



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



UNIVERSITAS
OSTRAVIENSIS

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

Název: Specifické poruchy učení ve školní praxi

Autor: Renata Kovářová

Studijní opora k inovovanému předmětu: *SPORU*

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Ostrava, září 2013

ISBN 978-80-7464-466-5

Specifické poruchy učení ve školní praxi

nadpisy tří úrovní (pomocí stylů Nadpis 1–3), před nimi je znak #

na začátku dokumentu automatický obsah (#Obsah)

tabulky jsou v textu pouze symetrické, vloženy mezi znaky @...&

#Obsah

#Slovo úvodem	3
#1 Žák se specifickou poruchou učení v českém školství	3
#1.1 Žák se specifickou poruchou učení v základní škole – vývoj do roku 1990.....	4
#1.2 Žák se specifickou poruchou učení v základní škole po roce 19905	
#1.3 Aktuální situace specifických poruch učení v základních školách v České republice.....	7
Shrnutí kapitoly	10
#2 Základní charakteristika specifických poruch učení	10
Cíl kapitoly	10
#2.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení	11
#2.2 Typy specifických poruch učení.....	12
#2.3 Společné projevy specifických poruch učení.....	14
#2.4 Příčiny specifických poruch učení	16

Shrnutí kapitoly	17
#3 Kompetence učitele při diagnostice a reedukaci specifických poruch učení 18	
Cíl kapitoly	18
#3.1 Specifické poruchy učení versus jiné typy postižení	18
#3.2 Kompetence učitele v základní škole.....	19
#3.3 Od diagnostiky k podpoře žáka se specifickou poruchou učení....	22
#3.3.1 Pedagogická diagnostika ve škole.....	24
#3.3.2 Vyšetření žáka na pedagogicko-psychologické poradně.....	25
#3.3.3 Analýza diagnostických závěrů	26
#3.3.4 Individuální vzdělávací plán	27
#3.4 Reedukační péče zaměřená na žáky se SPU na základní škole..	28
#3.4.1 Rozdíly v reedukaci na 1. a 2. stupni základní školy	32
#3.5 Podpůrná opatření ve vyučování.....	33
Shrnutí kapitoly	34
#4 Subjektivní problémy žáka se specifickou poruchou učení	35
Cíl kapitoly	35
#4.1 Sekundární symptomatologie specifických poruch učení – zvláštnosti v chování.....	36
#4.2 Vývoj sebehodnocení u žáka se specifickou poruchou učení	36
Shrnutí kapitoly	38
#Citovaná a doporučená literatura	39

#Slovo úvodem

Čtení a psaní jsou společně s mluvenou řečí základními informačními kanály, kterými člověk získává nové informace. Snížená schopnost naučit se číst a psát může vycházet z přítomnosti specifických poruch učení, které mnohdy jsou původci školního neprospěchu. Zpočátku se předpokládalo, že nejdůležitější je, aby si žák ve škole osvojil základní dovednosti a veškerá snaha o reedukaci se orientovala tímto způsobem. Dnes v závislosti na nových vědeckých poznatcích, ale také díky vlastním výpovědím dospělých jedinců se specifickou poruchou učení, je zřejmé, že tyto poruchy mají dopad na celý život člověka. Právě proto by mělo být cílem pedagogů připravit dítě na život s touto poruchou. Vždyť specifické poruchy učení se neprojevují jen ve čtení a psaní diktátů, ale mají dopad na organizaci celého života člověka. Na tuto okolnost je nutné žáka připravit včetně správného výběru povolání. Nezbytné je také u žáků pěstovat adekvátní sebepojetí a sebehodnocení a nepřipustit znevažování schopností žáka jak ze strany pedagogů, rodičů, vrstevníků, ale také jeho samotného. Vždyť právě adekvátní sebehodnocení, vyhodnocení a pochopení svých kladů a záporů vede člověka k nalezení optimálního místa v životě. Tento studijní materiál si klade za cíl zorientovat se v základní problematice žáka se specifickou poruchou učení na základní škole a nastínit možnosti vedení těchto žáků, aby ve svém životě našli své „místo na slunci“.

Úspěchy při studiu, ale zejména při vlastní práci s žáky přeje autorka

#1 Žák se specifickou poruchou učení v českém školství

Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

vysvětlit postoj ke specifickým poruchám učení z pohledu historického;

pochopit vztah k problematice specifických poruch učení do roku 1990 a po roce 1990;

vysvětlit legislativní podporu žákům se specifickými poruchami učení v historickém přehledu;

objasnit současné zastoupení žáků se specifickými poruchami učení na základních školách;

znát základní současné trendy ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, legislativní normy – metodické pokyny, zákony, vyhlášky.

Čas na prostudování kapitoly

Kapitola první představuje základní vstup do problematiky specifických poruch učení na základních školách v České republice od poloviny minulého století do současnosti. Na prostudování není náročná, jelikož má víceméně informační

charakter. Záleží také na studentových dosavadních znalostech a motivaci pro studium dané problematiky.

Průvodce studiem

Specifické poruchy učení sice nejsou problematikou zcela novou, ale oproti ostatním typům postižení mají mnohem kratší historii. To samozřejmě plyne z jejich vlastní podstaty. První snahy o vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení sahají v České republice do 50. let 20. století. Od té doby došlo v naší společnosti k převratným změnám. Tyto změny se samozřejmě odrážejí i ve vzdělávání. Následující kapitola nastíní vývoj vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení v českých školách a objasní i problémy, které s sebou tato nová situace mnohdy nesla.

#1.1 Žák se specifickou poruchou učení v základní škole – vývoj do roku 1990

Pojmy k zapamatování

Zkoumání specifických poruch učení (dále SPU) nemá ani ve světovém kontextu dlouhou historii. Závisí to na osobitostech těchto poruch, které začaly být podrobně zkoumány až ve 20. století. Souviselo to jednak s lékařskými objevy, ale také s narůstajícím zájmem o dítě jako takové. To ovlivnilo i vzdělávání dětí, které s sebou (jako vedlejší produkt) může nést i negativní projevy.

Výzkum SPU ve svém počátku souvisel s medicínou. První poruchou, která se začala zkoumat, byla dyslexie, která byla dlouhou dobu řazena na stejnou úroveň se specifickými poruchami učení (viz následující kapitoly). V 50. letech 20. století se začínají problémy se čtením a psaním řešit v psychiatrických léčebnách, nejprve v Havlíčkově Brodě, posléze v Dolních Počernicích. První třídy pro děti s poruchami čtení a psaní jsou otevírány při zdravotnických zařízeních (Brno, Dolní Počernice). Až ve školním roce 1966/67 je v Praze otevřeno prvních 7 tříd (dnes bychom hovořili o pilotním ověření) již v základních školách. V roce 1972 pak byla vydána ***Instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní a specializovaných tříd pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti na základních devítiletých školách***¹. Ve vztahu k dětem s poruchou čtení a psaní² to byl obrovský posun, nicméně tyto třídy byly zřizovány pouze v některých základních

¹ Celé znění [on line] [cit. 2013-08-13] dostupné z: <http://www.epravo.cz/vyhledavani.aspx/?Id=32064&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>

² Nadřazený pojem specifické poruchy učení se začal užívat až později.

školách a byly zařazovány do kategorie pro mládež vyžadující zvláštní péči³. Specializované třídy byly zřizovány národními výbory, jednalo se o 2. – 5. ročník základní školy. V těchto třídách vyučovali zkušení učitelé se speciálně pedagogickou kvalifikací příslušného zaměření. Přestože se jednalo pouze o vybrané školy, ve kterých byly takovéto třídy zřizovány⁴, výše uvedená Instrukce přinášela na danou dobu mnoho převratných novinek ve vztahu k žákům se SPU.

Část pro zájemce

Jednalo se např. o zařazení předmětu Individuální logopedická péče v rozsahu 1 hodiny týdně do učebního plánu.

V průběhu docházky do specializované třídy byl žák hodnocen slovně, až při přechodu do běžné třídy je na vysvědčení hodnocen číselnou klasifikací.

Na vysvědčení nebylo uvedeno, že žák navštěvoval specializovanou třídu.

Tento systém vzdělávání žáků⁵ se specifickou poruchou učení přetrvával až do 90. let 20. století⁶. Samozřejmě se mohlo stát (a také se stávalo), že SPU u žáka nebyla rozpoznána a žáka pak v běžné základní škole ve valné většině neprosplával.

#1.2 Žák se specifickou poruchou učení v základní škole po roce 1990

Po roce 1990 se problematika specifických poruch učení stala takřka věcí veřejnou. Velkou zásluhu na tom měla média, ve kterých byly problémy SPU probírány odborníky, ale častěji rodiči postižených dětí a samotnými postiženými. Od omezeného vnímání (zřizování nevelkého počtu specializovaných tříd) této problematiky před rokem 1990 se situace obrátila ke značné medializaci a možno říci i nadsazování daného problému. Do škol začali přicházet žáci s diagnózou specifických poruch učení a dané době to s sebou neslo nemálo problémů. Než se dostaneme ke specifikaci problémů, podívejme se na to, co „nárůst“ žáků se SPU v základních školách způsobilo.

³ České školství bylo do 90. let 20. století přísně dvoukolejné – samostatně se vzdělávaly děti zdravé a zvláště děti s jistým typem postižení. Stejně striktně bylo rozděleno i vzdělávání učitelů, což v 90. letech 20. století přinášelo mnoho problémů.

⁴ Učitelé na ostatních základních školách nepřišli s problematikou specifických poruch učení do styku.

⁵ Pro potřeby textu považujeme termíny dítě a žáka za synonyma.

⁶ Bližší analýzu zařazení žáků se SPU do základního školství v letech 1972 – 1990 v Ostravě najdete v publikaci Současné trendy ve speciální pedagogice (viz seznam literatury).

Podněty, které ovlivnily příchod žáků se specifickými poruchami učení do běžných základních škol:

Mediální působení – do ČR se dostávaly informace ze zahraničí, které ovlivňovaly jak celou společnost, tak i její dílčí oblasti, mimo jiné i vzdělávání.

