alžíru zkoumal kabylskou kulturu a své poznatky pak vydal v publikaci *Sociologie de L'Algerie* (1960). Když se vrátil poté do Paříže, stal se ředitelem École des Hautes Études en Sciences Sociales a založil centrum pro evropskou sociologii. Bourdieu za svůj život a za své přínosy získal v roce 1993 Médaille d'Or du Centre National de la Recherche Scientifique (nejvyšší francouzské vědecké vyznamenání), dále v roce 1996 Goffmanovu cenu z Kalifornské univerzity v Berkeley a v roce 2001 získal Huxleyovu medaili Královského antropologického ústavu (Crossman 2022). Hyánková čtenáře svého článku *Pierre Bourdieu a Kabylové: Idealizace, identifikace, instrumentalizace?* (2013) informuje, že lze Bourdieu zařadit mezi nejvlivnější badatele 20. století. Dále informuje, že francouzská a česká společnost Bourdieu označuje spíše za sociologa, ačkoli ve spojených státech je Bourdieu označován jako antropolog (Hyánková 2013).

⁶⁸ Symbolické násilí si podle Bourdieu vynucuje poslušnost, kterou ale aktéři primárně nevnímají, jelikož „se opírá o ‚kolektivní očekávání‘, o sociálně vštípené víry“ (Bourdieu 1998: 131).

intelektuálních vrstev v pokročilých zemích projevují o vzdělání větší zájem a proč děti z „vyšších intelektuálních vrstev“ více touží po vzdělání (Bourdieu 1998: 28). Bourdieu se zkrátka domníval, že rodiny pocházející z vyšších sociálních tříd u svých dětí kulturní kapitál více rozvíjejí, a tudíž mají studenti z těchto rodin větší šanci získat vyšší vzdělání, než studenti z nižších tříd. Tímto ale neříká, že studenti z nižších tříd na vyšší vzdělání nemohou dosáhnout (Sullivan 2001: 895). Odpověď hledal v analýze kulturního kapitálu⁶⁹ předávaného převážně z rodiče na potomka (Reay 2004: 74).

Kulturní kapitál můžeme definovat jako osvojené předpoklady aktéra, které mu mohou pomoci dosáhnout sociálního statusu. Tento předpoklad je vázán na dosažený stupeň enkulturace a od 70. let se kulturní kapitál stává jedním ze základních pojmů, jak analyzovat roli vzdělávacího systému v sociální reprodukci (Hubáček 2020). Kulturní kapitál má podle Bourdieu tři formy.

První z nich je kulturní kapitál v objektivním stavu např. ve formě uměleckých děl. Tato forma je úzce vázána na ekonomický kapitál a lze ho směnit za peníze (Balon, Šubrt 2010: 177). Disponuje-li aktér touto formou kapitálu, můžeme předpokládat, že pro něj nebude cizí také návštěva divadla či jiných kulturních akcí. Pokud aktér participuje na těchto akcích, osvojil si tzv. vysokou kulturu (Reay 2004: 74).

Další formou je kulturní kapitál v inkorporovaném stavu. Není-li jedinci cizí tato forma kulturního kapitálu, znamená to, že bude disponovat „veškerými kulturními schopnostmi“, dovednostmi a formami vědění, které lze získat skrze pedagogické vzdělání. U této formy bych se opět pozastavila a seznámila čtenáře s dalším Bourdieueho přesvědčením a dovolím si citovat článek *Cultural Capital and Educational Achievement* (2016): „middle class children are more likely to succeed because the education system is run by the middle classes and works in their interests“ (Thompson 2016).⁷⁰

S touto formou kulturního kapitálu podle mě především souvisí další Bourdieuho pojem *habitus*. Habitus je dle Bourdieu „systém trvalých, přenositelných dispozic, které při zapojení předešlých zkušeností, slouží v každém okamžiku jako matrice vnímání, chápání a jednání“ (Bourdieu 1977: 82–83 in Horálek 2012: 34). Horálek ve svém článku *Tři přístupy k pupkům národů. primordialisticko-modernistický diskurz prizmatem aktivity a objektivity ethnicity*

⁶⁹ Bourdieu rozpracoval celkem čtyři kapitály, hrající důležitou roli v životě jednotlivce. Ekonomický (materiální bohatství), kulturní, sociální (sociální sítě) a symbolický (čest a prestiž) (Balon, Šubrt 176–178).

⁷⁰ „Děti ze střední třídy mají větší šanci uspět, protože vzdělávací systém je řízen střední třídou a pracuje v jejich zájmu“. – Z anglického originálu přeloženo autorkou diplomové práce.

vysvětluje, že habitus je vždy přítomný. Zároveň ale je také proměnlivý na okolnostech (Horálek 2012: 34).

Podle Růžičky a Vašáta není habitus nikdy úplně uvědomovaný. Lidé mají zkrátka tendenci jednat určitým způsobem a neuvědomují si co a jak dělají. Podle článku *Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus* (2011) je lidem předpoklad jednat určitým způsobem „vtělen“. Autoři jako příklad uvádí hru na hudební nástroj. Za dobu osvojování si hry na kytaru si tuto znalost jedinec „vtělí“ a pak když na něj opět hraje, už nad hraním nepřemýšlí. Tuto znalost umět ovládat hudební nástroj si již „vtělil“ a hrají za něj „jeho vtělené dispozice“ (Růžička, Vašát 2011: 131-132). Habitus ovlivňuje i jedincovo smýšlení a přemýšlení o světě. Habitus dle autorů není nikdy zcela osvojen, neboť „se neustále transformuje a dotváří tím, jak se transformují podmínky, kterým je ten aktér dlouhodobě vystaven“ (Růžička, Vašát 2011: 132).

Thompson píše, že každé sociální třídě náleží vlastní kulturní rámeček, soubor norem, hodnot a myšlenek, které Bourdieu nazývá oním habitem. Ten ovlivňuje styl života, náplň volného času atd. Habitu, kterým disponuje střední třída přikládá Bourdieu větší hodnotu, neboť se s velkou pravděpodobností jedná o kultivovanější životní styl, než-li u třídy nižší. Velkou váhu Bourdieu přikládá například čtení literatury, sledování dokumentů, hru na hudební nástroj, návštěvu kulturních akcí. Jsou to druhy aktivit, kterým jsou děti ze střední třídy vystaveny pravděpodobněji ve větší míře než děti z tříd dělnických. Čím více kultivovaněji tráví děti svůj volný čas, tím větším kulturním kapitálem disponují a mají v edukačním systému větší šanci na úspěch. Jde-li o děti z dělnické třídy, předpokladem škol je tyto děti učit habitu střední třídy. Navíc u rodičů ze středních tříd je pravděpodobnější, že budou mít vyšší vzdělání a budou tak více schopni pomoci svým dětem se školou. Děti ze střední třídy častěji studují univerzity, neboť to vnímají jako „normální část života“ (Thompson 2016).

Poslední formou kulturního kapitálu je jeho institucionalizace. Především skrze doklady ve formě vysvědčení a diplomů. Diplom a titul z univerzity přináší vlastníkovvi „trvalou a právně garantovanou konvenční hodnotu“. Zde se setkáváme s možností z institucionalizace kulturního kapitálu čerpat z něj finanční zisk. Čím vyššího vzdělání jedinec oficiálně dosáhne, tím bude mít větší šanci získat prestižnější zaměstnání (Balon, Šubrt 2010: 177).

Bourdieu měl pomoci čtenáři pochopit, jak moc život jednotlivce ovlivňuje škola a vzdělání. Autor informuje o skutečnosti, že rozdělení kulturního kapitálu mezi žáky není rovné a ve své knize *Teorie jednání* (1998) přirovnává školu k Maxwellovu démonu, kdy škola

viditelně odděluje žáky disponující s vyšším kulturním kapitálem od těch s nedostatečným.⁷¹ „A protože rozdíly ve způsobilosti jsou neoddělitelné od rozdílů sociálních, které onen zděděný kulturní kapitál vytváří, udržuje tím i stávající diference sociální“ (Bourdieu 1998: 28). Diference mezi žáky nazývá sociálními hranicemi a přirovnává je k době, kdy dělily vysokou šlechtu od prostého lidu. Vrcholu této sociální hranice aktér dosáhne v případě, kdy má právo prokazovat se určitým titulem. Zde Bourdieu vidí souvislost s Durkeimovým rozlišením posvátného a profánního, poněvadž když dosáhne aktér titulu, zpravidla bývá doplněn o oslavný ceremoniál, kde se užití titulu zoficiální. Právě tato chvíle je podle Bourdieu magická, tudíž posvátná. „Akt zařazení podle školy je vždycky, a v tomto případě obzvlášť i aktem *posvěcení*“⁷² (Bourdieu 1998: 29).

Bourdieu vidí úzký vztah mezi kapitálem kulturním a kapitálem ekonomickým. Podle autora úroveň kulturního kapitálu ve společnosti působí diference. Také píše, že celková vyváženost mezi těmito kapitály se odráží v preferencích jedinců, zda dát přednost studiu a přiblížit si tak možnosti vyššího finančního zisku, nebo preferovat jinou životní strategii, než investovat energii do vzdělání (Bourdieu 1998: 33).

Jak již jsem psala, Bourdieu předpokládá rozvinutější kulturní kapitál u dětí z vyšších sociálních tříd. Každá sociální třída se řídí podle vlastního kulturního rámce, norem či myšlenek (*habitem*). Tento kulturní rámec ovlivňuje volnočasové aktivity, druh četby, navštívená místa. Kulturní rámec ovlivňuje rozvíjení kulturního kapitálu. U rodičů z vyšší třídy je pravděpodobnější, že budou mít dostatečné vzdělání a schopnosti pomáhat rozvíjet kulturní kapitál i u jejich dětí (Thompson 2016).

Neznamená to ovšem, že se poruchy učení projevují pouze u dětí z nižších sociálních tříd, ale že je u rodičů z vyšších tříd větší pravděpodobnost, že se budou pokoušet svým potomkům s poruchou více pomoci, pracovat s ní a překonávat jí.

V poradně rodičům doporučují cvičení, která dětem mohou pomoci, ovšem ředitelka v rozhovoru přiznává, že není jasné, zda všichni rodiče s dětmi poctivě cvičí a snaží se dopady poruchy zmírnit. V takovém případě poradna nabízí služby nápravné péče, kde se děti s poruchou učí pracovat.

⁷¹ Zde bych viděla souvislost s kapitolou pojednávající o školní zralosti dítěte. Podle Růžičky a Vašáta je *habitus* soubor předpokladů jednat a vnímat svět určitým způsobem. Dále autoři píší, že aktérovo vnímání světa ovlivňuje sociální pozice, kterou zastává. Tato sociální pozice (v případě této práce se jedná o pozici žáka) si od aktéra vyžaduje jeho postupné osvojení způsobů vnímání, myšlení příhodné pro pozici, kterou zastává (Růžička, Vašát 2011: 131). Poradna při šetření školních zralostí zjišťuje, zda jsou děti připravené zastávat pozici žáka a zda je jejich myšlení a vnímání okolního světa dostatečné pro jejich integraci do školního procesu.

⁷² Zvýrazněno autorem

9.1 Vzdělání jako biomoc?

Na začátku kapitoly 9 se může čtenář dočíst o přirovnání vzdělání k symbolickému násilí. Ukažme si, jak se také koncept biomoci v podání Foucaulta objevuje ve školním procesu.

Podle Bourdieho se kulturní kapitál vztahuje k sociálním třídám a sociální třída zase ovlivňuje jedincův kulturní kapitál. Podle Bourdieho mají větší šanci na úspěch děti z vyšších sociálních tříd. Je tomu jednak z důvodu sympatie k tzv. vyšší kultuře a jednak kvůli přesvědčení dětí středních tříd, že vyšší studium na univerzitě je normální součástí života. Thompson dále psal, že děti ze středních vrstev mají v edukačním procesu větší tendence uspět, jelikož „vzdělávací systém je řízen střední třídou a pracuje v jejich zájmu“ (Thompson 2016).

Nedisponují-li děti z nižších sociálních tříd takovými předpoklady ke kulturnímu kapitálu, jako jejich vrstevníci z vyšších tříd, úkol školy je naučit děti z nižších tříd habitů a předpokladů vrstevníků ze tříd vyšších (Thompson 2016).

Studenti, děti, rodič z jakýchkoli sociálních tříd, ať disponují jakýmkoliv kulturním kapitálem musí ve společnosti neustále projevovat úsilí, a jak napsal Bourdieu „[...] opravdu dnes nutí⁷³, dokonce i ty, kdo z něho nejvíce těží, žít v napětí [...]. [...] nutnost bojovat o neustále ohrožené šance na moc, na postavení a prestiž (Bourdieu 1998: 33).

Fay ve své publikaci *Současná filosofie sociálních věd* (2002) parafrázuje Foucaulta a říká, že aktéři jsou (nedobrovolně) zapleteni do mocenských vztahů (Fay 2002: 147). Tento mocenský vztah může představovat škola a studenti. Škola je jeden z nejdůležitějších mechanismů podílejících se na udržování sociálního řádu (Bourdieu 1998: 28).

Foucault se ve své knize *Dohlížet a trestat* (2000) zabývá zkouškou a vysvětluje její „techniky hierarchie, která dohlíží a techniky trestu, který normalizuje“. V knize popisuje lékařskou vizitu, jakožto techniku kontroly stavu pacientů. Čím více se vizita lékařům osvědčila, tím více se stávala pravidelnější a přísnější. Stejně nahlíží i na školu, kdy se stává „aparátem nepřetržité zkoušky“ (Foucault 2000: 262–264).

