

- Jedna ze strategií, jak podpořit oslabené fonemické povědomí, je cílená podpora morfoloického povědomí.
- Se žáky také můžeme trénovat krátkodobou a pracovní paměť, orientaci v prostoru a ploše, přesnost vnímání, serialitu. To vše může být oslabené a odrážet se v kvalitě čtenářského i písemného projevu. Intervenční postupy volíme vždy podle potřeb konkrétního žáka, nelze je paušalizovat.
- Trénink porozumění textům s sebou pokaždé nese trénink metakognitivních strategií práce.
- Psaní je důležité jako prostředek zachycení informací, nikoli coby estetický projev.
- Někdy se může lišit kvalita psaní při přepisu a podle diktátu, a to ve prospěch kterékoli z těchto aktivit. Při intervencích se především snažíme odpovědět na otázku, za jakých okolností žák zvládá zaznamenat informace v takové podobě, aby je mohl opakovaně využít nebo zprostředkovat dalším lidem.

10. Dyslexie na druhém stupni ZŠ a na SŠ

„Dyslexie se týká jazyků, fyzika, matematika ani přírodopis s ní nesouvisejí.“
 „Sluchovou analýzu a syntézu zvládá, čte bez chyb a plynule. Dyslexie je kompenzovaná.“
 „Tady jste na výběrové škole, tady nás dyslexie nezajímá.“
 „Také máme ve škole několik těch dysblbů.“

Uvedené citace představují výběr z vět, s nimiž se bohužel i ve 21. století v naší tzv. vyspělé společnosti setkáváme. První tři svědčí o mýtech, jež se o dyslexii tradují, a to i mezi odborníky, tj. učiteli i některými poradenskými pracovníky. Poslední věta cituje učitelku zeměpisu a tělesné výchovy s několika desítkami let praxe. Ač měla se žáky vždy přátelské vztahy a hodiny tělocviku jí umožňovaly je osobně více poznat a zažít je v jiných situacích, včetně výjezdů na lyžařské výcviky či jiné sportovní akce, zřejmě si ve svém tvrzení vůbec neuvědomila, že je hanlivé, uráží jedince s dyslexií a devalvuje práci těch, kteří se jim věnují.

Probereme si jednotlivá vyjádření postupně. V prvním dávají učitelé zřejmě najevo, že v jejich vyučovacích předmětech se nic nečte, nepíše, žáci si nic nemusí mechanicky pamatovat (žádné pojmy, fráze, definice, vzorečky). Protože to by byla jediná možnost, jak vysvětlit, že je téma dyslexie v jejich výuce irelevantní. Kdyby jejich výuka byla natolik praktická, navíc vedená formou sokratovského dialogu, bylo by to pro mnohé žáky fantastické. Praxe ale ukazuje trochu jinou situaci: sešity popsané poznámkami, vzorečky a seznamy pojmů, zkoušení převážně formou písemných prací, memorování definic. Neplatí to všude, ale bezpochyby jsme se všichni s takovou výukou přírodovědných předmětů setkali. V momentě, kdy žáci pro učení nutně potřebují čtení a psaní, je neoddiskutovatelné, že se problematika dyslexie odráží i ve výuce těchto vyučovacích předmětů.

Druhá věta cituje poradenské pracovníky a jejich zkušenost z vyšetření klientů. Jak bylo řečeno výše, prostá analýza slov na hlásky a identifikace slov podle výčtu hlásek po intenzivním nácviku nečiní jedincům s dyslexií často žádný problém. Jestliže trénovali v rámci reedukací po celou dobu prvního stupně, mechanicky provádějí analýzu i syntézu zcela bezpečně. Pravidelným nácvikem mohli také dospět do fáze, že čtení krátkého beletristického článku, které je obsahem vyšetření, zvládnou plynule a přiměřeným tempem. Často se pak objevují ve výsledcích z vyšetření závěry, že dyslexie je kompenzovaná, nebo je stanovena diagnóza dysortografie, neboť obtíže přetrvávají převážně v písemném projevu. V řadě případů je možné, že pravidelná a intenzivní terapie zmírnila

Možná je důležitější, aby žák věděl, jak se rychle v úkolu zorientovat, jak zařídít, že se má z čeho učit, jak zpracovat informaci do podoby, aby pro něj byla užitečná, aby to nebyla jen ztráta času a text, který nemá šanci využít. Práce s dospívajícími na druhém stupni základní školy a na střední škole si je v mnoha ohledech podobná. Řešíme shodná témata, ve škole se setkávají s podobnými postupy. Ve střední škole se zajisté očekává větší samostatnost, na počátku druhého stupně je možná ještě chvíli čas trénovat čtení a psaní odděleně od školního učení, ale jde spíše o nuance než o zásadní rozdíly. Proto je následující kapitola věnována oběma stupňům školy dohromady. Pokud to bude nutné, některé informace budou prezentovány zvlášť v kontextu druhého stupně základní školy a zvlášť v kontextu střední školy.

„Já to dělat nemusím, já na to mám papír.“

„On má mít úlevy, tohle dělat nemůže.“

„Přece mu nemůžete dát špatnou známku, když má papír, že má dyslexii.“

Další tři citáty jsou pohled z druhé strany. Rozčilují nejen učitele, ale namnoze i jiné jedince s dyslexií, kteří své obtíže rozhodně nechtějí chápat jako výmluvu. Vadí jim, že jsou lidé, kteří skutečně hledají úlevy a argumentují dyslexií ve svůj prospěch, protože tím obtíže mnohých dalších devalvují a svými prohlášeními či postoji znemožňují vybudování efektivní komunikace mezi školou, žáky s dyslexií a jejich rodiči. Nejde o to, že některé úkoly žák s dyslexií nemusí dělat nebo nemůže dostat špatnou známku, když jde o čtení a psaní. Podstatné je **zajistit podmínky, za nichž skutečně může pracovat, což nejsou úlevy**. Mnozí z nich se učí výrazně víc než spolužáci bez dyslexie. Osvojit si rychlou orientaci v přehledových tabulkách, hlídat si správný zápis slov, žádat rodiče nebo přátele, aby jim přečetli a zkontrolovali delší texty, které napsali, není jednoduchá situace. Těžko bychom řekli, že to je úleva. Když se podíváme na vrstevníky takových žáků, s úkoly a přípravou do školy stráví podstatně méně času než žáci s dyslexií. Pokud ale budeme hovořit o úlevách, budeme vyvolávat dojem, že některé věci žákům skutečně usnadňujeme, zjednodušujeme, nenutíme je dělat. Fakt, že slovo úleva používají rodiče, není podstatný. Oni nejsou profesionálové v oblasti vzdělávání, zato učitelé a poradenská pracovníci ano, a jejich slovník by proto měl být přesný.

V případě, že žákovi byla poskytnuta všechna podpůrná opatření v souladu s jeho potřebami, navíc je on sám i jeho rodiče odsouhlasili, a přesto se výsledek zkoušky nepodařil, může být i jeho klasifikace negativní, asi se jednoduše nenaučil, co měl. Pouze tehdy, kdyby podobné situace nastávaly opakovaně, musíme si položit otázku, kde se stala chyba. Spočívá problém v nedostatečné přípravě žáka? Nebo jsou podpůrná opatření nastavena tak, že mu nevyhovují a nemůže pracovat efektivně? Jednoduchým příkladem může být prodloužení času na práci při řešení testových úloh. Čas je navýšen, ale žák pracuje v místnosti, kde probíhá další výuka, ostatní žáci už skončili, věnují se jiným aktivitám, hovoří, nebo hovoří učitel. Pak se snadno stane, že žák sice má čas navíc, ale nedokáže ho účinně využít, protože soustředit se na čtení textů a psaní svých odpovědí

v prostředí, kde se ostatní věnují docela jiné činnosti, se mu nedaří. Podpůrné opatření tohoto typu musíme řešit znovu a jinak. Nabízí se možnost, že bude žák pracovat v oddělené místnosti, kde bude sám s asistentem učitele, školním psychologem či školním speciálním pedagogem, učitelem, který má právě volnou vyučovací hodinu apod. To ale předpokládá, že po ukončení písemné práce zbytek třídy nezačne probírat nové učební téma. Jestli ano, navýšení času by vedlo k tomu, že si žák bude muset doplňovat učivo, že mu možná unikne něco podstatného z výkladu. Jinou alternativou navýšení času na práci je redukce počtu úkolů či otázek v testu, takže žák pracuje stejně dlouhou dobu jako spolužáci, ale zpracovává menší množství úkolů. Zbývající testové položky, je-li to třeba, si doplní jindy. Mnozí žáci jsou ochotní přijít před vyučováním, po vyučování, v konzultačních hodinách vyučujícího, v jiné vyučovací hodině, z níž mohou být uvolněni, napsat si zbytek testu v rámci reedukací u školního speciálního pedagoga apod. Když jim to zajistí, že budou moci projeviti své znalosti a nebudou při zkoušení diskriminováni, rádi to udělají. Opět jde ovšem o doklad tvrzení, že výše uvedené věty jsou irelevantní. Ani to neznačí, že něco nemusí dělat, ani to není úleva.

Jeden z intervenčních postupů u dospívajících, který je třeba s nimi probírat, připravovat je a trénovat s nimi, je tzv. **sebeadvokacie**. V praxi to znamená trénovat s dospívajícími takové způsoby sdělení, které okolí objasní, v čem spočívají obtíže spjaté s dyslexií, ale současně jim nastíní, za jakých okolností pracovat dovedou, co jim pomáhá. Informace by se měly prezentovat tak, aby nevyznívaly jako výmluva, ale jako výčet obtíží, které mohou být kompenzovány odlišnými postupy a za využití silných stránek jedince. S klienty i žáky je proto správné hovořit o tom, co se jim daří, v čem mohou uspět, jaké postupy práce a učení jim vyhovují. Zároveň je někdy nevyhnutelné jim vysvětlit, že obtíže, kterým čelí, souvisejí s dyslexií, a oni si proto musí podmínky zaříditi jinak, aby úkol zvládli. Můžeme vyjít z příkladu úspěšných dospělých s dyslexií, kteří dosáhli svých úspěchů nejednou právě proto, že uměli velmi dobře objasnit, co jim jde, jak potřebují pracovat, jaké pomůcky jsou pro ně důležité, aby úkoly zvládli.

Někteří žáci s dyslexií po přestupu na střední školu odmítají sdělovat, že mají obtíže tohoto typu. Často argumentují, že nechtějí být jiní, nechtějí se vyčleňovat a poukazovat na sebe, chtějí vše zvládnout stejně s ostatními. V jejich věku je takový postoj pochopitelný a je vhodné jim svěřit důvěru rozhodovat o svém studiu. Střední škola už není povinná, měla by to být jejich volba. Ze strany poradenských pracovníků by asi mělo zaznít pochopení, ale současně upozornění, jaká možná rizika takové rozhodnutí přináší (špatná klasifikace nikoli za neznalost, ale za nedostatečně rychlé čtení; kritika neupravených a nečitelných sešitů a textů v písemných pracích; opakovaný nedostatek času na práci, která souvisí se čtením a psaním, což se může promítnout do způsobu hodnocení i do charakterizování žáka jako „hloupého a neschopného“...). Přestože je možné, především v prvních letech střední školy, kdykoli rozhodnutí přehodnotit a se školou se na úpravě podmínek domluvit, je zcela nevhodné, aby s žádostí o úpravu podmínek žák vyrukoval v momentě, kdy mu hrozí, že propadne, kdy má dlouhodobě velmi špatnou klasifikaci, kterou řeší, až když krize eskalovala. Takhle forma komunikace není vhodná, na učitele

působí jako manipulace a v tomto případě jde skutečně o dožadování se úlev. Také to by mělo při rozhovoru s budoucím středoškolákem zaznít, aby si uvědomil důsledky svého rozhodnutí, i jaké jsou další možnosti situaci řešit.

10.1 Trénink čtení – „nekonečný příběh“

Na druhém stupni a na střední škole se pochopitelně násobí množství textů, které žáci musí přečíst. Nejde jen o čtení z učebnic, kterého je stále více, ale je tu povinná četba, kterou by měli zpracovat, přibývá čtení v cizích jazycích, od dospívajících se už více očekává, že při hledání informací důležitých pro své každodenní fungování si řadu z nich někde přečtou (např. návody, pravidla her, postupy práce, pokyny od učitelů, instrukce od trenérů). Čtení se stává každodenní činností. Ovšem trénovat šestým či desátým rokem školní docházky čtení se žákem a nutit ho pořád dokola k hlasitému čtení krátkých a nejednou dětských textů už skutečně není možné. Je nutné se zamyslet, v čem tkví případné obtíže žáka se čtením, a posilovat cíleně oblast, která ho ve čtenářských dovednostech nejlépe posune dopředu.

V praxi se nabízí **několik variant, s jakými žáky se můžeme potkat**. Někteří dospívající zvládli v průběhu prvního stupně čtení na přiměřené úrovni, jsou **při čtení nezávislí**, dokonce je čtení může bavit a **tráví rádi čas při čtení beletrie nebo populárně-naučných textů**. Nemusí to znamenat, že je dyslexie úplně kompenzovaná, ale jde určitě o nejpříznivější variantu. V případě těchto žáků bychom měli zkontrolovat tempo čtení a úroveň čtení textů v cizích jazycích. Mnozí z nich čtou, ale při porovnání s běžnou normou je jejich tempo čtení výrazně pomalejší. Oni si to sami nezdědí, uvědomují. Z toho vyplývá jednoznačné opatření pro školní práci – nutnost poskytnout jim na veškeré aktivity související se čtením dostatek času. Mnozí sami řeknou, že právě to jediné potřebují. Pokud však čas nemají, uchylují se ke strategiím, jako je tipování obsahu textu. Když např. vidí otázky v písemném testu, přečtou si jen začátek a odhadnou, nač se vyučující ptá, načez rovnou odpovídají, jinak by zkoušku s časovým limitem nestihli. V takové situaci hodnotíme vlastně jejich znalost vyučujícího a způsobu jeho dotazování, nikoli skutečné znalosti žáka. Nebo čtou texty pečlivě, ale zákonitě nestihnou zpracovat vše. Jde-li o písemnou práci, která je hodnocená, opět hodnotíme něco docela jiného než znalosti, v tomto případě tempo čtení. Pokud vezmeme v potaz, že jde o čtenáře, kterým čtení jako takové nevádí, je důležité, aby s texty byli průběžně konfrontováni, ale není jasné, zda jejich tempo čtení zásadním způsobem urychlíme. Jestli při čtení jednoznačně preferují beletrii, nebo naopak odborné texty, je určitě vhodné je podporovat, aby četli především to, co je zajímavé a baví. Druhý typ textů mohou zpracovávat v podobě audioknih, edukačních dokumentárních pořadů v televizi nebo na internetu apod. Není neobvyklé, že se tímto způsobem žáci liší. Někteří čtou rádi beletrii, protože mají rádi příběhy, napětí, zvraty, drama, dobrodružství nebo romantiku. Jiní naopak říkají,

že příběhy jsou komplikované, obsahují příliš mnoho postav, jejichž jména je třeba si zapamatovat, knihy jsou velmi obsáhlé. Možná že tempo čtení těchto žáků není natolik rychlé, aby měl beletristický text náležitý spád a motivoval ke čtení. Mohou ale rádi studovat odborné texty, které je zajímají, ať už jde o encyklopedie, populárně-naučné publikace, nebo časopisecké články. Zásadní moment v kontextu péče o žáky s dyslexií je, že čtou. Jestli se jedná o román, příručky či návody k použití nebo komiksy, není podstatné. Zkušenost se zpracováním textů se jim bude hodit při studiu i v každodenním životě. Přestože mohou mít naučené strategie, jak se čtení vyhnout a využívat jiné postupy při zvládnutí obsáhlejších textů, nikdy se úplně nevyhnou čtení e-mailů, SMS zpráv, formulářů na úradech a podobných informací, které si lidé mezi sebou vyměňují v písemné podobě. Alespoň na této úrovni by práci s texty měli zvládat, aby byli samostatnými jedinci, kteří umí čelit běžným dennodenním situacím.

Tito žáci, ač v češtině čtou obstojně, mohou mít obtíže při čtení v cizích jazycích, které se začali učit později, navíc jiný jazyk obsahuje jiné fonémy a také technika čtení se může lišit od našich postupů. Zatímco v češtině čtení víceméně nepředstavuje významný problém, cizí jazyky mohou být jejich Achillovou patou. Není výjimečné, že ještě při studiu na vysoké škole jim obtíže s osvojováním jazyků, především se čtením a psaním, komplikují zvládnutí všech studijních povinností. Naštěstí i na vysokých školách je v takových případech možnost úpravy podmínek studia. Více se konkrétnímu tématu budeme věnovat níže. Pro terapeutickou práci s tímto typem žáků se však ukazuje jako klíčové, když je pozornost věnována osvojování cizích jazyků. Vraťme se na chvíli k různým dospívajícím čtenářům s dyslexií, jejichž obtíže se mohou odrážet v širokém spektru podob, což ovlivňuje způsob intervencí i volbu podpůrných opatření.

Někteří žáci čelí obtížím ve čtení při nutnosti hlasitého čtení, zato když si čtou potichu pro sebe, je práce s texty výrazně snadnější. Je zajímavé, že si to někdy neuvědomují, proto se vyplatí s nimi **vyzkoušet, jak zpracují stejný či podobný text při čtení nahlas a čtení potichu**. Jedna strana mince je tempo čtení, které se může značně lišit, druhá strana mince je porozumění čtenému, které může být při hlasitém čtení velmi limitované, zatímco při tichém čtení takřka bezproblémové. Diametrálních rozdílů si všimneme velmi snadno, bývají zjevné na první pohled. Příčin obtíží při hlasitém čtení může být hned několik. Někdy je zřejmé, že technika čtení není dosud fixována do té míry, aby čtení nepředstavovalo významný problém při zpracování informací. Jedinec čte sice na poslech plynule, ale veškerou energii vloží do svého projevu. Ačkoli není porozumění čtenému primárně oslabené, při hlasitém čtení není v jeho silách sledovat obsah sdělení. U některých žáků při hlasitém čtení sehrává významnou roli také stres. Ač mohou číst poměrně plynule a přesně, mají z minulosti natolik zafixovanou kritiku svého čtenářského projevu, že si nepříjemné pocity s tím spojené vybaví při všech příležitostech, kdy se od nich čtení nahlas vyžaduje. Nával stresu a s ním spojené prožitky brání registrovat obsah sdělení. V takových případech je žádoucí vést klienty a žáky k tichému čtení, které se jeví efektivnější. S přibývajícím věkem navíc příležitosti k hlasitému předčítání významně ubývá. Pokud nejsme na čtení vyvoláváni učiteli ve škole, v běžném životě

čteme zpravidla nahlas pohádky dětem, nebo texty, které jsme si předtím přečetli potichu, a chceme jejich obsah s někým sdílet. Potom předčítání není pro daného jedince komplikace, protože se sám rozhodl, že něco přečte, a už ví, oč jde. Pro práci ve škole je klíčové nechat takové žáky, ať si čtou studijní materiály sami, nebo poslouchají, když je čte někdo jiný. Jakmile by sami četli spolužákům, znemožníme jim, aby se současně učili. Při intervencích a terapeutické práci je podstatné **vést žáky k systematickému sebemonitorování čtení**. Musí si všimnout, když narazí na slova či pasáže v textu, které se jim hůře čtou, kdy si nejsou jistí správnou výslovností slov, nezachytili obsah sdělení, narazili na nové pojmy. Tyto pasáže je důležité přečíst nahlas společně se žáky, nebo si sami musí umět říci o pomoc a nechat si text přečíst, aby se ujistili, že neznámá slova čtou správně. Jestliže máme při terapiích stále dojem, že je důležité čtení trénovat, je smysluplnější nechat žáky číst potichu a následně po nich chtít rekapitulaci přečteného, vysvětlení významu pojmů, které se v textu objevují, nebo zpracování úkolů, které na text navazují, a proto je dobré mít ho dostatečně zpracovaný. Někdy je však výhodnější trénovat dílčí strategie práce s texty, jako je tvorba výpisků, čtení s použitím metody SQ3R, systematické využívání dalších metakognitivních postupů, jež vedou k seberegulaci a sebemonitorování. O mnohých budeme hovořit níže. Pro systematický nácvik čtení, včetně hlasitého čtení, zůstává trénink v cizích jazycích.