Legislativní opatření – v roce 1991 vychází **vyhláška o základní škole č. 291/1991 Sb.**, která již řeší problematiku žáků se SPU v základní škole⁷. Ředitel školy může zřizovat specializované třídy, které jsou zaměřeny na vzdělávání žáka se SPU. Na rozdíl od Instrukce z roku 1972 má právo zřídit specializovanou třídu ředitel školy. Dříve to byl národní výbor spravující školy, v nichž se specializovaná třída měla zřídit. Tato možnost, která byla řediteli poskytnuta, ovlivnila zřízení specializovaných tříd v různých základních školách a nutno uznat, že ne vždy se jednalo o koncepční řešení. V roce 1992 vyšel **Metodický pokyn 23 472/1992 – 21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách (dále MP)**. Tento MP již přiznával možnost zařazení žáka se SPU do běžné třídy základní škol (dnes řečeno formou individuální integrace) a přiznával i těmto žákům speciální vzdělávací přístupy, zohlednění při hodnocení a vypracování individuálního vzdělávacího plánu. Kromě výše uvedeného bylo možno na základě **vyhlášky č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách** zřídit základní školu pro žáky se specifickými vývojovými poruchami chování a schopnosti učení.

Zásadou medializace SPU, legislativních opatření a zvýšené snahy o integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obecně, přicházelo v první polovině 90. let 20. století do základních škol mnoho žáků s diagnózou specifických poruch učení, pro něž rodiče vyžadovali speciální přístup v rámci vzdělávání. Již výše bylo naznačeno, že tato situace s sebou nesla i problémy, které bylo nutné aktuálně řešit.

Specifikace problémů, kterou s sebou zvýšený počet žáků se specifickou poruchou učení v základních školách přinesl:

V první řadě to byla nekompetentnost učitelů, která vycházela ze základní premisy, že učitelé se dříve s problematikou specifických poruch učení nesetkávali ani při studiu na VŠ ani v praxi. Již výše jsme naznačili dvojkolejnost ve vzdělávání žáků s postižením i v pregraduální přípravě učitelů. Tato nezkušenost pedagogů s problematikou SPU s sebou nesla mnoho nedorozumění mezi rodiči a školou. Rodiče pro své dítě vyžadovali speciální přístup a reedukaci SPU, což jim bylo doporučeno v pedagogicko-psychologické poradně, ale školy toto nebyly schopné aktuálně zaručit. Učitelé se s novou situací vypořádávali po svém. Někteří pedagogové (zejména ti s dlouholetou praxí) vnitřně nepřijali diagnózu SPU a tvrdili, že stačí píle a dril, aby žáci prospívali. Jiní (a těch byla většina) se snažili s novou situací vyrovnat. Navštěvovali různé kurzy, které pořádali pracovníci pedagogicko-

⁷ Je zde řešena i problematika dalších druhů postižení, my se ale zaměříme pouze na žáky se SPU.

psychologických poraden (dále PPP). Tyto kurzy sice byly časově výrazně omezeny z důvodu množství učitelů, kterým měly být poskytnuty základní informace o SPU, ale i tak pomohly učitelům se v dané problematice alespoň trochu zorientovat. Ostatní už bylo na samotných učitelích, kteří se museli zdokonalovat samostudiem. Ani tato situace nebyla jednoduchá, jelikož neexistovala dostupná literatura. Zcela základní informace o SPU mohli učitelé nalézt ve výše uvedeném metodickém pokynu, ale ty rozhodně nebyly dostatečné. K problematice SPU byly dostupné pouze publikace Matějčka. Výraznou pomoc učitelům přinesla publikace Olgy Zelinkové Poruchy učení, která vyšla v roce 1994 a předložila učitelům základní přehled o problematice SPU, jejich příčinách a projevech, možnostech vzdělávání a hodnocení apod. Od té doby vyšlo mnoho publikací, které se zabírají problematikou specifických poruch učení jak zahraničních (přeložených do češtiny) tak i tuzemských.

Diagnostika SPU byla záležitostí, která také nebyla zcela jednoduchá. Počet žáků, pro něž rodiče vyžadovali diagnostiku na pedagogicko-psychologických poradnách (dále PPP), se zvyšoval a vzhledem k počtu pracovníků byla tato situace víceméně nereálná. Musel se tedy zvýšit počet pracovníků PPP, ale ti většinou neměli s diagnostikou SPU zkušenosti. Diagnostika tedy v 90. letech 20. století nesla výrazné prvky subjektivity. Na druhé straně je nutno přiznat, že stanovit jednoznačně obecná kritéria platná pro všechny jedince se specifickými poruchami učení je obtížné, jelikož se zde výrazně projevuje individuální faktory a okamžitý stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných. Zelinková (2003) uvádí, že ve školním roce 2001/2002 bylo v České republice diagnostikováno 5 % jedinců s SPU, přičemž rozptyl v jednotlivých krajích se pohyboval mezi 3 – 18 %. Zde už nemůžeme hovořit o subjektivních odlišnostech diagnostikujícího, ale o nepřesných kritériích, kterými specifickou poruchu učení označujeme. V těchto případech mnohdy docházelo k tomu, že za žáka s SPU byl diagnostikován žák, který typickou poruchu ve skutečnosti neměl. Z pohledu podpory žáků se specifickou poruchou učení se těmto jedincům dostávalo zvýšené podpory formou individuálního vzdělávacího plánu, reedukační péče apod. Z tohoto pohledu byla přidělená diagnóza pro konkrétního žáka výhodou. Na druhé straně z pohledu komplexního vzdělávání docházelo k paradoxním situacím, kdy ve třídě bylo např. až 15 % žáků se specifickými poruchami učení a reedukační lekce probíhaly v počtu 10 žáků, což bylo kontraproduktivní. (srov. Zelinková, 2003, Kovářová, 2004)

Vlastní diagnóza specifických poruch učení mnohdy žákům paradoxně škodila, jelikož si představovali, že učitelé jim musí poskytovat úlevy, což z Metodického pokynu z roku 1992 vyplývalo. Samotní žáci, ale mnohdy ani rodiče si neuvědomovali nezbytnost zvýšené snahy a zejména nutnost úzké spolupráce mezi rodinou a školou, která byla a dosud je předpokladem úspěchu žáka (nejen se specifickými poruchami učení).

#1.3 Aktuální situace specifických poruch učení v základních školách v České republice

V roce 2004 vychází v České republice nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který nabývá účinnosti od 1.1 2005. V tomto školském zákoně jsou deklarativně vymezeny kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poprvé se mezi

nimi objevují i žáci se specifickou poruchou učení. Ti jsou podle závažnosti řazeni do kategorie žáků se zdravotním postižením nebo žáků se zdravotním znevýhodněním (viz následující kapitoly). Podrobněji jsou možnosti diagnostiky a následného vzdělávání žáků se SPU obsaženy v prováděcích vyhláškách č. 72/2005 Sb. a 73/2005 Sb. Možné formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou individuální integrace, skupinová integrace a samostatná škola pro žáky se specifickými poruchami učení.

Ve světle současných trendů integrovaného vzdělávání žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci se specifickými poruchami učení vzdělávání nejčastěji formou individuální integrace. Tento fakt dokládá také přehled následujících statistických údajů. Předkládané statistické údaje jsou také důkazem, že žáci se specifickými poruchami učení tvoří největší skupinu mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami integrovanou do běžné základní školy⁸.

@Tabulka 1 - Počty žáků se SVP a žáků se SPU v letech 2008 - 2013

Školní rok	Počet s SVP celkem	Počet žáků s SVP v individuální integraci	Počet žáků se SPU celkem	Počet žáků se SPU v individuální integraci
2008/09	72 854	34 350	33 695	28 060
2009/10	71 801	34 761	32 713	27 781
2010/11	70 723	36 226	32 981	28 370
2011/12	71 791	39 160	34 251	30 149
2012/2013	72 110	40 888	34 521	30 678

&

V tabulce 1 vidíme počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a z toho žáků se SPU. Tabulka 2 nám tyto počty převede do procentuálního vyjádření, které bude pravděpodobně srozumitelnější.

@Tabulka 2 - Vztahy žáků s SVP a žáků se SPU (vyjádřeno v %)

Školní rok	Žáci se SPU celkem	Žáci se SPU v individuální
------------	--------------------	----------------------------

⁸ Údaje uvedené v následujících tabulkách jsou zpracovány podle webových stránek <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

	k celkovému počtu žáků s SVP (vyjádřeno v %)	integraci vzhledem k celkovému počtu žáků s SVP vzdělávajících se formou individuální integrace vyjádřeno v %)
2008/09	46,3 %	83,3 %
2009/10	45,6 %	79,9
2010/11	46,6 %	78,3
2011/12	47,7 %	77
2012/2013	47,9 %	75 %

&

Z tabulky 2 vidíme, že procento žáků se specifickými poruchami učení vzhledem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se v průběhu uplynulých pěti let mírně zvyšuje, na druhé straně procento integrovaných žáků se specifickou poruchou učení vzhledem k celkovému počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se snižuje, a to mnohem výrazněji.

Otázky k zamyšlení

Otázka: Čím je tato situace způsobena? Vysvětlete.

Chceme-li porovnat procenta žáků se specifickými poruchami učení vzdělávajících se formou individuální integrace vzhledem k celkovému počtu žáků se specifickými poruchami učení dojdeme k následujícím zjištěním (viz tabulka 3).

@ Tabulka 3 - Žáci se SPU vzdělávající se formou individuální integrace (vyjádřeno v %)

Školní rok	Žáci se SPU vzdělávající se formou individuální integrace v ZŠ (ve vztahu k celkovému počtu žáků s SPU)
2008/09	83,3 %
2009/10	84,9 %
2010/11	86 %
2011/12	88 %
2012/2013	88,9 %

&

Z tabulky 3 je patrné, že procento žáků se specifickými poruchami učení vzdělávající se formou individuální integrace stoupá. Ve školním roce 2012/2013 se pouze 11,1 % žáků se SPU vzdělávalo jinou formou (např. skupinovou integrací nebo v samostatné škole). Z toho se dá usuzovat, že žáci se specifickými poruchami učení se vyskytují téměř ve všech základních školách a v podstatě všichni učitelé s nimi dříve nebo později přijdou do styku. Proto je pro učitele nezbytné orientovat se v základní problematice specifických poruch učení. My budeme stručnému nástinu specifických poruch učení věnovat následující kapitolu.

Shrnutí kapitoly

V první kapitole jsme poukázali na vývoj vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole v České republice. První známky byly v 50. letech 20. století. Určitý posun nastal v roce 1972, kdy byla vydána Instrukce pro zřizování specializovaných tříd. Výrazná změna nastala po roce 1989, kdy mnoho žáků se specifickými poruchami učení bylo integrováno do běžných základních škol. To s sebou přinášelo mnoho problémů, které jsou v první kapitole blíže specifikovány. V neposlední řadě jsou uvedeny počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků se specifickými poruchami učení v letech 2008 – 2013 a jejich procentuální vyjádření.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jaké bylo první legislativní opatření směrem k žákům se SPU a čeho se konkrétně týkalo?
2. Jak se vyvíjelo vzdělávání žáků se SPU po roce 1989?
3. Jaký je současný stav vzdělávání žáků se SPU na základních školách?