Foucaultova biomoc se stala typickou pro moderní formu moci, jejíž smysl je lidi naučit poslušnosti, předvídatelnosti a udělat z nich „manipulovatelné subjekty“ (Podzimek 2012: 54).

Stejně jako Bourdieu viděl školu jako instituci, která pomáhá udržovat sociální řád a skrze kterou jsou reprodukovány nerovnosti mezi žáky⁷⁴, tak se Foucault k případným nerovnostem vyjadřuje následovně: „Půjde tu čím dál méně o otázku soubojů, v nichž by žáci

⁷³ Sociální řád – poznámka autorky diplomové práce.

⁷⁴ Viz kapitola 9.

poměrovali své síly, a vždy půjde více o nepřetržité srovnávání každého s každým [...] (Foucault 2000: 264).

Školským zkouškám Foucault přisuzuje „nepřetržitě opakovaný rituál moci“. Podle Bourdieho se skrze školské vzdělání žákům „vnucují kategorie myšlení“ a konkrétně zkouška umožňuje učiteli předávat své vědění žákům. „ve škole je zkouška pravým a neustálým výměníkem vědění. [...]. Zkouška s sebou přináší celý mechanismus, který k určitému typu formování vědění připojuje určitou formu praktikování moci“ (Foucault 2000: 265).

Pro přiblížení Foucaultovi biomoci se opět musíme vrátit k pojmu normálnosti, který nová forma moci využívá a vylučuje ty, kteří kritéria normálnosti nespĺňují (Podzimek 2012: 54). „Moc je tedy všude a nic nebo nikdo není mimo ni“ (Parusniková 2000: 133). Podle Parusnikové je biomoc tvořena mechanismy, které jsou uplatňovány k disciplinaci (Parusniková 2000: 133). Stane-li se, že se „konceptu normálnosti“ někdo odchyluje, dojde k vyloučení jejich nositelů z homogenní společnosti – vyloučení těch „nenormálních“. Podzimek říká, že dojde-li k vyloučení „nenormálního“, postiženého, který nutně nemusí být segregován do zdravotního nebo sociálního zařízení, společnost na něj může již nahlížet jako na méněcenného (Podzimek 2012: 54).

Vrátíme-li se k Bourdieho přirovnání vzdělání k Maxwellovému démonovi, kdy stejně jako tento démon rozřídí částice a udržuje diferencí „řádu, který by jinak šel k zániku“, tak i vzdělávací systém „uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu“ (Bourdieu 1998: 28).

V kapitole jsem nabídla pohled jednoho z předních badatelů, Pierra Bourdieho. Shledávám zajímavým Bourdieho nahlížení na vzdělání a diferencí mezi žáky, kterou způsobuje kulturní kapitál. Dle Bourdieho stát skrze instituci školství uplatňuje na občanech „symbolické násilí“. Se symbolickým násilím mi přišlo vhodné připomenout i Foucaultovu biomoc, kdy se státním zájmem stává péče o obyvatelstvo a podpora jejich růstu. „[...] dospívá k závěru, že biomoc se stala nezastupitelným elementem vývoje kapitalismu, neboť ten se mohl rozvinout jen díky kontrolovanému zapojení těla do aparátu produkce (Balon, Šubrt 2010: 142).

Z kapitoly vyplývá, že je to právě škola, která žáky připravuje na budoucnost, předává jim vědění a myšlení, aby byli připraveni na výkon povolání ve prospěch společnosti. Dále, že především školské prostředí je místem nerovností mezi žáky, kdy velmi záleží na kulturním kapitálu, kterým dítě disponuje a který mu byl především rodinným prostředím vštípen. Jedná-li se o rozdílnosti ve třídě mezi žáky s SPU a ostatními žáky, jedinec bude kvůli SPU muset bojovat s jistým oslabením v určitém předmětu. Nicméně jak se Bourdieu domnívá, tak dětem ze středních tříd v rozvoji jejich vědomostí pomáhají rodiče, a tudíž jedná-li se o dítě s SPU,

může se naučit svou poruchu jinak kompenzovat či se s ní naučit pracovat. „[...] k těm dys- to fakt jako vim že holky s nima i probírají věci, který by ty rodiče měli cvičit doma. Jiná věc je, jestli to opravdu cvičí“ (ředitelka PPP). Dále ředitelka informuje, že věnují-li se rodiče svému dítěti s SPU dostatečně, je možné ovlivnit dopad této poruchy: „Jsou i případy, kdy s těmi dětmi doma nebo ve škole pracují natolik dobře, že tu poruchu srovnají, ne těžkou poruchu, ale dá se s tím pracovat, pokud se tomu dítěti věnují“ (ředitelka PPP).

Závěr

Cílem mé práce bylo seznámit čtenáře s otázkou poruch učení. Práce čtenáři nabízí perspektivu odborníků i již dospělých informantů, kteří mi byli ochotni zodpovědět otázky a tím je práce obohacena o jejich, ale i mé zkušenosti. Na jejich základě může čtenář zjistit, jaké panovaly ve školním kolektivu vztahy. Do práce jsou vloženy výňatky z realizovaných rozhovorů, které jsem vybírala tak, aby s diskutovaným tématem korespondovaly.

V první kapitole čtenáře seznamuji se závěrečnou prací, jaké metody jsem pro výzkum použila a jaké jsem si stanovila výzkumné otázky. Na první otázku *Interpretují informanti vliv poruch na jejich osobnost?* nabízejí odpověď rozhovory, kdy nejvíce informanty ovlivnily případné posměšky ve škole. Rozhovory s informanty prozradily, jak slova dokáží ubližovat. Pro zodpovězení této otázky je potřeba brát na vědomí nejen psychickou odolnost jedince, nýbrž také jeho okolí. Zvláště v období dospívání může být aktér nejvíce zranitelný a posměšky ve třídě pak mohou mít negativní vliv na jedincovu psychiku (zejména sebevědomí) a jeho přístup k okolí. Ovlivněna může být také jejich pozice ve školním kolektivu či v zaměstnání. Jedná-li se o pozici ve společnosti, tak zde záleží na normách a měřítkách společnosti.

S měřítky společnosti souvisí také druhá výzkumná otázka *Jak jedinci s SPU nahlíží na reakce společnosti ve vztahu ke své diagnóze?* Reakce společnosti na lidi, u kterých byl patrný nějaký typ poruchy (nejen SPU), se v minulosti lišily. V současnosti je na mnohem více poruch nahlíženo jako na diagnózu, než tomu bylo v minulých letech.

Když jsem se bavila o tématu mé práce s příbuznou, tak mi řekla, že má zřejmě dyslexii, protože se setkává s obtížemi dyslektiků. Jenže když byla ona dítě, tak nebyla dyslexie považována za poruchu. Takže neměla žádné úlevy ve studiu. S takovým postojem se můžeme setkat i u starších pedagogů, jak v rozhovoru informantka L uvedla. Společnost je tedy nyní mnohem více tolerantnější. Avšak samozřejmě opět závisí na okolních faktorech a na lidských postojích.

Poslední otázka zněla: *Jaký má na informanty s SPU porucha vliv a jak jí vnímají?* Nejvýraznější vliv na informanty poruchy měly především v období dospívání. Někteří informanti se s poruchou naučili studovat již na základní škole, ale některým to trvalo déle. Čím jsou lidé starší, tak si začínají uvědomovat jejich kvality či nedostatky, kterých si ovšem všimají i spolužáci či jiní. Spolužáci pak mohou dávat aktérovi najevo, že je v něčem „jiný“. Ti pak takto mohou ovlivnit celý jedincův pohled na svět a na vnímání své poruchy.

V rozhovorech jsem se také ptala, jak informanti na svou poruchu nahlíželi kdysi a jak nyní. Jedná-li se o závažnější poruchy, například vadu řeči (které si je někdy těžké nevšimnout)

jedinec bude poruchou ovlivňován celý život. Samozřejmě také záleží na přístupu okolí. Jestli na poruchu budou schválně poukazovat. Jedná-li se například o dyslexii, jedinci si budou stále plést písmenka a budou mít problém se čtením. Jedinec s dyskalkulií se bude logicky chtít vyvarovat povoláním, kde by ho porucha omezovala. To samé lze říci i u ostatních poruch.

Vrátíme-li se ke struktuře práce, tak s informanty seznamuji čtenáře v podkapitole 1.4 a v podkapitole 1.5 jsem čtenáře informovala o průběhu mé stáže v PPP.

Kapitola 2 uvádí, kolik poruch učení se v českém prostředí vyskytuje a dále pak vysvětluje, kdy se poruchy učení mohou u dítěte projevit. Její podkapitola pojednává o inteligenčních testech. Stručně popisují historii zkoumání poruch, vývoj inteligenčního testu a jeho kladů a záporů.

Ve třetí kapitole můj zájem směřuje k sociálním aspektům života s SPU a tedy k otázkám antropologii blízkým. Zaměřuji se zejména na již zmiňované vztahy ve třídách a sebepojetí mých informantů. Zmiňuji také *fulfilling prophecy* a jeho souvislost s nálepkováním a etiketizačními teoriemi. Uvádím badatele, kteří se těmito psychologicko – sociálními otázkami zabývali.

V podkapitole 3.2. rozebírám nejen Goffmanovo dílo *Stigma* (2003), ale také zde čtenář již může najít slibované rozhovory a také mé autobiografické výpovědi. S problematikou stigmatizace se setkala především informantka L a informantka S. Informantka L se setkala se stigmatizujícím postojem také ze strany pedagožky, což přibližuje v rozhovoru, který může čtenář v podkapitole naléznout.

V rozhovorech jsem se informantů ptala také na přístup spolužáků s ohledem na pedagoga poskytované úlevy. Abych nabídla také perspektivu pedagogů, oslovila jsem dvě učitelky na základní škole. Jedna učí na prvním a druhá na druhém stupni. S nálepkováním, etiketizačními teoriemi souvisí také self – stigma, kdy se jedinec se stigmatem ztotožní.

Na stereotypy jsem nabídla pohled především Allporta a jeho myšlenek v publikaci *O povaze předsudků* (2004). V publikaci vysvětluje rozdíl mezi stereotypem a předsudkem, kdy nejzásadnějším faktorem je přítomnost emocí.

Potřeba uznání se jmenuje poslední zahrnutá podkapitola v kapitole zabývající se nálepkováním. V podkapitole jsem využila nejen Taylorova pohledu na problematiku, kdy vysvětluje, jaký vliv na naši osobnost má okolí, kterým jsme obklopeni a že každý jedinec potřebuje být někým uznáván.

Kapitola 4 se zaměřuje na vztah mezi antropologií a pedagogikou. Čtenář může pochopit možná ještě užší souvislost mezi obory. Také se zabývám diskriminací ve vzdělání

v minulosti. Nicméně ke konci se čtenář může dočíst, že diskriminace ve školství může v některých zemích stále přetrvávat.

Další kapitola se více zaměřuje na vysvětlení poruch učení a její podkapitoly jsou pojmenovány dle, v Česku uznávaných poruch.

Následně popisuji podrobněji svou stáž v PPP a do podkapitol jsem popsala šetření dětí. Pod tuto kapitolu jsem zařadila šetření, která podle mne s mým tématem práce nejvíce korespondují a zbytek může čtenář naléznout v přílohách. V poradně mi také bylo nabídnuto si vyzkoušet inteligenční test, který jsme s paní ředitelkou vyhodnotily a ona mi vysvětlila vše potřebné. Průběh a výsledky testu si může čtenář prostudovat v podkapitole 6.3. Byla mi nabídnuta možnost zkusit si (pod dohledem specialisty s použitím předem stanovených metod) vést šetření s klientkou M., které si myslím detailně popisuji.

Následné kapitoly mají spíše teoretický nádech. Popisují různé teorie, kvůli kterým se mohou u dítěte projevit poruchy učení. Důvodem může být dědičnost, potíže v těhotenství nebo u porodu či faktory související s prostředím.

Dále popisuji přístupy k lidem s poruchami, ať s SPU nebo s jinými, kdy zásadním pojmem, který také vysvětlují je „normalita“. Jelikož jsem chtěla práci jednak obohatit a nabídnout čtenáři další zajímavé téma.

V podkapitole 8.2 se rozepisují o eugenickém hnutí. O eugenicě a normalitě se také rozepsala socioložka Waldschmidt v publikaci *Who is Normal? Who is Deviant?* (2005).

Poslední, co může má práce nabídnout je perspektiva Bourdieuho. V kapitole rozebírám pojem kulturní kapitál a vztahuji ho ke vzdělání. Pro Bourdieho bylo školské vzdělání velmi důležitou součástí života jedince, nicméně ve vzdělání viděl projevující se prvky „symbolického násilí“. Zmínila jsem také Foucaulta, jakožto jednoho z největších badatelů zabývajících se mocí ve společnosti.

Práce měla za cíl přiblížit život dospělých aktérů s SPU. V rozhovorech se se mnou vybraní informanti podělili o své zkušenosti a postřehy, které jsou v diplomové práci zakomponovány do jednotlivých tematických kapitol. Snažila jsem se, aby kapitoly s mým tématem vždy korespondovaly a zároveň byly pro čtenáře zajímavé a poučné. Výpovědi informantů jsem analyzovala v kontextu konkrétních teoretických tezí, která zveřejněné výňatky z rozhovorů doprovází. Věřím, že má práce může oslovit čtenáře nejen z řad antropologických, ale také z jiných vědních oborů, popřípadě i řad široké veřejnosti.