Kromě všeho již uvedeného si u čtenářů s dyslexií musíme zodpovědět otázku, zda jejich obtíže tkví především v technice čtení, nebo v porozumění obsahu textů, nebo v obou složkách čtení. Tyto informace vedou ke specifickým formám intervence cíleným na tu oblast, která je oslabená. Jestliže i v češtině čte žák na druhém stupni tak, že je čtení (bez ohledu na fakt, zda čte nahlas, nebo potichu) extrémně pomalé, neplynulé, s řadou chyb, pak je nutné se technice stále věnovat. V opačném případě hrozí, že se při samostatném čtení bude dopouštět mnoha nepřesností, takže se bude učit nesmysly, nebo nesprávně pochopí sdělení druhých. Při trénování techniky nezapomínáme na posilování fonemického povědomí, ale rozhodně na komplexnější úrovni, formou fonologické manipulace, analýzou slov za užití morfémů. Na metakognitivní úrovni se zaměříme na zdůraznění potřeby přesné a systematické práce (viz deficity kognitivních funkcí popsané v kapitole o symptomech dyslexie). Postřehování slov namísto slabik lze za užití tzv. **slovních řetězců** (Tryck, 2007), o kterých jsme se zmínili už v kapitole o diagnostice. Jejich prostřednictvím může žák trénovat vnímání slov jako celků a ukládat si je do svého lexikonu.

Příklad slovních řetězců pro postřehování slov

Za každým řetězcem je uveden komentář, který však žáci nemají k dispozici, je pro upřesnění principu řetězce.

Úkol: Každý řetěz obsahuje pět slov. Vyznačte, kde končí jedno slovo a začíná nové slovo.

- STŮLVRAKSKŘÍŇPRAKKLÍČ (Tento řetěz je celý napsaný jen velkými písmeny a obsahuje jednoslabičná slova, takže se blíží nejvíc práci s postřehovacími slabikami.)
- KNIHAPRÁCESEŠITTUŽKAPENÁL (Řetěz je složený z tematicky podobných slov, takže je snadnější odhadnout na bázi asociací další slovo; všechna slova jsou dvouslabičná a mají pět písmen, proto se také relativně snadno třídí, velké písmo může být pro někoho výhodou a lépe ho čte, pro jiného žáka komplikací, to je individuálnější záležitost.)
- pročstředamrakbalíkrychle (V řetězci slov se mísí různé slovní druhy, slova mají různou délku, ale jsou relativně krátká, jedno- nebo dvouslabičná.)
- zásuvkakolopračkakapesníkčlun (Slova jsou jedno-, dvou- i tříslabičná, ale jde jen o podstatná jména.)
- snístkatakastrofabouřkavčeteněprádelní (Řetěz kombinuje různé slovní druhy i různě dlouhá slova, čímž je komplikovanější.)
- panoptikumstreskomplexníhardwarefrekvence (Slova mají různou délku, navíc jde o slova převzatá do češtiny, takže mohou být pro žáky méně obvyklá – pokud by nějaký žák slovo hardware rozdělil na hard a ware, což jsou dvě anglická slova, nebyla by dodržena instrukce, která říká, že každý řetěz obsahuje pět slov, navíc by se nejednalo o slova, která jsou používána i v českém jazyce, zatímco slovo hardware je součástí české slovní zásoby.)

Při práci s postřehováním slov se můžeme inspirovat mimo jiné uceleným zahraničním programem RAVE-O (zkratka pro *Retrieval, Automaticity, Vocabulary, Elaboration, Orthography*), který je vystavěn na teorii dvojího deficitu, tedy zvažuje současně obtíže v oblasti fonemického povědomí i ve složce automatizace a bezděčného zpracování a transformace viděných informací do fonetické podoby. Program vychází z předpokladu, že hláskosloví, pravopis i sémantika jsou tři vzájemně provázané procesy, které všechny přispívají k rozvoji čtení. Cílem programu je všechny tyto složky čtení automatizovat, a tak posílit plynulost, rozpoznávání slov i porozumění (Wolf, Miller, & Donnelly, 2000). V programu se kromě jiného pracuje s postřehováním slov, která si žáci navíc následně třídí do skupin, což jim napomáhá v uvědomění si shodných částí slov a jejich rychlejší identifikaci, ale také díky tomuto postupu uvažují o příbuznosti slov i o jejich významu. Pro lepší a rychlejší identifikaci slov se žáci učí využívat čtyři otázky, které si pokládají v rychlém sledu za sebou, aby si pomohli slovo zpracovat: (1) čím slovo začíná?, (2) čemu se podobá vzhledem? – jde o zaměření na kořen slova, (3) čemu se podobá významem?, (4) jak dlouhé slovo je? – má jednu, dvě nebo více slabik?

Na principu dvojího deficitu a obtíží s rychlým jmenováním vznikl i další program, který navíc zdůrazňuje zapojení pracovní paměti do procesu čtení a psaní. Při rychlém jmenování vychází z toho, že je zapotřebí zapojit jak fonologickou, tak ortografickou smyčku, to znamená aktivizovat procesy, které souvisejí s fonémy, ale i s obsáhlejšími zpracováním slyšených informací, a současně procesy, jež zpracovávají to, co jedinec registruje zrakem a dává si do souvislostí. Ortografická smyčka pomáhá zaměření,

udržení a rozdělení pozornosti během vybavování písmen, při psaní i při formulování písemného projevu. Při nácviku s použitím kombinace obou postupů se ukázalo, že právě propojení fonemického a ortografického povědomí i dalších přidružených postupů využívajících jak vnímání, tak zapamatování, mělo nejvýznamnější efekt na osvojení čtení i psaní. Nedílnou součástí celého tréninku také bylo, že se neodehrával bezmyšlenkovitě a drilem, ale za užití explicitního pojmenování a podpory seberegulace. Jinými slovy, žáci byli stále pobízeni, aby přemýšleli o tom, co píšou, a registrovali, jak se jim daří, jak práci zvládají (Berninger, Lee, Abbot et al., 2013).

Postupy kladení otázek a pobízení k sebemonitorování a seberegulaci mohou být inspirací i při práci s našimi žáky. S druhostupňovými žáky ustavičně trénujeme čtení za užití kratších textů, ale je vhodné, když jejich **obsah odpovídá věkové úrovni žáků a čtení je doprovázeno systematickým osvojováním postupů, které mohou žáci využívat**, aby si při samostatném čtení s texty uměli lépe poradit. Přímo pro starší žáky s dyslexií existují publikace *Astronomie bez dalekohledu* (Balharová & Prokš, 2013) a *Život rytíře* (Balharová, 2011). Trénovat lze také s texty, které si žáci sami přinesou. Komiksové publikace mohou představovat velmi užitečnou alternativu pro čtení souvislého textu. Někdo čte rád krátká encyklopedická sdělení o tématech, která ho zajímají, nebo stručné články v oblíbeném časopisu. U delších textů je možné domluvit **párové čtení**, jež bylo popsáno výše.

10.1.1 Systematický nácvik práce s texty

U žáků na prvním stupni jsme hovořili o tréninku různých postupů práce s texty před čtením, během čtení i po čtení. U dospívajících si představíme jinou strategii, jejíž systematický trénink se osvědčuje. Název postupu (SQ3R) pramení ze zkratk anglických slov, jež popisují pět etap práce s kterýmkoli textem (např. Hargreaves, 2007; Krejčová & Pospíšilová, 2011).

S = „survey“ nebo „scan“ – žáka vyzveme, aby předložený **text prozkoumal** a říkal vše, čeho si všiml; ptáme se ho na konkrétní detaily, abychom ho navedli, jak má text prozkoumávat. Například si všimáme, kolik má text odstavců, zda se v něm vyskytuje přímá řeč, zdali jsou v něm nějaké jiné znaky než pouze písmena, zda je nějaká pasáž zvýrazněná, je doplněn obrázky, jsou v něm seznamy za odrážkami, má mezititulky, případně jak znějí. V této etapě se s textem seznamujeme, vyladujeme se na jeho obsah, prozkoumáváme, co nás čeká.

Q = „question“ – na základě postřehů z první etapy se žák pokusí **formulovat jednu či více otázek**, na které se domnívá, že nalezne v textu odpověď. Je-li to vhodné, žák si může svoji otázku někam poznamenat. Pobízíme ho, aby byla přiměřeně konkrétní (otázky typu „o čem to bude?“ nejsou dostatečně výstižné, mají charakter úniku od úkolu). Stává se, že víme, že v daném textu žák odpověď na otázku nenalezne. Nemusíme mu to říkat. I negativní odpověď má smysl; je běžné, že při čtení hledáme informaci,

kteřá nakonec není v textu obsažená. Prostřednictvím formulování otázky si pomáháme zaměřit pozornost na obsah textu – víme, co chceme hledat, co nás zajímá, proč text chceme či potřebujeme číst.

R = „read“ – žák si **text přečte**, sám, nebo s naší pomocí, nahlas, nebo potichu. Po přečtení by měl vyhodnotit, zda ví, o čem četl. Jestliže se stane, že si není jistý, nebo vůbec netuší, o čem text byl, vyzveme ho, ať si text přečte ještě jednou. Je-li to nutné, navedeme ho, aby četl text po kratších úsecích, např. po odstavcích, a pokaždé si hned zrekapituloval, zda obsahu rozumí, zda v daném úseku našel odpověď na svoji otázku.

R = „respond“ – následuje odpověď na otázku, kterou žák na počátku čtení vytvořil. Tím si opět uvědomuje, zda ví, o čem četl, a dokáže formulovat konkrétní údaje z textu.

R = „review“ – nakonec **celé sdělení shrneme**, žák ho může převyprávět nebo ztvárnit formou myšlenkové mapy. Lze se bavit o doslovném obsahu sdělení, nebo se můžeme žáka vyptávat na nepřímo sdělené informace, které z textu musel odvodit, čímž se dostáváme na komplikovanější úroveň porozumění textům.

Někdy je popsána strategie pojmenovaná **SQ4R**, čtvrté R reprezentuje u čtení zmíněná **reflexe**, zda žák porozuměl. Místo předposledního R, které je zde vysvětleno jako odpověď na otázku, je někdy uváděno slovo „recite“, což vyžaduje doslovné opakování některých údajů z textu. To lze však obdobně chtít i při odpovídání na otázku, což může mít rovněž podobu přesného přerectování pasáže, v níž je hledaný údaj zachycen.

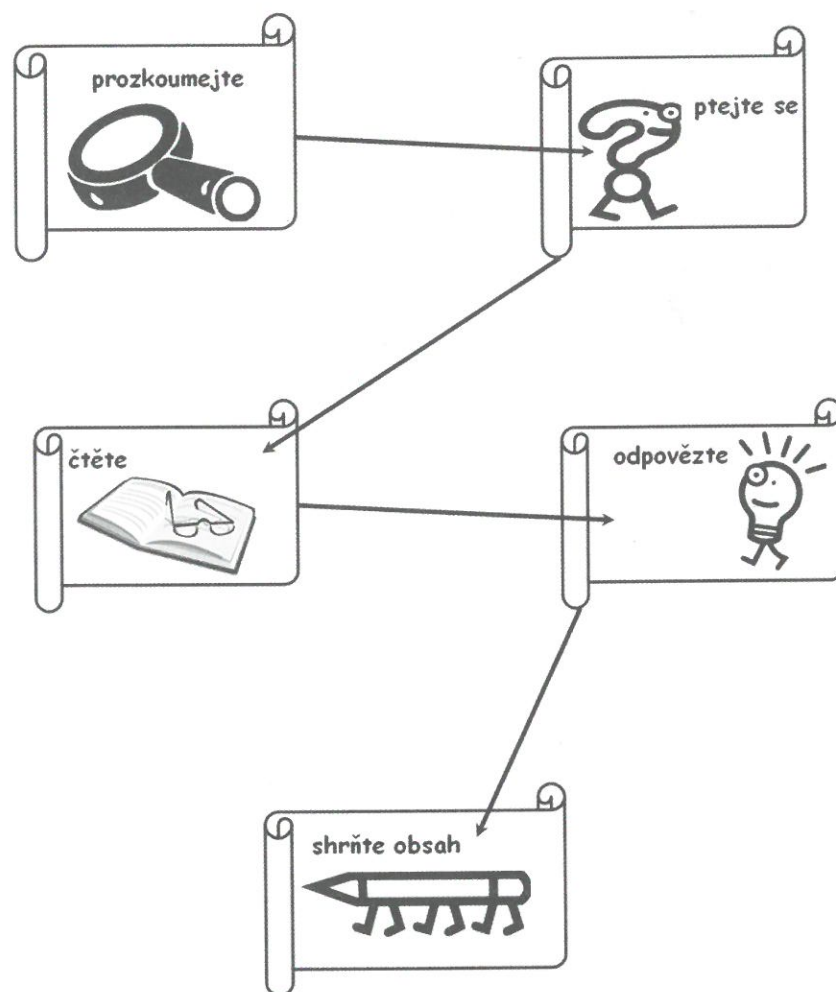
Když se nad uvedeným postupem zamyslíme, uvědomíme si, že jde o metakognitivní zachycení přesného postupu, který při čtení jakéhokoli textu obvykle využíváme. Ať čteme časopis, nebo odborný studijní text, zpravidla začínáme tím, že si text prolistujeme (prozkoumáme ho), něco nás zaujme, nebo víme, že se potřebujeme něco dozvědět (klademe si otázky), po čtení si uvědomujeme, co jsme zjistili, mnohdy o textu znovu přemýšlíme nebo ho jinak zpracováváme formou výtahu, poznámek, výpisků, což koresponduje s posledními popsány etapami. Se žáky, kteří čelí obtížím ve čtení, jen pracujeme explicitně a systematicky, nenecháváme práci s texty na nich samotných, protože víme, že potřebují podporu.

Obrázek 10 je vizualizací postupu SQ3R, která je použita v programu „Já na to mám“ (Krejčová & Pospíšilová, 2011). Žáci s texty v programu opakovaně pracují podle popsané strategie a nákras jim slouží jako „tahák“, aby si při hovoru s učitelem, s nímž program dělají, ihned vzpomněli, jaká další etapa následuje. Navíc jsou vedeni k tomu, aby dané schéma používali i při samostatné práci, dokud si postup zcela nezvnitřní.

Strategii SQ3R mohou využít i vyučující ve škole. A neplatí jen při čtení dílčích textů, ale i při celkovém nácviku práce s učebnicí. Jedním z příkladů dobré praxe je např. situace, kdy vyučující se žáky na počátku školního roku detailně prozkoumá celou učebnici, aby přesně věděli, jak se orientovat v obsahu, co značí různé symboly, kde naleznou důležité informace, jak jsou kapitoly členěny, zda učebnice obsahuje otázky na konci kapitol, shrnutí, zda jsou důležité údaje vyznačeny odlišně, nebo zda je na konci učebnice rejstřík autorů či odborných pojmů, podle něhož se mohou v knize orientovat; na konci učebnice může být klíč se správnými odpověďmi nebo slovníček odborných pojmů. Pro některé

žáky je hodně důležité, že se v celé knize zorientují, mnohé je dobré pobídnout, ať si zásadní pasáže v knize nějak zvýrazní nebo založí, aby je rychle a snadno kdykoli našli.

Ucelený rozvoj čtenářských dovedností se ukazuje významný nejen z hlediska školní úspěšnosti, ale představuje podstatnou součást rozvoje exekutivních funkcí (Berninger, Rasking, Richards et al., 2008; Kovalčíková et al., 2015). To znamená funkcí, jež úzce souvisejí se schopností plánování, inhibice, rozdělování pozornosti i s pracovní pamětí a mají úzký vztah k užívání různorodých učebních strategií.



Obr. 10 Vizualizace strategie SQ3R

10.2 Pojmy ve výuce

Všechny vyučovací předměty, od první třídy základní školy až po univerzitní vzdělávání, využívají ucelené soubory pojmů, o nichž hovoří, jejichž prostřednictvím vysvětlují různorodé jevy, které potřebují při realizaci odborných dovedností. Na prvním stupni základní školy se setkáváme s jednoduššími pojmy než na vysoké škole, ale s ohledem na věk žáků, vývoj jejich myšlení i úroveň znalostí o světě kolem nás je tento aspekt v procesu osvojování pojmů zanedbatelný. Nedojde-li k zvnitřnění pojmů, veškeré učení se promění jen v mechanické memorování bez větší možnosti propojení s praxí nebo vzájemného propojení různých vědních disciplín. U žáků s dyslexií se nezdávkou setkáváme se situací, kdy nový pojem, který doposud neviděli ani nečetli, obtížněji zpracovávají. Při čtení se snadno stane, že slovo přečtou nesprávně, dokonce ho mohou přečíst ve více různých variantách, aniž si uvědomí, že jde o stejný pojem, obzvláště jde-li o slovo převzaté, které v běžné mluvě skutečně není příliš frekventované a výsostně se užívá v oblasti vzdělávání, resp. ve studovaném vědním oboru. Obtíže s odbornými pojmy ve výuce zrcadlí oslabené fonematické povědomí. Z něj pramení jak chyby v přesném určení zapsaného slova, tak v přesném zachycení neznámého, nejednou víceslabičného slova při výkladu učitele ve škole. Obě situace významně komplikují osvojování učiva a pro starší žáky s dyslexií bývají častým zdrojem obtíží, a někdy též humorných situací, když dochází ke zkomolení slov při jejich opětovném vyslovování nebo při zápisu v sešitě. Zamysleme se stručně nad kontextem, v němž hrají pojmy ve výuce důležitou roli, a následně se podívejme na možnosti intervenčních postupů, resp. podpůrných opatření, která mohou žákům s dyslexií jejich stav usnadnit.

Pojmy jsou už od dob Aristotela pokládány za základní prvky našeho myšlení (Plháková, 2003). Od útlého věku si děti tvoří pojmovou síť, k čemuž jim, stejně jako v dalších etapách vývoje, napomáhá porovnávání předmětů a jevů, tedy hledání společných charakteristik i vzájemných odlišností od jiných předmětů a jevů (Sloutsky, 2010; Sonnesyn & Hem, 1999). Za tímto účelem využíváme schopnost abstrakce a generalizace, které nám umožňují osvojit si pojem a jeho znalost využít v další podobné situaci v životě (Sloutsky, 2010). **Náležitě zvnitřněné pojmy** u žáka poznáme podle toho, že dokáže pojem samostatně, spontánně používat v relevantních situacích a bezpečně rozumí jeho užití ve sdělení druhých osob (včetně psaných textů), aniž by potřeboval přesné znázornění obsahu pojmu.

Příklad

Martina přišla na hodinu reedukací v poradenském zařízení se sdělením, že se nedokáže naučit řadové číslovky v angličtině. Jde přitom o relativně jednoduchý gramatický jev. Z následné diskuse rychle vyplynulo, že problém nespočívá v osvojení postupu tvorby řadových číslovek

v angličtině, ale v neznalosti pojmu řadové číslovky. To se projevilo tak, že Martina sice dokázala mechanicky přetvořit základní číslovku v řadovou, ale neuměla ve větách či slovních spoje-
ních odlišit různé druhy číslovek. Jejich kategorie vyjádřené přesnými pojmy neměla náležitě
zvnitřněné. Další intervence spočívala v porozumění a zvnitřnění pojmu řadové číslovky, nikoli
v tréninku příslušné gramatiky v anglickém jazyce. Jakmile si pojem důkladně vstříbila, užítí
řadových číslovek v anglickém jazyce už nepředstavovalo takový problém. Jde přitom o velmi
častou situaci, kdy žáci nemají zvnitřněné pojmy vyjadřující různé gramatické jevy. Proto o nich
neumí přemýšlet, z čehož vyplývají četné problémy při osvojování cizích jazyků. Učitelé těchto
jazyků častokrát a priori očekávají, že pojmy mají žáci z výuky českého jazyka dávno zvnitřněné.