Úkoly k textu

1. Pokuste se specifikovat, jaké problémy se mohou v souvislosti se specifickými poruchami učení objevovat v současné době.
2. Jak ovlivňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami současné vzdělávání?

Korespondenční úkol

1. Zjistěte počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků se specifickými poruchami učení ve škole, ve které vykonáváte praxi (pokud praxi nevykonáváte, vyberte si školu, kde byste úkol mohli splnit). Vyjádřete v % vzhledem k celkovému počtu žáků ve škole.

#2 Základní charakteristika specifických poruch učení

Cíl kapitoly

Po nastudování byste měli být schopni:

pochopit a vysvětlit podstatu specifických poruch učení;

umět vyjmenovat a charakterizovat jednotlivé typy specifických poruch učení;

vysvětlit projevy specifických poruch učení a jejich vztah k jednotlivým typům;

pochopit základní příčiny vzniku specifických poruch učení.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, dysfunkce centrální nervové soustavy, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, poruchy zrakového vnímání, poruchy sluchového vnímání, poruchy motoriky, poruchy prostorové a pravolevé orientace, poruchy rytmu, specifické poruchy řeči, poruchy automatizace a paměti.

Čas na prostudování kapitoly

Pochopení základní problematiky specifických poruch učení a jejich vztahů je závislé na dosavadních zkušenostech studentů. V případě, že nemají žádné povědomí o specifických poruchách učení SPU, je tato kapitola stěžejní a vyžaduje podrobné prostudování. Uvádíme zde pouze základní informace o specifických poruchách učení a jejich pochopení je důležité.

Průvodce studiem

Proniknout do problematiky specifických poruch učení je pro každého budoucího pedagoga nezbytné. Vzhledem k tomu, jaké je zastoupení specifických poruch učení v populaci a zejména preference vzdělávání formou individuální integrace je vysoce pravděpodobné, že každý učitel se dříve nebo později s takový žákem ve své praxi setká. Je zřejmé, že každá zkušenost pedagoga obohatí, nicméně je nezbytné, aby do vyučovacího procesu vstupoval alespoň se základními teoretickými znalostmi.

#2.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení

Terminologie specifických poruch učení není jednotná ve světě, ale ani v České republice. U nás se užívají termíny specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení. Všechny tyto termíny můžeme chápat jako synonyma. Nicméně výše uvedené přívlastky „specifické“ a „vývojové“ mají v názvu svá opodstatnění. Přívlastek „specifické“ vyjadřuje, že při diagnostice specifických poruch učení sledujeme osobitě problémy, které se u žáka objevují v důsledku deficitů dílčích funkcí, a ty se pak negativně projeví při výuce základních školních dovedností (čtení, psaní, počítání).

Pamatujte! Ne každé špatné čtení můžeme diagnostikovat jako dyslexii!

Přívlastek „vývojové“ můžeme sledovat ve dvou rovinách. První je fakt, že specifické poruchy učení jsou založeny dříve, ale projeví se až na určitém stupni vývoje, a to na základní škole (většinou na 1. stupni), kdy se žák učí číst, psát a počítat. Druhý aspekt vývojovosti spatřujeme v tom, že obraz specifických poruch učení se s věkem jedince mění. Znamená to, že specifické poruchy učení se jinak projevují na 1. stupni základní školy, jinak na 2. stupni základní školy nebo ve střední škole a v dospělosti. Více se tím budeme zabývat v následujících kapitolách.

V průběhu studia specifických poruch učení bylo sestaveno mnoho definic. Pro naše potřeby však není podstatná jejich přesná citace. Důležité je pochopení základního vymezení.

Pojmy k zapamatování

Specifické poruchy učení jsou heterogenní skupinou obtíží, které se projevují v oblasti nabývání a užívání základních dovedností jako je mluvení, pochopení mluvené řeči, čtení, psaní, počítání a matematické usuzování.

Specifické poruchy učení jsou podmíněny dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Specifické poruchy učení mají individuální charakter, proto se u každého žáka projevují osobitým způsobem a mají velkou míru variability.

Specifické poruchy učení se mohou vyskytovat s jinými typy postižení jako je smyslové nebo tělesné, ale nejsou jejich přímým následkem .

Specifické poruchy učení se mohou vyskytovat společně s odlišnými kulturními vlivy, ale nejsou jejich přímým následkem.

Specifické poruchy učení bývají mnohdy dědičně podmíněné.

Specifické poruchy učení se vyskytují v mnoha kombinacích (dyslexie + dysortografie, dyslexie + dysgrafie, dyslexie + dyskalkulie apod.).

Specifické poruchy učení mohou být jednou z příčin neúspěchu žáka ve škole.

Specifické poruchy učení nesouvisí se sníženým intelektem. Právě naopak, v pedagogické praxi jsou diagnostikovány specifické poruchy učení u žáků s průměrnou, nadprůměrnou, popř. lehce podprůměrnou inteligencí.

Pedagogický pohled na specifické poruchy učení se v průběhu minulých let výrazně měnil v závislosti na nových objevech. Specifické poruchy učení se nejprve spojovaly pouze s žáky základní školy, resp. 1. stupně základní školy. Nová zjištění, a zejména výpovědi samotných jedinců se specifickými poruchami učení, však ukázala zcela jiný směr. V současné době je zřejmé, že specifické poruchy učení jsou celoživotní záležitostí. Jejich obraz se však v procesu vývoje výrazně mění.

#2.2 Typy specifických poruch učení

Z hlediska oblastí, ve kterých se specifické poruchy učení výrazně projevují, můžeme stanovit základní typy specifických poruch učení. V souladu se zahraniční literaturou hovoříme o: dyslexii, dysgrafii, dysortografií, dyskalkulii, dyspraxii. V české odborné literatuře se můžeme setkat i s termíny: dysmúzie a dyspinxie.

Dyslexie

Dyslexie je první porucha, o které se začalo z vývojového hlediska zkoumání specifických poruch učení hovořit. Dříve se tento termín (a není výjimkou, že se tak stává i dnes) užíval jako zastřešující pojem pro problematiku poruch projevujících se v jazyce (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje v oblasti čtenářských dovedností, a to v základních oblastech jako je technika čtení a porozumění čteného textu. Technika čtení závisí na stupni poznávacích schopností, které se u jedince objevují. Vyplývá z úrovně zrakového, sluchového vnímání, prostorové a pravolevé orientace, ale také motoriky apod. Technika čtení závisí na metodě, kterou se žák učí číst. V České republice se nejčastěji jedná o metodu analyticko-syntetickou. Nevyzrálá technika čtení se projeví i v rychlosti a chybovosti čtení. To samozřejmě souvisí s porozuměním čtenému textu, které je pak na nižší úrovni, než u žáka daného věku předpokládáme.

Dysgrafie

Dysgrafie je porucha psaní, která se výrazně projevuje v kvalitě i v kvantitě písemného projevu. Písmo žáka s dysgrafií je neúhledné, obtížně čitelné, což plyne z deficitů poznávacích funkcí jako jsou zraková paměť, výbavnost tvaru písmena, prostorová orientace na řádku a na stránce, zraková analýza a syntéza, audiomotorická a vizuomotorická koordinace. Písemný proces je pomalý vzhledem k věku a inteligenčním předpokladům žáka, vyžaduje neúměrné množství energie, což se může negativně projevit i v obsahu psaného textu.

Dysortografie

Dysortografie je porucha ortografické stránky jazyka. Projevuje se ve dvou základních oblastech: zvýšený výskyt specifických dysortografických chyb a obtíže při osvojování a aplikaci gramatických pravidel. Specifické dysortografické chyby vyplývají z oslabených poznávacích procesů, problémy se objevují nejčastěji v oblasti sluchového vnímání, což vede k měkčení, špatnému rozlišení sykavek, nedokonalé sluchové analýze a syntéze. Výjimkou nejsou ani problémy v oblasti řeči, tzv. specifické poruchy řeči. Při osvojování a aplikaci gramatických pravidel problémy pramení např. v poruchách paměti a automatizace procesů.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která se projevuje v oblasti osvojování si matematických dovedností, a to hned v několika oblastech: pochopení číselného významu, manipulace s čísly, matematické operace, osvojování si matematických pojmů, ale také v geometrii. Jelikož oblast matematiky je široká dělíme dyskalkulii podle oblastí, ve kterých se porucha nejvíce manifestuje. Máme tedy 6 typů dyskalkulie: praktognostická, verbální, lexická, grafická, operační (popř. operacionální) a ideognostická. Praktognostická dyskalkulie je typická problémy v oblasti matematické manipulace s konkrétními předměty, objevují se i problémy v osvojení si předmatematických představ. Verbální dyskalkulie se projevuje obtížemi při slovním označování počtu předmětů, matematických znaků a početních úkonů. Dítě má problémy při jmenování číselných řad sestupně i vzestupně. U lexické dyskalkulie se problémy manifestují v oblasti čtení čísel a matematických symbolů. Objevují se statické i kinetické inverze, přičemž častou příčinou bývají poruchy zrakového vnímání a pravolevé orientace. Grafická dyskalkulie se projevuje v oblasti psaní číslic, matematických znaků, výrazné problémy jsou v oblasti geometrie. Příčinou není porucha motoriky, ale časté jsou poruchy zrakového vnímání a prostorové orientace. Operační dyskalkulie je charakteristická problémy v provádění základních matematických operací (sčítání, odčítání, násobení, dělení). Žák selhává v automatizaci základních matematických postupů (např. sčítání přes desítku, záměny čitatele a jmenovatele apod.). Ideognostická dyskalkulie je porucha v oblasti chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha učení, která se vydělila v oblasti lehkých mozkových dysfunkcí díky cílenější diagnostice. Jedná se o poruchu, která v sobě zahrnuje nejčastěji poruchy hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace a specifické poruchy řeči. Jedná se o poruchu, která se projevuje v oblasti provádění a plánování volných pohybů. Z hlediska projevů dělíme dyspraxii na ideativní, která

je charakteristická neschopností plánovat pohyb a na ideomotorickou, která se manifestuje v nedokonalém provádění komplexních volných pohybů.