Zdroje

- Alanová, Markéta. 2016. *Eugenika v kontextu rozvojových zemí*. Brno: Mendelova univerzita. Dostupné z: [18298255 \(theses.cz\)](https://theses.cz/id/18298255) [10. 07. 2021]
- Allport, G. W. 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor.
- AV ČR 1948-1951. *Příruční slovník jazyka českého*, díl V, str. 294. Dostupné z: [5. | Příruční slovník jazyka českého | Národní knihovna České republiky | Digitální knihovna Kramerius \(nkp.cz\)](https://www.nkp.cz/) [15. 03. 2022]
- Armstrong, M. 2015. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Balon, J., J. Šubrt. 2010. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada.
- Baptie, P., J. Emerson. 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál.
- Bartoňová, M. 2004. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: MU.
- Bednářová, J., V. Šmardová. 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika.
- Bee, H. L. 1994. *Lifespan Development*. UK: Pearson.
- Bourdieu, P. 1997. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge. London: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Brešová, J., J. Čeněk, J. Smolík. 2013. *Interkulturní psychologie: současný výzkum a aplikace*. Brno: MU.
- Brožíková, L. 2007. *Vliv sociálního prostředí na adaptaci dětí ve škole*. Dostupné z: [1 \(theses.cz\)](https://theses.cz/id/08032022) [08. 03. 2022]
- Burleight, M. 1991. „Racism as social policy: the Nazi „euthanasia“ programme, 1939-1945, *Ethnic and Racial Studies* 14: 453-473.
- Cichá, M. 2017. *Pedagogická antropologie v podmínkách současné školy*. Olomouc: UP.
- Cichá, M. a kol. 2014. *Integrální antropologie*. Praha: Triton.
- Crossman, A. 2022. Stručná biografie Pierre Bourdieu, *Eferrit*. Dostupné z: [Pierre Bourdieu Životopis a jeho dílo \(eferrit.com\)](https://eferrit.com/) [14. 05. 2022]

- Čáp, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Čeněk, J., J. Smolík, Z. Vykoukalová. 2016. *Interkulturní psychologie*. Praha: Grada.
- Davis, J. L. 1995. Constructing Normalcy in K. Kolářová, *Jinakost – postižení – kritika: Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies*, 71-104. Praha: SLON.
- Dolejší, Z. 2006. *Eugenika aneb lze zlepšit dědičný potenciál lidské populace?* Brno: MU. Dostupné z: [Microsoft Word - Dokument1 \(muni.cz\)](#) [04. 08. 2022]
- Drapela, V. J. 2021. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Emma, E. 2019. *Learning Ability Classroom*. US: Academica.edu. Dostupné z: [\(PDF\) Learning Ability Classroom | Elena Emma - Academia.edu](#) [9. 4. 2021]
- Engel, P. 2013. *Eugenika, peengel*. Dostupné z: <http://www.peengel.cz/eugenika.htm> [15. 02. 2022]
- Farral, L. A. 1985. *The Origins and Growth of the English Eugenics Movement, 1865-1925*. UK: UCL.
- Fay, B. *Sociální filosofie sociálních věd*. Praha: Slon.
- Foucault, M. 2000. *Dohlížet a trestat*. Praha: Daphin.
- Giddens, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo.
- Goffman, E. 2003. *Stigma*. Praha: Slon.
- Grenfell, M. 2019. Bourdieu and education, *oxfordre*. Dostupné z [Bourdieu and Education | Oxford Research Encyclopedias](#) [14. 05. 2022]
- Guetezeit, G. 1989. Beziehungen zwischen Lateralität und funktioneller Dominanz, in I. Flehming, L. Stern, *Kindersentwicklung und Lernverhalten – Berichtband des 2. Europäischen Symposium über Entwicklungsneurologie 1985 in Hamburg*. Německo: Fischer.
- Hallahan, D. P, J. M. Kauffman. 1997. *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. London: Allyn & Bacon.
- Hejlová, D. 2009. *Logopedická intervence dyslalie*. Brno: MU. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ufq05/Logopedicka_intervence_dyslalie.pdf [22. 01. 2022]
- Herder, J. G. 187 –1913. *Ideen*, in *Sämtliche Werke*. Berlín.

- Heward, W. L. 2014. *Who are Exceptional Children?* USA: Pearson Allyn Bacon, Prentice Hall.
- Hercíková, B. *Rozvoj matematické představivosti u dětí s dyskalkulií v hlavním vzdělávacím proudu*. Brno: MU. Dostupné z: [Microsoft Word - Dokument2 \(muni.cz\)](#) [27. 08. 2021]
- Herrnstein, R., Ch. A. Murray. 1994. *The Bell Curve*. USA: Free Press.
- Hiblerová, K. 2020. *Cizinci na Liberecku a jejich nelegální aktivity*. Pardubice: Univerzita Pardubice. Dostupné z: [Cizinci na Liberecku a jejich nelegální aktivity \(upce.cz\)](#) [12. 03. 2022]
- Hogrefe. *WISC-III - Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Dostupné z: <http://hogrefe.cz/wisc-iii> [24. 01. 2022]
- Hollingdale, R. 1998. *Nietzsche*. Olomouc: Votobia
- Horálek, A. 2012. Tři přístupy k pupkům národů. primordialisticko-modernistický diskurz prizmatem aktivity a objektivitě etnicity, *ceskylid* 99: 23-43. Dostupné z: [2012CESKYLID.indb \(avcr.cz\)](#) [15. 05. 2022]
- Hubáček, O. 2020. Kapitál kulturní, *sociologická encyklopedie*. Dostupné z: [Kapitál kulturní – Sociologická encyklopedie \(cas.cz\)](#) [14. 05. 2022]
- Hyánková, T. 2013. Pierre Bourdieu a Kabylové: Idealizace, identifikace, instrumentalizace?, *Sociologický časopis* 1: 101 – 122. Dostupné z: [Pierre Bourdieu a Kabylové: Idealizace, identifikace, instrumentalizace? on JSTOR](#) [14. 05. 2022]
- Cherry, K. 2021. Alfred Binet – životopis, *cs.reoveme*. Dostupný z: [Alfred Binet a inteligenční škála Simon-Binet \(reoveme.com\)](#) [22. 08. 2021]
- Chmelařová, P. 2015. *Využití pracovních listů pro žáky se specifickými poruchami učení ve výuce anglického jazyka*. Olomouc: UP. Dostupné z: [Microsoft Word - Diplomová práce-komplet \(theses.cz\)](#) [9. 4. 2021]
- Issue_#3_LD_Report_Characteristic_of_LD (naset.org) [9. 4. 2021]
- Iep. *George Herbert Mead*. Dostupné z: [Mead, George Herbert | Internet Encyclopedia of Philosophy \(utm.edu\)](#) [19. 05. 2022]
- Jenkins, R. 1993. Incompetence and Learning Difficulties: Anthropological Perspectives, *Anthropology Today* 9: 16-20. UK: RAI.

- Jirásková, P. 2014. Specifické poruchy učení, *alfabet*. Dostupné z: [Specifické poruchy učení - Alfabet](#) [23. 08. 2021]
- Kadeřábek, A. *Motivovanost pedagogických pracovníků v základních uměleckých školách v závislosti na managementu školy*. Praha: UK. Dostupné z: [*\(Microsoft Word - Kaderabek Motivace 2010 opraven\351 od Lu\357ky.doc\) \(cuni.cz\)](#) [23. 05. 2022]
- Kail, R., J. W. Pellegrino. 1988. *Menschliche Intelligenz*. Německo: Spektrum.
- Kamarádova D., K. Látalová, B. Mainerová a spol. 2014. Stigmatizace a sebestigmatizace u pacientů se schizofrenií, *cspsychiatr*. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=980> [16. 02. 2022]
- Kašpárková, Š., E. Královec – Černá. 2012. *Alfred Adler*. Priessnitz. Dostupné z: [Alfred Adler \(\) Šárka Kašpárková Eliška Královec Černá - ppt stáhnout \(slideplayer.cz\)](#) [23. 05. 2022]
- Kealey, T. A Black Student's Primer on the History of Eugenics, in *The Journal of Blacks in Higher Education* 34: 115. USA: Brucon.
- Kevles, D. J. 1985. *In the name of Eugenics*. USA: Harvard University Press.
- Klenková, J. 1998. *Kapitoly z logopedie 2 a 3*. Brno: Paido.
- Kolářová, K. 2012. *Jinakost – postižení – kritika: Společenské konstrukce nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie textů z oboru disability studies*. Praha: SLON.
- Kobesová, A., P. Kolář, J. Smržová. 2011. Vývojová porucha koordinace – vývojová dyspraxie, *csnn*. Dostupné z: [Vývojová porucha koordinace – vývojová dyspraxie | Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie \(csnn.eu\)](#) [2. 1. 2021]
- Kulíšek, R., M. Ryšánková. 2022. *Porucha aktivity a pozornosti (hyperkinetická porucha, ADHD)*. Olomouc: UPOL. Dostupné z: [PORUCHA AKTIVITY A POZORNOSTI \(HYPERKINETICKÁ PORUCHA, ADHD\) - Katalog podpůrných opatření \(upol.cz\)](#) [10. 06. 2022]
- Kůs, Z. 2012. Power of Normality over Handicap, in *Vysokoškolské studium bez bariér*, 52-61. Liberec: TUL.
- Langmeier, J. 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicennm.
- LawTeacher 2019. *Labelling Theory its Strengths and Weakness*. Dostupné z: [Labelling Theory its Strengths and Weaknesses \(lawteacher.net\)](#) [28. 07. 2021]

- Levinson, B. A., M. Pollock. *A Companion to the anthropology of Education*. USA: Wiley – Blackwell.
- Linhart, J., H. Maříková, M. Petrusek, A. Vodáková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Lippman, W. 1922. *Public Opinion*. New York: Harcourt Brace.
- Löwisch, D. J. 1989. *Kultur und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lejska, M. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatric*. Brno: Paido.
- Macintyre, B. *Ve službách germánského ducha: Elisabeth Nietzsche a poslední árijská kolonie*. Praha: Rybka Publishers.
- Mak, W. W. S., R. Y. M. Cheung. 2010. Self-stigma among concealable minorities in Hong Kong: Conceptualization and unified measurement, in *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 267-281. USA: Globální aliance pro behaviorální zdraví a sociální spravedlnost.
- Maser, W. 2014. *Adolf Hitler: tak vedl a řídil*. Praha: Grada.
- Maslow. A. H. 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Mareš, Průcha, Walterová. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. 1993. *Dyslexie*. Jinočany: H+H.
- Matějček, Z. 1995. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.
- Matoušek, P. 2004. Výzkumník v nebezpečném prostředí, *Biograf* 35: 53-76. Praha: Časopis Biograf. Dostupné z: [Petr Matoušek: Výzkumník v nebezpečném prostředí \(biograf.org\)](http://biograf.org) [15. 1. 2020]
- Maudsley, H. 1874. Sex in mind and education, *Popular Science Month* 5. UK: Forgotten Books.
- Márová, I. 2020. Podpora žáku se specifickými poruchami učení v běžné škole. Ústí nad Labem: UJEP. Dostupné z: [MÁROVÁ-Ivana.-Podpora-žáků-se-specifickými-poruchami-učení-v-běžné-škole.-Studijní-opora.pdf \(ujep.cz\)](http://ujep.cz) [24. 04. 2022]
- McDowell, M. 2018. Specific learning disability, *Journal of Paediatrics and Child Health - Special Issue: Developmental and Behavioural Paediatrics* 54: 1077-1083. Austrálie: John

Wiley & Sons. Dostupné z: [Specific learning disability - McDowell - 2018 - Journal of Paediatrics and Child Health - Wiley Online Library](#) [28. 07. 2021]

Mead, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Michalová, Z. 2003. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Ústav profesionálního rozvoje pracovníků ve školství. Dostupné z: [Specifické poruchy učení a chování.pdf \(cuni.cz\)](#) [06. 06. 2022]

Michalová, Z. 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Mikešová, M. 2012. *Pokusy v koncentračních táborech*. Plzeň: ZCU. Dostupné z: [Mikesova - Pokusy v koncentracnich taborech za 2. svetove valky.pdf \(zcu.cz\)](#) [18. 05. 2022]

Mikulička, J. 2020. Krajský projekt NAKAP II pomůže rozvoji vzdělávání. Zapojí se do něj školy, liberecká Krajská vědecká knihovna i IQLANDIA, *kraj-lbc*. Dostupné z: [Krajský projekt NAKAP II pomůže rozvoji vzdělávání. Zapojí se do něj školy, liberecká Krajská vědecká knihovna i IQLANDIA | Obecné informace | Liberecký kraj \(kraj-lbc.cz\)](#) [17. 03. 2022]

MKN 2021. *MKN-10*. Dostupné z: [MKN-10 F80-F89 Poruchy psychického vývoje — Databáze léčiv \(mediately.co\)](#) [24. 04. 2022]

Mojezdрави.cz. 2021. *ADD*. Dostupné z: [ADD | Moje zdraví \(mojezdрави.cz\)](#) [02. 07. 2021]

MŠMT 2022. *Podpůrná opatření*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1> [24. 02. 2022]

Müller, R. 1974. *Leseswäche, Leseversagen, Legasthenie. Bd I und II*. Německo: Basel.