Sloutsky hovoří o tzv. hustotě pojmů. Za **husté pojmy** pokládá ty, které se prezentují
množstvím společných charakteristik, často jsou to pojmy spojené s konkrétními jevy či
předměty, proto jsou pro nás snadno pochopitelné. Naproti tomu hovoří o tzv. **řidkých
pojmech**, které jsou reprezentovány jen velmi malým počtem společných charakteristik
různých předmětů či jevů a k jejich pochopení a osvojení je nutné vynaložit mnohem
větší úsilí (Sloutsky, 2010). Husté pojmy jsou zpravidla ty, s nimiž se můžeme seznámit
prostřednictvím smyslů, jsou snadněji pochopitelné a patří mezi první pojmy, které
si osvojují už malé děti. Výzkumy dokonce ukázaly, že stejným způsobem a zpravidla
spontánně je pochopí malé děti i dospělí lidé jinými slovy, jejich zvnitřnění zvládneme
v útlém věku a náš způsob práce s nimi se od té doby příliš nemění. Avšak řídké pojmy
vyžadují vyšší úroveň abstrakce, jsou složitější, je nutné cílené zaměření pozornosti na
jejich osvojení a k pochopení dochází až v pozdějším věku a zpravidla prostřednictvím
zevrubné analýzy jejich smyslu za podpory učitele, který napomáhá zvnitřnění (Slout-
sky, 2010).

V obdobném duchu rozlišoval Vygotskij **laické a vědecké pojmy**. První jmenované si
děti zvnitřňují takřka spontánně, v každodenním životě ve společnosti, druhé představují
součást určité vědní disciplíny, jde o pojmy mnohem odbornější (Vygotskij, 2004). Pro
školní prostředí z toho vyplývá, že počet pojmů, které souvisejí s různými učebními
předměty, patří spíše do kategorie řídkých, resp. vědeckých pojmů. Čím vyšší stupeň
studia, tím abstraktnější pojmy se ve výuce vyskytují a tím více je třeba soustředit se na
jejich osvojení a společně s žáky si uvědomovat procesy, které k tomu vedou, tj. nejen
učit příslušný pojem, ale hovořit o postupech jeho zvnitřňování. To vyžaduje sledování
klíčových charakteristik pojmu, v čem se liší od jiných podobných pojmů, kde je využíván
a jakým způsobem. Toto vše se vyplatí verbalizovat, čili společně se žáky pojmenovat
a vysvětlit (Adadan, Trundle, Irving, 2010; Guthrie, Van Meter, Hancock et al., 1998;
Sloutsky, 2010; Taber, 2008).

Při interakci se žáky je důležité přemýšlet, s jakými pojmy se ve výuce setkávají,
a zkusit je analyzovat takovým způsobem, aby se jim podařilo pochopit jejich význam.
Často je třeba použít myšlenkové operace, jako jsou **analýza, identifikace, porovnávání,
klasifikace, kategorizace**. To, co se nám může zdát zjevné, si nemusí žáci hned uvědo-
mit. Potřebují zaměřit pozornost na skutečnost, co je kořen slova, který už mohou znát,

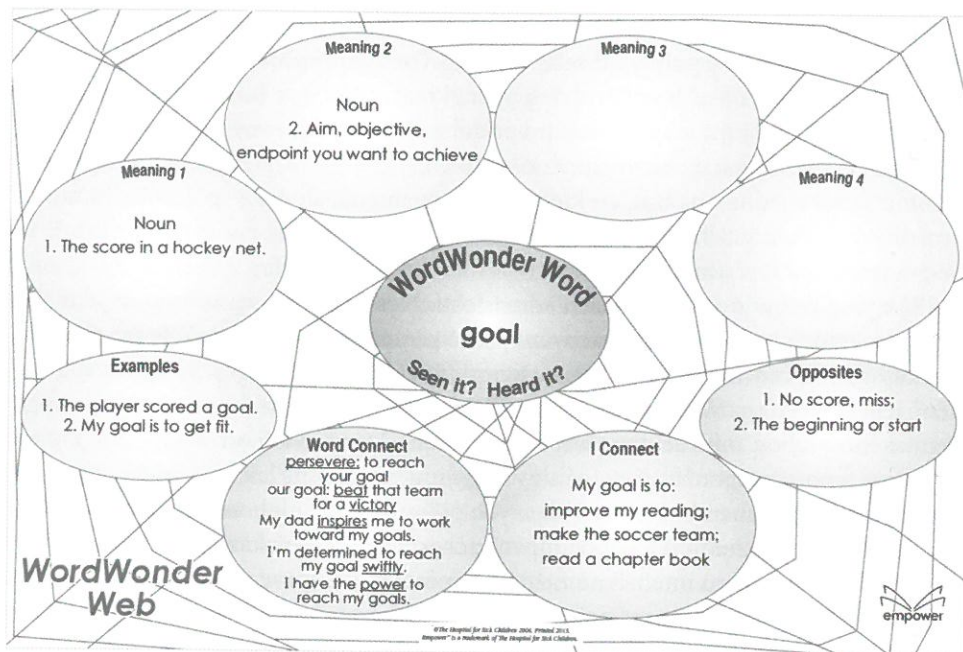
nebo rozebrat, z jakých slov se pojem skládá. Opět využíváme i žákovo morfologické
povědomí, neboť uvědomění konkrétních předpon, koncovek či jiných morfémů může
pomoci fixaci pojmu.

Současně je vhodné věnovat čas podobným pojmům, které se jen nepatrně liší od
pojmů, které právě probíráme. V procesu zvnitřňování je nutné zaměřit pozornost
žáků na rozdíly, jimiž se pojmy od sebe odlišují. Tradičním příkladem ve výuce jazyků
mohou být slovní druhy. Slovní druh je pojem, který je třeba se žáky probrat. Následně
se však setkáme s pojmy, jež jsou si velmi podobné – podstatná jména, přídavná jména,
zájmena. Ve všech figuruje slovo „jméno“ a všechny pojmy se jmény souvisejí, proto si
musíme se žáky jednak ukázat, co který pojem znamená, ale také společně diskutovat
o rozdílech vyskytujících se mezi příslušnými pojmy. Obdobné paralely nacházíme ve
všech vyučovacích předmětech.

Pojmy nelze budovat bez dalších souvislostí. Nestací, že se zaměříme na aktuální
učivo a pracujeme se žáky na zpracování právě prezentovaných pojmů. Je zapotřebí se
také zajímat o předchozí znalosti a zkušenosti žáků. Některé pojmy již využívají, nic-
méně jejich pojetí se může lišit od pojetí, které potřebujeme při výuce. V terminologii
Vygotského mohou mít žáci fixovaný laický pojem, který se liší od vědeckého pojmu.
Pro různé fenomény používají stejná slova, ale jimi zvnitřněné laické pojmy nezahrnují
všechny podstatné charakteristiky vědeckých pojmů, někdy mohou žáky dokonce plést
a vést je k mylným soudům a nepochopení učiva. Zároveň se ukazuje, že jsou pro děti
i dospívající často velmi intenzivně zažitá a je nezbytné nejprve nabourat jejich struk-
turu, než začneme zvnitřňovat pojem adekvátní pro daný obor výuky (Taber, 2008).
Proto se osvědčuje, když se žáků ptáme, co jim daný pojem říká, kde se s ním setkali,
v jakých souvislostech (někdy doslova v jakých slovních spojech a vazbách) ho znají
a slychají používat. Posléze je nutné co nejvíc **rozšířit spektrum užití pojmu**, aby nebylo
zbytečně uzavřené. Pro tyto účely lze např. porovnat různé situace, různé slovní obraty
či výrazy, v nichž se s pojmem můžeme setkat. A můžeme se žáky též porovnat, jak se
liší užití podobných pojmů. Nakonec si ukážeme, kdy ještě daný pojem platí a kdy už
ne, aby žáci zbytečně nezahrnovali pod konkrétní pojem i jevy jiné. V neposlední řadě
je důležité pojem zakomponovat do sítě dalších souvisejících pojmů. Takto postupně
docílíme stavu, kdy si žáci pojmy osvojují spontánně. Vše výše popsání je systematické
a vědomé provázení metakognitivními procesy, které žáci nakonec zvládají aplikovat
sami, bez přítomnosti učitele.

Obrázek 11 je převzatý z intervenčního programu Empower™ Reading (Lovett,
2016), který je zaměřen na komplexní rozvoj čtenářských dovedností žáků s dyslexií.
Práce s pojmy, jež je pokládána za nedílnou součást porozumění textům, je jednou ze
složek programu pro dospívající. Do vytvořených schematických pavučin žáci zapisují
různé významy slova, s nímž se právě setkali („Meaning 1, 2, 3, 4“), takže si současně
budují slovní zásobu, uvažují o homonymech i synonymech, jejichž prostřednictvím
různé významy vyjádří. Mimoto do schématu zapisují slova opačného významu (*oppo-
sites*), příklady užití daného pojmu (*examples*), související pojmy (*word connect*) i osobní

význam pojmu, s nímž si oni slovo spojují (*I connect*). V tomto případě, kdy se jedná o slovo gól nebo cíl, je uvedeno, jaké různé cíle si klade žák.



Obr. 11 „Slovní pavučina“ slova goal ukazuje, jak žáci systematicky analyzují pojem a určují, co je relevantní pro právě analyzované slovo

10.3 Psaní souvislých textů

Specifickým tématem při výuce starších žáků je psaní souvislých textů. Každodenní záležitostí jsou **zápisy z výuky**, často tvoří **výpisky**, píšou **slohové práce**, **referáty či eseje na různá témata**. V rámci intervenčních postupů je proto důležité s nimi trénovat, jak takové texty zpracovat, jaké jsou principy psaní souvislých textů, jaké strategie psaní zvolit, ale současně je rovněž vhodné hledat alternativní způsoby. Není řečeno, že referát musí mít vždy podobu souvislého textu a slohovou práci musí žák napsat ručně, že výpisky mají mít charakter lineárního řazení informací. Nesmíme zapomínat na skutečnost, že mají-li se žáci něco nového učit a pracovat efektivně s informacemi, je leckdy žádoucí využívat jiné postupy než čtení a psaní. Během intervenční práce se hodí **trénovat obojí – postupy tvorby textů**, protože někdy se to může hodit, i **budování strategií alternativního zpracování informací**, což se může hodit dokonce na každodenní bázi.

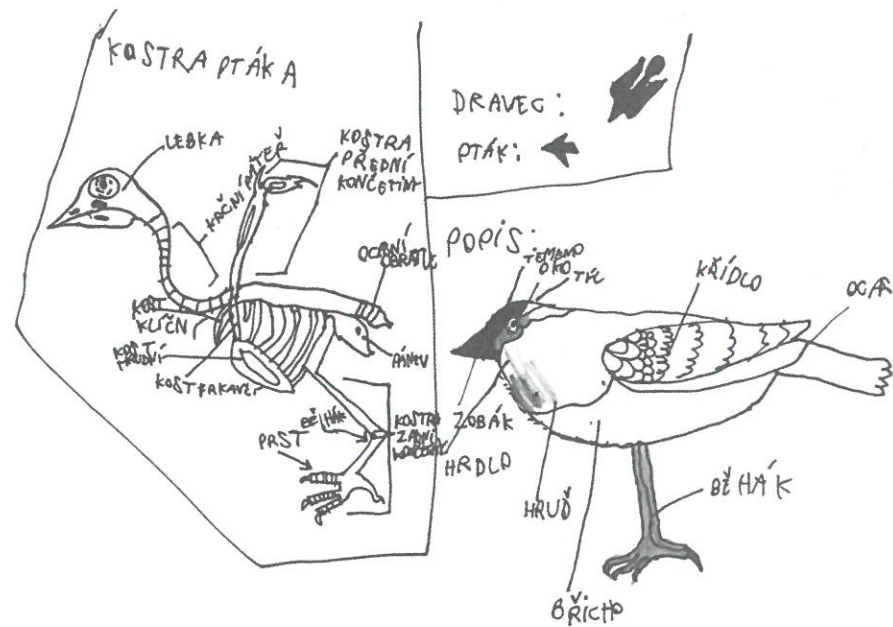
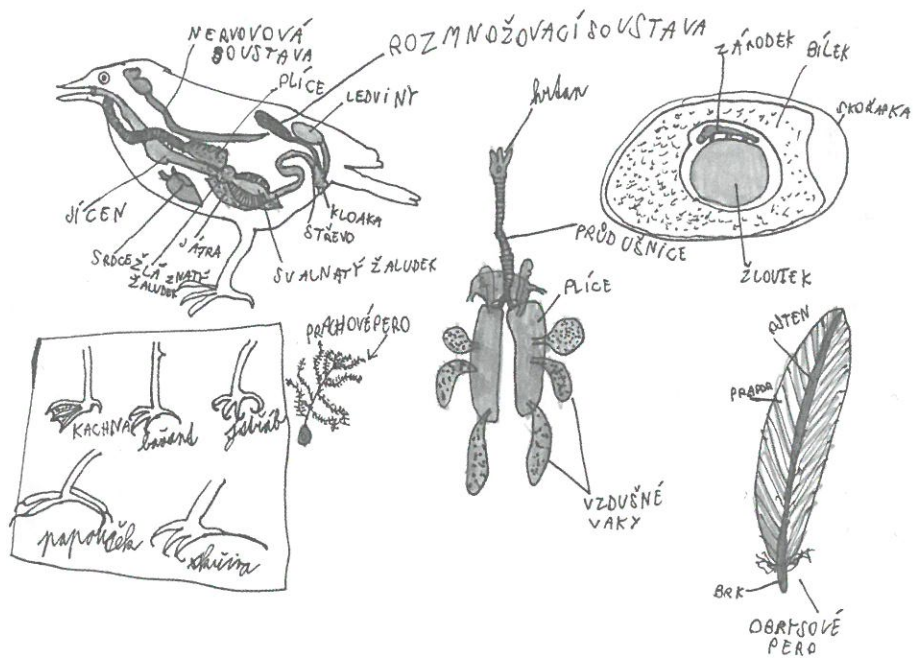
Při psaní výpisků si ukazujeme se žáky či klienty, jak rozpoznat podstatné informace a jak je zachytit stručně a výstižně. Trénovat lze tak, že text rozdělíme na kratší úseky, např. odstavce nebo subkapitoly, a po přečtení každé stanovené části žák zkusí říci vlastními slovy, co bylo v textu nejdůležitější. Princip je velmi podobný práci s texty při nácviku porozumění, jen ho navíc transformujeme do zápisu. Výpisky nemají mít charakter souvislého textu. Žáci se učí používat odrážky, šipky i jiné značky, které vyjadřují kauzalitu (tj. co z čeho vyplývá), hierarchii (jak jsou informace řazené), třídění a označení kategorií. Lze pracovat s různými barvami, velikostí písmen, formáty písmen (tiskací, psací, kapitálky, malá písmena). Vše zde popsané jsou běžné postupy, my je jen přesně pojmenujeme a zařadíme mezi strategie práce, jež lze žákům zprostředkovat. Pokud si neumí tvořit výpisky, je třeba je provést touto činností, aby získali potřebné dovednosti.

Na druhé straně je někdy psaní skutečně enormně náročnou činností s nejistým výsledkem. Jakékoli souvislejší texty žáků s dyslexií mohou být plné chyb a nepřesností, protože proces přepisování, jak bylo řečeno už v předchozí kapitole, vyžaduje souhrn hned několika kognitivních funkcí, jež mohou být dyslexií oslabené. Místo výpisků je výhodnější tvořit myšlenkové mapy nebo různé nákresy a schémata.

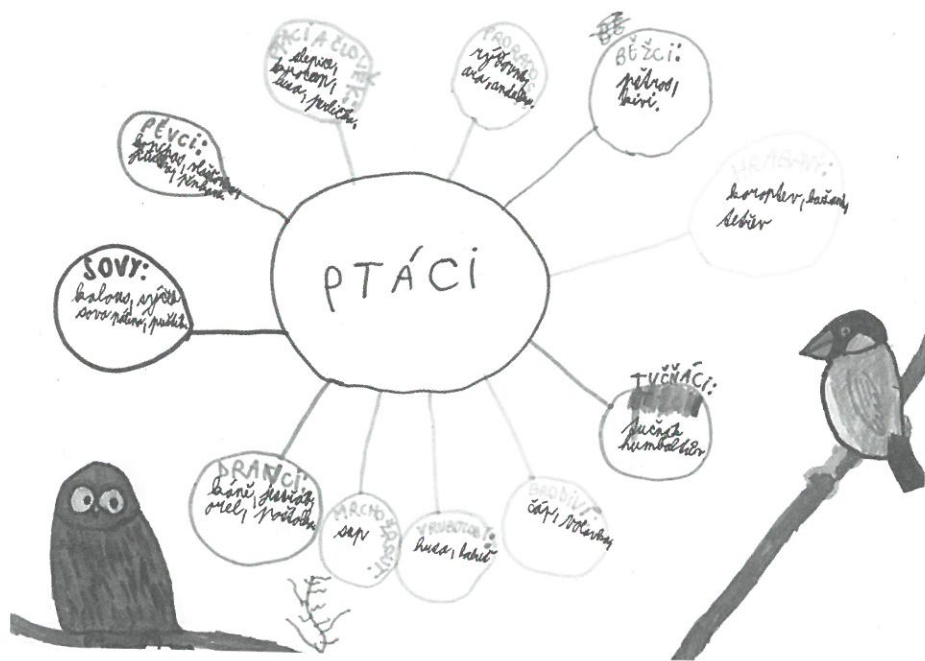
Příklad

Následující tři obrázky ukazují, jak si žák může z učebnice zpracovat text odlišným způsobem než formou výpisků. Zatímco rukopis i formát písma ukazují, že psaní není oblíbenou kratochvílí daného žáka, kreslení je jednoznačně jeho silnou stránkou. Místo zdouhavého tvoření výpisků tak ztvárnil informace ve formátu, jenž mu je blízký. Ačkoli je zde asi zapsáno méně, než by bylo ve výpiscích, žák se v informacích mnohem bezpečněji orientuje, mnohé souvislosti si musel při tvorbě kreseb uvědomit zřetelněji, než kdyby jednoduše vypisoval z textu ve stejném formátu, tedy opět v podobě verbálního sdělení. Pro ztvárnění informací musel chápat, o čem text pojednává. Velmi pravděpodobně se z takto zpracovaných informací naučí více než z prostých výpisků nebo ze zápisu z výuky. Jeho zpracování učiva, resp. podkladů pro další učení, rozhodně plní svůj účel a není důvod mu v takovém postupu práce bránit.

Ne každý žák s dyslexií je ovšem nadaný výtvarník. Obrázky s popisky jsou jen jednou z možností; je žádoucí se zamyslet v případě každého klienta nad jeho preferovanými způsoby práce s informacemi. Možná že někteří si ani nemusí psát poznámky ve výuce nebo výpisky z učebnic, protože je pro ně klíčové o tématu s někým hovořit a poslouchat výklad učitele. Jiným může vyhovovat verbální zpracování, ale stručné, s použitím myšlenkových map, jiní potřebují učivo doplnit numerickými informacemi, aby si údaje lépe propojili do souvislostí. Při poradenské práci s dospívajícími klienty je důležité **nalézt jejich způsob zpracování informací**, jenž jim vyhovuje, a především zajistit, že se budou učit a taková práce bude mít zřetelný dopad na osvojování znalostí, nepůjde jen o činnost, kterou děláme, protože ji tak dělají všichni už desítky let.