Dysmúzie a dyspinxie jsou specifické poruchy učení, které se vyskytují pouze v české odborné literatuře. Dysmúzie vystihuje poruchu hudebních schopností, vnímání a reprodukci hudby. Dyspinxie znamená poruchu výtvarných schopností, která se projevuje obsahově chudou kresbou, přičemž fantazie dítěte není narušena. Diagnostika těchto poruch je obtížná a v pedagogické praxi se téměř nevyskytuje, jelikož je obtížné oddělit poruchu od nedostatku nadání.

#2.3 Společné projevy specifických poruch učení

Adekvátní úroveň poznávacích funkcí je nezbytná pro bezproblémové osvojování základních školních dovedností jako je čtení, psaní počítání. Výše uvedené typy specifických poruch učení se projevují jistými osobitými projevy, které jsou charakteristické pro efektivní diagnostiku specifických poruch učení. Je však nutné si uvědomit, že u každého jedince se tyto projevy mohou vyskytovat v různých kombinacích a stupních závažnosti. Z toho plyne, že každý žák se specifickou poruchou učení potřebuje individuální přístup, aby došlo k jisté úpravě potíží. Mezi základní společné projevy specifických poruch učení řadíme: poruchy koncentrace pozornosti, poruchy zrakového vnímání, poruchy sluchového vnímání, poruchy rytmu, poruchy prostorové a pravolevé orientace, poruchy hrubé a jemné motoriky, specifické poruchy řeči, poruchy paměti, poruchy automatizace.

Poruchy koncentrace pozornosti

Koncentrace pozornosti je v současné době zásadním problémem nejen u žáků se specifickými poruchami učení. Žákům je obecně předkládáno množství podnětů, ve kterém je velmi obtížné se orientovat i pro vyzrálé jedince. Nicméně u žáků se specifickými poruchami učení je situace odlišná, jelikož jejich poruchy koncentrace pozornosti vyplývají z dysfunkce centrální nervové soustavy. Jde o sníženou úroveň pozornosti, kterou dítě neumí ovládnout, proto je nezbytná pomoc učitele a rodičů, kteří by cíleně měli rozšiřovat obsah koncentrace pozornosti dítěte. Poruchy koncentrace pozornosti se objevují ve dvou základních formách. První z nich je, že se žák soustředí krátkodobě, není schopen dokončit úkoly. Druhá forma je typická tím, že žák se začne soustředit až po dlouhé době, ale nakonec je úkol schopen dokončit. V některých případech se obě formy mohou kombinovat.

Poruchy zrakového vnímání

Nesouvisí s poruchou zraku jako takovou (tou se zabývá disciplína speciální pedagogiky zvaná oftalmopedie). V oblasti zrakového vnímání je u žáků se specifickými poruchami učení narušena oblast zrakové diferenciacce, zrakové analýzy a syntézy, zrakové paměti, rozlišování figury a pozadí a rozlišování reverzních figur. To vede k nepřesné identifikaci písmen a jejich syntézy do slov a vět. Časté jsou také poruchy vedení očních pohybů, které je nezbytné pro plynulé čtení.

Poruchy sluchového vnímání

Poruchy sluchového vnímání, které se manifestují ve specifických poruchách učení, se projevují problémy v oblasti sluchové diferenciaci, sluchové analýzy a syntézy a sluchové paměti. Všechny tyto funkce jsou nezbytné pro osvojení psaní, zejména bez zrakové opory. Sluchová paměť je důležitá pro zapamatování jednotlivých úkonů, které žák má bezprostředně vykonat. Ve školách je stále nejvíce pokynů zadáváno sluchovou cestou. V oblasti sluchového vnímání se často hovoří o fonematickém sluchu nebo nověji fonematickém uvědomování. Jedná se o vnímání a diskriminaci významotvorných hlásek (např. kosa – koza, náš – váš), v českém jazyce je nositelkou významu i délka (např. dráha – drahá, paže – páže).

Poruchy rytmu

Poruchy rytmu se projevují v oblasti vnímání a reprodukce rytmu souvisí, což souvisí nejen s úrovní sluchového vnímání, ale také s úrovní motoriky a kinestetického vnímání (tj. vnímání vlastního pohybu). Ovlivňují písemný projev zejména v oblasti kvantitativní samohlásek.

Poruchy prostorové a pravolevé orientace

Orientace v prostoru je nezbytná pro výuku nejen školních dovedností, ale pro život vůbec. Významným způsobem se ni podílí zrakové a sluchové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Vývoj začíná v uvědomování si vertikálního směru, následně směru předozadního a nakonec horizontálního. Horizontální směr je v podstatě rozlišení pravolevé orientace, která také prochází několika etapami. První je zvládnutí pravolevé orientace v prostoru a na sobě. Úroveň pravolevého rozlišování se odráží v rozlišení reverzních figur. Mezi 5 – 7 rokem dochází u běžné populace ke snižování chybovosti, ale není zcela jednoznačné, zda se tak děje na základě vyžívání centrální nervové soustavy nebo působením školy (Zelinková, 2003). Druhou etapou je pravolevá orientace na osobě sedící čelem proti diagnostikované osobě. Třetí etapou je osvojení si pravolevé orientace při pohybu v prostoru a současné projekci do plošné roviny. Jedná se o orientaci na mapě, v pláncích apod.

Poruchy hrubé a jemné motoriky

U žáků se specifickými poruchami učení se poruchy hrubé motoriky objevují mnohem méně často než poruchy jemné motoriky. Pokud se můžeme pokusit o jakési zobecnění, pak poruchy hrubé motoriky se objevují zejména u žáků s dyspraxií. U ostatních specifických poruch učení převažují poruchy jemné motoriky a grafomotoriky. Poruchy jemné motoriky se mohou projevovat v oblasti prstů – malých svalových skupin – toto se nejčastěji pak projeví při vlastním psaní. Poruchy jemné motoriky však také mohou být manifestovány v oblasti vedení očních pohybů (viz zrakové vnímání) a v artikulaci (viz specifické poruchy řeči).

Specifické poruchy řeči

U žáků se specifickými poruchami učení se v oblasti komunikace objevují problémy jak v řeči receptivní, tak i expresivní. V případě receptivní řeči se jedná o porozumění mluvené řeči, která je ovlivňována úrovní sluchového vnímání, slovní zásobou, psychickými kvalitami žáka, vnějším prostředím a dalšími faktory. Důležitým aspektem u specifických poruch učení je řeč expresivní, v níž se projevují

specifické poruchy řeči. Jedná se o artikulační neobratnost a specifické asimilace. Artikulační neobratnost se vyskytuje při vyslovování těžších slov, např. složenin nebo spojení několika souhlásek. Problémy s artikulační neobratností se negativně projeví v písemném projevu žáka. Mezi specifické asimilace řadíme sykavkové asimilace a měkčení. U sykavkových asimilací dochází k nerozlišování různých sykavek, které stojí ve slově blízko sebe (např. švestky – švešky). U měkčení dochází k asimilaci slabik di, ti, ni, - dy, ty, ny (např. hodiny – hodini).

Poruchy paměti

Mohou se objevovat v obou typech paměti: krátkodobé i dlouhodobé. Při poruchách krátkodobé paměti si žák nepamatuje okamžitou instrukci učitele (nemusí to být nepozorností žáka). Krátkodobá paměť je nezbytná pro zapamatování si diktovaných slov nebo čísel a jejich udržení v paměti po nezbytně dlouhou dobu. Krátkodobá paměť se také výrazně podílí na úrovni pracovní paměti. Je pravdou, že zde dochází ke kombinaci krátkodobé a dlouhodobé paměti, jejich snížená úroveň se projeví neschopností udržet více poznatků současně v paměti. Poruchy dlouhodobé paměti jsou závažné, jelikož si žák nepamatuje již naučené učivo. Je nezbytné neustálé opakování, mnohdy je potřeba začínat několikrát znovu.

Poruchy automatizace

Každá činnost, kterou žák ve škole (ale i doma) vykonává, musí být postupně automatizována. Poruchy automatizace negativně ovlivňují osvojování všech vědomostí i dovedností. Nedostatečná automatizace společně s problémy v serialitě, což je schopnost provádět jednotlivé dílčí kroky po sobě ve správném pořadí, způsobují pomalost a neobratnost dítěte. (Zelinková, 2003) Pokorná (2010) však uvádí i nevýhody zautomatizovaného provádění činností, které nás např. vedou ke snížení pozornosti. Navíc je-li nějaká činnost zautomatizovaná, nemůžeme ji předat dále, proto někteří rodiče a učitelé nechápou, že dítě stále špatně čte. Vede je to k nesprávnému závěru, že kdyby se více snažilo, dojde ke zlepšení. Závěrem je nutné říci, že určitá automatizace je nezbytná, ale použijme termín uvědomělá automatizace.

#2.4 Příčiny specifických poruch učení

Na charakteristiku příčin specifických poruch učení můžeme nazírat z různých úhlů pohledů. My zde budeme prezentovat ten nejjednodušší, který koresponduje i s obecným vymezením příčin postižení. Příčinou specifických poruch učení mohou být genetické vlivy, které se podle současné odborné literatury vyskytují ve 40 – 60 %. Nelze říci, že by se dědila přímo konkrétní porucha, ale existují jisté rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, které se mohou vlivem vnějších podmínek rozvinout ve specifické poruchy učení (srov. Pokorná, 2001, Zelinková, 2003). Další příčinou specifických poruch učení jsou odchylky ve stavbě a funkci

mozku⁹, které mohou vzniknout v období prenatálním, perinatálním nebo postnatálním. Příčinou specifických poruch učení v prenatálním období mohou být : infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, předčasný porod a s ním související nízká porodní váha, popř. závislost matky na lécích, alkoholu. Mezi příčiny perinatálního poškození řadíme: mechanické poškození hlavičky, novorozenecká žloutenka, intoxikace plodu vlivem léků proti porodním bolestem, protrahovaný porod, vdechnutí plodové vody a asfyxie. V období postnatálním může být příčinou: nedostatek kyslíku v krvi vyvolaný střevními obtížemi nebo nedostatky v přijímání potravy, infekční onemocnění prodělané do druhého roku věku, meningitida a encefalitida. (Pokorná, 2001) Jiný pohled na třídění příčin specifických poruch učení předkládá Zelinková (2003). Pro srovnání doporučujeme k samostudiu.