Naset. Characteristic of Children with Learning Disabilities, *National Association of Special Education Teachers* 3:1-26. [Microsoft Word - Issue #3 LD Report Characteristic of LD \(naset.org\)](#) [20. 05. 2022]

Nautis 2022. *O nás*. Dostupné z: [O nás | NAUTIS](#) [10. 06. 2022]

Nejedlá A 2019. ADHD (ADD) – Ledovec, *centrum-acko*. Dostupné z: [ADHD \(ADD\) - LEDOVEC - www.centrum-acko.cz](#) [12. 05. 2022]

Nickerson, Ch. 2021. Labeling Theory, *Simplypsychology*. Dostupné z: [Labeling Theory - Simply Psychology](#) [01. 06. 2022]

Nietzsche, F. 1995. *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: Votobia.

- Nietzsche, F. 2001. *Antikrist: Přehodnocení všech hodnot*. Olomouc Votobia.
- Nietzsche, F. 2001. *Radostná věda*. Praha: Aurora.
- Nováková, J. 2013. *Specifické poruchy učení*. Praha & EU: Evropský sociální fond. Dostupné z: [Specifické poruchy učení - PDF Free Download \(docplayer.cz\)](#) [9. 4. 2021]
- Novotná, H. 2014. Funkce a logika etických kodexů v sociálních vědách, in *národopisný věstník XXXI (73)*: 7-17. Praha: AVČR. Dostupné z: [NV 2014_2.pdf \(narodopisnaspolecnost.cz\)](#) [6. 1. 2021]
- Neumann, L. W. 2003. *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston.
- Ondráčková, J. 2020. *Sebepojetí a self-stigma v kontextu specifických vývojových poruch učení v mladším školním věku*. Brno: MU. Dostupné z: [self-stigma.pdf](#) [28. 07. 2021]
- Ospod. 2009. *Sociálně - právní ochrana dětí - obecný úvod*. Dostupné z: <https://www.ospod.cz/informace/obecne/> [25. 01. 2022]
- Parusniková, Z. 2000. Biomoc a kult zdraví, in *Sociologický časopis* 36: 131-142. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-200002-0002_bio-power-and-healthism.php [24. 01. 2022]
- Pedagogika.skolni. *Poruchy učení*. Dostupné z: [Poruchy učení | Studentům pedagogiky \(skolni.eu\)](#) [2. 1. 2021]
- Petrusek, M. 2020. Labelling, *sociologická encyklopedie*. Dostupné z: [Labelling – Sociologická encyklopedie \(cas.cz\)](#) [08. 05. 2020]
- Piranka. 2022. Pojem paauperismus, *slovník cizích slov*. Dostupné z: [pauperismus - ABZ.cz: slovník cizích slov](#) [11. 06. 2022]
- Pivoňková, V. 2009. *Logopedická intervence u žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MU. Dostupné z: [Microsoft Word - Dokument2 \(muni.cz\)](#) [19. 12. 2020]
- Podzimek, M. 2012. Moc normality nad handicapem, in Z. Kůs, *Vysokoškolské studium bez bariér*, 52-61. Liberec: TUL.
- Pokorná, V. 2000. *Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
- Posner, G., J. Ware. 2007. *Mengele – anděl smrti: úplný životní příběh*. Praha: XYZ.

Potůčková, J. 2020. Zkřížená lateralita – možná příčina školních potíží. Jak ji poznat a jak ji zdolat?, *jednoducheuceni*. Dostupné z: [Zkřížená lateralita – možná příčina školních potíží. Jak ji poznat a jak ji zdolat? | jednoducheuceni.cz](#) [12. 03. 2022]

Pppliberec.cz. *Pedagogicko psychologická poradna Liberec*. Dostupné z: [O NÁS - Pedagogicko-psychologická poradna Liberec, p.o. \(pppliberec.cz\)](#) [19. 12. 2020]

Pppjbc. *Pracovníci poradny*. Dostupné z: [Pracovníci poradny | PPPJBC](#) [14. 06. 2022]

Radwanowicz-Wanczewska, J. 2008. *Jednostka a państwo na przestrzeni wieków*. Bělostok: Temida 2.

Raveninthefog. 2014. Maslowova teorie potřeb, *wikipedia*. Dostupné z: [Soubor:Maslowova pyramida potřeb - černobíle.jpg – Wikipedie \(wikipedia.org\)](#) [01. 06. 2022]

Reay, D. 2004. Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies, *routledge 2*: 73-86. Dostupné z: [\(PDF\) Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies \(researchgate.net\)](#) [15. 05. 2022]

Ripel, D. 2015. *Friedrich Nietzsche a nacismus*. Brno: MU. Dostupné z: [BAKALARSKA PRACE NIETZSCHE A NACISMUS.pdf \(muni.cz\)](#) [04. 08. 2021]

Rj-keller. 2020. *Labelling theory in education*. Dostupné z: [labelling theory in education pdf – rj-keller](#) [28. 07. 2021]

Romea 2017. *Alica Sigmund Heráková reaguje na text v MF DNES: Slovo cikán je hanlivé*. Dostupné z: [Alica Sigmund Heráková reaguje na text v MF DNES: Slovo cikán je hanlivé - Romea.cz](#) [15. 03. 2022]

Rousseau, J. J. 1978. O společenské smlouvě, in *Rozpravy*. Praha: Svoboda.

Růžička, M., P. Vašát 2011. *Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole – kapitál – habitus*. Dostupné z: [ruzicka-vasat-2-2011.pdf \(antropoweb.cz\)](#) [24. 5. 2022]

Rüsch, N., M. C. Angermeyer, P. W. Corrigan, P. W. 2005. Mental illness stigma: Concepts, consequences, and initiatives to reduce stigma, *European Psychiatry* 20, 529–539.

Říčan, P. 1990. *Cesta životem*. Praha: Panorama.

Samkange, W. 2015. The Role of Labelling in Education: A Focus on Exceptional Learners, in *Global Journal of Advanced Research* 2: 1419-1424. Dostupné z: [d275r66.pdf \(gjar.org\)](#) [15. 06. 2022]

- Sainte-Anastasie. Types de tests d'intelligence, *sainte-anastasie*. Dostupné z: [Types de tests d'intelligence / Cognition et intelligence | Psychologie, philosophie et réflexion sur la vie. \(sainte-anastasie.org\)](#) [30. 05. 2022]
- Sauerová, M. 2021. Specifické (vývojové) poruchy učení, *pppnj*. Dostupné z: [Specifické \(vývojové\) poruchy učení | PPP Nový Jičín \(pppnj.cz\)](#) [02. 07. 2021]
- Selikowitz, M. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Scharsach, H. H. 2001. *Lékaři a nacismus*. Praha: Themis.
- Schenker-Danzinger, L. 1988. *Entwicklungspsychologie*. Rakousko: Budesverlag.
- Soukup, V. 2017. Enkulturační, *sociologická encyklopedie*. Dostupné z: [Enkulturační – Sociologická encyklopedie \(cas.cz\)](#) [08. 03. 2022]
- Sovák, M. 1978. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Sullivan, A. 2001. Cultural Capital and Educational Attainment, in *Sociology* 4: 839 - 912. Dostupné z: [Cultural Capital and Educational Attainment on JSTOR](#) [14. 05. 2022]
- Superia 2022. *Kdo je to skopčák*. Dostupné z: [Kdo je Skopčák? Co znamená? Význam pojmu, slova, termínu | Hanlivé \(superia.cz\)](#) [15. 03. 2022]
- Suzman, H. 1993. *In no Uncertain Terms*. Afrika: Jonathan Ball.
- Svoboda, M. *Zvláštnosti dětské diagnostiky*. Brno: MU. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fis.muni.cz%2Fth%2Ftpdai%2FDiplomova_prace.doc&wdOrigin=BROWSELINK [15. 02. 2022]
- Šťovíčková Jantulová, M., M. Zandlová. 2019. Etika výzkumu, in H. Novotná, O. Špaček, M. Šťovíčková Jantulová, *Metody výzkumu ve společenských vědách* (2019), 57-93. Praha: Portál.
- Taylor, Ch. 2001. *Multikulturalismus: zkoumání politiky uznání-multikulturalismus*. Praha: AV ČR.
- Thompson, K. 2017. Teacher Labelling and the self-fulfilling prophecy, *revisesociology*. Dostupné z: [Teacher Labelling and the self-fulfilling prophecy #class notes – ReviseSociology](#) [28. 07. 2021]
- Thompson, K. 2016. Cultural Capital and Educational Achievement, *revisesociology*. Dostupné z: [Cultural Capital and Educational Achievement – ReviseSociology](#) [15. 05. 2022]

Tul. *Potřeby člověka, klasifikace, hierarchie naplnění*. Dostupné z: [Potřeby člověka klasifikace, hierarchie naplnění - PDF Free Download \(docplayer.cz\)](#) [23. 05. 2022]

Vorlíček, R. 2019. S odlišností se nekamarádíme – šikana žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, in *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku*, 109-122. Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Waldschmidt, A. 2005. Who is Normal? Who is Deviant?, in *Jinakost – postižení – kritika*, 127-146. Praha: Slon.

Zandlová, M. 2019. Rozhovor, in H. Novotná, O. Špaček, M. Šťovíčková Jantulová, *Metody výzkumu ve společenských vědách* (2019), 315-153. Praha: UK.

Zelinková, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál.

Zelinková, O. 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Żywulska, K. 2020. *Přežila jsem Osvětim*. Praha: Albatros.

Seznam příloh

I. Rozhovory

- Informantka L – dysortografie, dysgrafie
- Informantka S – dyslexie, vada řeči
- Informant R – dyslexie, dysgrafie
- Informantka P – dyskalkulie
- Informant B – dyslexie, porucha pozornosti, vada řeči
- Informantka W – pedagožka na 1. stupni ZŠ
- Informantka F – pedagožka na 2. stupni ZŠ
- Rozhovor PPP

II. Šetření dětí

- Klientka H.

III. Školní zralosti

- Klient B.

Rozhovory

Informantka L – dysortografie, dysgrafie

1) „S jakou/ými se potýkáš poruchou/ami?“

„Dysortografie a dysgrafie“.

2) „Můžeš mi specifikovat, co přesně ti dělá problémy?“

„Pomalu píšu. Držím tužku jak kopyto, což způsobuje, že pomalu píšu, dělám častěji gramatické chyby a zpětně je nenacházím a obecně neslyším třeba s, z a občas mi ty věci nedojdou, nejhorší jsou i/y a čárky“.

Nejvíc mi vypadává, jak ty písmena graficky vypadají, to zapomínám doted'ka. Doted' se neumím úplně podepsat. Když se podepisuju, tak se píšu psacím a zapomínám velká a malá písmena a zaměňuju b a d. Když mi řekneš b tak ti z hlavy neřeknu, na kterou stranu má břicho, jako velké tiskací jo, ale malý ne. S velkými psacími mám problém s velkým a malým S a L, což je problém, protože ho mám ve jméně“.

3) „Vzpomeneš si, kdy přibližně jsi si ty nebo tvoji rodiče všimli tvých potíží?“

„Do PPP jsem začala chodit jako předškolák, kdy už se jim nezdálo něco. Před zápisem bys měla jít do PPP třeba i řešit to, jestli jsi levák nebo pravák a už v té době se jim tam něco nezdálo. Mám jiný oko, prostě zaměřuju na levé, ale jsem pravák, což se jim nezdálo, takže jsem ji navštěvovala takhle od začátku“.

4) „Takže oni si všimli, že máš i problém s očima?“

„To jako není s očima, teoreticky když jsi pravák, tak bys měla zaměřovat na stejný oko, píšeš pravou, zaměřuješ pravým a já to mám obráceně, já vlastně píšu pravou, ale zaměřuju levým okem, což se jim nezdálo, takže se dělaly i další vyšetření, a od té doby jsem tam docházela každý rok. Zkusit, jestli to furt přetrvává a napsat nový papír do školy“.

5) A navštěvuješ poradnu stále?

„Řekla jsem si, že s maturitou tam přestanu chodit, protože, ta vejška je chvíle, kdy mě má připravit na nějaký budoucí povolání a myslím si, že i když bych se tady s kantory domluvila, že jsem tyto problémy vždycky měla, tak že by mi byli ochotni vyjít vstříc, a kdyžtak bych si papír sehnala, ale řekla jsem si, že nemá úplně smysl ho shánět, protože až jednou půjdu do práce, tak mi taky budou všichni kašlat na to, že mám nějakou poruchu tohoto typu a že nemá cenu si ty papíry nechat napsat. Jinak bych tam mohla docházet dál a teoreticky přes celou VŠ, ale já to ukončila s maturitou, s mým rozhodnutím“.