Obr. 12 Ukázky alternativního zpracování výpisků z přírodopisu na téma ptáci



Užitečnou alternativou, již několikrát zmíněnou, jsou myšlenkové mapy (Buzan, 2013). Jejich prostřednictvím lze tvořit výpisky z učebních textů, záznamy z výuky i přípravy na psaní souvislých textů. Z praxe víme, že takový způsob práce mnozí dospívající s dyslexií oceňují a rádi využívají, někdy i v podobě aplikací a online programů, kde si mohou mapy tvořit. Někteří si je ale tvoří ručně na papír, nebo mívají dokonce doma tabule a flipcharty, které pro tyto účely využívají. Součástí intervenčních postupů ale musí být často důsledný nácvik tvorby myšlenkových map. Tento způsob vyjádření informací není běžně používaný a trénovaný ve většině škol. Někteří učitelé ho do výuky zařazují, protože mají zkušenost, že prospívá i jiným žákům, pro některé je však obtížně uchopitelný. Pak je vhodné se žáky s dyslexií zkusit tvořit myšlenkové mapy individuálně a ukazovat, jak jim mohou být užitečné. Podobně jako při zpracování výpisků i v případě myšlenkových map si nejprve musíme uvědomit klíčová slova či důležitá hesla pasáže, kterou jsme právě prostudovali. Mimoto je však třeba určit hierarchii témat a kategorie, do nichž lze probíraná témata zařadit. Hierarchie je v mapách vyjádřena postupem od ústředního hesla k perifériím, kategorie jsou prstence hesel, která patří do stejné skupiny a jsou zpravidla na stejné úrovni. Výhodou myšlenkových map jsou různé formáty zachycení údajů – slovy nebo obrázky či symbolickými nákresey, vazby mezi nimi můžeme znázorňovat různými barvami i odlišnou silou čar. Ačkoli na první pohled může myšlenková mapa vypadat informačně chudší než tradiční výpisky, nesmíme zapomínat, že i umístění údajů na určité místo či formát linek, jimiž je spojujeme, má informační

hodnotu. Žáci se nad učivem musí mnohem důkladněji zamyslet, aby ho dokázali zaznamenat formou myšlenkové mapy, než když tvoří prosté výpisky. Není proto neobvyklé, že zatímco výpisky by jen bezmyšlenkovitě četli a učivo si osvojovali poměrně pomalu, při pohledu na myšlenkovou mapu dokážou o tématu souvisle mluvit a mnohé informace vědí, aniž by byly přímo zapsány. Jsou-li myšlenkové mapy preferovaným způsobem práce žáků, může se někdy hodit, aby v této podobě tvořili např. i referáty. Žáci své myšlenkové mapy coby referát nejednou prezentují snáze než zpracovaný souvislý text. Myšlenková mapa skutečně pobízí k samostatnému formulování myšlenek, nelze ji prostě přečíst, takže je prezentace referátu nezděravě mnohem atraktivnější i pro ostatní posluchače.

Další možnost užití myšlenkových map je při přípravě souvislých textů, např. slohových prací. Nemá smysl nutit žáky zapisovat osnovu v duchu „úvod – stať – závěr“, což jen bezmyšlenkovitě zapíší, obvykle bez vzhledu do problematiky a často až po zpracování celého textu. Při přípravě textu s použitím myšlenkové mapy můžeme využít „**k-otázky**“. Do středu mapy zapíšeme hlavní téma a na další úrovni si žáci položí jednotlivé otázky, na něž na následující úrovni odpovídají. Jedná se o otázky **kdo/co, komu, kdy, kde, kam, jak**, a navíc je otázka proč, která hlásku „k“ neobsahuje.

Plánování sepsání textu za užití myšlenkové mapy můžeme doplnit také systematickým nácvikem rozvoje strategií psaní s využitím seberegulace (Mason, 2009). Opět se zaměřujeme na metakognitivní procesy, které s činností, tentokrát s formulováním myšlenek v písemné podobě, souvisejí. Zmíněný trénink se skládá z několika fází přípravy i vlastní práce a je doprovázený čtyřmi procesy seberegulace:

- žáka povzbudíme, aby o tématu, o němž se chystá psát, získal co nejvíce informací z různých zdrojů;
- dáme mu prostor o tématu diskutovat společně s učitelem;
- plánujeme konkrétní postupy práce – s žákem vizualizujeme, popisujeme či jinak formulujeme a představujeme si model všech etap psaní, tj. (1) hromadění nápadů, (2) plánování psaní, (3) návrh uspořádání textu, (4) psaní a vymýšlení dalších souvisejících témat, (5) kontrolu a úpravu textů;
- žák si naplánované postupy práce fixuje a pamatuje, umí je samostatně popsat;
- žák píše za podpory učitele či poradenského pracovníka, který neustále monitoruje, že naplánované postupy práce jsou průběžně a efektivně využívány;
- žák pracuje samostatně a umí doložit, že všechny osvojené strategie zvládá využívat bez podpory učitelů i bez pomocných textů.

Čtyři strategie seberegulace, které jsou žákům předkládány a oni sami o nich při práci uvažují a sledují, zda je aplikují, zahrnují **stanovování cílů** (platí v první, druhé i třetí etapě psaní), **sebe-monitorování** (tj. žák si uvědomuje, jak postupuje, co se mu daří, kdy potřebuje pomoc), **sebeinstruování** (žák aktivně využívá vytvořené modely práce z třetí etapy, kdykoli je potřebuje, vede/učí sám sebe), **sebe-posilování** (žák se cítí dostatečně kompetentní k práci, uvědomuje si, jak dokáže sám sobě pomoci při práci

/Mason, 2009/). Podíváme-li se na postupy práce, nejde o nic objevného. Klíčové je, že jsou detailně strukturovány, se žáky probrány, dokonce doplněny modely práce, které mohou být i schematicky vyjádřeny. To podstatné, co je zde opět dodrženo, je explicitní vyjádření postupů a využití metakognice při zpracování úkolu.

Poté se pouštíme do samotného psaní souvislých textů. Je otázkou, zda s formulováním myšlenek mají žáci s dyslexií obtíže. To může být velmi individuální. Jsou takoví, kteří cokoli, co souvisí se čtením a psaním, činí s obtížemi, ale jiní, kteří píšou rádi, dokonce vymýšlejí vlastní texty. Vždyť i mezi novináři či scenáristy jsou lidé s dyslexií, dokonce o Aghatě Christie nebo Hansi Christianovi Andersenovi se říká, že měli dyslexii. Dyslektické obtíže takových žáků se odrážejí především ve formě zápisu, v němž se mohou objevovat časté chyby, občas nesprávně napsaná slova či zkomoleniny. Je žádoucí žáky vést k tomu, aby své texty odevzdávali v akceptovatelné podobě. Nemohou předkládat nesrozumitelné a nečitelné texty a vymlouvat se na dyslexii. To jim v budoucím životě těžko někdo bude akceptovat. Avšak je důležité žákům ukázat, nač si mají dávat pozor a jak mají systematicky pracovat. Možná pro ně může být vhodné nejprve sepsat celý text, aby vyjádřili myšlenky, které si připravili, až potom se vrátí k důsledné kontrole. Odděleně přitom kontrolují obsah sdělení a upravují, co chtějí vylepšit a změnit, a zvlášť kontrolují pravopis. Potřebují se naučit přesně stanovit, co mají sledovat, které gramatické jevy či způsoby zápisu slov řeší. Musí si uvědomit, kde naleznou odpovědi, pokud si nejsou jistí zpracováním textu (využívat své přehledy gramatiky, případně slovníky). Někdy si mohou při psaní vytvořit užitečnou pomůcku v podobě osobního slovníku, do něhož si zapisují slova, která jim tradičně činí obtíže. Při kontrole si taková slova speciálně vyhledají a porovnají se zápisem ve svém slovníku, v němž je mají zapsaná správně. Jinou užitečnou strategií je kontrola zapsaného textu od posledního k prvnímu slovu ve větě. Tak přestane zapsané dávat smysl, soustředíme se jen na konkrétní slova a snadněji identifikujeme, když je v některém z nich chyba. Když čteme text, který jsme napsali, stává se, že víme, co jsme chtěli napsat, a tak to i přečteme, přestože ve skutečnosti dané slovo v textu není. Při čtení odzadu se obsah ztrácí. Tímto způsobem se ale obtížně kontroluje shoda podmětu s přísudkem, na ni je třeba se zaměřit zvlášť. Někteří žáci s dyslexií adaptovali postup – „když nevím, jak něco napsat, opiši to jinými slovy“. Jde o užitečný přístup, jehož prostřednictvím se nejen vyvarují chyb, ale současně obohacují svoji slovní zásobu a zdokonalují se ve vyjadřování, neboť o textech mnohem intenzivněji přemýšlejí. Jejich vyjadřovací schopnosti jsou pak často jejich silnou stránkou. V neposlední řadě někteří velmi dobře vědí, na koho se mají obrátit, a pokud píšou delší texty mimo běžnou výuku, nechávají si je po sobě kontrolovat. Jestliže ostatní postupy selhaly, nebo na ně není aktuálně dostatek času, rozhodně je lepší mít náhled na své obtíže a znát způsoby, jak se chybám vyvarovat i za pomoci druhých, než odevzdávat texty, nad nimiž se další čtenáři pohoršují. Forma někdy natolik zastíní obsah, že i zajímavý text je přijímán okolím zbytečně kriticky.

Ze všech uvedených informací vyplývá, že mají-li žáci oddělit formulování myšlenek od kontroly a následných oprav, je mnohem užitečnější naučit se **psát delší texty** na

počítači, aby je bylo možné průběžně upravovat a opravovat a vracet se k nim, kdykoli je potřeba. Patří mezi další z intervenčních postupů při práci s dospívajícími s dyslexií naučit je psát všemi deseti na počítači. Pro některé může být náročné naučit se psát náležitě rychle, mohou mít obtíže se zápisem bez sledování klávesnice, pro mnohé ale osvojení psaní všemi deseti znamená, že přestanou mít obtíže s přepisem textu z tabule nebo prezentace, protože čtou a píšou současně, což při psaní rukou není možné. Vzhledem k tomu, že děti a dospívající jsou s počítači a klávesnicemi v současné době mnohem víc sžití než předchozí generace, je vhodné tuto dovednost u žáků rozvíjet co nejdříve. V opačném případě si vytvoří svůj styl psaní na počítači, který může být užitečný, ale nikoli efektivní, a bude obtížné se vybudovaných návyků zbavit. Patří mezi příklady dobré praxe, když žáci s dyslexií přímo ve školách, které navštěvují, na druhém stupni absolvují nácvik psaní všemi deseti, ať už v rámci reedukací, nebo přímo v průběhu výuky. Pokud to není možné, potom se vyplatí odkázat žáky na online programy či zdarma dostupné softwary, které lze nainstalovat do počítače, a s jejich použitím psaní všemi deseti trénovat. Škola může v rámci podpůrných opatření s žákem s dyslexií vytvořit dohodu, že až se naučí psát přiměřeně rychle, bude mít možnost psát většinu textů, včetně zápisů z výuky do počítače. Vedení slovníčků v cizích jazycích nebo psaní souvislých textů v domácím prostředí bývá první etapou užívání počítače.

Jakmile používání počítače žáka ve výuce nezdržuje, naopak se stane jedním z mála způsobů, jak si může vše stihnout zapsat a text po sobě dodatečně přečíst, není důvod mu takový postup neumožnit. Mezi další dohody žáka a školy může patřit, že si veškeré zápisy důsledně eviduje (každý zápis je samostatný soubor s výstižným názvem) a ukládá do složek (např. pro každý vyučovací předmět), aby byly texty snadno dohledatelné. To je dovednost, kterou nepochybně kdykoli v budoucnu, včetně výkonu pracovních povinností, ocení. Rovněž je žádoucí se žákem dohodnout, že pokud využívá počítač ve výuce, je určen pouze pro zápisy, resp. pro práci, kterou právě vykonává. V době, kdy má žák pracovat, nemůže se věnovat jiným aktivitám, které rozptylují jeho pozornost, např. sledování dění na sociálních sítích, prohlížení internetu, hraní počítačových her. Jestliže se má žák učit nebo něco tvořit, je nutné se soustředit na tuto činnost. Škola může takové pravidlo používání počítače ve výuce stanovit a současně se žákem dohodnout, že při jeho porušení nebude moci počítač používat. Místo toho bude muset využívat alternativní způsoby zápisu poznámek z výuky nebo bude souvislé texty zpracovávat mimo výuku, ve škole si jen připraví podklady. Taková dohoda je logická i s ohledem na další žáky, kteří počítače možná nemohou využívat, a pokud by viděli, že se na něm žáci věnují něčemu jinému než výuce, nepokládali by to za spravedlivé. Navíc naučit se na počítači soustředit jen na jednu činnost a dokončovat ji bez odvedení pozornosti k dalším podnětům, jež se ve virtuálním prostředí nabízejí, je velmi užitečná dovednost.

10.4 Alternativy čtení a psaní

Navzdory veškerému tréninku čtení a psaní se někdy stane, že obě činnosti představují takovou bariéru v učení, že se musíme zamýšlet nad alternativními způsoby práce žáků, abychom jim umožnili osvojování dovedností i projevení znalostí. Je zajímavé, že moderní pojetí literární výchovy se snaží zdůrazňovat, že jde o učení osvobozené od faktografického memorování informací, od výuky, kdy informace plynou od učitele k žákům, a důraz je kladen na výkony. Jde o učení, které podporuje tvořivost, zážitky, konstruování informací, znalostí i faktů (Hník, 2012). Dá se předpokládat, že kdyby se s nácvikem čtenářských dovedností a literárních znalostí nakládalo od počátku školní docházky takto, mnozí z těch, kteří mají odpor ke čtení a textům jako zdroji získávání informací, by zaujímali jiné postoje. Snad i navzdory skutečnosti, že samotná technika čtení je pro ně vyčerpávající záležitostí.

Ve výuce odborných předmětů mnohým velmi pomáhá, když jim **učitelé poskytují podklady svých výkladů a přednášek**. Pokud si tvoří powerpointové prezentace, je jednoduché je žákům zprostředkovat, často jsou pro všechny žáky vyvěšeny na webových stránkách školy. Některé základní školy využívají úspěšně moodle, což je e-learningové prostředí, do něhož mají přístup jen žáci školy a jejich učitelé, a mohou zde sdílet studijní materiály. Je pak na žácích samotných, aby si texty stáhli do počítače, případně vytiskli a aktivně používali při učení. Někdy učitelé tvoří zvlášť pro žáky s dyslexií i jinými speciálními vzdělávacími potřebami zápisy nebo osnovy vyučovaného tématu a předávají je žákům vytištěné. V takových případech je opět vhodné **vytvořit se žákem společnou dohodu, jak bude s materiály pracovat**. Vedeme ho k tomu, aby si materiály pečlivě evidoval (v šanonu, v deskách, vlepoval do sešitu), při práci ve výuce, kdy ostatní žáci zapisují, co má již napsané, si texty pročítal, občas do nich něco doplnil, zvýraznil si podstatné informace, texty obohatil o nákresy, schémata, obrázky, nebo transformoval do myšlenkové mapy, která je mu bližší, apod. Je záležitost uspořádání vyučovací hodiny, aby žák nenabyl dojmu, že se nemusí na učení soustředit, když od učitele obdrží připravené texty. Mnohdy se ukazuje, že je pro žáky užitečnější, když mohou během vyučovací hodiny poslouchat výklad učitele než si zapisovat poznámky. Těm někteří věnují tolik úsilí, že se už nedokážou soustředit na obsah sdělení, takže se občas dokonce nenaučí vůbec nic, vše dohánějí až doma. Zcela tristní situace nastává, když celou vyučovací hodinu psali zápis, ale nakonec je tak nečitelný a nepřesný, že ho při domácí přípravě nemohou využít. Taková vyučovací hodina je úplnou ztrátou času a nepřekvapí nás, že žáci ztrácejí zájem o učení příslušného vyučovacího předmětu.

Dokladem smysluplnosti poskytování podkladů z výuky, což v době moderních technologií některé školy dělají automaticky pro všechny žáky (např. na intranetu školy nebo v e-learningovém prostředí moodle), je rozdíl ve výsledcích žáků ve vyučovacích předmětech, kde materiály dostávají, a kde nikoli. Rozdíl nespočívá jednoduše v tom, že jde o jiný vyučovací předmět, který se žákovi může učit obtížněji. Dospívající dokážou

velmi přesně popsat, že se na danou výuku snadněji připravují a lépe se jim pracuje, když si nemusí poznámky z výuky tvořit sami. Někteří dokonce i sami uznají, že změna nastala v momentě, kdy si podklady od vyučujících začali systematicky evidovat, takže se k nim mohli snadno a rychle vrátit a učit se z nich.

Alternativy souvislého textu zvažujeme nejen při psaní poznámek z výuky, ale také při **zpracování referátů** na konkrétní téma. Pokud má žák referátem prokázat, že se v daném tématu orientuje, chápe souvislosti, a má zjištěné informace prezentovat svým spolužákům v rámci výuky, pak je někdy výhodnější než psaní souvislého textu **vytvoření powerpointové prezentace nebo opět myšlenkové mapy**. Někteří žáci dokážou vytvořit prezentace o několika desítkách slidů, nebo myšlenkové mapy na formát papíru A3 i větší. Navíc mají-li podávat informace v průběhu výuky, při interpretaci údajů z myšlenkové mapy nebo při powerpointové prezentaci jsou na mluvený projev spatřeny mnohem větší nároky než při čtení souvislého textu, což je často pro posluchače ten nejméně záživný způsob seznámení s tématem. Když žáci hovoří sami s podklady v uvedených formátech, mnohem více trénují propojování informací do souvislostí a musí souvisle hovořit, což jim ale leckdy nevádí. Dostáváme se znovu k argumentu, že úprava podmínek studia není úlevou, jen změnou situace. Mnozí žáci, kteří nemají obtíže se čtením, dají raději přednost přečtení referátu, pokud mohou. Možná by pro ně bylo mnohem náročnější, kdyby měli mluvit bez písemných podkladů. U žáků s dyslexií to bývá obráceně.

Příklad

Jednu z mezinárodních konferencí pořádaných společností British Dyslexia Association slavnostně zahajoval člen britského parlamentu, který přišel vyjádřit podporu celé akci a měl proslov v úvodu setkání. Po několika minutách svého povídání přiznal, že má sám dyslexii, proto pokládá podobné odborné události za významné a smysluplné. Zároveň s úsměvem konstatoval, jak ho jeho kolegové z parlamentu často obdivují, že své projevy nikdy nečte, ale říká je spatra. Jeho komentář byl následující: „Představte si, jak by to asi vypadalo, kdybych je četl...“ Jinými slovy, ze svého deficitu udělal svoji silnou stránku.

Tím se dostáváme k další, někdy opomíjené možnosti podpůrných opatření, především při organizaci zkoušek. Jednou z eventualit je **místo písemných testů využít možnost ústního zkoušení**. Neplatí plošně, že by tento postup žáci s dyslexií preferovali. Některým není příjemné hovořit před celou třídou, hůře se jim formulují věty, když se cítí ve stresu pod tlakem zkoušení. Také se to může lišit v závislosti na vyučujícím či vyučovacím předmětu. Dospívajících bychom se měli ptát. Může to být jejich rozhodnutí, jak chtějí být zkoušeni, zároveň je to jejich zodpovědnost, jak se rozhodnou. U některých můžeme vidět skutečně diametrální rozdíly v projevení znalostí, když mají možnost vyjádřit se ústně, nebo když naopak musí přečíst otázky a formulovat věty. Někteří si také

při prověřování znalosti cizích jazyků uvědomují, že jim pomáhá, když s vyučujícími hovoří, zatímco při samostatném psaní čelí obtížím. Je jasné, že občas budou muset i psát, ale bude to mimo zkouškovou situaci, s využitím moderních technologií a jiných podobných opor. Jestliže využijí postup, o němž vědí, že jim pomáhá, situace bude zcela odlišná od té školní.