Shrnutí kapitoly

Specifické poruchy učení jsou heterogenní skupinou poruch, které se projevují zejména obtížením při nabývání a užívání základních školních dovedností. Vzhledem k heterogenitě této skupiny máme stanoveny základní typy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dypraxie, dyspinie a dysmúzie. Všechny tyto poruchy mají individuální charakter, což znamená, že se u každého dítěte projevují jinak. Je to závislé na jednotlivých projevech, které se u dítěte vyskytují, na jejich stupních a variacích.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Charakterizujte specifické poruchy učení jako heterogenní skupinu.
2. Které typy specifických poruch učení znáte? Pokuste se je stručně charakterizovat.
3. Vysvětlete možné příčiny vzniku specifických poruch učení.

Úkoly k textu

1. Vysvětlete vztah jednotlivých typů a projevů u specifických poruch učení.
2. Jaký je vztah dědičnosti a existence specifických poruch učení?

Korespondenční úkol

1. Pokuste se zamyslet nad konkrétními příčinami snížené koncentrace pozornosti u žáků obecně (nikoli pouze u žáků se specifickými poruchami učení).
2. Jak budete přistupovat k žákům se specifickými poruchami učení s poruchami pozornosti? (Vyjděte z charakteristiky jednotlivých forem.)

⁹ Užívá se i termín lehká mozková dysfunkce. V současnosti přetrvává zejména u neurologii.

#3 Kompetence učitele při diagnostice a reedukaci specifických poruch učení

Cíl kapitoly

Po nastudování byste měli být schopni:

pochopit zvláštnosti specifických poruch učení ve vztahu k ostatním specifickým vzdělávacím potřebám;

umět vysvětlit termín kompetence zejména ve vztahu k žákům se specifickou poruchou učení;

nastínit diagnostiku specifických poruch učení na základní škole;

nastínit problematiku reedukace na základní škole.

Klíčová slova

Speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, kompetence učitele, diagnostika specifických poruch učení, zpráva z vyšetření, odborný posudek, reedukace specifických poruch učení.

Čas na prostudování kapitoly

Znalost kompetencí učitele z hlediska diagnostiky obecně je záležitostí obecné pedagogiky. Právě na těchto znalostech musí student stavět při pochopení zvláštností specifických poruch učení. Je nezbytné také pochopit problematiku reedukace a její specifika v závislosti na věku žáků. Tato kapitola je dosti obsáhlá a náročná a klade si za cíl poukázat na variabilitu možné podpory žáků se specifickou poruchou učení. Čas potřebný ke studiu je závislý na tom, jak hluboce chce samotný student do této problematiky proniknout.

Průvodce studiem

Specifické poruchy učení mají v porovnání s ostatními speciálními vzdělávacími potřebami svá specifika, která je nutné zohlednit při vlastní diagnostice i reedukaci. Proto, aby učitel pochopil potřeby žáka se specifickou poruchou učení, musí mít adekvátní znalosti a zkušenosti. Ty samozřejmě nezíská absolvováním tohoto předmětu, ale může to být první kontakt s problematikou specifických poruch učení.

#3.1 Specifické poruchy učení versus jiné typy postižení

Již v první kapitole bylo uvedeno, že žák se specifickou poruchou učení je z hlediska legislativního vymezení řazen do skupiny žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. O zdravotní postižení se jedná tehdy, jestliže specifická porucha učení je závažného charakteru a opravňuje zařazení žáka do speciálního školství. V případě, že specifická porucha učení je méně závažná, popř. dojde k její částečné kompenzaci, což vede k tomu, že není nezbytné zařazení do speciálního školství, ale stačí pedagogická podpora učitele, pak hovoříme o zdravotním znevýhodnění. Podle zařazení žáka do výše uvedených kategorií se odvíjí i využívání podpůrných nebo vyrovnávacích opatření.

Oproti ostatním typům speciálních vzdělávacích potřeb jako jsou zraková, sluchová, tělesná postižení, jsou specifické poruchy učení tzv. skrytým (neviditelným) postižením. Žák se specifickými poruchami učení není na první pohled poznat, nijak

se neliší od ostatních žáků. Jeho problémy jsou zřetelné až v procesu výuky¹⁰. Z tohoto důvodu dítě nastupuje do základní školy se stejným očekáváním jako děti ostatní. Konfrontace s realitou pak přináší mnoho problémů jak samotnému dítěti, tak i rodičům, kteří nechápou, odkud se problémy dítěte berou. Právě z tohoto důvodu jsou kladeny zvýšené nároky na diagnostické kompetence učitelů, zejména 1. stupně základní školy. Učitel by měl být první, kdo poodhalí problémy žáka a spojí je s možností výskytu specifických poruch učení. Brzká diagnostika projevů specifických poruch učení je důležitá pro optimální rozvoj žáka jak po stránce výukové, tak i osobnostní.

Také při samotné reedukaci jsou, na rozdíl od ostatních specifických vzdělávacích potřeb, kladeny zvýšené nároky na učitele¹¹. Stanovení komplexního reedukačního programu většinou závisí na konkrétní škole, kterou žák navštěvuje. V případě, že ve škole nepůsobí školní speciální pedagog, zůstává celá tíha reedukace na samotném učiteli.

#3.2 Kompetence učitele v základní škole

Z výše uvedeného je patrné, že v uplynulých 20 letech se školství výrazně změnilo, což s sebou nese i změnu potřebných kompetencí pedagoga, aby v nových podmínkách obstál a zejména byl schopen vzdělávat celé spektrum žáků, které je dnes v základních školách obsaženo.

Pojmy k zapamatování

Nejvýznamnější změny můžeme sledovat v oblastech: (Kovářová, Klugová, 2013)

kurikulárních reforem (rámcové a školní vzdělávací programy);

diagnostických postupů ve výuce;

využívání odlišných vyučovacích forem a metod;

evaluačních aktivit;

složení třídních kolektivů;

širšího spektra poradenských služeb (školní poradenská pracoviště, školská poradenská zařízení).

Těmito změnami byl odstartován dlouhodobý proces, ve kterém se formuje nové postavení žáka, zákonného zástupce, ale zejména se výrazně zvyšují a rozšiřují nároky kladené na učitele v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

¹⁰ Již v mateřské škole je možné stanovit jistá rizika specifických poruch učení, které se mohou manifestovat později v základní škole. V žádném případě však nemohou být SPU diagnostikovány před vstupem do základní školy.

¹¹ Pro potřeby textu považujeme termíny učitele a pedagog za synonyma.

V současné době se ve školství často užívá termín kompetence, a to jak ve vztahu k učitelům, ale i žákům. Kompetence je obecný termín, který vyjadřuje schopnost a výraz člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou. Slovník cizích slov definuje výraz kompetence jako pravomoc či rozsah působnosti, přičemž velmi často využíváme přídavných jmen stejného základu kompetentní a záporu nekompetentní. (In: Kovářová, Janků, 2008)

V rámci vykonávání určité profese hovoříme o kompetencích profesních a mezi ně řadíme i kompetence pedagogické. Profesní kompetence pedagogického pracovníka jsou *souborem profesních dovedností, vědomostí, zkušeností, osobnostních předpokladů, postojů a hodnot* a umožňují výkon pedagogické profese. Nazýváme je také klíčovými profesními kompetencemi, kterými by měli disponovat všichni pedagogičtí pracovníci.

U pedagoga jsou velmi důležité i kompetence sociální a osobnostní, které mají spíše individuální charakter.

Profesní kompetence ve vztahu k žákům se specifickými poruchami učení

Pojmy k zapamatování

Již výše jsme hovořili o tom, že specifické poruchy učení jsou heterogenní skupinou, ve které můžeme sledovat jisté osobité projevy a vztahy. Mezi profesní kompetence, kterými učitel musí disponovat, aby byl schopen efektivně pracovat s žáky se specifickými poruchami učení, řadíme:

teoretické znalosti o problematice specifických poruch učení a jejich aplikace do procesu vzdělávání;

schopnost primární diagnostiky specifických poruch učení;

využívání adekvátních postupů, metod a forem vzdělávání, které jsou optimální pro žáka se specifickými poruchami učení;

schopnost detailně popsat projevy žáka s možnou specifickou poruchou učení (potřebné při tvorbě žádosti o diagnostiku na pedagogicko-psychologické poradně);

schopnost analýzy pedagogické dokumentace, pochopení diagnostických závěrů z pedagogicko-psychologické poradny;

vytvoření efektivního individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se specifickými poruchami učení a jeho aktualizace dle potřeb žáka;

schopnost efektivního hodnocení žáka se specifickými poruchami učení;

znalost reedukačních a kompenzačních postupů u žáka se specifickými poruchami učení.

Profesní kompetence učitel čerpá v průběhu celého svého profesního života. Základy získává v pregraduálním vzdělávání na vysoké škole, rozšiřuje si je formou postgraduálního vzdělávání. Nezastupitelné je získávání vlastních zkušeností, které učitel nabývá vlastní pedagogickou praxí.

Nezbytné sociální kompetence ve vztahu k žákům se specifickými poruchami učení

Jednou ze základních sociálních kompetencí je schopnost týmové práce. Ta je nezbytná při řešení konkrétních případů žáků se specifickými poruchami učení.

Třídní učitel musí spolupracovat s ostatními pedagogy, kteří v dané třídě vyučují, a koordinovat podporu žáka se specifickými poruchami učení. Nutná je spolupráce s rodiči, která by se neměla omezovat jen na návštěvu třídních schůzek. Aby žák se specifickými poruchami učení ve škole prospíval, je nezbytný častější kontakt s rodiči, popř. návštěva rodičů ve vyučovacích hodinách nebo v hodinách reedukační péče.¹² Důležitá je také spolupráce s pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, které učitel musí brát jako své partnery, jelikož se na podpoře žáka se specifickými poruchami učení více či méně podílejí.

Další důležitou sociální kompetencí je schopnost čelit konfliktním situacím. Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení může často docházet ke konfliktním situacím, a to jak mezi učitelem a žákem, učitelem a rodiči, popř. mezi učiteli navzájem. Ke konfliktním situacím může docházet také mezi žáky dané třídy, zejména v případě, kdy některý žák má pocit, že žákovi se specifickými poruchami učení je „nadržováno“.

Další sociální kompetencí, bez které se dobrý učitel neobejde, je komunikativnost. Nutnost správného pochopení a deskripce problému vyplývá již z charakteristiky výše uvedených kompetencí. Úroveň komunikativnosti je nezastupitelná zejména v situaci, kdy učitel seznamuje rodiče s možností, že jejich dítě trpí specifickými poruchami učení. Ne všichni rodiče jsou ochotni tuto informaci okamžitě vstřebat a záleží na diplomacii učitele, jak ji přijmou. Důležité je problematiku specifických poruch učení vysvětlit ostatním žákům ve třídě, samozřejmě pro ně přijatelným způsobem, ale také rodičům ostatních žáků.