6) „Jakým dojmem na tebe instituce působily? Pomohly ti nějak?“

„My tu máme takový hezký malý domeček, mě se tam jako malý hrozně líbilo, protože tam bylo hrozně hraček okolo a paní si tam se mnou povídala. Když jsem byla malá, tak se mnou zkoušela, jak hezky píšu, vysvědčení jsem tam nesla a nějaký sešity ze školy vždycky. Ted' už si to moc nepamatuju, ale vím, že se mi tam líbilo, narozdíl od spolužáka, který odtamtud utekl záchodovým okýnkem, tam prostě nechtěl jít a vrátil se zpět do školy. Pak už to bylo spíš jen jako že jsem tam přišla a podívali se, musela jsem přinést nějaký psaný text, což mi postupujícím studiem bylo problematictější a problematictější, protože v prváku na gymplu mi do školy umožnili si vzít notebook a psát a notebooku. Kromě matiky, fyziky a chemie jsem si zapisovala všechno do nořasu. Takže v tom sešitu si vždy zkontrolovali vlastně jak píšu, donesla jsem tam známky, nějaký diktát, a to už bylo asi poslední. Když už jsem byla starší, tak se už ani žádná vyšetření nedělala – konstatovali, že to přetrvává a napsali další papír“.

7) „A když si byla mladší, jak probíhala vyšetření?“

„To mi tam vždy nechávala paní něco napsat a stavěly se tam i nějaké stavebnice. Nevím, co všechno tím zjišťují, takže když jsem byla malá, tak mám ten pocit, že to bylo takový intenzivnější, to byla záležitost fakt třeba hodiny. Sednout si do ordinace, pak tam šla mamka, pak jsem tam šla zpátky já, něco jsem jí tam ukázala a když jsem byla už na vyšším gymplu, tak to bylo jen přijít, napsat něco na papíry, odevzdat a jít zase pryč, takže už to pak nebylo tak dlouhý to sem tam pak seděla jen čtvrt hodiny“.

8) „Řekla jsi mi, že jsi používala notebook, měla jsi i víc času? (třeba při diktátech nebo tak)?“

„Docela to bylo rozdílný jak kde, na prvním stupni jsem měla paní učitelku, která byla z takové té starší školy, kdy tyhle věci neexistovaly, a tudíž neexistují ani ted', takže tam jsem rozhodně žádné úlevy neměla anebo když jo, tak byly takové menší. Ona to ani moc neříkala, třeba angličtinář o tom ani nevěděl, ale většinou to bylo, že jsem měla delší čas, což jsem měla i na maturitu. Ted' nevím, jestli to bylo 10 minut nebo 15. Slohovou maturitní práci jsem mohla psát do notebooku, tu jsem nepsala ručně a diktáty na nižším gymplu jsem měla vlastně vyplňovací, že jsem dostala předvyplněný text, kam jsem jen vypisovala čárky, i/y, abychom je moc nezdržovali, ale občas jsme psali i normální diktát, na což jsme měli víc času a já a kluci jsme měli toleranci jedné chyby navíc, než ostatní, ale v jiných předmětech ted' nevím, tam se na to moc nehrálo, spíš to bylo vyložene na tu češtinu, kde se pracovalo s tou gramatikou“.

9) „Jak ses podle tebe učila cizí jazyky?“

„Já měla na nižším gymplu angličtinu, pak na vyšším němčinu a já se obecně neumím jazyky učit, mě to nejde, nebaví mě to a dělá mi tam velký problém to, že se to jinak píše a jinak vyslovuje. Takže já jsem schopná si zapamatovat výslovnost, ale pomotám to při psaní, což byla jedna z těch věcí, kterou si myslím, že jsme řešili i v té poradně. Anglický slova, že s tím mám problém, když to mám napsat, špatně skládám ta písmenka tam. Doted' mám například problém napsat Caesar. Já prostě nevím, jestli to je Caesar nebo Ceasar a obecně s jazyky si moc nerozumím a nevím, na kolik je to způsobený tou poruchou nebo mou leností, ale jako slovička v psaný podobě to nemám ráda, nejsem si v tom moc jistá (Takový ty věci, když je na začátku s,z. Já vím, že tam bude asi z, ale já si fakt nejsem jistá. Jsem hrozně ráda za autokorekt). Většinu věcí hledám na netu a Caesara hledám vždycky na internetu – to nikdy nevím, jak se píše a takových slov je víc, když je tam -ea nebo jiná písmena, která si jsou dost podobná, tak to hodně zaměňuju“.

10) „Předmět, který ti nešel byly jazyky včetně češtiny.“

„No prostě gramatika, snažím se to vychytat tím, že sama píšu nějaké povídky, ale prostě mi to trvá dlouho, jazyky obecně a zbytek byla spíš moje lenost“.

11) „Když si využívala pomůcky, řekla bys, že na tebe spolužáci nahlíželi ,skrz prsty““?

„Co se týče notebooku, tak tam to nebylo jen téma poruchama, notebook jsme mohli mít kdokoliv, prostě na vyšším gymplu nám řekli chovejte se jako na vejšce, na vejšce si taky můžete zapisovat do notebooku. Takže ty předměty, když nám to víc vyhovovalo jsme si mohli zapisovat do notebooku. Takže nás tam bylo takhle víc. Je fakt, že nás v té třídě bylo docela hodně, další tři kluci byli dysgrafici, jeden kluk dyslektik a pak se k nám přidali ještě dva během gymplu, takže nás tam z těch 32 fakt třeba 6, takže nějak tak. Myslím že to ani tak nebrali ti lidi, že je to nespravedlivý, oni byli docela rádi, že na nás nemusí čekat, protože jinak se na nás fakt dlouho čekalo a my jsme pak nestíhali, nikdo z nás. Nemám pocit, že by někdo z těch studentů měl problém. Na nižším gymplu paní učitelka moc ty věci neuznávala, ale na tom vyšším gymplu asi ne“.

12) „Říkala jsi, že jsi dysortografik a dysgrafik, a dyslektik nejsi? Nemáš potíž při čtení?“

„Dyslektik nejsem, se čtením jsem nikdy problém neměla, měla jsem právě jednoho spolužáka dyslektika, takže jsem měla porovnání, jak ty texty čte on, oni mají pak problém hodně číst nahlas, takže něco jako s čím on měl problém, to jsem u sebe ani nijak nezaznamenala“.

13) „Jak si se cítila, když jsi ty jako jediná nebo případně jedna z mála měla ve třídě tyto úlevy?“

„My jsme to nijak jako neřešili, prostě jak nás bylo hodně. Víš, kdybych byla v té třídě sama, tak je to asi divný, ale tím že nás bylo 6, potom po maturitě jsme měli i ‚spešl‘ třídu kvůli tomu a na přijímačky jsem měla ‚spešl‘ třídu, takže jak nás vždy bylo víc, tak nám to ani nepřišlo divný. Na tý základce možná, ale na tom gymnasiu, nemyslím si – byl tam takový ten kolektiv a pocit, že v tom nejsem sama“.

14) „Jak dlouho si měla tyto ‚úlevy‘?“

„Já je měla od první třídy do maturity. Naposled jsem ten papír si nechala znovu napsat, potvrdit, na maturitu to bylo naposled, abych měla prodloužený čas na didaktáky a slohovku a vlastně od VŠ jsem tam už nebyla“.

15) „Jaké to bylo, když jsi dělala přijímačky na VŠ?“

„Já si zkoušela ty testy předem a věděla jsem, že tam se ani moc nepíše, pokud si ty přijímačky dobře vybavuju, tak oni byly takový víceméně zaškrťovací a myslím, že už na přijímačky sem ten papír už neměla. Byla tam jedna holčička, která měla tenhle papír. Jako dopsala jsem v nejzazším možném čase, ale řekla jsem si, že se nebudu soustředit na čitelnost, hlavně abych to stihla. Když se soustředím na čitelnost, tak píšu pomalu. Jinak škrábu. Řekla jsem si, když se hlásím na historii, že by tam měl být přece někdo, kdo studuje paleografii a že by to měl po mě přečíst, což si říkám doted'ka. Ještě si pamatuju, když jsem dělala ‚Pamatuju si, když jsem dělala přijímačky do Hradce. Tam jsem dělala přijímačky na dějepis společně s pedágem, a za mnou seděly dvě slečny, které se spolu bavily a pak se ještě bavily s třetí. A z jejich rozhovoru jsem pochytala, že chtějí jít studovat pedág na střední školu ZSV a dějepis a pak jsem slyšela a bylo vidět, že když se setkali s někým s SPU, že byl třeba méně inteligentní nebo nevím, anebo se s nikým takovým nikdy neseťkaly a probíraly to, že když děti mají poruchu učení, tak že to jsou lidi, kteří nemají vůbec šanci vystudovat střední školu natož jít na vejšku. Přitom když jsem maturovala, tak jsem měla jen jednu trojku a pak i jedničky a při přijímačkách jsem byla vždy třeba sedmá jo. A to mě pobavilo, že holky jdou studovat pedág, s dětmi, u nichž se můžou vyskytnout poruchy učení, a přitom si o těch lidech myslí tohle. Z mých spolužáků, co mají poruchu, tak jeden je v Pardubicích na IT, druhý studuje politologii a teď nevím jestli dělal stáž na ministerstvu nebo tam byl na částečný úvazek, další studuje ekonomku, další studuje pedág – dějepis ZSV a všichni normálně fungujeme. Myslím, že ti mladší učitelé o tom už vědí, že se takhle nějaká porucha může vyskytnout a že je víc forem, ale u těch starších učitelek mi přijde, že tyhle věci neexistují, neexistovaly nikdy a je to nějaký moderní výmysl a takže to nebude existovat ani nadále. Pak se může stát, že si z nich i učitelky můžou utahovat někdy a můžou je ztrapňovat před tou třídou, takže té třídě dávají důvod, proč se mu třeba smát, že je jiný, anebo

na to moc neberou ohledy. Nás třeba když se ptala na učitelka, kdo chce na gympl, tak jsme se spolu s tím jedním klukem přihlásili a ona nám řekla, že se tam nemůžeme dostat, že máme oba dys-. A oba jsme se tam dostali a v pořadí jsme dopadli velice slušně. Takže ty náhledy těch učitelek se liší. No ale mrzí tě to. To tě zase ale motivuje jí ukázat, že prostě nemá pravdu a moc mě to nestálo mi přišlo, a pak jsem jí schválně přišla pozdravit a ukázat jí, že na tom gymplu fakt jsem. Pak tam byla taky jedna učitelka, která za mamkou chodila a říkala, že neodmaturuju, že jsem hloupá a že bych měla odejít a teď jsem přemýšlela, že tam přijdu, pozdravím a řeknu, že mám bakaláře“.)

16) „Když jsi nastoupila na VŠ, tak co tvoje první předměty, bojovala jsi s něčím, bylo to na tebe náročné?“

„No já na vejšce sem nepsala skoro vůbec v ruce, já na počítači píšu poměrně rychle, což je i tím asi, že jsem klavírista, což paní z poradny překvapilo, že mám tyhle poruchy, mám problém se psáním, ale umím hrát na klavír. Což říkala, že je hrozně dobře, že mi to pomůže. Takže jelikož píšu na klávesnici, tak stíhám, ale je fakt, že když mi na den notebook vypadl, tak jsem byla úplně v háji, že jsem nestíhala. Je fakt, že notebook mi strašně ulehčuje práci, kdybych to měla psát v ruce, tak to mám hrozně naškrábaný, proškrtaný a já už to po sobě sama nepřečtu. Co se týče písemek, tak já je moc nepíšu, mám spíš ústní zkoušení a stačí mi potítko, že si to po sobě přečtu dalších 10 minut a víc už ne, takže tady to nějak neřeším. Vím, že jsem to řešila s vedoucím diplomky i kvůli tomu, že dělám ty gramatické chyby, že o tom vím, že jakmile je jednou napíšu, tak už je třeba nenajdu a že to po mě musí někdo zkontrolovat a že když mu to pošlu, aniž by to po mě někdo kontroloval, tak ať si toho nevšímá, že to vím a opravíme to později – takže to je jediný člověk, který ví, že jsem dysgrafik, dysortografik“.

17) „Na klávesnici jsou velká písmena, takže ty ti problém nedělají?“

„Já když je vidím, tak já ty písmena poznám, ale občas zapominám, jak se píší. Velký, malý písmena v textu. To prostě doufám, že je napíšu správně. Musím si pamatovat, že přídavná jména mají malá písmena apod., ale vím, jak je rozložení klávesnice a už se na ní nemusím koukat, to už mám nějakou mechanickou paměť naučenou asi, nevím“.

18) „Když čteš ale z počítače, tak tam máš text napsaný malým, to ti dělá problém?“

„Já ty písmena, když je vidím, tak je poznám, já nemám problém s tím, to písmeno rozeznat. Když mi tu napíšeš b a d, tak já asi budu vědět, který je který, ale když mi řekneš napiš d a já budu mít zrovna blbej nesoustředěnej den, tak ti neřeknu, jak vypadá d. Budu přemýšlet, na kterou stranu má břicho, ale když mi je ukážeš, tak je přečtu v pohodě. Když je vidím, tak si je vybavím, ale když je nemám před očima, tak si špatně vybavuju tu grafickou podobu“.

19) „Když si psala bakalářskou práci a neuměla sis jí zkontrolovat, jak si to vyřešila? Zaplatila sis někoho?“

„Opravovala mi to máma, češtinářka, což je velká výhoda v tomhle, takže jako v podstatě jo, měla jsem korekturu“.