V jazycích navíc ústní zkoušení může mít ještě modifikovanou podobu v tom smyslu, že žáci musí projevit důkladnou znalost určitého gramatického pravidla. Při psaní mohou používat přehledové tabulky, aby pravidlo aplikovali, neboť v souvislosti s oslabenou proceduralizací, popsanou výše, mohou čelit obtížím s rychlým a bezděčným aplikováním znalostí. Účinné využívání přehledů gramatiky ovšem znamená, že si žáci musí uvědomit, o jaký gramatický jev se jedná, když jsou s ním konfrontováni, a současně musí znát postup, aby rozhodli, co mají napsat, jak přehled použít. Jinak bude jejich práce spočívat v metodě pokusu a omylu a žádný přehled jim nepomůže. Proto prvním krokem při osvojování učiva tohoto typu může být zevrubné seznámení s příslušnou gramatikou a alespoň její teoretická znalost. V rámci podpůrných opatření se lze se žáky domluvit, že budou zkoušeni z toho, že dokážou přesně vysvětlit, jak příslušná gramatika funguje, následně ji budou umět používat s oporou v gramatickém přehledu. To jsou předpoklady, že jednou budou zvládat přesné vyjádření s užitím konkrétního gramatického pravidla i bezděčně a samostatně, bez opory.

Než se zamyslíme nad výukou cizích jazyků, podívejme se na **výhody výuky bez knih**, zato s užitím moderních technologií (nejen e-learningu, ale i videí a programů, které pomohou zprostředkovat a osvojit si různé informace z výuky). Na prvním místě je nácvik různorodých dovedností, které při čtení lineárního textu v učebnicích nejsou potřeba, nerozvíjejí se. Mezi nimi např. plánování, řešení problémů, stanovení cílů práce, seberegulace chování, což se vše trénuje, když se žáci musí v informacích zorientovat, nebo jsou dokonce informace prezentovány různě interaktivně. Další nespornou výhodou je srozumitelnost a snadnější dostupnost informací pro žáky s dyslexií, pro které by čtení obsáhlých odborných textů mohlo být bariérou v učení. V neposlední řadě mohou takové materiály, zejména jsou-li užívány online, za užití sociálních sítí, nebo vyžadují-li přímou komunikaci s učitelem či spolužáky, mnohem intenzivněji posilovat sociální kontakty. Nutí žáky něco sdílet, tvořit, využívat různé zdroje, předávat informace dále. Někdy se přímo stírá hranice mezi učením a vyučováním (Rose, Johnstone, & Vanden Boogart, 2014).

10.5 Osvojování cizích jazyků

Cizí jazyky bývají pro žáky s dyslexií velmi náročnou studijní disciplínou. Stejně jako u jiných obtíží spojených s dyslexií to však nelze tvrdit u všech žáků. Někteří se naopak raději učí cizí jazyk než češtinu. Někteří poměrně snadno zvládají jeden cizí jazyk, bez

obtíží se s ním porozumí v zahraničí, s rodilými mluvčími, ale druhý cizí jazyk je pro ně velká zátěž. Svoji roli jistě hrají zkušenosti a příležitost cizí jazyk užívat, ale také způsob výuky i intenzita osvojování jazyka, v neposlední řadě také některé specifické charakteristiky daného jazyka. Ze zkušeností z praxe však nelze jednoznačně říci, zda je některý jazyk vyloženě jednodušší, nebo složitější. Například anglický jazyk a podobně francouzský jsou velmi obtížné vzhledem k nepravidelnému pravopisu slov. Avšak s angličtinou jsou dnešní mladí lidé konfrontováni takřka denně. Poslouchají písničky, hrají počítačové hry, dívají se na filmy a seriály a všude se používá angličtina. Navíc i při výjezdu do zahraničí je angličtina neznámá první cizí jazyk, jímž se hovoří, když neznáme konkrétní jazyk dané země. Německý jazyk, který bývá také často vyučován, má pravidelnou ortografii a stačí jen naučit se její pravidla, potom přečteme vše, co potřebujeme. To je výhoda němčiny, nevýhoda tkví v množství složených a víceslabičných slov, jimiž je proslulá. Další nevýhodou jsou gramatická pravidla, která jsou poměrně složitá, navíc při formulování vět jsou někdy kladeny značné nároky na pracovní paměť, když předpony, slovesa či jiná specifická slova klademe na konec věty, takže si musíme pamatovat, že mají zaznít, ale slovosled je naprosto odlišný od našeho. Ruský jazyk, který se v posledních letech vrátil mezi hlavní vyučované cizí jazyky, má výhodu podobnosti s českým jazykem, neboť oba patří do kategorie slovanských jazyků. Pro mnohé žáky s dyslexií je však významnou nevýhodou azbuka, tedy další systém znaků pro vyjádření hlásek, který se musí naučit.

Zároveň zkušenosti od klientů opakovaně dokazují, že při déletrvajícím pobytu v zemi, kde se používá jazyk, jež se chtějí naučit, to zvládli. Mnozí zdůrazňují výhodu každodenní konfrontace s jazykem v jeho celostní podobě. Vnímali dohromady slovní zásobu, slovní obraty a fráze, gramatiku, poslouchali rádio, sledovali televizi, četli místní noviny, hovořili s místními lidmi. Díky tomu všemu jazyk ovládli přirozeně, na základě svých zkušeností. Někteří starší to komentují, že „potřebovali v daném jazyce žít“. Při standardní výuce ve škole pro ně bylo obtížné zvláště vnímat články, zvláště gramatická cvičení, poslechy, porozumění apod. Ovšem komunikační metoda výuky, která dnes představuje jeden z moderních trendů a předpokládá, že si žáci zkonstruují pravidla užívání jazyka do jisté míry spontánně na základě zkušeností s jazykem, se pro žáky s dyslexií nejeví jako neúčinnější (Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, Kormos, Hanusova et al., 2013). Svoji roli zřejmě hraje, že při výuce je setkávání s jazykem omezené na několik hodin týdně, není kontinuální.

Při osvojování cizích jazyků, především čtení, se můžeme inspirovat způsoby, jež jsou doporučovány rodilým mluvčím s dyslexií, kteří také čelí obtížím při čtení v daném jazyce. Vzhledem ke skutečnosti, že za latinu novověku je pokládána angličtina a jen málo žáků se výuce anglického jazyka vyhne, budeme se primárně věnovat tomuto jazyku. Pro další jazyky čtenáři snad naleznou alespoň některé náměty a inspiraci.

Angličtina je náročná svou nepravidelností, obecně se říká, že se „jinak čte a jinak píše“. Je pravda, že existují slova, jejichž pravopis je poměrně vzdálený výslovnosti (např. slova jedna – „one“, šít – „sew“). Navíc jedno písmeno může reprezentovat řadu

fonémů (např. „*He was carefully planting all the cabbages around the potatoes*“ – v této větě se osmkrát vyskytuje písmeno „a“, přitom minimálně sedmkrát je vysloveno odlišně). Avšak existuje mnoho slov, v nichž nalezneme alespoň určité slabiky, ale ještě častěji morfémy, které se shodně píšou a shodně čtou napříč různými slovy. Navíc morfémy nesou i specifický smysl, jehož si žáci mohou všimnout a pomáhá jim to určovat význam, nebo alespoň druh slov.

Krátká, často velmi nepravidelná slova bývají v anglickém jazyce osvojována obdobně, jako známe z tréninku tzv. postřehovacích slabik. V angličtině jim říkají *sight words* (Moody, 2004), což by dokonce bylo možné přeložit jako postřehovací slova (zmínka o nich padla v kapitole o nácviku techniky čtení). Jde o krátká slova, jež lze žákům předložit v uceleném seznamu, nebo si takový seznam mohou společně s vyučujícím budovat. Trénink čtení probíhá globální metodou, která je v angličtině možná, jelikož slova neohýbají. Žáci se tedy učí vnímat slova jako celky. S použitím multimodálního přístupu se řídí pravidlem, že slova pozorují, současně je vyslovují nahlas, vnímají znění slova i pohyb mluvidel při jeho výslovnosti, mohou si ho zapsat. V neposlední řadě slyší výslovnost druhé osoby, nebo výslovnost prostřednictvím moderních technologií.

Delší, **víceslabičná slova** je naopak vhodné učit prostřednictvím **myšlenkových operací**, nikoli formou drilu a mechanického zapamatování, protože to se opakovaně neosvědčuje. Při setkání s novým slovem můžeme postupovat velmi podobně jako při setkání s neznámým pojmem v jiných vyučovacích předmětech. Se žáky se zamýšlíme, zda jim slovo něco připomíná, porovnáváme ho se slovy již osvojenými, nebo žákovi připomeneme slovo, které zná a je nějak podobné novému slovu. Provádíme analýzu slova – všímáme si, zda je složené z jiných nám známých slov, všímáme si, zda obsahuje nějakou známou předponu, příponu či koncovku. Prostřednictvím porovnávání se slovy již osvojenými můžeme nalézt shodný kořen slova, takže víme, jak se vyslovuje, můžeme mít přibližnou představu významu slova. Následně slovo zařazujeme do různých kategorií. Podle kořene slova ho zařadíme do významové skupiny, podle předpon, přípon či koncovek pak do různých gramatických kategorií (slovní druhy, klady/zápory apod.). Celý systém práce se může zdát složitý a zdoluhavý, ale opět jde o explicitní práci s užitím metakognitivních strategií. Myšlenkové operace, které žákovi ukazujeme, jsou běžné postupy, ač bezděčně realizované, které užíváme, když jazyk známe a jen se seznamujeme s novým slovem. Cílem takové práce je ukázat žákovi postup, jak může posléze sám, rychle a nezávisle na okolí, nová slova zpracovávat. Není smyslem této práce, aby se každé jedno nové slovíčko v cizím jazyce takto osvojovalo. Současně při práci klademe důraz na kombinaci trénování výslovnosti i osvojování pravopisu.

Práci se slovní zásobou se někdy navíc vyplatí kombinovat s **principy vizualizace či sumativního uvažování**, jednoduše řečeno transformovat verbální formát informací do jiného, který je danému žákovi bližší. Žáci si mohou vytvořit vlastní systém tím, jak si slova značí barevně, za pomoci značek či symbolů (podle slovních druhů, podle specifických situací, v nichž se slova vyskytují, nebo třeba podle jejich specifických částí – kořen, předpona, přípona, koncovka). Také pro účely práce se slovní zásobou

Lze využívat myšlenkové mapy nebo jiné způsoby znázornění slov. Žáci, kteří rádi malují, někdy ze slov vytvářejí příběhy, jež si kreslí a k nim slova připisují. Slovní zásoba může mít i podobu komiksu či podobného výtvarného ztvárnění. Naopak žákům, kteří rádi počítají a je jim blízký numerický formát informací, někdy vyhovuje uvažování o množství i v souvislosti se slovní zásobou. Například v tom smyslu, že slovo, které se učí, doprovázejí informací o počtu slabik, písmen nebo větších částí slova. Uvědomují si, kolik slov v určité kategorii si mají zapamatovat. Anebo současně s osvojovaným slovem uvažují, z kolika slabik se skládá, kolik písmen ho tvoří apod.

Multimodální přístup v osvojování slovní zásoby se promítá do způsobu práce, kdy žák slovo, které se snaží zapamatovat, zároveň sleduje, zapisuje (jakkoli, vzhled nehraje roli) a současně ho vyslovuje nahlas. Ale tento postup je vždy žádoucí kombinovat s dalšími myšlenkovými operacemi, nikoli prostým memorováním. Popsané ucelené způsoby práce při osvojování slovíček podpořil i výzkum, při němž autoři sledovali, jaký je nejučinnější způsob fixování slovíček u žáků s dyslexií, u žáků s všeobecnými kognitivními deficity a u žáků bez jakýchkoli speciálních vzdělávacích potřeb v oblasti jazyků. Výzkumníci se žáky použili tři různé způsoby výuky slovíček. První byl založen na prostém zapamatování s pomocí hláskování (tj. spellingu). Druhý byl označen jako vizuálně-sémantický a při jeho aplikaci byla slovíčka se žáky analyzována, byli vedeni k tomu, aby si všímali částí slov, jako jsou kořen slova, předpona, přípona, koncovka, slova byla porovnávána mezi sebou, důraz byl kladen na smysl všeho, co ve slově vidíme. Třetí postup využíval pohyb a slovíčka se učila prostřednictvím obtahování, opisu či přepisu. U žáků s dyslexií se nejlépe osvědčila druhá metoda. Nejvíce se naučili, když slova analyzovali a dávali jim význam. Naopak u žáků s obecnými kognitivními deficity byla neefektivnější první metoda, tj. prosté mechanické zapamatování. U žáků z kontrolní skupiny, kteří nečelili žádným obtížím, se neukázaly žádné rozdíly v osvojení slovíček ani u jedné ze tří použitých metod práce (Brooks & Weeks, 1998).

Stejně jako při rozšiřování slovní zásoby i při **osvojování gramatiky** daného jazyka lze postupovat za **užití myšlenkových operací** (Nijakowska, Kormos, Hanusova et al., 2013). Porovnávání, třídění, tvorba algoritmů jsou postupy, které mohou napomoci porozumět gramatice i aplikaci pravidel při samostatné práci. Například porovnávání podobných gramatických jevů může pomoci jejich lepšímu porozumění. Sledujeme, v čem se liší a v čem se shodují určité vazby nebo slovesné časy, v čem panuje shoda mezi cizím jazykem a mateřtinou, nebo naopak v čem se ukazuje diametrální rozdíl. Některá slovní spojení, která znějí napoprvé velmi neobvykle, se někdy ukážou být shodná s českými (např. *for good* ve smyslu „navždy“, které se v češtině také někdy vyjadřuje příslovcem „nadobro“, nebo nepravdělná řadová číslovka *first*, která je nepravdělná i v češtině, když ze slova „jedna“ uděláme slovo „první“).

Při jakémkoli vysvětlování gramatických jevů v cizím jazyce je navíc velmi důležité zjistit, zda žáci znají vysvětlovaný fenomén z českého jazyka. Jinými slovy, zda vědí, o čem je řeč, čeho se učivo týká. Jestliže nebudou chápat, co jsou slovesné časy, co je trpný a činný rod, oč se jedná, když hovoříme o stupňování přídavných jmen apod.,

pak není možné, aby si v cizím jazyce jev osvojili. Obzvláště mají-li gramatiku těmito výrazy označenu.

Zmíněná komunikační metoda využívá inferenční myšlení, o němž jsme hovořili v kapitole o porozumění čtenému textu. Není vyloučeno, že budeme se žáky vyvozovat pravidlo, jak se vyjádřit v určité situaci nebo jaké obraty pro určitý výraz použít. Není nutné na komunikační metodu přímo rezignovat, ale stále je vhodné mít na paměti, že veškerá práce by měla být srozumitelně deklarovaná a se žáky musíme přemýšlet o jejich přemýšlení. Ukazovat jim, jak mají při práci uvažovat, čeho si všimnout, jaké nápovědy v podobě užití slovních obrátů, slovosledu nebo konkrétních výrazů jim pomohou. Proces porovnávání informací, **stanovování hypotéz** („pokud je zde / vidím zde. . . , pak platí. . .“).

Při osvojování cizího jazyka platí také nejednou podobná opatření jako v mateřském jazyce, obzvláště ta, která se týkají tvorby a **užívání přehledových tabulek**, prověřování znalostí pravidel před znalostí jejich aplikace, využívání jiných forem zápisů než prostřednictvím slov. U cizích jazyků navíc vstupuje do hry, co je prioritou toho, že se je žáci učí. V prvé řadě by měli být schopni jazyk aktivně používat při komunikaci s lidmi jiných národností. Máme-li volit, co je primární a co bychom měli hodnotit, potom na prvním místě stojí konverzace, znalost slovní zásoby a dovednost na základní úrovni se vyjádřit. Přesnost psaného projevu bude následovat sekundárně.

Při práci se žáky s dyslexií si zaslouží pozornost také **volba učebnic a pracovních listů**, které budeme při výuce nebo reedukacích používat. Tradiční učebnice angličtiny, s nimiž se dnes setkáváme na pultech knihkupectví, jsou často velmi pestré. Kombinují obrázky, tabulky, souvislé texty, různě mění font písma, barvy, informace nejsou vždy řazeny shora dolů, zleva doprava, ale jsou na stránce různě mozaikovitě poskládané. Bezpochyby se tím zvyšuje atraktivita učebnic, pro běžného žáka je zajímavé, když může číst např. anglický rukopis, když není zahlcen slovíčky nebo sáhodlouhými výklady gramatiky. Nevýhoda, která z této situace vyplývá pro žáka s dyslexií, spočívá v nepřehlednosti učebních textů. Pro některé představuje orientace na stránce plné textu značný problém. Když je navíc text roztržštěný a informace jsou různě ukončené a jiné zase začínají na nečekaném místě, pak je vyhledávání v textu na stránce mnohdy ještě obtížnější. Je-li to možné, snažíme se hledat učebnice, které mají alespoň přiměřenou strukturu. Pokud zjistíme, že žáci čelí obtížím s vyhledáváním informací na stránce, je další možností společně se žákem systematicky projít učebnici a přesně si definovat, podle čeho se texty v jednotlivých lekcích liší. Velmi často jsou texty a cvičení doplněny různými piktogramy, které označují, o jaký druh práce se bude jednat. Znovu se vracíme k požadavku explicitního pojmenování postupů, a to i při orientaci v učebnici. Co se nám může zdát na první pohled zřejmé (např. barva tabulky značí, že jde o slovíčka, a jiná barva, že jde o vysvětlení gramatiky, psací písmo je vždy příběhem hrdiny učebnice, sluchátka naznačují, že půjde o poslechové cvičení), nemusí stejně působit na žáky. Obzvláště když jsou zahlceni textem a nemají s knihami a učebnicemi tolik zkušeností jako my. Je lepší si popovídat o tom, co i žák sám ví, a my se ujistíme, že s tím nemá problém, než abychom podlehl domněnce, že je vše srozumitelné, a žák by zůstal dezorientovaný.

Většinu výše popsaných informací o osvojování jazyků můžeme shrnout do pěti postupů využití metajazykového zpracování informací ve výuce cizích jazyků. Jinými slovy, opět je od učitele vyžadováno, aby zvažoval, jak o jazyce přemýšlíme, jak ho používáme:

- místo předkládání faktů žáky **vedeme k uvažování o daném jazykovém jevu** za užití otázek, gest, schémat apod.;
- zajímáme se o zdroje chyb, kterých se žáci dopustí, **pokládáme chyby za užitečné**, protože nám pomohou odhalit, jak změnit postup práce, co je ještě potřeba se naučit;
- **povzbuzujeme žáky, aby si všímali podobností a odlišností mezi cizím jazykem a mateřským jazykem**, ať už v oblasti pravopisu, nebo výslovnosti, slovní zásoby či gramatiky, je výhodné zařadit porovnávání někdy přímo do práce se žáky tak, že prezentujeme v cizím i mateřském jazyce věty a fráze, které si důkladné porovnání zaslouží;
- je-li to vhodné, **podporujeme žáky, aby si tvořili své vlastní mnemotechnické pomůcky** (nemá smysl jim vnucovat své, potřebují si aktivně vytvořit asociaci mezi pomůckou a daným jevem v jazyce, jinak dojde pouze k zahlcení informacemi, pomůcka nebude fungovat);
- učitel explicitně ukazuje žákům, jak si **strukturovat studijní materiál, včetně obsahu učebnic a pracovních listů**, společně s nimi si ukazuje, jak lze uspořádat osvojené znalosti a pojmy v souladu se specifiky příslušného cizího jazyka (Schneider & Ganschow, 2000).