Osobnostní kompetence nutné pro práci se žáky se specifickými poruchami učení

Zřejmě základní osobnostní kompetencí, kterou učitel vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami obecně musí disponovat, je schopnost empatie. Pod pojmem empatie chápeme schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby (Hartl, 1993). Pro samotné dítě i pro jeho rodiče je diagnóza specifických poruch učení dosti závažná. Sami se neumí orientovat v pro ně nové situaci. Kladou si nejrůznější otázky: *Je moje dítě hloupé? Jak specifické poruchy učení ovlivní úspěšnost dítěte ve škole? Jak ovlivní stupeň jeho vzdělání a život vůbec?* apod. Zejména zpočátku rodiče potřebují podporu odborníků – učitel, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog apod. Tuto podporu však nepotřebují jen pro pochopení diagnózy, ale také v celém průběhu vzdělávání. Mnohdy se rodičům jeví, že jejich úsilí nepřináší kýžené výsledky a ve snaze polevují jak oni, tak i samotné dítě. To se přirozeně okamžitě projeví ve výkonech žáka. Zde je nezbytné poskytnout rodičům podporu a pomoci jim překonat jejich přechodnou rezignaci.

¹² Termín reedukační péče a speciálně pedagogická péče považujeme pro účely tohoto textu za synonyma.

Další důležitou kompetencí je spravedlnost. Každý žák ve třídě musí pociťovat spravedlivý přístup ze strany učitele. Byť se na první pohled jeví, že vzhledem k různorodému složení třídy to ani není možné, opak je pravdou. Důležité je ale dětem vysvětlit, jak musíme spravedlnost chápat.¹³ Spravedlivý přístup z hlediska předem stanovených pravidel je však nutností.

Další nezbytností je dodržování demokratického přístupu ke všem žákům dané třídy, což podporuje i vytváření inkluzivního prostředí. Demokratický přístup předpokládá porozumění pro individuální potřeby žáků, podporování spontánnosti a diskuse. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) Každý žák by měl mít možnost se k dané situaci (problému) vyjádřit. Jenom tak dosáhneme toho, že se žáci budou vzájemně respektovat.

Pro učitele je také velmi důležitá flexibilita, jelikož podmínky v dané třídě se velmi často mění a učitel na ně musí umět adekvátně zareagovat. Také potřeby žáka se specifickými poruchami učení se v procesu vývoje výrazně mění a pro učitele je nezbytné se těmto měnícím se podmínkám přizpůsobit.

V neposlední řadě je pro učitele důležitý smysl pro humor, se kterým se i obtížná situace dá lépe zvládnout.

Pozor: Mít smysl pro humor neznamena se dětem vysmívat!!!

#3.3 Od diagnostiky k podpoře žáka se specifickou poruchou učení

Diagnostika má v pedagogické praxi nezastupitelné místo. Rozumíme jí určitý proces, který vede k rozpoznávání podmínek výchovy a vzdělávání jako výchozího aspektu pro možnou další úpravu. V diagnostice, kterou provádí učitel, jsou zastoupeny i prvky speciálně pedagogické diagnostiky, kdy se učitel zaměřuje na poznávání individuálních zvláštností jedince a možných souvislostí, které jsou příčinou těchto zvláštností. (srov. Vašek, 2004)

Primárním aspektem diagnostiky žáka se specifickými poruchami učení je to, že žák má problém v některé oblasti školních dovedností. Ve valné většině případů se jisté neúspěchy objevují již na počátku školního vzdělávání. Většinou se nejedná o celkový neprospěch, ale pouze o dílčí neúspěchy žáka.

Ilustrativní příklad

„Dost věcí mi ve škole šlo dobře, ale čtení mezi ně nepatřilo, což mě hodně traumatizovalo. Takže když jsem byla vyvolaná, abych četla nahlas, dostávala jsem záchvaty kašle, padaly mi věci pod lavici, kam jsem zalézala a pobývala tam co nejdéle.“ (ohlédnutí dospělého jedince se SPU na školní léta: Rýdlová, 2010)

¹³ Imobilnímu žákovi přece nedáte pětku z tělocviku, protože nezaběhne 100m, i když je tato disciplína v osnovách.

Zda jsou tyto neúspěchy zapříčiněny specifickými poruchami učení, musí učitel nejprve zjistit. Zamysleme se společně nad tím, čím mohou být neúspěchy ve škole obecně způsobeny. Jedná se např. o:

slabé sociokulturní prostředí, kdy rodiče nevedou žáka k pravidelné přípravě na vyučování, jelikož vzdělávání pro ně není žádnou hodnotou;

snížená úroveň mentálních schopností – dítě většinou neprospívá ve více oblastech;

neodhalená smyslová vada, např. nedoslýchavost – žák neslyší výklad a pokyny učitele a nemůže přesně specifikovat jednotlivé hlásky;

častá nemocnost dítěte, kdy školu navštěvuje nepravidelně a není zajištěna systematická výuka;

vysoké nadání může způsobovat, že žák se ve škole nudí a nechce pracovat stylem jako ostatní děti, což může vést k dílčím neúspěchům;

specifická porucha učení;

ADHD.

Aby učitel správně odhalil příčinu neúspěchu žáka, musí jej určitou dobu pozorovat. Právě pozorování tvoří jednu ze základních metod pedagogické diagnostiky. Hovoříme zde o tzv. diferenční diagnostice, která by měla soužit k eliminaci diagnostického omylu. Musíme tedy vyloučit všechny možné příčiny, které daný neprospěch nezpůsobují. Zůstane nám pak ta jediná možná a je nezbytné tímto směrem zaměřit korekci.

Pokud se jedná o diagnostiku specifických poruch učení, musíme vycházet ze základních projevů, které jsou stručně nastíněny v předcházející kapitole. To znamená, že u žáka musíme sledovat kvalitu zrakového, sluchového vnímání, úroveň jemné a hrubé motoriky apod. Je nutné mít stále na paměti, že specifické poruchy učení mají výrazně individuální charakter, takže se u každého žáka budou projevovat odlišným způsobem.

Kromě již zmíněné metody pozorování, učitel velmi často využívá v pedagogické diagnostice metodu rozhovoru a analýzu školních a domácích prací.

Na tomto místě považujeme za nutné zdůraznit, že ne každý problém při vzdělávání znamená specifickou poruchu učení.

Pojmy k zapamatování

Diagnostika specifických poruch učení vyžaduje komplexní přístup a skládá se z několika částí:

pedagogická diagnostika ve škole;

vypracování zprávy o žákovi a její postoupení na pedagogicko-psychologickou poradnu;

diagnostika specifických poruch učení na pedagogicko-psychologické poradně (dále PPP);

vypracování závěrů z vyšetření ze strany pracovníků pedagogicko-psychologické poradny (zpráva, odborný posudek);

analýza výsledků z vyšetření a nastíní dalšího postupu ze strany učitele, popř. školního speciálního pedagoga.

#3.3.1 Pedagogická diagnostika ve škole

Pedagogická diagnostika ve škole je tedy první fází komplexní diagnostiky SPU. Nespočívá pouze na jednom člověku, ale na kooperaci mezi třídním učitelem, ostatními učiteli, kteří daného žáka vyučují, rodiči, popř. školním speciálním pedagogem či školním psychologem, ale samozřejmě i samotným žákem. V každém případě je nezbytné se žákem s rizikem specifických poruch učení v průběhu vlastní diagnostiky pracovat. Hledat možné pedagogické metody a postupy, abychom eliminovali neúspěch žáka. Otázkou zůstává, jak dlouho by primární diagnostika cílená na rozpoznání specifických poruch učení měla probíhat. Závisí to na následném postupu. Možné je dvojí řešení:

Na základě nastolení intervenčního programu (to je změny v pedagogických postupech a metodách) může u žáka docházet ke zlepšení a podávání kvalitnějších výkonů. V tomto případě je následně možné pouze nastavení vyrovnávacích opatření ve smyslu vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Veškeré změny pedagogických postupů musí být v souladu s obsahem učiva, které žák vzhledem k danému ročníku má zvládnout. Nutná je zejména úzká spolupráce s rodiči a jejich souhlas s navrženými změnami a postupy.

V případě, že ani nastavená pedagogická opatření nevedou ke zlepšení, je nutné doporučit rodičům vyšetření dítěte na pedagogicko-psychologické poradně. Zde musíme dodržovat určité předem stanovené postupy. Základním faktorem je vysvětlení daného problému rodičům a nastínění dalšího postupu. S vyšetřením na pedagogicko-psychologické poradně musí rodič¹⁴ souhlasit! Bez jeho souhlasu nemůže být žák na pedagogicko-psychologické poradně vyšetřen. V případě, že rodič souhlasí s vyšetřením, učitel ve spolupráci s rodiči vyplňuje zprávu o žákovi, kterou posílá na pedagogicko-psychologickou poradnu. Formulář pro zprávu školy o žákovi není jednotný a jednotlivé pedagogicko-psychologické poradny si sestavují svůj vlastní. V každém z nich však musí být podrobné závěry z pedagogické diagnostiky. O podstatných náležitostech poskytované poradenské služby (vyšetření) musí být rodič předem podrobně informován (buď učitelem nebo pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny). Rodič musí být seznámen i s pozitivy, které z poradenské služby vyplývají, ale na druhé straně i s negativy, které plynou z toho, když poradenskou službu odmítne. Poradenská služba se začne poskytovat neprodleně, nejpozději však do 3 měsíců ode dne přijetí žádosti.

¹⁴ Termín rodič je zde chápán jako synonymum k zákonnému zástupci.

Část pro zájemce

Špatné a velmi zjednodušené závěry pedagogické diagnostiky: Žák nejvíce chybje při psaní diktátů. Téměř z každého diktátu má nedostatečnou, i když tvrdí, že se doma připravuje.

Optimální závěry pedagogické diagnostiky: Žák chybje při psaní diktátů. Objevují se vynechaná slova, písmena vynechává nebo přehazuje. V případě domluvy s rodiči a domácí přípravy na konkrétní diktát se neobjevují gramatické chyby, ale vynechávání slov a písmen zůstává. Při orientační diagnostice sluchové analýzy a syntézy byla zjištěna vyšší chybovost.