20) „Musím zmínit, že studuješ ještě konzervatoř, takže noty ti problém nedělají?“

„Je to jak když čteš text, každý jsme zvyklý na určitý typ houslového klíče, a špatně se nám čte v tom druhém, že na něj nejsme zvyklý. Furt je to čtení, nemá to nějakou spešl grafickou podobu. Notu ti napíšu, ale peru se s pomlčkama, kde která leží nebo sedí. Občas jsem si nemohla vzpomenout, jak se píše basový klíč, na kterou stranu má oblouček – to mám jako to b a d, prostě nevím, na kterou stranu má bříško a na kterou čumák, ale tak noty vypadají furt stejně“.

21) „Je na VŠ nějaký předmět, který ti vyloženě dělá problémy?“

„Paleografie – starý texty, kde si musíš pamatovat různé podoby toho písma. Což i na gymplu, když jsem řekla, kam jdu, tak i tam mi říkali, že s tímhle budu mít problém, protože tam je nějaká grafická podoba toho písma. To byl můj největší strašák za celý studium, kromě němčiny teda. Když mám na paleografii něco najít, tak mám vedle sebe tabulku a rozepsaná písmena a všechny jejich podoby“.

22) „A myslíš, že kdyby to profesorovi na paleografii řekla, že by ti poskytl nějaké úlevy?“

„U tohohle myslím, že ne, protože jestli chci být historik, tak se s tím musím poprat. Nechci využívat úlevy, protože až půjdu so práce, tak ti taky nikdo žádné úlevy neposkytne. Musíš si nějak najít způsob, není to porucha, která by tě ovlivnila na celý život tak, že by ses s ní nenaučila žít. Je to něco, co ti komplikuje studium, ale nějak se s tím musíš sžít no a musíš si pomoci. Já třeba občas, když se nudím, tak si zkouším něco psát“.

23) „Ještě mi, prosím pověz, jak moc si tyto tvé poruchy vnímala jako omezení kdysi a jak je vnímáš teď?“

„Hele teď se bojím někam psát, aby tam nebyly chyby a podobně. Na základce mě štvála protivná učitelka a na gymplu se snažili nějak pomoci“.

24) „Říkala jsi, že ti diagnostikovali dysortografii a dysgrafii, můžeš mi říct, která z těchto poruch tě ovlivnila více v běžném životě?“

„V běžném životě asi dysgrafie. Sem tam mi vypadne podoba nějakého písmenka, když píšu v ruce. Asi i to je jeden z důvodů proč raději píši na počítači, na klávesnici to prostě pořád vidíš a nezapomeneš. Dřív jsem vnímala hodně špatně i zvýšený výskyt gramatických chyb v diktátech, absenci čárek – není fajn mít furt blbě známky, ale do jisté míry tohle taky vyřešil“.

počítač, který mě na většinu chyb upozorní – a musím říct, že i pravidelným psáním se moje chybovost docela snižuje. Ale když zapomenu, jak se píše velké psací L, ve chvíli, když se mám podepsat tak to je blbý. To se mi stává dost často – popletu L a S (psací) takže jsem v podpisu začala používat velké tiskací L a zbytek dopíšu psací.

Informantka S – dyslexie, vada řeči

1) „S jakými poruchami se potýkáš?“

„Dyslexie a přesněji vada řeči, ráčkuju, přesněji mám, že si pletu b,d, ch,h a a,o. Mám problém se čtením, že zaměňuji slova za jiná slova, pomaleji čtu, chybuju ve čtení, přečtu třeba úplně jiný slovo, než které je tam napsané a když píšu, tak si musím u nějakých slov, který se méně používají, si musím říct buď b jako babička nebo d jako děda, abych si vybavila, jak vypadá b nebo d a to dělám až dodnes a u ch a u h to mám ch jako chobotnice a h jako husa. Poradili mi to v poradně“.

2) „Takže jsi navštěvovala poradnu, navštěvovala jsi i nějakou jinou instituci?“

„Byla jsem na vyšetření v poradně, tam mi řekli, že jsem dyslektik, zároveň mi řekla, jaký mám používat pomůcky a zároveň do školy napsala doporučení a kvůli tomu ráčkování jsem chodila na logopedii, byla jsem i ve speciální třídě ve školce, která byla přímo pro ty, co mají vadu řeči. Bylo nás tam pár, takže každému se hodinu věnovali zvlášť a trénovali s ním“.

3) „Vzpomeneš si, kdy jsi si ty nebo rodiče všimli, že máš tyto problémy?“

„No tak u toho ráčkování to bylo, že když mě učili mluvit, tak mi to nešlo a ostatní děti to třeba už uměli, takže následně jsem chodila na tu logopedii s tím, že mě to doučí, ale nedoučili, prostě mám línej jazyk, nejde mi to. A dyslexie, to mohla být tak druhá, třetí třída“.

4) „Jak tě vnímali vrstevníci?“

„Co se týče řeči, tak to si myslím, že byl velký problém, upřímně a myslím si, že až dodneška jsem tím poznamenaná, protože samozřejmě jsem byla jediná a znám i hrozně málo lidí, kteří mluví podobně. Byly tu posměšky. když jsem se ucházela o práci v call centru, už mě chtěla pozvat na pohovor, ale jakmile mě slyšeli říct dobrý den, tak mi hned řekla, ať nechodím“.

5) „Jak si na tuhle reakci reagovala?“

„Já jsem se rozbrečela, mě to bylo fakt hodně líto. Omezuje to na tom životě a ne že ne. Víš, mamka a všichni mi řeknou, no tak ráčkuješ, vždyť to není ani slyšet, ale myslím si, že jsou lidi, kterým třeba nejde ani rozumět a jsou na tom huř. Nebo třeba když jsem mluvila se známým, styděla jsem se za to, a do dneška se za to stydím. Prostě mi to vadí, přijde mi to neskutečně

trapný, ale to mám z toho, že si ze mě v dětství dělali srandu, a i teď' .. i dospěli si ze mě dělali srandu. Když mluvím s kamarádem, tak mi to nevadí, vím, že mě znají, ale když mluvím s někým, koho úplně až tak neznám, tak se snažím používat jiný věty, nebo jiný slova, abych větu řekla správně. To dělám docela často“.

6) „Call centrum bylo jediný, kde jsi měla problém?“

„Jo to asi jo. Zatím. Jako co se týče práce teda“.

7) „Jaká byla situace ve třídě?“

„Ve třídě byly teda ty posměšky, pak jsem nechtěla mluvit před třídou a to asi od té doby, kdy si to člověk začne uvědomovat. To mohlo být tak od čtvrté třídy. Nechtěla jsem chodit před tabuli, nechtěla jsem číst, četla jsem prostě špatně, a v tom byl vliv i té dyslexie. Podle mě se to se mnou táhne až doteď. Bylo to na střední, vlastně pořád. Měla jsem pak vyloženě fobii, že jsem pak nechodila do školy, kvůli angličtině. To si myslím, že má taky co dělat s tou dyslexií. Spousta slov mi dělá problém přečíst, natož ty anglický, na mě to jsou prostě složité slovíčka. Ani v češtině neřeknu nějaká složitá slova, natož to říkat v angličtině. Já tam pak nechtěla teda chodit, protože to věčně něco čteš. Mě by ani nedělalo problém, že se to jinak píše a jinak čte, ale mě ten jazyk nepustí, já tu souhlásku prostě nevyslovím. V hlavě i sama pro sebe to slovo řeknu fakt hezky, ale jakmile ho mám říct nahlas, tak to celý zamíchám“.

8) „Měla jsi nějaké úlevy při vyučování?“

„Ohledně dyslexie jsem měla od té cca. Třetí třídy na lavici papírek, kde jsem měla napsaný to b, d a viděla jsem, jak písmena vypadají a myslím si, že poslední větu u diktátu jsem nemusela psát, jenomže mě nedělal problém psaní, to já psala v pohodě, rychle, mě dělalo problém ty b,d. Takže tahle úleva, že jsem nemusela psát tu poslední větu byla tak trochu k ničemu, protože já to stíhala“.

9) „Setkala jsi se s negativními ohlasy ze strany pedagogů?“

„No, já do té poradny chodila jen asi do pátý třídy a pak když jsem přestupovala na gympl, tak tam jsme to neřešili. Já jsem se s tím pak nějak sama naučila bojovat, že jsem ani nepotřebovala pomůcku. Ale vím, že je to díky tomu, že mám lehkou formu“.

10) „Od páté třídy jsi tedy žádné úlevy už neměla?“

„Pak už ne, já nechodila už do poradny, aby mi potvrzovali, že jsem dyslektik. Jinak na gymplu to ty učitelky věděli, když si spletu písmena, tak jim to dojde. Ale myslím si, že v diktátu mi to nepočítala jako chybu, když jsem zaměnila písmena“.

11) „Ještě mi, prosím pověz, jak moc si tyto tvé poruchy vnímala jako omezení kdysi a jak je vnímáš teď?“

„Vnímám je asi pořád stejně. Z té řeči si asi už nedělám tolik starosti jako předtím, ale jinak stejně. Já dyslexii nikdy nebrala jako nějaký problém. Jako něco co by mě omezovalo“.

Informant R – dyslexie, dysgrafie

1) „S jakými poruchami se potýkáš?“

„S dyslexií a trochu asi i dysgrafií“.

2) „Můžeš mi popsat co přesně ti dělá problémy?“

„Dělá mi problém čtení, jako stává se, že si popletu podobná písmena. Nejčastěji teda b a d nebo jako vůbec takový ty písmenka s tím bříškem, třeba i občas p a třeba i občas o. Jo a taky se mi občas stane, že musím číst víc pozorně. Ne jenom kvůli těm písmenům, ale i kvůli pochopení. Taky hůř píšu. V poradně to vyhodnotili jako dysgrafií. Píšu nečitelně. Ale to je možná i prostě mnou, že si na tom psaní nedávám záležet. Stává se mi, že třeba vynechám i řádek. Nebo prostě přetáhnu přes řádek, potíží mi dělá i udržet velikost písma“.

3) „Vzpomeneš si, kdy jsi si ty nebo rodiče všimli, že máš tyto problémy?“

„Všimli si toho rodiče, když jsme vždy četli v čítance a já i po x trénováních dělal furt ty samé chyby, tak zavolali do poradny a ti nás tam pozvali“.

4) „Jak tě vnímali vrstevníci?“

„No... jako na prvním stupni dobrý, tam jsem prostě nebyl jediný, který špatně četl jo, ale na tom druhým stupni, tam to bylo horší. Ono když ti je 13 a ty furt čteš hůř, než tvůj mladší brácha, tak to není moc příjemný. Jako bylo mi trapně, že mi to dělá problém. Oni tomu spolužáci taky moc nepomohli.. znáš to v pubertě. Dělali si ze mě srandu, a ze začátku mi to jako bylo líto, ale po nějaký době jsem se naučil je odpálkovávat a sarkasticky odpovídat a pak to bylo lepší. Ale stejně jsem prostě nechtěl číst ve škole, ani doma. To mi zůstalo doted', což je blbý, když po tobě dítě chce přečíst pohádku“.

5) „Byl jsi ve třídě sám s poruchou?“

„Hele já ti už ani nevím. Asi jo“.

6) „Měl jsi nějaké úlevy při vyučování?“

„No měl jsem víc času a jelikož nás bylo ve třídě míň, tak se mi třeba i učitelka víc věnovala. No třeba na střední jsem mohl psát maturitní slohy na počítači. Ale tam mě zase znervózňovalo, že mě jako kontrolovali víc no“.

7) „A co slohy během roku?“

„Měl jsem víc času a hlavně ty moje učitelky mě znaly, věděly, jak píšu a tolerovaly to. Jako třeba chyby v písmenech... to mi jako vždycky červeně podtrhly a když byly nepatrný, nebo jako když to nebyly velký chyby, tak mi je asi ani moc nepočítaly si myslím“.

8) „Setkal jsi se s negativními ohlasy ze strany pedagogů?“

„Ne, hele já měl ty naše učitelky rád, pomáhaly mi, až mi to někdy bylo vůči ostatním blbý“.

9) „Ještě mi, prosím pověz, jak moc si tyto tvé poruchy vnímal jako omezení kdysi a jak je vnímáš teď?“

„No jako omezení bych přímo neřekl. Je to prostě překážka no. Já jsem si už zvykl po těch letech. Kdysi jsem se cítil trapně, zvláště v tom dospívání no. Styděl jsem se hlavně před holkama. Cítil jsem, že když čtu já, že třídu zdržuju a kluci se mi posmívali no. To jako nebylo úplně příjemný. Ale že by to bylo něco kvůli čemu bych v noci nespal se říct nedá. A teď to prostě spíš fakt zdržuje. V práci třeba, anebo když mám číst pohádku no. To jako čte spíš přítelkyně. Jako nějaký krátký klidně přečtu, ale ty dlouhý nečtu“.

Informantka P – dyskalkulie

1) „S jakými poruchami se potýkáš?“

„S dyskalkulií“.

2) „Můžeš mi popsat co přesně ti dělá problémy?“

„Mým problémem je prostě počítání. Dělá mi problém pochopit matematický postupy“.

3) „Vzpomeneš si, kdy jsi si ty nebo rodiče všimli, že máš tyto problémy?“

„No hele já ti ani už nevím. Možná učitelka a ta mamku pak informovala o poradně“.

4) „Jak tě vnímali vrstevníci?“

„Kamarádi v pohodě, ale třída byla na prd. Ty vztahy tam byly špatný, taková přetvářka všude. Všichni se k sobě chovali tak nějak stejně. Samozřejmě se to tam skupinkovalo, jako všude.“

Jedna skupinka pomlouvala druhou, druhá třetí a přitom se chovali k sobě jakoby proti sobě nic neměli“.