10.6 Programy a pomůcky pro individuální rozvoj i obohacení učiva

Na druhém stupni i na střední škole představují čtení a psaní nástroj, jehož prostřednictvím lze zpracovat informace. Jsou to prostředky učení a osvojování znalostí a dovedností. Jestliže žák nezvládá čtení a psaní na takové úrovni, aby tyto postupy mohl při dalším učení využívat, pak je zapotřebí hledat alternativní postupy práce s informacemi. Pro tyto účely nám mohou být velmi nápomocné moderní technologie, které dospívající rádi a se zájmem využijí. Samozřejmostí je počítač, ve kterém nemusí žáci jen psát nebo tvořit powerpointové prezentace místo referátů, ale mohou v něm mít nainstalovaný také **program pro hlasový výstup**. Jde o program, který tradičně využívají lidé s poruchami zraku. Pro jedince s dyslexií jsou takové programy ovšem adaptovány do takové podoby, že uživatel může sledovat text a zároveň slyší text nahlas předčítaný. Není o vizuální zpracování textu ochuzen, ale hlasový výstup představuje užitečný doplněk. V součas-

né době existují jak komerčně dostupné programy tohoto typu (např. ClaroRead), tak volně dostupné aplikace (např. Balabolka). V některých chytrých telefonech lze rovněž nainstalovat aplikace pro hlasový výstup, což žáci s dyslexií rádi využívají i pro čtení SMS zpráv. Výhodou hlasových výstupů pro počítač je také to, že jsou použitelné ve všech možných rozhraních. Fungují pro textové editory, ale také pro pdf dokumenty, pročítání internetových stránek a portálů nebo při vyřizování e-mailové korespondence.

Jinou formou hlasového výstupu jsou **audioknihy**, jejichž množství na trhu s knihami rok od roku stoupá. Ještě před několika lety knihovny řešily dilema, jak zprostředkovat uživatelům s dyslexií audioknihy, které byly dostupné pouze pro čtenáře s průkazkou ZTP, tedy pro čtenáře s vadami zraku. V podstatě v knihovnách na audioknihy padal prach, protože je využil jen velmi omezený počet čtenářů. V současné době se audioknihy prodávají v knihkupectvích i v obchodech s výpočetní technikou, jsou dostupné online na nejrůznějších internetových portálech, někdy dokonce zdarma. Přestože žáci s dyslexií nezvládnou přečíst celou obsáhlou publikaci, není nutné rezignovat na doporučenou školní četbu a nevést je k rozvoji čtenářské gramotnosti. Audioknihy jsou alternativou, kterou mohou používat všichni. Pro mnohé jedince s dyslexií se staly hlavním zdrojem seznamování s literaturou. Rodiče učí děti poslouchat audioknihy v dopravních prostředcích, při společných cestách autem nebo večer před spaním. Někdy takto „čtou“ na společných cestách celé rodiny. Pro seznámení s různorodými autory, literárními tituly i žánry audioknihy rozhodně splňují účel. Když přivedeme žáky k užívání audioknih a budeme je v tom podporovat, mnozí po nich ochotně a rádi sáhnou. Pokud bychom naopak trvali na přečtení tištěné knihy od první do poslední stránky, je pravděpodobné, že by to řada žáků ošidila. Prostě by nebylo v jejich kapacitách knihu přečíst, a raději by na internetu stáhli jen obsah publikace a mírně ho přeformulovali. Tím by se však vůbec nic nenaučili.

Obrácený postup představuje **převod mluvené řeči na psaný text**. To, co bylo před několika lety dostupné jen v zahraničí, dnes máme k dispozici ve velmi dobré kvalitě i v českém prostředí. Příkladem dobře využitelného programu je NovaVoice®, který původně vznikl pro lékaře, právníky a další specializované profese, v nichž je potřeba současně zapisovat text a věnovat se dalším odborným aktivitám. Ukázalo se však, že je výborně využitelný i pro žáky a studenty, kteří se potýkají s obtížemi při psaní. Uživatel se musí dobře naučit diktovat text do mikrofону, pak je schopen prostřednictvím svého hlasu „napsat“ jakkoli dlouhý text, ať se jedná o e-mail, nebo souvislý textový dokument. Program dokáže zápis i kontrolovat, ve vlastním programu si jedinec může budovat slovník, respektive doplňovat nainstalovaný slovník o pojmy, které potřebuje pro svoji práci.

Pro dospívající na druhém stupni či střední škole se nabízejí i další ucelené programy nebo webové stránky a portály, které jim umožňují dále se učit a rozvíjet své znalosti a dovednosti. Vybíráme jen některé z nich, které se již nyní při práci se žáky osvědčují, mají dlouhodobou tradici a jsou vystavené na důvěryhodných teoriích i empiricky ověřené. Jejich výčet však rozhodně není vyčerpávající.

Příklady podpůrných a rozvíjejících programů (řazeno abecedně)

Čtením a psaním ke kritickému myšlení (zkráceně bývá často označováno jen „Kritické myšlení“) je vzdělávací program pro učitele, v němž si osvojí postupy práce s texty jako prostředky rozvoje přemýšlení a formulování myšlenek žáků; nejedná se o program zaměřený na žáky s dyslexií ani program, který by si kladl za cíl intervenovat v případě obtíží, naopak primárně cílí na rozvoj specifických dovedností žáků a jejich obohacení, ale postupy, jež používá, mohou žákům s dyslexií velmi efektivně pomoci osvojit si takové strategie práce, díky nimž se zmírni jejich obtíže se čtením a psaním.

Feuersteinovo instrumentální obohacování – dospívajícím (nejen) s dyslexií umožňuje rozvíjet různorodé učební strategie, nabízí systematické přemýšlení o postupech práce, kontrole práce, o specifických myšlenkových operacích, posiluje oslabené kognitivní funkce, nejen čtenářské dovednosti; zcela naplňuje ideu explicitní intervence za využití metakognitivních procesů. Učitel či terapeut jsou zprostředkovateli žáka, program očekává společnou práci žáka a dospělého.

Já na to mám (L. Krejčová, Z. Bodnárová) – ucelený program rozvoje učebních strategií pro středoškoláky s dyslexií, trénink je zaměřen na práci s texty, porozumění textům, transformace psaných textů do různých alternativních formátů, posiluje mimo jiné plánování, stanovování priorit, práci s časem, paměť, pozornost a verbální vyjadřování. Program je realizován ve spolupráci s učitelem nebo jiným odborníkem, společnými diskusemi o práci i o hledání strategií pro řešení dalších úloh.

Jazyky bez bariér (D. Rýdlová) – počítačový program i aplikace pro mobily a tablety i online prostředí, která podporuje osvojování anglického jazyka u žáků s dyslexií. Program využívají jedinci v domácím nebo ve školním prostředí i celé třídy. Kromě existujících materiálů si žáci tvoří a adaptují své vlastní.

Kaminet (K. Balharová) – webové stránky pro starší žáky s dyslexií, které umožňují trénovat český i anglický jazyk a nabízejí také cvičení pro trénování matematiky a dalších kognitivních funkcí (paměť, zrakové a sluchové vnímání apod.). Stejná autorka navíc vydala publikace *Astrolomie bez dalekohledu* a *Život rytíře*, které jsou obě určeny pro rozvoj čtenářských dovedností druhostupňových žáků s dyslexií.

Tablexia – aplikace pro tablety i chytré telefony, která obsahuje řadu různorodých herních aktivit, které posilují kognitivní funkce a procesy tradičně oslabené u žáků s dyslexií, mezi nimi fonemické povědomí, serialitu, pracovní paměť, pozornost apod. Aktivity mají pro dospívající atraktivní formát. Ačkoli kladou nároky na rozvoj určitých oblastí, dospívající je mohou vnímat jako zábavu, sami se sebou zároveň soutěží a sbírají trofeje, které jim ukazují, jak se v práci zdokonalují.

S programy cílenými na rozvoj specifických kognitivních schopností se někdy ukazuje problém, že nemají dopad na jiné oblasti mimo ty, které jsou přímo trénovány (Jungwirthová, 2017; Melby-Lervåg & Hulme, 2013). Hovoří se o tzv. blízkém a vzdáleném transferu, kdy výsledky studií často ukazují, že přímo to, nač jsou programy zacíleny, je posilováno (blízký transfer), ale změny se neodrazí v dalších dovednostech a schop-

nostech, např. ve školním prostředí (vzdálený transfer). Proto bývá od užívání takových programů v intervencích žáků s dyslexií i jinými výukovými obtížemi zrazováno (Melby-Lervåg & Hulme, 2013). Mnohé studie na toto téma sledovaly přímý efekt realizace programu. Do práce s cílovou skupinou zpravidla nebývá zapojena metakognice, tedy intervence nejsou obohaceny o uvažování o postupech učení a o jejich možném využití v jiném prostředí. Je možné, že kdyby došlo k takovému propojení intervenčního programu s dalšími postupy práce se žáky, efekt by byl výraznější. To potvrzují i výzkumy autorského týmu Passig, Tzurriel a Eshel-Kedmi, kteří realizovali intervenci za využití 3D virtuálního prostoru. Rozvoj sledovaných žáků se dostavil především tehdy, když zkušenosti z práce s moderními technologiemi byly doprovázeny společnými diskusemi s učiteli za užití teorie zkušenosti zprostředkovaného učení (Feuerstein, Feuerstein, Falik et al., 2006). Právě vzájemná kombinace obou přístupů ukázala dlouhodobě přetrvávající účinek intervenčních postupů (Passig, Tzurriel, & Eshel-Kedmi, 2016).

Shrnutí

- S dospívajícími je namísto tvořit dohody, ať mají možnost pracovat podle svých preferencí, ale nikdo se necítí zneužívaný nebo ošizený.
- Na druhém stupni a na střední škole musíme intervence mnohem intenzivněji zaměřovat na způsoby práce s informacemi, na postupy řešení úkolů a problémů.
- Čtení je nesmírně důležitá součást učení, proto ho musíme stále rozvíjet. Intervence zaměřené na čtení je však žádoucí úzce propojit s tím, co žák čte ve škole, k čemu čtení skutečně potřebuje. Pokud ho nechceme odradit, kombinujeme čtení textů, které ho zajímají, čtení komiksů, populárně-naučných textů apod.
- Ve vyučovacích předmětech narůstá množství odborných pojmů, často převzatých z cizích jazyků, které může být náročné při oslabeném fonemickém povědomí přesně zpracovat, resp. identifikovat. Je nutné pojmům věnovat zvýšenou pozornost při výuce i během intervencí a ukázat si způsoby, jak jim lze porozumět a zapamatovat si je.
- Práce s pojmy je podobná osvojování slovíček v cizích jazycích. Pomáhají nám myšlenkové operace, jako jsou např. analýzy, porovnávání, třídění a kategorizace. Pomoc můžeme hledat i při zapojení morfologického povědomí.
- Je-li to nutné, namísto psaní a čtení hledáme alternativní způsoby zpracování a vyjádření informací. Pomoci mohou přehledy, tabulky, grafy, myšlenkové mapy, powerpointové prezentace.
- Moderní technologie představují nesmírně užitečnou formu podpůrných opatření, je žádoucí je umět účinně využívat a žáky nechat, ať s nimi ve výuce a při učení pracují.

11. Dyslexie v dospělosti

„O dyslexii dost přemýšlím také jako technik, programátor, kybernet. Honí se mi hlavou různé analogie. Případá mi, že chování dyslektika je analogické k chování počítače, který má ‚hodně komprimovaná data‘. Všechno je tam pomalejší, ale pokud je komprimace a využívání dat inteligentní, může to skvěle plnit svůj účel. Možná může dokonce inteligentní komprimace v přirozeném prostředí (ne při používání písmenek) spousta operací urychlit. Záleží jen na požadavcích okolního systému; ... základní nastavení systému je od přírody a další je dáno požadavky společnosti. Tlak společnosti a školy je směrem k přesnému a jednoznačnému použití všech písmenek abecedy, i když to vlastně k pochopení smyslu textu není úplně nutné. Z technického pohledu mi to tedy připadá, že se dyslektikem stává ten, u kterého se nepodařilo přenastavit chování mozku směrem k přesnému používání písmenek. Nepodařilo se ‚vypnout přirozenou komprimaci s využitím podobných tvarů‘. Samozřejmě že ve společnosti, kde je standard číst písmenka, se to dá těžko nazývat jinak než dysfunkce. Nedyslektikovi to jde rychleji, protože s tím pracuje 1 : 1. Dyslektik musí ‚komprimovat‘, ‚dekomprimovat‘ a ‚hledat správný význam podle souvislostí.“ (Citát z e-mailu IT specialisty s dyslexií)

V letech 2010–2013 pořádala Česká společnost „Dyslexie“ několik setkání dospělých s dyslexií. Na každé z nich přišli dospělí s dyslexií a také poradenští pracovníci, kteří se o toto téma zajímají, i rodinní příslušníci a partneři dospělých s dyslexií. Témata setkávání byla velmi různorodá, většinou však hovořili dospělí s dyslexií. Pro mnohé z nich to byla první příležitost, aby mluvili o svém dospělém životě s dyslexií. Někteří konstatovali, že své obtíže už vnímají téměř minimálně. Vykonávali zpravidla práci, při níž čtení nebylo prioritou. Někteří měli za sebou intenzivní reedukace v době školní docházky, které jim pomohly. Ozývaly se však i hlasy, které hovořily o obtížích s dyslexií při vysokoškolském studiu i v každodenním životě. Některé historky se zdály spíše úsměvné, jiné žádaly podporu a účast. Poměrně často účastníci vyprávěli o svých zážitcích z dob školní docházky, které by bylo možné charakterizovat jako nepochopení, diskriminaci, ostrakizaci, podceňování – nejednou ve škole, někdy i v domácím prostředí, kdy rodiče v dobré víře, aby potomka netrápili nároky na školní výsledky, dávali najevo, že nemá takové schopnosti a znalosti jako jeho sourozenci, nechali ho studovat na jednodušších školách, odrazovali ho od maturitního studia. Jaké bylo jejich překvapení, když syn či dcera nejen vystudovali střední školu a dodělali si maturitu, ale šli studovat i vysokou školu a byli úspěšní. Vyžadovalo to však značné odhodlání a odolnost. Mezi tématy diskuse se objevovaly i otázky mladých lidí s dyslexií, zda po všech svých zkušenostech mají mít děti. Obávali se, že by děti mohly zdědit jejich obtíže, a nebyli si jistí, zda jim mohou něco takového udělat. Jejich hlavní obavy pramenily ze zážitků ve škole.



Dyslexie na pracovišti

Hovořit o dyslexii?

- ✓ ANO. Pokud vím, že vedení je vstřícné a bude se snažit mě pochopit.
- ✓ NE. Pokud to nikoho nezajímá, není dobrá atmosféra. Nevěřím, že šéf bude vůbec ochoten naslouchat. Pak ovšem stojí za zvážení změna pracoviště, je-li to možné.

Pracovní místo

- ✓ Je třeba najít si systém práce, který mi vyhovuje (barevné desky, záznamníky, příhrádky...)
- ✓ Potřebuji se nenechat rozptylovat okolím a podle toho je třeba upravit své pracovní místo.



1.
2.
3.

- ✓ Vždy je třeba říci, v čem jsme dobří, co umíme, co naše dyslexie neovlivňuje.
- ✓ Naučme se o dyslexii mluvit, abychom se uměli obhajovat.
- ✓ Je třeba promyslet, čím můžeme být užiteční na pracovišti, čím mezi přáteli. To, co je pozitivní, nabídneme, o tom mluvíme.
- ✓ Potom teprve sdělíme, co nám nejvíce vadí, co ztěžuje naše uplatnění.
- ✓ Je třeba mít připravené návrhy, jak obtíže na pracovišti řešit. Pak nemůže nikdo chápat dyslexii jako výmluvu. Půjde o konstruktivní diskusi!

„Nedaří se mi,“:

1.
2.
3.

„a proto potřebuji“:

- ✓ Potřebuji klid a ticho na práci, jinak se obtížně soustředím.
- ✓ Někdy mám jiný systém práce než ostatní - není horší, ani lepší, je jiný, počkejte na výsledky a nenutte mi své postupy

- ✓ Moderní technologie mohou být užitečné! Hodi se používat:

- opravy textů v počítači
- hlasový výstup z počítače
- aplikace na upomínky v počítači nebo v mobilu
- diktafon na pracovní schůzce nebo při poradách
- cizojazyčné slovníky, slovník cizích slov v mobilu
- GPS, mapy a plány různých měst, tras apod.
- čtečky a e-knihy
- audioknihy

- ✓ Je třeba okolí vysvětlit, v čem všem jsou pro nás úpravy pracovního místa i všechna „udělátka“, která používáme, užitečná. Nakonec nám ještě budou

1.
2.
3.

- ✓ Nestyďte se říkat si vše pro sebe nahlas, a tak trénovat.

Dyslexie z pohledu odborníků, aneb co lze také šéfovi a kolegům říci

- ✓ Dyslexie je vrozená obtíž, která v určité podobě přetrvává celý život.
- ✓ Její příčinou jsou zřejmě drobná poškození centrální nervové soustavy.
- ✓ Je geneticky podmíněná.
- ✓ Mohli bychom jí chápat jako „civilizační chorobu“ - žijeme v informační společnosti, kde stále něco čteme a píšeme. Za takových podmínek se obtíže projevují více než v minulých generacích, které pracovaly jinak.
- ✓ Obtíže dospělých s dyslexií tkví především v:
 - pomalejším čtení a psaní;
 - chybování ve čtení a psaní;
 - zhoršené mechanické paměti (např. pro data, časové údaje, seznamy informací);
 - zhoršeném soustředění na čtení a psaní;



závidět, jak s nimi umíme zacházet a jak jsme organizováni ☺.

Dyslexie a přátelé

Hovořit o ni? Jestli jsou to kamarádi, tak pochopí mé obtíže. Kromě toho o nich asi vědí nebo něco tuší. Možná oni sami mají podobné problémy.

Při hovoru s přáteli si lze trénovat, jak vysvětlit, že mám dyslexii, cizím lidem. Otázky přátel neberme osobně, ani jako nevhodné. Zpravidla se ptají, protože nechápu, o čem jde. Přátelé nás znají, mají rádi, akceptují, jací jsme, takže informace o dyslexii je nemůže vést k tomu, že by si o nás mysleli něco špatného.

Když se přátelé ptají a my jim odpovídáme, můžeme podobné věty také říkat kolegům na pracovišti. Budeme připraveni a víme, co je může zajímat.



Jak o dyslexii mluvit?

- ✓ Dyslexie znamená, že pracuji / učím se jinak. Někdy se mi nedaří dost rychle a přesně číst a psát, potřebuji na to více času, klid, někdy malou pomoc s opravami svých textů. ALE ve svém oboru / v práci zvládám (každý ať doplní sám za sebe - a určité najdeme více než tři dovednosti!!!):

- občas potřebuji delší čas na zorganizování sebe i svého úkolu;

ALE

- ✓ Jinakost lidí s dyslexií také znamená i pozitivita:
 - lepší představivost a vyšší kreativitu myšlení;
 - rychlejší a komplexnější přemýšlení v souvislostech (tzv. celostní myšlení);
 - lepší práci s informacemi prezentovanými vizuálně / obrazově;
 - kdo najde způsoby, jak své obtíže překonat, ten bývá velmi vytrvalý, cílevědomý, odolný vůči zátěži.



Obr. 13 Leták pro dospělé s dyslexií, který nabízí možnost, jak vysvětlit dyslexii kolegům a nadřízeným

Někteří dospělí hovořili o svých obtížích v každodenním životě – při čtení nejrůznějších nápisů (v obchodech, při sledování dopravních značek), při rychlém zapisování informací, při psaní v práci, kdy si nejsou jistí, zda vše napsali správně. Jejich nejistotu ještě umocní, když jim přičinliví kolegové opraví texty červenou propiskou – vzpomínky ze školy tak snadno ožijí a nabývají na intenzitě.

Z těchto setkání vyplynulo společné sdílení informací, výměna kontaktů, založení stránek na sociálních sítích Facebook a LinkedIn. Kromě témat souvisejících s prací či studiem se ukázalo, jak je pro dospělé důležité mít možnost o dyslexii hovořit. Často řešili dilema, zda svému okolí sdělit, že mají dyslexii, jak jim vysvětlit, oč se jedná, a obhájit, že dyslexie neznámá, že by je měli podceňovat, že by nezvládli svoji práci. To bylo důvodem, proč vznikl leták, který vytvořili na základě rozhovorů s dospělými členové České společnosti „Dyslexie“ a po nějakou dobu byl k dispozici i na webových stránkách společnosti.

Kromě toho sami dospělí sestavili sborník ze svých zážitků ze života s dyslexií, který byl také k dispozici všem účastníkům společných setkání. Mezi příspěvky byl uveden i následující, o studiu na vysoké škole (text je zkrácen a anonymizován).