Pokud se rodič po domluvě s učitelem, popř. školním speciálním pedagogem rozhodne pro poradenskou službu (vyšetření na pedagogicko-psychologické poradně), měl by již ve škole obdržet následující informace:

o délce vyšetření a jeho průběhu: první vyšetření je většinou dvoufázové – psychologické a speciálně pedagogické;

o sestavení anamnézy, která je součástí vyšetření: rodič by měl být připraven na to, co pracovník/pracovnice pedagogicko-psychologické poradny (nejčastěji sociální pracovník/pracovnice) může zjišťovat;

o nutnosti vzít s sebou k vyšetření sešity a vybrané práce žáka;

jak dlouho mohou na vyšetření čekat (viz výše);

jak dlouho trvá sestavení závěrů z vyšetření (nejvýše 30 dní);

závěry z vyšetření dostane pouze rodič a je na něm, zda je pak předá do školy či nikoli; v případě, že závěry z vyšetření na pedagogicko-psychologické poradně do školy nepředá, je na žáka nahlíženo jako na každého jiného (bez jakýchkoli zohlednění).

#3.3.2 Vyšetření žáka na pedagogicko-psychologické poradně

Pokud rodič souhlasí s vyšetřením, jsou opět dvě možnosti, jak zprávu na pedagogicko-psychologickou poradnu doručit: buď ji posílá zástupce školy (nejčastěji školní speciální pedagog nebo výchovný poradce) nebo si ji rodič doručí sám. Přidělení žáka na konkrétní pedagogicko-psychologickou poradnu je závislé na situování školy, kterou žák navštěvuje. Vyšetření na pedagogicko-psychologické poradně se sestává ze tří základních oblastí: anamnéza, psychologické vyšetření, speciálně pedagogické vyšetření. Anamnéza je sestavována s rodičem a obsahuje anamnézu osobní, rodinnou a sociální. Psychologické vyšetření je zaměřeno zejména na úroveň intelektových schopností, jelikož v pedagogické praxi nemůže být specifická porucha učení diagnostikována u žáka se sníženými intelektovými schopnostmi (hraniční pásmo, mentální retardace). V případě, že inteligence žáka je v normě nebo nad normou, pak žák postupuje k třetí části vyšetření, a to speciálně pedagogickému. To je zaměřeno zejména na úroveň jednotlivých dílčích funkcí, které jsou nezbytné pro výuku základních školních dovedností – čtení, psaní, počítání. Závěry z vyšetření musí být vypracovány do 30 dnů od ukončení vyšetření. Závěry obdrží vždy rodič a ten musí být také podrobně obeznámen o jejich obsahu. Své poučení o závěrech vyšetření stvrzuje podpisem. Pokud je žák veden jako žák se specifickou poruchou učení, která je závažná a opravňuje žáka

k zařazení do speciálního školství, pak je na závěrech vyšetření uvedena platnost. Když se blíží konec doby platnosti, je učitel povinen s rodičem analyzovat stávající situaci a v případě, že je i nadále žádoucí využívání podpůrných opatření, je nutné další (kontrolní) vyšetření.

#3.3.3 Analýza diagnostických závěrů

Po doručení závěrů z vyšetření na pedagogicko-psychologické poradně do školy musí učitel, společně s výchovným poradcem nebo školním speciálním pedagogem, zprávu (odborný posudek) analyzovat. Závěry z pedagogicko-psychologické poradny mohou být dvojí: samotná zpráva nebo zpráva a odborný posudek (doporučení).

Pokud se jedná o vystavení samotné zprávy, pak jde o žáka, jehož problémy nevyžadují zařazení do systému speciálního školství. Může se jednat o žáka, u kterého:

nebyly specifické poruchy učení vůbec diagnostikovány a příčina problémů spočívá jinde;

byly diagnostikovány specifické poruchy učení mírné závažnosti, které jsou zvládnutelné běžnými pedagogickými postupy;

byly dříve diagnostikovány specifické poruchy učení, ale po určité době reedukace dochází ke kompenzaci poruchy.

I když má žák pouze zprávu z vyšetření (z výše uvedených důvodů), musí v ní být obsaženo, jaká vyrovnávací opatření mu mají být v průběhu vzdělávání poskytnuta¹⁵. Ve většině případů se jedná o zkrácení délky cvičení, navýšení časového prostoru, tolerance písma, střídání činností atd. Ve zprávě by měla být uvedena i doporučení pro rodiče žáka, jak s ním pracovat v průběhu přípravy na vyučování.

Pokud je pracovníky pedagogicko-psychologické poradny vystavena zpráva i odborný posudek, jedná se o žáka, u něhož byly diagnostikovány specifické poruchy učení závažnějšího charakteru. Stupeň poruchy je natolik závažný, že tito žáci vyžadují zařazení do speciálního školství, což zahrnuje následující aspekty. V odborném posudku je uveden/vedena:

konkrétní typ poruchy, popř. kombinace poruch;

doba trvání posudku (většinou 2 roky, ale není to striktně dodržováno);

odborník z pedagogicko-psychologické poradny (nejčastěji speciální pedagog), se kterým může učitel nebo rodič v době trvání posudku konzultovat případné problémy;

¹⁵ Přičemž přesný termín vyrovnávací opatření nemusí být uveden, pouze jejich výčet.

bývá doporučeno vypracování individuálního vzdělávacího plánu buď pro všechny předměty nebo pouze pro některé;

bývá doporučena reedukační péče včetně jejího zdůvodnění a doporučených oblastí, které by v průběhu reedukační péče měly být posilovány.

#3.3.4 Individuální vzdělávací plán

Pokud je individuální vzdělávací plán sestaven, jedná se o závazný dokument, který je součástí dokumentace žáka. Individuální vzdělávací plán (ve vztahu ke specifickým poruchám učení) se sestavuje v případě, že jsou splněny všechny následující podmínky :

jedná se o žáka individuálně nebo skupinově integrovaného;

individuální vzdělávací plán doporučí pedagogicko-psychologická poradna (nebo speciálně pedagogické centrum);

o individuální vzdělávací plán požádá zákonný zástupce nebo zletilý žák.

Individuální vzdělávací plán vychází vždy ze závěrů vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a školního vzdělávacího programu dané školy. I když žák pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu, neznamená to, že má snížený obsah látky, kterou musí zvládnout. Závazný formulář na individuální vzdělávací plán pro všechny základní školy sice neexistuje, ale lze najít doporučený formulář, který sestavili pracovníci Institutu pedagogicko-psychologického poradenství¹⁶.

Jedná se však pouze o doporučený formulář a jednotlivé základní školy si mohou vytvářet své vlastní (někdy ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou). Každá škola však musí dodržet jisté základní body, které jsou obsaženy ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Zde je uvedeno, co musí individuální vzdělávací plán obsahovat:

základní informace o žákovi;

závěry speciálně pedagogického a psychologického vyšetření;

obsah a rozsah poskytovaných podpůrných opatření (konkrétní předměty a organizace práce apod.);

časové a obsahové rozvržení učiva;

volbu pedagogických postupů (forem a metod práce), způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení;

volbu vhodných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a textů;

potřebu dalšího pedagogického pracovníka (asistenta pedagoga).

¹⁶ Dostupný na www.rvp.cz

Individuální vzdělávací plán musí být zpracován do 1 měsíce po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb. Na zpracování individuálního vzdělávacího plánu se podílí více pracovníků dané školy, např. školní speciální pedagog, výchovný poradce, třídní učitel i další učitelé účastníci se vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení. Jelikož u žáků se závažnou specifickou poruchou učení je většinou doporučována reedukační (speciálně pedagogická) péče, může být jedna část individuálního vzdělávacího plánu zaměřena na obsah reedukační péče (viz následující subkapitola). V individuálním vzdělávacím plánu by měla být také jasně deklarována účast rodičů a samotného žáka.

Žádost o individuální vzdělávací plán schvaluje ředitel školy a ten je také zodpovědný za dodržování jeho obsahu. Pokud se žák vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu, je toto uvedeno i na vysvědčení za daný ročník.

#3.4 Reedukační péče zaměřená na žáky se SPU na základní škole

Reedukací rozumíme soubor všech speciálně pedagogických metod a postupů, které jsou zaměřeny na rozvoj postižených funkcí. V případě specifických poruch učení se jedná o rozvoj deficitních funkcí, které jsou potřebné pro výuku čtení, psaní, počítání. (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008, Zelinková, 2003)

Reedukace primárně vychází z diagnostiky specifických poruch učení provedené na odborném pracovišti (nejčastěji pedagogicko-psychologické poradně), ale také z pedagogické diagnostiky, která probíhá průběžně na základní škole. Na základě současné platné legislativy může být reedukace specifických poruch učení praktikována v základní škole nebo v pedagogicko-psychologické poradně. Vzhledem k počtu žáků diagnostikovaných specifickými poruchami učení reedukace probíhá častěji v základních školách. Zde je nutné si položit otázku: *Kdo je kompetentní provádět reedukaci v základních školách?* V současné školské legislativě není přesně vymezeno, kdo reedukaci specifických poruch učení může provádět. Vzhledem k vysokému nárůstu žáků se specifickými poruchami učení v letech 1991, 1992 (viz kapitola 1) bylo nutné, aby se do reedukace zapojili všichni učitelé. Ani v současné době není situace v základních školách odlišná. Reedukace probíhá ve většině případů skupinově. Počet žáků ve skupině není sice legislativně upraven, z vlastní praxe však můžeme za optimální stanovit 3 žáky ve skupině. Na reedukaci specifických poruch učení se většinou podílejí:

na 1. stupni základní školy třídní učitel/učitelka;

na 2. stupni základní školy učitel/učitelka předmětu, do kterého se specifická porucha učení nejvíce promítá (dyslexie, dysgrafie, dysortografie – vyučující českého, popř. cizího jazyka, dyskalkulie – vyučující matematiky);

školní speciální pedagog, pokud je ve škole přítomen.

Je zřejmé, že optimální řešení je, když se reedukací specifických poruch učení zabývá speciální pedagog, který je v této oblasti nejvíce vzdělán. Na druhé straně

v současné době jsou do jisté míry kompetentní i vyučující 1. stupně základní školy¹⁷. V praxi je však nutné, aby se reedukací specifických poruch učení zabývali i vyučující 2. stupně základní školy, či střední školy. Z tohoto důvodu je důležité, aby se budoucí učitelé těchto stupňů škol v rámci pregraduálního vzdělávání seznámili alespoň se základní problematikou specifických poruch učení formou povinně-volitelných nebo výběrových předmětů.