5) „Takže si tě spolužáci nevšímalí a neměla si problém s nimi kvůli dyskalkulii?“

My si sebe nevšímalí. Teda krom těch pomluv. Jako asi mě pomlouvali, jako každého, možná víc, možná míň. To nevím. Já prostě žila v blažené nevědomosti“.

6) „Byla jsi ve třídě sám s poruchou?“

„To si nemyslím. Nebo nevím, tak mi jak jsme se bavili nebavili...“

7) „Měla jsi nějaké úlevy při vyučování?“

„No jako měla jsem čas navíc“.

8) „Setkala jsi se s negativními ohlasy ze strany pedagogů?“

„Negativní úplně ne, vyšly vstříc“.

9) „Ještě mi, prosím pověz, jak moc si tyto tvé poruchy vnímala jako omezení kdysi a jak je vnímáš teď?“

„Na škole jsem musela mít doučování, prostě musela jsem se s tím poprat. I když jako někdy jsem si myslela že jsem fakt ztracený případ. A teď to je furt stejný, krom toho doučka (smích)“.

Informant B – dyslexie, porucha pozornosti, vada řeči

1) „S jakou/ými se potýkáš poruchou/ami?„

„Trpím dyslexií, poruchou pozornosti a vadou řeči“

2) „Můžeš mi specifikovat, co přesně ti dělá problémy?“

„Mám problém si něco zapamatovat nejčastěji cizí slova a při psaní určovat i/y, skloňování, pomalé čtení, častý problém s udržením pozornosti a problém psaní diktovaných slov, především diktátů“.

3) „Vzpomeneš si, kdy jsi si ty, nebo tvoji rodiče všimli tvých potíží?“

„Už od mala, když se projevila vada řeči a naučil se smyslně mluvit asi v 5 letech a po tom co jsme chodili na logopedii a tam nás doporučili do poradny“.

4) „Takže jsi mluvil nesmyslně? Můžeš mi prosím zmiňovanou vadu řeči nějak přiblížit?“

„No dá se to tak říct. Měl jsem spíš něco jako vlastní řeč. Jediný co jsem zjistil, co si mamka pamatuje je (kom bambam) = (kombajn), A po optání jsem zjistil že jsem trpěl ještě dyslalií a opožděným vývojem řeči“.

5) „A teď už je to v pohodě? Pomohla ti logopedie a poradna?“

„Jo pomohla. Sice když mluvím, tak mi nikdo nerozumí, ale je to jen občasný a z poradny mám papíry, takže mám ve škole ulehčení a při psaní mi pomáhá automatická oprava slov takže občas ta slova nedávají smysl“.

6) „Jak bys řekl že tě vnímali vrstevníci? Dávali ti najevo, že máš s něčím problém?“

„Vůbec, už od školky jsem měl dobré kamarády, se kterými se bavím do teď a postupem času akorát přibývali a v každé škole jsem si našel dobré kamarády. Často tam byly ti, kteří měli něco podobného, ale nikdo to moc neřešil“.

7) Měl si při vyučování nějaké úlevy?

„Na doporučení z poradny mám delší čas na testy, diktáty můžu mít předem vytisklý a na základní škole jsem měl speciální papíry na angličtinu. A když ne, tak na to přihlédli a nechali mě s tím, že se musím aspoň snažit při hodinách“.

8) „A jak to máš teď? Studuješ dál nebo pracuješ? Nebo jak moc ti tyhle problémy překáží nyní?“

„Zatím studuji dál. Krom základky mám už dokončený tříletý obor - Opravář Zemědělských Stojů a Techniky na škole SSTRNB a teď studuji na další škole v Hradební. Taky tříletý obor - Silno Proudář (elektrikář). A tyto problémy mi nijak nepřekáží až na drobný zapomínání, jak jsem zmiňoval. Ale asi nic velkého to není. Musím si hodně dávat pozor a snažit se mluvit pomaleji, jinak mi není moc rozumět“.

9) „Jak vnímáš svou poruchu s odstupem let? Jaké největší překážky si musel překonat?“

„Vnímám to docela s odstupem. Nikdy jsem netvrdil, že jsem nějak chytrý. Když mi něco nejde, tak to řeknu narovinu nebo to zkusím a dělám hlavně to, co mě baví. To nejhorší, co jsem zatím asi musel překonat je asi škola. Někteří učitelé to berou vážně a není to zrovna příjemný, hlavně u učitelů kterým je víc a nedokáží si představit, že bych dokázal žít bez některých věcí (jako je třeba ta čeština nebo angličtina), takže se to snažím aspoň udělat tak, abych prošel z takových předmětů. Jinak mě asi nic nenapadá“.

10) „Zmiňoval si cizí jazyk, měl jsi hodně problém s cizím jazykem?“

„No pokud mi někdo neřekne, jak se to správně čte, tak si s tím moc nevím rady. Horší je ale si asi zapamatovat slovíčka a pak s nimi pracovat“.

11) „Ještě mi, prosím pověz, jak moc si tyto tvé poruchy vnímala jako omezení kdysi a jak je vnímáš teď?“

„Dřív mě to netrápila, protože jsem tomu moc nerozuměl. V běžném životě jsem to ani moc nepotřeboval a když přišlo na školu, tak jsem měl úlevy, moc mi nešly ani nejdou jazyky, ale jinak dobrý. Jelikož mě to v manuální práci moc neomezuje, tak si z toho nic nedělám“.

12) „Říkala jsi, že ti diagnostikovali dyslexii, poruchu pozornosti a vadu řeči, můžeš mi říct, která z těchto poruch tě ovlivnila více v běžném životě?“

„V běžném životě je horší ta vada řeči, občas mi není rozumět, ale jinak asi dobrý“.

Informantka W – pedagožka na 1. stupni ZŠ

1) „Jsi jako učitelka seznámena s SPU?“

„Ano, jsem. Na vysoké škole jsem se teoreticky setkala s SPU a vystudovala jsem specializaci – SPUCH“.

2) „Jakou třídu učíš?“

„Nyní učím v 1. třídě a zatím se zde žádné dítě s SPU neobjevilo. Ve třídách, ve kterých jsem učila, jsem se setkala s dysgrafií, dyslexií, dysortografií a ADHD“.

3) „Kolikrát jsi se s SPU u dětí ve tvé třídě setkala?“

„Za 5 let jsem se setkala pouze se 3 dětmi (které jsem učila) s těmito obtížemi“.

4) „Která porucha byla ve tvé třídě nejčastější?“

„Nejčastější porucha byla dysgrafie, dyslexie“.

5) „Jak jsi se k problému postavila? Poskytla jsi dítěti třeba nějaké úlevy?“

„Každé dítě mělo z PPP doporučení. Já každému dítěti vždy vypracovala IVP⁷⁵ a podle IVP jsem následující školní rok s dítětem pracovala. Dítě s ADHD mělo tyto úlevy: tolerance občasného vykřikování, při únavě mohl chlapec na chvíli využít koberec, pracovní listy na lepší soustředění. U dětí s dyslexií atd.: nepsat slohy – pouze ústně, snižovat délku diktátů, háčky, čárky v začátcích nebrat za chybu, zápisky nepsat, ale dát dětem vytištěné“.

6) „Všimla jsi si někdy vypjatých vztahů mezi dítětem s SPU a jeho spolužáky? Třeba kvůli úlevám?“

„Nikdy. V každé třídě jsme si vždy o tom s dětmi popovídali a vysvětlili, žádný problém se tedy nevyskytl“.

⁷⁵ Individuální vzdělávací plán.

Informantka F – pedagožka na 2. stupni ZŠ

1) „Jsi jako učitelka seznámena s SPU“?

„Ano jsem. Jako učitelka bych to měla znát“.

2) „Jakou třídu učíš“?

„5. až 9. ročník“

3) „Máš ve třídě nějaké dítě s SPU“?

„Ano, v každé minimálně jedno je“.

4) 4) „Kolikrát jsi se s SPU u dětí ve tvé třídě setkala“?

„Mnohokrát. V áčkových třídách je jich v každé tak do pěti maximálně. V béčkových, popř. céčkových je to půlka třídy a i víc“.

5) 5) „Která porucha byla ve tvé třídě nejčastější“?

„Dyslexie, dysgrafie“.

6) 6) „Jak jsi se k problému postavila? Poskytla jsi dítěti třeba nějaké úlevy“?

„Přečetla jsem si zprávu z PPP a poskytla úlevy“.

7) 7) „Všimla jsi si někdy vypjatých vztahů mezi dítětem s SPU a jeho spolužáky? Třeba kvůli úlevám“?

„Děti s SPU, které v kolektivu nevybočují a snaží se, jsou v pohodě. Děti s SPU, které se chovají jak blázni a všechny prudí, mají napjaté vztahy se všemi hned od začátku. Úlevy, neúlevy“.

Rozhovor PPP

1) „S jakým problémem se na Vás rodiče s dětmi nejčastěji obrací?“

„Bud' to poruchy pozornosti nebo dys-poruchy, poruchy učení“

2) Řešili jste i nějaký jiný zvláštní problémy?“

„Dostávají se nám sem i děti s psychiatrickými diagnózami, kdy to není o poruše pozornosti ale třeba i děti neurotické, úzkostně, i nějaký jakoby vývoj osobnosti, který není v normě. No a potom ještě další kapitola jsou školní zralosti. To je také hodně častý, ale to je nárazově, protože to je vždy v období před zápisem do škol“.

3) „S jakými pocity si myslíte, že děti a rodiče opouští poradnu? Jestli jsou zklamaní z vaší diagnózy nebo jsou naopak rádi, že jim pomáháte?“

„Já si myslím, že většina těch lidí odsud odchází spokojena, ale je pravda, že jsou rodiče, kteří sem jdou s očekáváním, že dostanou ten papír, že dítě má něco, třeba dys-, a že nebudou muset ty děti plnit nějaký povinnosti ve škole a že dostanou takové úlevy, že se nebudou muset trápit s tím, ale prostě ten cíl tady není to dítě osvobodit z nějaké činnosti, ale podpořit ho v tom, aby když má jakoby těžší podmínky se to učivo naučit, protože tam je nějaká porucha, tak aby to dokázalo překonat, protože nemůže nepsat v dospělosti. Ano, pomůže si tím, že píše na počítači a on mu opraví chyby, ale prostě ten vývoj musí nějak postupovat a musí se naučit psát i ty diktáty. Ale jiná věc je, že za ně není tak přísně hodnocení, ale neznamená to, že my ho z něčeho osvobodíme. Že když má poruchu pozornosti, že nemusí psát doma úkoly a tak. Jako i tací rodiče se najdou. No a pak jsou takový těžký případy. Dnes to třeba bylo tak, že tu mentální retardaci ta matka předpokládala, ta rodina je taková, ty děti už jsou ve speciální škole ty starší, takže tu, to dá se říct neporazilo, ale pak sem přijdou rodiče, kdy to je úplně běžná rodina, dobře situovaná, rodiče vzdělaný a prostě se něco semele při porodu, to dítě se už narodí s nějakou vadou. A tam třeba se i stane, že i doktoři jim říkají, že ono se to srovná, to dítě to dožene. Ale prostě pokud tam to poškození toho dítěte je takový výraznější už, mentální postižení, tak to nedožene, tak pořád bude zaostávat a tam pro ty rodiče je velmi těžký přijmout tu diagnózu a my jim tu nemůžeme říkat, že se to vylepší. My musíme narovinu říct, sice citlivě, ale musíme jim říct, že ta situace už bude taková. Že jejich dítě nemůže chodit do běžný školy a že to dítě bude potřebovat jejich podporu celý život, že nebude soběstačný. Tohle jsou takový situace, kdy mi tu i brečí maminky. To je takový ne úplně pěkný“.

4) „Dostávají od vás rodiče, jako od specialistů nějaké rady aby s dětmi doma cvičili a jaký cviky doporučujete?“

„Dostávají, ale to nemohu takhle specifikovat, to je dítě od dítěte. Hodně jim dáváme, když mají dys-, ADHD, tak směřujeme na to, aby děti měly pravidelný režim, aby když dělají domácí úkoly, je dlouho nedusili a aby si dávali pauzy, aby ty pokyny byly postupný, aby jim neřekli deset věcí najednou, protože oni si pak nepamatují ani tu první. To jsou takové obecné věci k těm ADHD a k těm dys- to fakt jako vím že holky s nima i probírají věci, který by ty rodiče měli cvičit doma. Jiná věc je, jestli to opravdu cvičí. Ale nabízíme tu i nápravnou péči, že i ty děti mohou docházet anebo píšeme doporučení pro školu, co ta škola s ní má dělat, a tak by to měl dělat speciální pedagog nebo učitel, který má nějaké další vzdělání v oblasti těch poruch učení“.

5) „Setkáváte se s případy, kdy se děti naučí poruchu ovládat a zmírní její dopad?“

„Ano, a obzvláště u chytrých dětí. Není úplně výjimka, že když je opravdu chytré dítě, který tu poruchu umí vykompenzovat na ZŠ, tak ho češtinář třeba posílá, že by tam nějaká ta porucha mohla být. Protože to dítě si s tím dokázalo poradit. Bylo to pro něj namáhavější, ale dokázalo to. Jsou i případy, kdy s těmi dětmi doma nebo ve škole pracují natolik dobře, že tu poruchu srovnají, ne těžkou poruchu, ale dá se s tím pracovat, pokud se tomu dítěti věnují.“

6) „Ale odstranit to úplně nelze“

„Já bych řekla, že odstranit ne, ale dá se to dobře vykompenzovat, že to v podstatě nemusí být v dospělosti ani poznat, protože on si najde takový ty svoje mechanismy, aby když to nejde na přímo, tak to nějak objedu a nakonec se k tomu výsledku dostane. Takže je možný, že při tom dobrým vedení toho dítěte se tím naučí pracovat tak, aby to na něm nebylo vidět, ale nezmizí úplně“.