Příklad

Studuji třetí ročník technického oboru a jsem student s poruchami učení. Jsem vybaven těžkými formami dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dnes jsem vám přišel vyprávět, jak se mi s těmito poruchami žije a studuje vysoká škola. Nechci vám vysvětlovat, co jednotlivé pojmy znamenají, ani jak se projevují, ani nechci, abyste si odnesli pocit, že se lituji a mám to těžké a že je potřeba se k těmto lidem chovat v rukavičkách, ale chci vás seznámit se svými pocity a problémy, které život s touto poruchou obnáší.

Proč jsem tedy na vysokou školu vůbec šel? Ano, mám problémy se čtením a psaním, ale na střední škole a v životě jsem se přesvědčil, že technické věci, které vidím a slyším, velmi dobře a rychle chápu, také si dobře pamatuji. Nestuduji pro titul, ale pro získané vědomosti a chci se technice plně věnovat.

Chci také zdůraznit, že mám plnou podporu své mámy, bez ní bych se nedostal takhle daleko.

Ano, mám problém – hendikep, ale není to vůbec nic oproti problémům lidí, kteří nevidí nebo jsou ochrnutí či jinak nemocní. Moji poruchu bych přirovnal spíše k někomu, kdo nemá jednu nohu od kolene dolů a snaží se běžet maraton společně s normálními běžci. Jde to, ale potřebuje kompenzaci ve formě protézy a má s tím problémy a jde mu to o trochu hůře než normálním lidem. Stejně jako u něj, tak i u mě mu noha nechybí jen při běhu, u mě při studiu, ale i v normálním životě. Je omezen v určitých věcech a lidé se mu za to smějí a nevidí všechny jeho problémy ani jeho snahu.

Na myšlenku vyprávět o svých problémech mě přivedl fakt, že je potřeba o podobných problémech mluvit, a málokdo zná potřeby hendikepovaných lidí s problémy učení. Chtěl bych své povídání rozdělit na dvě části, a to jak se mi žije s hendikepem mimo školu a ve škole.

Chápu, že moje problémy spojené s hendikepem můžou někomu připadat jako maličkosti, ale když se všechny ty maličkosti sečtou, není to vůbec jednoduché. Hodně lidí si myslí, že poruchy učení jsou jen při studiu a mimo něj je vše v pohodě, že se jedná jen o horší čtení, ale tak to není. Většina lidí si také myslí, že poruchy učení s věkem mizí.

Například mi dělá velké problémy se zorientovat někde v čekárně nebo v obchodě, kde jsou tisíce nápisů, a já si musím vybrat, kam půjdu. Člověk bez hendikepu se na to podívá a vidí, že to a to je tam a tam, ale já to vnímám, jako kdyby to byly čínské znaky. Nevidím napsáno – Neklepat, sestra vychází. Pro mě to je jen hromada obrázků, které jsou náhodně poskládané. Pokud bych se zastavil a vše si poctivě a v klidu přečetl, tak pochopím, ale copak se můžu u každého nápisu zastavit a číst, co tam je? Nikdy bych nedošel domů, protože nápisů je hodně. Při čtení totiž vidím pouze první dvě písmena ve slově. Teprve když je přečtu, vidím další dvě. Nevidím nikdy slovo dohromady, natož celý řádek. Také mě čtení nadmíru unavuje.

Další z mnoha věcí je „tady si to přečtete a pak to podepište“. Text má 2 stránky. Dvě stránky čtu asi 20 minut a občas mám i světlé chvílky a vím, co tam je napsáno. Jednou jsem byl něco vyřídit na úřadě a všechny věci byly napsané na cedulkách kolem pultu a na zdech. Když jsem se té paní, která seděla za přepážkou, na cokoliv zeptal, tak povýšeně odpověděla: Máte to tady napsané.

Problém mám i s kolektivem lidí, nemůžu nikomu říci, že jsem „dys“, protože to nikdo nechápe, ani nezná. Lidé se mi posmívají a dělají ze mě hlupáka. Vidí v tom jen samé výhody, anebo si myslí, že jsem líný a schovávám se za to, ale já jsem si to nevybral, já nechci být „dys“. Jeden kamarád mi tvrdí, že kdybych chtěl, tak bych uměl číst, že nechci umět číst, protože to je pro mě takhle jednodušší. Není to pravda, já jsem po přečtení půlky stránky unavený, a minimálně hodinu nemůžu nic dělat. Také napsat pár mailů a opravit je, je pro mě velký úkol. Důležité mailly mi musí někdo opravovat.

Pro mě je hodně důležité, aby internetové stránky byly přehledné a dobře napsané. Když je nějaká stránka nepřehledná, nejsem na takové stránce schopný se zorientovat. Podobný problém nastává i při vybírání jídel v restauraci. Pokud jdu sám a jsem v klidu, nemám žádný problém, ale pokud je nějaký shon, tak se v tom nevyznám a mám chuť s tím praštit. Ostatní lidi si už objednávat, ale já ještě nedočetl, jaké jsou polévky.

Další problém spojený s mým hendikepem je, že při stresu nebo velké zátěži mluvím příliš rychle a nezřetelně a lidé mi hůř rozumí. To se spojuje i s únavou, čím jsem unavenější, tím povídám hůř a hůř.

Další nepříjemnou věcí je např. sledování filmů s titulky; málokdo chápe, že titulky nestihám číst. Většinou slyším, že kdybych se snažil, tak to zvládnou.

Jsem si vědom toho, že každý dyslektik to asi vnímá jinak, každý má poruchu jinak silnou.

Můj hendikep je nejznatelnější při studiu na vysoké škole. Na základní i střední škole učitelé věděli, co jsou to poruchy učení. Věděli, jaké mám problémy, a většinou mi bez větších problémů vyšli vstříc. Věděli, že se snažím a nechci žádné úlevy, že potřebuji jen jinou formu zkoušky

nebo trochu víc času nebo něco vysvětlit. Ale nemluvím o šikaně od spolužáků, pro které jsem byl buď blbec, nebo jsem se naopak moc snažil a to bylo také špatně. Na vysoké škole je jen pár dyslektiků a nikdo v podstatě neví, o co jde, proto je velký problém to vyučujícím vysvětlit. Vyučující netuší, co dyslexie obnáší, a dost si jich myslí, že je to z mé strany jen výmluva, a to i poté, co jsou informováni z poradenského centra. Neznají, co vlastně poruchy učení znamenají a jak k lidem s tímto problémem přistupovat. Hodně lidí si totiž myslí, že postupem věku „dys“ úplně vymizí, ale není to pravda.

Stává se mi, že pro ně znamená, že „dys“ = blb, který na to nemá a drtivá většina z nich nepomůže a spousta to navíc dá najevo. Já potřebuji jen trochu jiný přístup. Protože mám problémy s učením, tak to pro ně znamená, že jsem hloupý. Skoro všichni vyučující, kteří o poruchách učení něco málo vědí, si myslí, že dyslexie jsou jen problémy se čtením, ale to není pravda.

Ze začátku mi to tolik nevadilo nebo jsem si toho nevšiml, ale teď mi to vadí daleko víc. Asi jsem si toho začal všimnout víc nebo to může být tím, že už jsem ve vyšším ročníku, kde nejsem tak anonymní. Velmi by mi pomohlo, kdyby ve škole existoval nějaký centrální program nebo webové stránky, kde by byli vypsaní všichni hendikepovaní lidé. Představoval bych si to tak, že by tam byly napsané problémy jednotlivých studentů a já bych nemusel vyučující přesvědčovat, že nejsem blbý, a cítit se jako malý pětiletý kluk. Snažím se na začátku semestru každému za podpory poradenského centra napsat mail s žádostí o individuální přístup. Aby se např. v testu nedivili, že nebude vše gramaticky správně nebo slovosled nebude správný. Také že budu potřebovat víc času na zkoušení. Někteří kantoři na to reagují velmi pozitivně, jiní velmi povýšeně, až si připadám jako člověk, který tady nemá co dělat. Nedávno se mi stalo, že po mailu, který měl upozornit na některé moje nedostatky v češtině, si mě kantor zavolaal a říkal, abych mu to vysvětlil, že mu to připadá, jako že jsem nějaká tlačěnka. Po chvíli konverzace bylo vše vyjasněné a kantor vypadal, že je velmi ochotný mi pomoci, z čehož jsem měl radost. Myslím si, že to není úplně špatné řešení, když si mě kantor zavolaal a informuje se. Nebo jeden kantor vůbec nepochopil, kde je můj problém, a když jsem si přišel pro zápočet, tak mi zhruba půl hodiny dokazoval, že jsem úplně blbý a že na tu školu nemám. V té chvíli jsem měl chuť se na vše vykašlat. Setkal jsem se však s kantory, kteří mi chtěli pomoci bez jediného problému a hodně mě podpořili.

Rád bych teď řekl, co mi studium komplikuje. Nejvíc je to má neschopnost číst. Při čtení jsem velmi unavený a přečtu jen krátký text. Dále mi velký problém dělají zápisky z přednášek. V podstatě nejsem schopný si je zapsat. A co zapíšu, po sobě nepřečtu. Nepomůže mi ani to, když si zápisy svých kolegů okopíruji – nepřečtu ručně psaný text. Dále je to krátká doba soustředění při čtení i učení, rychlá únava. Musím pracovat jen krátce a často si dělat přestávky. Proto mi příprava na zkoušku zabere mnohem víc času než ostatním a stojí mě to větší úsilí. Ne na všechny předměty jsou k sehnání skripta. Kantoři přednáší ze svých poznámek, které ale neradi dávají z rukou. Někdy ani skripta neexistují. Pak se nemám z čeho učit. Hodně si sice pamatují z přednášek a cvičení, ale látky je hodně, takže je to dost složité.

Také nepochopení ze strany kantorů mi přináší problémy. Když něčemu nerozumím, rád bych s nimi danou oblast probral. Ale jsem většinou odkázán na konzultační hodiny. Tam mívám pocit, že jen otravuji, a proč studuji, když to sám nezvládám. Nepochopení je někdy i u zkoušek. Nechci žádné úlevy, jen víc času na zpracování. Často jsou psané testy formou výběru ze 4 možností.

To pro mne znamená nemožnost uspět u zkoušky bez ústního dozkoušení. Mezi odpověďmi je jen malý rozdíl, který mnohdy nepostřehnu díky nepřesnému čtení.

Součástí studia je i studium cizího jazyka. To je pro mne nepředstavitelný problém. Nejsem schopen se cizí jazyk naučit.

Co by mi při studiu pomohlo? Možnost získat podklady k předmětům v elektronické podobě. Díky poradenskému centru při VŠ mám zapůjčené čtecí zařízení, které mi velmi pomáhá. Ale pro toto zařízení potřebuji elektronickou podobu materiálů. Poradna mi pomáhá i tím, že skripta, která jsou pouze v papírové podobě, mi skenuje a pak zašle. Se čtecím zařízením jde všechno mnohem lépe a rychleji. Pomáhá mi i opravovat e-maily. Díky němu jsem schopný mail opravit a dát mu správnou formu. Když si text napíšu a potom ho čtu, žádné chyby nevidím a připadá mi to ok, ale když mi ho někdo přečte, tak chyby slyším. Tato věc mi neuvěřitelným způsobem otevřela možnosti k poznání nových věcí a k nastudování spousty nových informací.

Také jsem zjistil, že na jiných vysokých školách jsou na webových stránkách prezentace přednášek, zadání cvičení atd. Tato forma by mně moc pomohla. Skripta jsou většinou nepřehledně uspořádaná, text je jednoduše odshora až dolů. Pomohla by mi skripta uspořádaná přehledně, s barevným vyznačením. Potřeboval bych pouze ústní formu zkoušky. Jakmile se zkouška hodnotí jenom dle písemného projevu, nemám většinou šanci uspět. A po písemné formě mě ne každý ústně dozkouší. A když ano, není mi ústní forma do hodnocení započítána. Moc by mi pomohla vstřícnost ze strany vyučujících. Chápu, že je pro ně zatěžující, když někdo chce individuální vysvětlování, ale já nepotřebuji z jejich strany mnoho času. Potěšilo by mě totiž, kdybych se stále necítil jako ten, co jen otravuje. Mnohdy se stane, že při žádosti o pomoc jsem odkázán na skripta a na internetové stránky.

Na závěr bych chtěl říct, že jsem ve svém životě už potkal mnoho skvělých lidí s pochopením. Zde na vysoké škole jsem rád, že se mohu opřít o pomoc poradenského centra. Největší oporou z vyučujících zde na VŠ pro mě byl pan doc. XY, kterého jsem měl na matiku. Byl neuvěřitelně ochotný se vším mi pomoci a vysvětlil mi všechny věci, které jsem neuměl. Velice mne to motivovalo.

Uvedený příběh výstižně popisuje nejrůznější oblasti, v nichž se v dospělém životě může dyslexie projevit. Lidé s dyslexií se setkávají s určitými obtížemi **při vysokoškolském studiu, při výkonu pracovních povinností i v každodenním životě**. Když si uvědomíme, že s texty pracujeme dennodenně v práci i doma, není to překvapující. Přesto se objevují názory, že dyslexie je záležitost školního prostředí, někdy dokonce nižších stupňů vzdělávání. K tomu zřejmě přispívá označení specifické poruchy učení, které se často používá a vyvolává dojem, že jde o obtíž související s učením a se školou. Klíčové zde je, že se obtíž promítají do procesu čtení a psaní. Třebaže někteří dospělí s dyslexií mluví o tom, že čtou rádi, nemusí to znamenat, že čtou stejným tempem jako lidé bez dyslexie. Vědí, že potřebují na čtení dostatek času, umí si upravit podmínky pro čtení tak, aby si ho mohli užít. Příznivý vliv mohly mít i předchozí reedukace či terapie, mírnější formy obtíží se mohly i v důsledku vývoje dostat do podoby, kdy jedinci takřka nekomplikují život. Podobně potkáme lidi s dyslexií, kteří se rádi učí jazyky nebo se in-

tenzivně věnují jednomu jazyku, který si osvojili na velmi dobré úrovni. Možná k tomu přispěli dobří učitelé, možná si našli způsoby, jak s jazykem naložit a správně si ho osvojovat. Nejednomu dospělému s dyslexií pomohl delší pobyt v zemi, kde se jazykem hovoří. To ovšem zdaleka neplatí pro všechny. Jsou i tací, kteří nechápou, že lidé mohou číst pro zábavu a přitom odpočívají. Pro ně je to náročná aktivita, které se věnují pouze při výkonu práce, ideálně pouze tehdy, když jsou odpočatí a mají dost energie. Jestliže jsme hovořili o mnoha různorodých profilech obtíží u dětí a dospívajících, u dospělých se někdy setkáme dokonce s ještě širším spektrem projevů dyslexie, ale také různých témat, o nichž hovoří a která v souvislosti s možnými obtížemi se čtením a psaním řeší. Nezřídka dokážou pojmenovat to, o čem děti mluvit neumí. Přitom v našich podmínkách existuje jen velmi limitovaný počet pracovišť, na která se dospělí mohou obrátit. Stojí za pozornost, že v zahraničí v mnoha zemích existuje legislativa, která chrání dospělé s dyslexií před diskriminací z důvodu dyslexie. Současně v těchto zemích také existují poradenská centra, která dospělým s dyslexií nabízejí podporu, terapii, nebo konzultace (Bartlett & Moody, 2004; Krejčová, 2010).

11.1 Dyslexie na vysoké škole

Jedna z oblastí, v níž došlo na počátku 21. století ke značnému rozvoji, je **poradenství pro vysokoškolské studenty s dyslexií**. Většina renomovaných českých univerzit a vysokých škol v současné době nabízí diagnostiku i další podporu studentů s dyslexií. Vše začíná u přijímacího řízení, kde mají tito uchazeči o studium nárok na úpravu podmínek, pokud doloží, že jim byla dyslexie diagnostikována. Tato modifikace obvykle spočívá v navýšení času na práci, někdy i zvětšení textů, které musí uchazeči pročitat.

Přestože jsme v kapitole o diagnostice hovořili o existující diagnostické baterii pro studenty vysokých škol (DysTest), při vysokoškolském studiu je někdy ještě důležitější tzv. funkční diagnostika. Jestliže studenti vědí už od dob povinné školní docházky, že mají dyslexii, pak není nutné zjišťovat, zda ji skutečně mají. Jde o dospělé lidi, zodpovědné za svá rozhodnutí i za své studium. Je žádoucí, aby věděli, jak potřebují upravit podmínky studia, za jakých okolností zvládají pracovat. Funkční diagnostika spočívá ve zmapování okolností, za nichž jedinec zvládne „fungovat“ (proto funkční). Při studiu na vysoké škole je proto důležité stanovit, **co student potřebuje při docházce na přednášky, při studiu i během skládání atestací**. Často jde o relativně jednoduchá, ale velmi účinná opatření, která studenti dokážou sami formulovat. Někteří studenti sami popisují, jak je pro ně důležitá přítomnost na přednáškách, které poslouchají. Občas si ani nic nepišou, protože by to byla komplikace při porozumění tématu a sledování vyučujícího. Naopak prostý poslech a aktivní zapojení do praktických cvičení jim pomáhají. Stejně je pro ně důležité mít k dispozici texty, z nichž se mohou učit, což představuje zajistit si skriptu nebo jiné publikace, jindy to však může znamenat, že potřebují poskytnout od vyučujících

jejich prezentace. Zatímco někteří tak činí automaticky a poskytují je všem studentům, jiní potřebují informaci, aby materiály poskytli jen specificky vybraným studentům.

Modifikace se liší v závislosti na charakteru výuky i požadavcích vyučujících. Co platí v jedné přednášce, nemusí platit v druhé. Nespornou podporou výuky jsou moderní technologie. O hlasovém výstup z počítače i převodu mluvené řeči na text jsme hovořili v kapitole o dospívajících. Na vysoké škole nejednou pomáhá nahrávání přednášek a někteří studenti rádi využívají diktafony. Jak je uvedeno v příběhu výše, občas se zvyšuje potřeba konzultací, protože krátká diskuse o tématu pomůže některým studentům víc než čtení několikastránkového textu. Pro vyučující na vysoké škole nemusí znamenat úpravy studia mnoho činností navíc. Někdy jde spíše o určitou změnu způsobu uvažování o studentech s dyslexií. Je důležité pochopit, že jde o studenty, kteří některé úkony dělají odlišně, ale mají dispozici k vysokoškolskému studiu a mohou se stát experty ve svém oboru, pokud je jim k tomu dána příležitost. Studijní povinnosti plní stejně jako ostatní, oborové znalosti také musí prokázat. Úpravy studia nejsou zárukou, že student vždy vše zvládne. Na tom se musí podílet především on sám. Avšak nelze ho diskriminovat za obtíže, které si nevybral.

To se týká nejen přednášek a podpory při studiu, ale také průběhu atestací. Obtíže způsobují především písemné testy, které jsou online, mají striktní časové limity a vyžadují kvantum čtení. Tradiční obtíže jsou rozsáhlé testy s volbou odpovědí. Zatímco studenti bez dyslexie jsou často za tento formát zkoušení vděční, neboť volí strategii – „když nevím, zkusím tipovat“, studenti s dyslexií jsou nuceni přečíst spoustu textů, obvykle ve stanoveném čase, a snadno se dopustí chyby, která souvisí se čtením, nikoli s neznalostí. Mnohdy je mezi správnou otázkou a distraktory jen nepatrný rozdíl, nezřídka spočívá pouze v užití odlišné předpony („umí – neumí“), změně předložky či jiné drobné nuanci. U studentů s dyslexií se snadno stane, že označí nesprávnou odpověď, přestože správnou znají, protože si otázku přečtou nepřesně. Mezi jejich běžné postupy také patří, že raději nečtou vše, ale odhadují, jak bude věta nebo otázka pokračovat, aby celý text stihli zpracovat. Pak se snadno dopustí neplánované chyby, která souvisí pouze s kvalitou čtenářských dovedností. Zatímco studenti bez dyslexie mohou při tomto typu úloh získat neplánovaně body navíc za své správné tipování, studenti s dyslexií naopak body neoprávněně ztrácejí. Specifickou situací jsou online testy tohoto typu nebo testy na počítači, kdy se otázka i nabídka odpovědí objevují vždy jen na krátký čas a následně se objeví nová otázka či úkol. Čas se někdy dokonce v elektronickém prostředí ukazuje se zleva doprava pohybuje malý puntík, který zmizí společně s otázkou ve stanoveném čase). Tyto další jevy na stránce s textem jen umocní stres, některé studenty zcela zablokují, takže ani nejsou s to začít číst. Další náročnou situací, která se vyskytuje např. na právnických fakultách, jsou zkoušky, během nichž musí studenti vyhledávat v množství různých textů a publikací a informace využívat při zpracování zadaného úkolu (vyhledávání v různých zákonech a dalších legislativních dokumentech). Jde o práci velmi

praktickou, která skutečně prověří znalosti studentů, ale je-li na čtení stanoven časový limit a textů je mnoho, studenti s dyslexií se dostávají do úzkých.

V neposlední řadě náročnou studijní situaci představují **komplexní zkoušky z cizích jazyků**, které patří k základní součásti studia jiných oborů. S odbornými předměty někdy studenti nemají žádné obtíže a celé studium zvládají relativně snadno, ale jazyková zkouška může velmi zbrzdit jejich cestu za vysokoškolským titulem. Není ojedinělé, že se ve vysokoškolských poradenských centrech objevují ztrápení studenti, kteří mají splněné všechny studijní povinnosti, takřka dopsanou závěrečnou práci a nyní se obávají, že kvůli zkoušce z jazyka nedokončí své studium. Existují však i jazyková centra vysokých škol, která mají se studenty s dyslexií častější zkušenost než vyučující jednotlivých oborů, neboť se u nich scházejí studenti všech možných oborů školy, jejich obtíže se tu projeví častěji, a proto jsou na podobné situace poměrně dobře připravená. Někdy dokonce sami vyučující z těchto center studentům doporučují, ať se obrátí na odbornou pomoc, aby mohli společně situaci řešit. Řada vysokých škol, resp. poradenských center při vysokých školách pořádá pro učitele jazyků přednášky o dyslexii, aby si se studenty věděli rady.

Jak tyto situace řešit? Na prvním místě je žádoucí ptát se studentů samotných, jakou mají představu, za jakých okolností atestaci zvládnou. Musí projevít znalosti jako jejich spolužáci, ale je třeba jim k tomu upravit podmínky. Jestliže se dostali až na vysokou školu, zjevně nějaké studijní předpoklady mají a u studentů s dyslexií to mnohdy také znamená, že velmi dobře vědí, za jakých okolností se jim optimálně studuje. Nejednou je zcela dostačující navýšení času na práci, aby měli možnost si vše v klidu pročíst a nastudovat. To s sebou ale nese realizaci zkoušky v samostatné místnosti, ať se navzájem s ostatními studenty neruší. Některým pomáhají moderní technologie. V nejjednodušší podobě to znamená použití počítače pro sepsání souvislého textu (např. při psaní esejí u zkoušek z cizích jazyků), místo psaní rukou. Jindy to mohou být elektronické dokumenty, v nichž student rychleji a snáze vyhledává než v tištěných publikacích, nebo i hlasové výstupy z počítače. Jiní studenti naopak potřebují moderní technologie při atestacích vynechat. Místo testů na počítačích raději píšou tužkou na papíře, někdy je pro ně optimální variantou ústní zkoušení a veškeré čtení a psaní potřebují redukovat na minimum. V některých případech jde spíše o to, že písemný projev je rovnou doprovázen ústním zkoušením, při němž má student možnost upřesnit a objasnit, co napsal. Mnozí popisují, že při takovém formátu zkoušky mohou snadněji projevit své znalosti, někdy jim pomůže pohovor i při zkoušce z jazyka, neboť při společné diskusi spíše užijí správnou gramatiku a umí ji zdůvodnit, zatímco při vyplňování testů s nabídkou více odpovědí zbytečně chybují i tam, kde jinak mají znalosti bezpečně fixované. To vše zajisté klade určité nároky na organizaci zkoušek, nicméně jinak se diskriminaci nevyhneme.

11.2 Dyslexie v každodenním životě dospělých

Doposud jsme se zaměřovali spíše na studijní prostředí, ač výše uvedený leták je nabídkou především pro zaměstnance. Dyslexie se však v dospělém životě může odrazit v mnoha dalších situacích, neboť čtení a psaní se v současné informační společnosti nevyhneme. Někteří dospělí ale víc než o obtížích se čtením a psaním hovoří o pocitech, které takové situace přinášejí. Při poradenské práci se pak musíme nejprve soustředit na sekundární symptomy vzniklé stresem a požadavky i postoji okolí. Teprve potom můžeme hledat strategie, jak obtíže se čtením a psaním zmírnit.

Mezi **tradiční socioemocionální obtíže jedinců s dyslexií** jsou zpravidla řazeny (podle Bartlett, Moody, 2004):

- Zmatek a neporozumění vlastní osobě – dospělí s dyslexií často uvádějí, že si nejsou jistí svými schopnostmi. Na jedné straně se často ukáže, že zvládají různé úkoly snáze a chápou různorodé problémy rychleji než lidé v jejich okolí, na druhé straně náhle čelí situacím, kdy vše dokážou mnohem hůř a na sebe, své kolegy i jiné osoby působí nekompetentně. Zajímavým způsobem tyto prožitky popisuje mladá žena s dyslexií: „... Mně vlastně, co se týče čtení, nic nevadilo, byla jsem hloupá, a tak bylo normální, že dělám chyby. Z gramatiky to byla jedna pětka za druhou a všichni na to byli zvyklí: je přece hloupá – ale šikovná na ruce, tak co... Svůj problém jsem cítila jinde – přirovnala bych to ke známému příkladu s bílým papírem, kdy má 19 osob z 20 za úkol říct, že je černý. Všichni v mém okolí mi tvrdili, že své dobroty, že je papír černý – on se jim totiž takový jevil. Jen já jej viděla bílý a nevěděla co s tím. Díky tomu jsem přestala věřit sobě...“
- Stud a vina – mnozí dospělí s dyslexií se za své obtíže stydí a obviňují se za chyby, jichž se dopustí, vnímají se jako neschopní, což se mimo jiné promítá do jejich profesní kariéry. Obvykle tito lidé zaujímají nižší pozice, než odpovídá jejich úrovni schopností a dovedností (Bartoňová, 2007; Cimlerová, Pokorná, 1998).
- Nedostatek sebedůvěry, nízké sebevědomí – tyto pocity často pramení již z dětství, kdy jedinci s dyslexií ve škole a nezářka i doma slýchali, že něco dostatečně dobře neumí a nezvládají, nedokážou se naučit a byli zrazováni od činností, jimž se chtěli věnovat. Například mladá žena, která v době vyšetření pracovala na plný úvazek a studovala dálkově vysokou školu, vzpomínala, jak bylo rodičům po ukončení její první třídy doporučeno, aby ji přeřadili do tehdejší zvláštní školy. Mnoho let věřila, že nezvládne vystudovat ani střední školu s maturitou.
- Frustrace a vztek – dlouhodobé pocity frustrace vedou k vzteku a zlobě vůči sobě nebo vůči okolí. Dospělí s dyslexií nejednou čelí značným obtížím, když nejsou okolím pochopeni, nezvládají svoji práci, jak by si představovali, stále řeší obtíže,

keré vyvstávají v souvislosti s dyslexií, a není jim poskytnuto žádné zázemí, nemají pocit pochopení ze strany okolí.

Příklad

Setkali jsme se i s případy, kdy klient, který v dospělosti vůbec nevládal čtení a psaní, žádal o přidělení plného invalidního důchodu, verbálně značně agresivně odmítal jakoukoli formu pomoci, se svým okolím komunikoval minimálně. Pokud ano, dával najevo vztek a celým svým vzhledem se snažil působit na okolí děsivě. Jednalo se o případ ve Finsku, který po účinné intervenci dopadl dokonce s takovým úspěchem, že dotyčný mladý muž vymyslel součástku do automobilu, na niž získal patent. Díky intenzivní terapeutické práci se naučil o svých problémech mluvit, ale konečně našel také způsoby, jak čtení a psaní na základní úrovni zvládnout, prosadil se v automobilovém průmyslu a našel pracovní uplatnění.

- Úzkost, strach, panika – takové pocity prožívají dospělí s dyslexií často ze dvou hlavních důvodů. Jedním je neustálá obava, že někdo v jejich okolí objeví důsledně utajované obtíže a odhalí jejich slabost. Druhým bývá úzkost z nových úkolů a pracovních příležitostí, které mohou znamenat opětovné projevy obtíží a nové hledání strategií, jak práci zvládnout.

Příklad

Studentka vysoké školy s dyslexií v průběhu studia stále častěji zažívala extrémní obtíže u zkoušek. Nebyla schopná hovořit, zapomínala, co se naučila. Doma vše zvládala, při otázce zkoušejícího se nedokázala vyjádřit a její úzkost se zvyšovala před blížícími se státními závěrečnými zkouškami.

- Emoční rozlady, zoufalství až deprese – emocionální obtíže tohoto typu se zpravidla objevují u jedinců, kteří dlouhodobě čelí neúspěchům, nedaří se jim nalézt adekvátní práci (přestože studium daného oboru zvládli), nebo opakovaně selhávají v předprofesní přípravě apod.

Z uvedených příběhů i popisovaných situací do značné míry vyplývá, o jakých tématech dospělí potřebují hovořit, ale častokrát nemají kde. Také proto vznikla publikace *Mám dyslexii* (Zelinková & Čedík, 2013), která si klade za cíl provést dospělými úskalími dyslexie a ukázat jim, že se svými obtížemi nejsou sami.

Bohužel jsme se setkali i se situací, že dospělá žena s dyslexií přišla ke klinické psychologce s žádostí o terapii, své obtíže zdůvodňovala mimo jiné dyslexií, s níž si neví rady, a bylo jí odborníci sděleno, že dyslexie se týká dětství a školy, v dospělosti už

to nemůže být problém. V ten okamžik si klientka připadala bezmocná a sama sebe přesvědčila, že její obtíže asi pramení z toho, že je neschopná a hloupá. Jde o historiku bezmála deset let starou, snad jsme se i v této oblasti posunuli kupředu. Obdobně však psychologka z renomované personální agentury položila otázku, proč by se měla zabývat uchazeči o zaměstnání s dyslexií, když za dveřmi stojí jiní bez dyslexie. Skutečnost, že se může jednat o vynikající specialisty ve svém oboru, který se čtením a psaním a priori nemusí vůbec souviset, nebrala úplně v potaz. Dnes má dotyčná více zkušeností, tento komentář pronesla na počátku své profesní kariéry, tak můžeme doufat, že některé ze svých postojů změnila.

Dospělí s dyslexií si často kladou otázku, jak o dyslexii hovořit v rodině a v práci? Jak sdělit partnerům, s čím se potýkají, a nevyvolat v nich dojem, že jsou hloupi? Jak vysvětlit kolegům a nadřízeným, že dyslexie neznamená neschopnost a nemožnost vykonávat určitou profesi? Přitom v pracovním procesu i v rodině nastávají situace, které dyslexie může ovlivnit – krátké termíny na zpracování pracovních textů, požadavek, ať dotyčný dělá zápis z porady, nutnost něco přečíst nahlas před dalšími kolegy, doplnit popiskami nákres či schéma, které jedinec vytvořil, kontrola textu, který napsal někdo jiný, ale dotyčný je zodpovědný za grafické provedení, psaní e-mailů, úprava webových stránek vlastní firmy atd. Doma je třeba číst dětem pohádky, přečíst návody k použití, číst cedule a nápisy na veřejných místech, vyhledávat trasy v mapě, což vyžaduje přesné čtení názvů obcí a ulic, jimiž se má projet, a mnoho dalších každodenních drobností i důležitějších událostí. Skutečnost, že je dyslexie dědičná, znamená, že je určitá pravděpodobnost, že se s ní budou potýkat i další generace. Je žádoucí partnerovi toto riziko sdělit i s ohledem na plánování rodiny.

Ze všech těchto důvodů je vhodné vyhledat poradenskou pomoc a mít příležitost v klidu a v bezpečném prostředí o svých obtížích hovořit. Při práci s klientem vzniká otázka, zda na prvním místě budeme řešit jeho prožitky a emoce s dyslexií spjaté, nebo budeme **přemýšlet o strategiích, jak o dyslexii komunikovat s okolím, nebo mu budeme nabízet metody a postupy, které mu mohou v dospělém životě usnadnit situace, kdy se potýká se čtením a psaním**, potažmo dalšími symptomy dyslexie. Dokud klient nebude mít příležitost hovořit o svých emocích, vyrovnat se s nimi, sdílet s někým svůj vztek, bezradnost, neštěstí, strach či jiné negativní prožitky, je těžké mu nabízet rady týkající se dalších oblastí. Nicméně ruku v ruce s negativními emocionálními zážitky jde aktivní hledání účinnějších postupů vyrovnávání s dyslexií. Neexistují rychlá a instantní řešení, která by si mnozí přáli. Není možné nabídnout „jeden lék“ na vše. Většina těchto zaručených a jednoduchých postupů, mezi něž se řadí např. biofeedback, užití nenasycených mastných kyselin či kineziologie, nejsou pokládány za vědecky podložené formy intervence. Chybí u nich relevantní výzkumy s přesnými daty, které by doložily jejich účinnost (Elliot & Grigorenko, 2014). Máme ale určitý repertoár postupů a pomůcek, které mohou život usnadnit a zpříjemnit.

Dospělý jedinec je za svůj život zodpovědný. Nelze jednoduše deklarovat, že má dyslexii, a čekat, jak se k tomu zaměstnavatel či okolí postaví. Ve škole je skutečně na

počátku nejvíce zodpovědnosti na rodičích a učitelích, ale postupně i žáci víc hovoří o tom, co jim vyhovuje, jsou aktivizováni, aby vymýšleli společně s dospělými, jak budou pracovat, aby vše zvládli. V dospělém životě je namísto umět říci, co způsobuje problémy, v čem má dyslexie negativní dopad na práci i každodenní život, ale jedním dechem také dodat, co místo toho jedinec může nabídnout, co umí, co jsou jeho silné stránky, kde při práci a v rodinném životě dyslexie vůbec nehraje roli, naopak se dotýčný může projevit kladně. Jako pomůcka může klientovi sloužit výše uvedený leták České společnosti „Dyslexie“. Spíše než poradenství nebo terapii mnozí potřebují **koučování**, tedy přístup, který rozvíjí potenciál, pomáhá jedinci uspořádat si pracovní i rodinné záležitosti, vede k efektivnějšímu fungování. **Z deficitů lze tak někdy učinit silné stránky hodné obdivu.** To, že jedinec neumí číst tištěné informace, může vést k rozvoji verbálního projevu, dokáže se velmi dobře vyjadřovat spatra; to, že jedinec musí své texty i další práci kontrolovat, může vést k pečlivosti a kontrole; to, že jedinec potřebuje uspořádat činnosti i podklady pro práci tak, aby se ve všem snadno zorientoval, nemusel číst popisky a nápisy, potažmo vykonával náročné úkony tehdy, kdy se na ně cítí fit, a méně náročné na sklonku pracovního dne, nebo naopak na počátku, jednoduše tehdy, kdy je ještě unavený, nepřipravený na stoprocentní výkon, může vyvolat obdiv, jak je dotýčný disciplinovaný a organizovaný. Není přitom nutné sdělovat okolí, že příčinou těchto dovedností byly obtíže a deficity.

Významný zdroj podpory představují v současné době také **moderní technologie**. Jejich vývoj je natolik turbulentní, že nemá smysl uvádět výčet pomůcek, které jedinci s dyslexií můžeme doporučit, protože je pravděpodobné, že za několik měsíců budou existovat další, jiné, dokonalejší, aktualizovanější. Můžeme však probrat nejrůznější oblasti, v nichž lze moderní technologie využívat (Smythe, 2010; Winters & Cheesman, 2013).

Jako první se nabízí software i hardware pro podporu čtení a psaní. Kromě prostého faktu, že je někdy užitečnější používat počítače, diktafony a chytré telefony místo psaní zápisů a poznámek ručně, nabízejí se programy, které umožňují převod textu na hlas, nebo obráceně převod hlasu na text. V předchozí kapitole byly uvedeny příklady českých programů, které to dokážou a jedincům s dyslexií jsou k dispozici. Někteří klienti sami nacházejí užitečné aplikace v chytrých telefonech, které jim předčítají došlé SMS zprávy. Podobně není dnes nutné shánět diktafon, i taková aplikace v mnoha telefonech existuje, resp. lze ji získat. Snadno dostupným, ale velmi užitečným nástrojem jsou programy pro kontrolu pravopisu. Kromě těch, jež jsou zabudovány přímo do textového editoru, který jedinec používá, existují i další, jež lze dohledat online a fungují někdy ještě přesněji a zevrubněji.

Užitečnou pomůcku představují různé plánovače, systémy připomínek důležitých událostí a úkolů, které umožňují ulevit mechanické paměti i zorganizovat čas. V dnešní době je běžné, že lze informace z počítače synchronizovat s informacemi v mobilu, nebo také sdílet s dalšími jedinci, kterých se události týkají. Za pozornost stojí překladače, slovníky cizojazyčné, ale také slovníky cizích slov, slovníky synonym, slovníky spisovné češtiny, programy pro tvorbu myšlenkových map namísto psaní textů, nebo aplikace

umožňující manipulaci s webovými stránkami. Pro některé uživatele může být velmi nepřehledné, pokud jsou webové stránky a portály plné informací, obsahují texty i obrázky, používají různý formát záložek. To nejjednodušší, co lze učinit, je zvětšit písmo, je-li to možné, změnit si barevné pozadí stránek, případně zrušit některé obrázky a blikající nápisy či znaky.

Využití e-knih, audioknih, nalezení vhodných webových stránek pro osvojování znalostí formou e-learningu může být zdrojem učení i zábavy a obohacení. Velmi užitečný portál zaměřený na toto téma vznikl ve spolupráci několika evropských zemí a Izraele, byl podpořen Evropskou dyslektickou asociací a má českou mutaci (ČR byla jedna z účastnických zemí mezinárodního projektu, jehož cílem bylo portál vybudovat). Jmenuje se LITERACY – viz <http://www.literacyportal.eu/cs.html>.

Shrnutí

- S dospělými s dyslexií často nejprve hovoříme o prožitcích, o zdrojích stresu a úzkostí, které jim dyslexie přináší. Bylo by obtížné hledat intervenční postupy a řešit možné pracovní či studijní nezdary, kdyby byl klient blokován svými negativními pocity. Nejprve je třeba si ulevit, s některými situacemi se smířit, vypovídat se o tom, co dyslexie bere i dává, pak lze přistoupit k další práci.
- Významným tématem poradenské práce s dospělými s dyslexií je hledání způsobů, jak dotýční mohou o dyslexii komunikovat se svým okolím. Jak jim vysvětlit, co dyslexie znamená, aniž by začali působit nekompetentně, jak se vůbec odhodlat situaci pojmenovat.
- Studenti s dyslexií na většině tradičních státních vysokých škol a univerzit mají nárok na úpravu podmínek při studiu i během konání zkoušek či jiných atestací. Na mnohých vysokých školách existují poradenská centra, která nabízejí široké spektrum služeb studentům s různými speciálními potřebami včetně dyslexie.
- V dospělém životě, pro výkon práce i pro řešení každodenních situací může být pro jedince s dyslexií užitečné koučování, které jim pomůže zorganizovat si své záležitosti, naučit se stanovovat priority, vyrovnávat se s obtížemi, ale i využívat své silné stránky. Klíčovou roli však hraje, zda má kouč základní povědomí o dyslexii, nebo tuto formu obtíží alespoň bere v potaz a má pro klienta porozumění.