7) „Co je podle vás příčinou poruch?“

„Můžou být dědičný, to je také docela časté, že se to v rodině vyskytuje. Pak si myslím, že je to i životosprávou v těhotenství hodně a také plasticitou mozku, která se vyvíjí i v prvním roce života. Tam záleží na tom, jak se s dítětem v raném věku pracuje, jestli není zanedbávané a jestli má dobrou výživu. Ale asi nejčastější je při porodu nebo v těhotenství některý ty typy poruch můžou mít souvislost s nějakým onemocněním v těhotenství i infekčním“.

8) „Dědičný je autismus, neb mentální retardaci, ale to dys- není dědičné?“

„Taky to je dědičné, naopak autismus nemusí být dědičný a u rodičů se to vůbec nemusí objevit a může to být někde v širší rodině. A to samý i u mentální retardace. Většinou to je přes X generací. Rodič který má sám mentální retardaci a zplodí dítě s mentální retardací, tak asi nebudou mít chytré dítě. V tomhle smyslu to dědičný je. Ale u lidí, kteří mají předpoklady k tomu mít chytré dítě bez postižení, ale stane se, že nemají, tak bych řekla, že spíš než dědičnost to

bude poškození v těhotenství nebo při porodu. Ano máte nějaký genofond, který předáváte dále, ale že by se moc často stávalo, že by nám on stýček byl mentálně postižený“.

9) „Jak se tyto problémy, když mají dys- jak se to řeší na střední škole?“

„My ty děti většinou diagnostikujeme na základce, někdy i ve školce máme podezření, že by tam něco mohlo být, ale tam ta diagnóza ještě nepadne. Ale v první, většinou ve druhé třídě už s tím pracujeme, dělají se i screeniny, kdy chodí speciální pedagožky na školu a dělají takový záchyt čtení a psaní skupinovou část a pak je i část individuální, kdy si s nimi projedou právě i to zrakový, sluchový vnímání a ty percepční, jak se to dítě vyvíjí a když tam vidí nějaká rizika, tak doporučíme rodičům, ať se objednají do poradny na komplexní vyšetření a tím pádem my je máme v péči celou základku a snažíme se aby měli tu péči anebo aby měli i nějaké úlevy. Tím že děláme profi testy v osmý, devátý třídě a pak se je snažíme směřovat na takový školy, kde jim ta porucha vadit nebude. Jako jsou děti, který jsou s dys- i na gymnáziu, ale nemůže to být hloupý dítě.. musí si to umět nějak kompenzovat. Snažíme se, aby ty rodiče i ty děti pochopili, že si mají vybrat takovou školu, kde to ustojí s co nejmenšími problémy, a i na střední mají nárok na úlevy. Už tam ale neprobíhá speciálně pedagogická péče, už je i na to pozdě, ale mají nárok i na uzpůsobení podmínek maturity. Třeba toleranci k specifickým poruchám psaní anebo i třeba tempo práce. Když není na jazyky, nejde mu dobře cizí jazyk, tak spíš směřuje do těch technických. Ale proč by si neměl udělat maturitu? Tam mu v jazycích nebo v češtině ulevíme, a může klidně jít na vysokou, ale to nasměrování na ten obor by mělo být takový, aby se tam dítě našlo a cítilo se tam dobře a nemuselo překonávat moc překážky..“

10) „Chodí k vám velký procento žáků, kteří musí slevit ze svých nároků na střední školu?“

„To ani ne, jako docela jsou někdy extrémny, kdy si rodiče myslí, že to dítě má na víc a tlačí ho tam za každou cenu, ale nemám pocit, že to převažuje. Spíš bych řekla, že ty rodiče jsou i trochu v situaci, kdy ty řemeslníci jsou i nedostatečná zboží a že se vlastně dobře užíví a i bych řekla, že se ta situace zlepšila. Dnes i ti rodiče jsou přístupní i k tomu řemeslu“.

Zápisy ze stáže

Přikládám další šetření v poradně, u kterých jsem mohla být přítomna. Šetření jsou ale zestručněny, ale nechtěla jsem o ně čtenáře ochudit.

Klientka H.

Když navštívila H. poradnu, bylo jí pouhých 6 let. Už chodila do první třídy. H. podstoupila také pedagogické vyšetření, protože podle rodičů je H. neposlušná, nesoustředěná při domácích úkolech a velmi snadno je vyrušitelná okolím. H. má problém se čtením a psaním něčeho, co jí nebaví a co se jí nelíbí. Pedagožka se rozhodla, že s H. udělá test intelektových předpokladů a bude se soustředit primárně na její (ne)soustředěnost.

Úplně první úkol, který pedagožka H. zadala byla kresba postavy, aby kromě intelektu posoudila i vývoj kresby a grafomotoriky. Když H. postavu dokreslila, tak před ní předložila obrázky, kde něco chybělo a H. měla říct, co na obrázku chybí. Další část testu byla vědomostní. Pedagožka H. pokládala otázky a ona měla správně odpovědět. Opět test začal od nejnižší úrovně a stupňoval se postupně. Následoval část zaměřený na logické a abstraktní myšlení a dále na počítání. Následující část měla prověřit její slovní zásobu.

V další části prověřila její představivost a její zrakové vnímání. Pokračovala v řešení praktických situací ze života. Poté si holčička musela poradit se skládkou a složit rozstříhané obrázky.

Pedagožka poté vyhodnotila výkony v testu. Doporučila rodičům, aby holčička psala domácí úkoly v místnosti bez sourozenců, kteří ji mohou rozptylovat. Zeptala se rodičů, jestli by bylo možné si s holčičkou do místnosti sednout a vést ji k samostatnosti, aby se snažila úkoly vyřešit sama a při prvních problémech ji pouze navést ke správnému řešení. Rodičům sdělila, že snaha vyvinout úsilí nebyla nedostatečná a když si H. nevěděla rady, tak ji pedagožka ke správnému řešení navedla a následně holčička úkol sama vyřešila.⁷⁶

Co se týkalo intelektu, tak se H. pohybovala v normě. Logické myšlení bylo v mírném podprůměru, ale podle pedagožky to souvisí spíše s již zmíněnou koncentrací. Její vyjadřování bylo v normě, to samé sociální porozumění a jak se dobře orientuje v každodenních situacích. Školní znalosti H. byly v normě. H. vyrušovalo, když si psycholožka psala poznámky na papír nebo do počítače a pozorností se trochu odchýlila od úkolu.

Celkově psycholožka holčičku pochválila a rodičům sdělila, že je H. velice šikovná, žádné větší oslabení se u ní neprojevovalo a myslí si, že žádná SPU se u ní neobjeví. Podle rodičů chodí H. do třídy s hochem, kterému byl přidělen asistent pedagoga a podle psycholožky by bylo dobré, aby na ní asistent letmo dohlídl. Dále doporučila, aby rodiče s H. dále četli a psali, ale v kratších intervalech. Doporučila ještě vyšetření od speciálního pedagoga

⁷⁶ Při situaci, kdy klient nemůže sám přijít na správné řešení, může mu psycholog napovědět a dítěti tak pomoci. Následné výkony pak nelze započítávat do správných odpovědí.

a informovala, že H. má trochu problém s výslovností. Nicméně tento problém mohl být způsoben prořezáváním se druhých zubů. Speciální pedagožka doporučila, aby H. využila možnosti prvního stupeň podpůrných opatření.⁷⁷

Školní zralosti

Klient B.

B. bylo 5,5 let a působil velmi milým dojmem. Podle paní učitelky ze školky je B. šikovný a snaživý. První úkol B. byl namalovat postavičku, aby psychologka zjistila, zda B. ví, jak člověk vypadá, kolik má rukou, nohou atd. Úkolu se malý B. zhostil dobře si myslím. Co ale B. neuměl bylo správně držet tužku.

Další cvičení spočívalo v překreslování a nápodobě tvarů. Pod obrázky měl namalovaný tři geometrický tvary: kruh, čtverec a trojúhelník a měl se pokusit je pojmenovat. Psycholožka mi řekla, že stačí, když místo pojmenování obrazce kruh ho popíše jen, že je kulatý jako míč nebo čtverec popíše jako kostku. Po dokončení tohoto cvičení řekne psychologka, ať se podívá do kukátka, aby zjistila, jaké oko je dominantní. Chlapcovi byla diagnostikována *zkřížená lateralita*⁷⁸.

Po dokončení dalšího úkolu před B. před něj specialistka postupně předkládala 3 obrázky, kdy měl B. měl nejprve spočítat, kolik zvířátek je na obrázku, poté měl říct, které zvířátko jede ve vlaku první a poslední, načež mi psychologka řekla, že nezralé děti si pletou prostorové vztahy a nedokáží určit, kde je předek vagónu a který je poslední vagón. Hoch ale zvládl správně určit vagóny a následovalo zkoušení, které zvířátko se jak jmenuje a jakou má barvu. Druhý obrázek B. měl za úkol popsat. Ani tento obrázek nedělal B. problém. Na třetím obrázku byly obrázky několika řad a úkolem chlapce bylo správně určit, který míč je největší, která hůlka je nejdelší atp. Ani určit velikosti nedělalo B. problém.

Poté psychologka chlapci říkala slova jako maminka, babička, židle a malý klient měl říct první počáteční písmeno slova a poslední písmeno slova. Nebylo překvapením, že úkol

⁷⁷ „Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem. Podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně“. Jedná se o určité druhy opatření, kdy pedagogové mohou žáka podpořit ve vzdělání mírnou úpravou metod výuky, změny v hodnocení žáka. Při prvním stupni podpůrných opatření stačí uplatnění pedagogických postupů (MŠMT 2022).

⁷⁸ U dítěte se lateralita začíná projevovat v předškolním a školním věku, kdy dítě používá jeden párový orgán, ruku, nohu, oko, ucho dominantněji než ten druhý. Lateralita se vyvíjí postupně. Jako příklad mohou posloužit praváci či leváci, jejichž název prozrazuje, kterou rukou píší, a která je u nich dominantnější. Zda je dítě pravák či levák by mělo být zjistitelné před nástupem dítěte do školy (Potůčková 2020). Zkřížená lateralita je podle Potůčkové situace, kdy předškolák může dominovat pravou rukou, ale levým okem. Z článku je tedy patrné, že pokud je dominantní pravá ruka, mělo by být dominantní také pravé oko. V článku Potůčková také upozorňuje na skutečnost, že „zkřížená lateralita může být příčinou potíží ve škole“ (Potůčková 2020).

zvládl dobře. Pokračovala v prověření počtů. Podle psycholožky B. zvládá dobře počítat a nedivila by se, kdyby směřoval ve studiu spíše k techničtějším oborům.

Na dalším obrázku, měl B. hledat rozdíly. Chlapec byl pochválen za plnění pokynů a poslušnost. Z těchto obrázkových hádanek dosáhl průměru.

Následovaly poslední 3 úkoly. Dále mu psycholožka řekla pár slov a chlapec je měl po ní opakovat. Zároveň se ho v dalším úkolu pak ptala například zda ví, jaké zvíře lidem dává mléko, čím ještě kromě auta můžeme jezdit na výlety atd.

Na závěr psycholožka chlapce zhodnotila. B. dobře počítal, mluvil také dobře, měl poměrně dobrou logiku a vyvozování, funkční slovní zásobu a dobrou krátkodobou paměť, zrakovou a sluchovou percepci měl v pořádku, pozornost také. Nicméně i přes pozitivní hodnocení psycholožka doporučila rok počkat, a to hlavně kvůli „nestabilním emocím“. Psycholožka ještě dodala, že by se o chlapce ve škole poté ale nebála, že se u něj pravděpodobně nějaká možná porucha objeví, jako téměř u všech.⁷⁹ Mezi doporučeným rokem odkladu nástupu do školy doporučila, aby chlapec navštěvoval zájmové kroužky.

⁷⁹ Stejně jako psycholožka předpokládá, že se u B. nějaká porucha učení objeví, tak Jenkins píše, že se každý člověk potýká s nějakou poruchou učení a nezáleží na tom, jak triviální je (Jenkins 1993: 16).

Seznam schémat

Schéma č. 1. *Příčiny vedoucí ke specifickým poruchám učení.*

Seznam obrázků

Obrázek č. 1. *Maslowova pyramida lidských potřeb.*

Obrázek č. 2. *Komplexní speciálně – pedagogické vyšetření – standardy.*

Obrázek č. 3. *Tabulka pásem intelektu.*

Obrázek č. 4. *Test intelektového potenciálu.*

Obrázek č. 5. *Číselné řady.*

Obrázek č. 6. *Třídění pojmů.*

Obrázek č. 7. *Synonyma.*

Obrázek č. 8. *Krátký inteligenční test – vyhodnocení: Híblerová Klára.*

Obrázek č. 9. *Orientační šetření testem KIT dne 1. 3. 2022.*