Prvním úkolem, který je nutné na počátku samotné reedukace řešit, je stanovit si celkový plán a cíl reedukačních lekcí. Plán lekcí vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, jedná se o organizační začlenění v rámci vzdělávacího procesu. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny navrhují ve většině případů 1 hodinu reedukace týdně, která je doporučována mimo celkovou povinnou časovou dotaci žáka pro daný ročník. Je nezbytné zde zohlednit požadavky žáka a rodičů, zejména mimoškolní aktivity žáka. Z toho vyplývá, že již na samém počátku je nutná úzká spolupráce s rodiči. Cílem reedukace je zdokonalit jednotlivé deficitní funkce, jejichž kvalitativní analýza je obsažena ve vyjádření pedagogicko-psychologické poradny. Celkový cíl reedukace je nutné rozdělit na jednotlivé dílčí cíle, které jsou dosahovány v jisté posloupnosti a zároveň jsou i časově dotované. Také zde je důležitá aktivní spolupráce s rodiči

Obecné zásady reedukace

Pojmy k zapamatování

Každý vyučující provádějící reedukaci specifických poruch učení by měl být seznámen se základními obecnými zásadami, na kterých se shoduje více odborníků. (Matějček, 1993, Pokorná, 2001, Zelinková, 2003) Mezi základní obecné zásady řadí:

Zaměření reedukace na specifika jednotlivého případu. Nejde zde pouze o vlastní obtíže, ale také o vnitřní i vnější podmínky žáka, které je nezbytné respektovat. Mezi vnitřní podmínky řadíme intelekt dítěte, jeho volní vlastnosti, schopnost koncentrace pozornosti a motivaci k práci. Vnějšími podmínkami pak chápeme podporu učitelem, rodičem a dalšími odborníky, kteří do reedukačního procesu vstupují.

Analýzu celkové situace dítěte. Tím rozumíme pochopení vztahu žáka k učení, který je často ovlivněn dlouhodobými neúspěchy. Je nutné pochopit vztah rodičů k reedukaci a jejich možnou přechodnou rezignaci. Je důležité analyzovat postoje žáka i rodičů ke škole, poznat vztahy s dítětem, rodiči, sourozenci apod. Na tomto místě považujeme za nutné zdůraznit, že vlastní reedukace není pouze práce s žákem, ale odráží se i v celé rodině žáka. Ke komplexnímu řešení obtíží je nutné přistupovat objektivně.

¹⁷ Na většině vysokých škol je v rámci pregraduální přípravy zařazena i problematika SPU. Na Ostravské univerzitě v Ostravě se jedná o povinný předmět.

Přesná diagnóza obtíží žáka, abychom se mohli cíleně zaměřit na jejich zdokonalování. Důležité je adekvátní nastavení metod a forem práce s žákem. Některé úkoly lze aplikovat ve skupině žáků, jiné individuálně. Musíme mít na paměti, že v průběhu reedukace se diagnóza zpřesňuje na základě pedagogické diagnostiky probíhající ve škole i kontrolní speciálně pedagogické diagnostiky na pedagogicko-psychologické poradně.

Stanovení optimální obtížnosti úkolů, které žákům předkládáme. Ve vlastní praxi to znamená nepředkládat žákům ani příliš jednoduché, ale ani příliš složité úkoly.¹⁸ Jednoduché úkoly žáka neinspirují, příliš složité vyvolávají strach z neúspěchu, pocit bezmoci a neschopnosti.

Nutnost zažití úspěchu nejlépe již v prvních hodinách reedukace. Jedná se zejména o úspěch v oblasti, kde žák dříve selhával. Samotný úspěch je silným motivačním momentem, který žáka nastartuje k dalšímu vzdělávání. Je vhodné, aby při zažívání úspěchu byl přítomen i rodič žáka, který jej prožívá společně se svým dítětem.

Postup po malých krocích. To na jedné straně předpokládá, že žákovi nepředkládáme náročnější úkoly, dokud nezvládne a nezafixuje si úkoly předchozí. Přesto nemůžeme stále setrvávat na stejné úrovni, ale musíme do úkolů vkládat dílčí náročnější prvky. Nutné je nezdávat dlouhodobé úkoly, ve kterých by se žák „ztrácel“.

Pravidelná práce je problém, který je řešitelný pouze v součinnosti s rodiči. Již výše bylo řečeno, že reedukace probíhá ve škole nejčastěji 1 hodinu týdně, to ale neznamená, že v ostatních dnech by se žákem nemělo být pracováno. Proto je nezbytné, aby s dítětem doma pracovali rodiče. To ale předpokládá, že jsou do reedukačních postupů „zasvěceni“ učitelem. Znovu zde narážíme na nutnost úzké spolupráce mezi rodinou a školou při vedení žáka se specifickými poruchami učení. Je výhodné, pokud rodič občas navštíví hodinu reedukační péče a může přímo sledovat učitelovy postupy při práci s žákem. Na druhé straně musíme připomenout, že některé prvky reedukačních cvičení lze zařadit i do běžných vyučovacích hodin, proto je nezbytné, aby jejich základy znali všichni učitelé, kteří se na vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení podílejí.

Pracovat se žákem za jeho plného soustředění je velmi důležité. Na druhé straně je to problém, který je na základních školách již dlouho řešen. Hodiny reedukační péče ve škole probíhají buď před vyučováním (od 7,00 hod) nebo krátce po vyučování. Ani jeden model není pro žáky se specifickými poruchami učení vyhovující. Před vyučováním jsou žáci většinou nevyspaní a na práci se plně nesoustředí. Navíc myslí na to, co je tento den ve škole čeká (např. prověrka, zkoušení v jiném předmětu). Po vyučování je situace obdobná, jelikož žák je po celém dni unavený a mnohdy mu již kapacita na soustředění nestačí. Přesto si všichni zainteresovaní odborníci uvědomují, že každé reedukační cvičení musí být prováděno

¹⁸ Mějme na paměti Vygotského zónu nejbližšího vývoje.

s porozuměním, aby u žáka docházelo k znovuvybavování a znovuuvědomování procvičovaného jevu. Jen tak můžeme zajistit, aby se žádoucí nervové spoje posilovaly. Pokud dítě pracuje bezmyšlenkovitě, výsledky nácviku se nedostavují a dítě prochází stále novým zklamáním. To znamená, že je potřeba žákovi vytvořit takové podmínky, aby mohl pracovat aktivně, uvědoměle a na vlastní práci se mohl soustředit. Tyto podmínky lze lépe vytvořit v domácím než ve školním prostředí. V domácím prostředí lze s dítětem pracovat takovou dobu, kterou je schopen se plně soustředit (10 – 15 minut podle věku dítěte a závažnosti poruchy). Přitom je důležité, aby dítě vědělo, že mu dospělý poskytuje veškerou pozornost.

Při reedukaci používat multisenzoriální přístup, který spočívá ve využívání co nejvíce smyslů v kombinaci s rytmizací a pohybem vedoucím k pochopení a fixaci určitého jevu. Podněty tak nejsou jednostranné a žákovi umožňují snadnější vstřípení do paměti a uchování si osvojeného jevu.

Reedukace je dlouhodobá činnost a je důležité žáka i rodiče na tuto eventualitu upozornit. Reedukace specifických poruch učení je záležitostí několika let a závisí na mnoha okolnostech – snaha dítěte, podpora rodiny, závažnost specifických poruch učení, intelektové předpoklady žáka atd. V každém případě, když dítě i rodiče s touto alternativou počítají, nedojde ke zklamání a ztrátě motivace. Je výhodné zakládat si v průběhu reedukace výsledky práce žáka, aby bylo možné zachytit jeho pokroky.

Vyžadovat po žákovi systematickou práci a důsledně dbát na plnění úkolů. Systematičnost a důslednost je v reedukaci specifických poruch učení velmi důležitá. Předpokládá však dobrou výchozí diagnostiku, abychom dítěti dávali tolik úkolů, kolik je schopno splnit. Někdy je žák dlouhodobou reedukací unaven a má pocit, že se výsledky nedostavují. Důležité je tedy mít „důkazy“ o tom, že jsou patrné jisté pokroky. Je jasné, že podpora rodičů je nenahraditelná.

Žáka i rodiče průběžně motivovat. Motivace je hybnou silou jakéhokoli pokroku. Vycházíme-li z předpokladu, že reedukace specifických poruch učení je dlouhodobou záležitostí, je zřejmé, že postupem času primární motivace upadá. Z tohoto důvodu je nezbytné průběžně motivovat jak žáka, tak i rodiče. Je vhodné uspořádat besedu s dospělými jedinci se specifickými poruchami učení, kteří v životě již dosáhli jistých úspěchů. To většinou v žákovi navodí víru v to, že něčeho je schopen dosáhnout jistých úspěchů, když může být v životě úspěšná i jiná osoba se specifickou poruchou učení.

Po určité době je nutné vyhodnotit efektivitu reedukace. Zhodnocení reedukace po určité, nejlépe předem stanovené době, je nutné. V praxi to vypadá tak, že 2x za školní rok dochází k vyhodnocování. Sledujeme, jakých cílů žák dosáhl, v jakých oblastech doškol k zlepšení atd. Chybou učitele občas je, že toto vyhodnocení podrobně neprobírá s žákem i rodiči. Nezbytné je mít v rukou jisté „důkazy“ jako jsou např. gramatická cvičení, diktáty, nahrávky čtení apod. Výhodné je, když se nejen zlepší deficitní funkce, ale zlepšení se odrazí i v běžném školním vzdělávání.

Vše, co má žák pochopit, mu předkládáme v určité struktuře. Abychom si určitou činnost vybavili, musíme ji zasadit do určité struktury. Vybavujeme si lépe to, co má jasnou strukturu, co navazuje na již osvojené poznatky. Pro práci se žákem

s specifickými poruchami učení se v tomto případě jeví jako výhodné užívání mentálních map.

Přestože ve výše uvedených zásadách byla často zdůrazňována úzká spolupráce školy a rodiny při vedení žáka se specifickými i poruchami učení, je nutné si uvědomit, že samotná reedukace nelze „přehodit“ na rodiče. Učitel je odborník, který ví (nebo by měl vědět), jak se žákem pracovat a rodiče by měl tímto směrem navigovat.

Pojmy k zapamatování

Pozor: Než aby rodiče dítě naučili něco špatně, raději to přenechat pouze na učiteli. Jestliže si žák zafixuje špatný postup, mnohem hůře se odstraňuje.

#3.4.1 Rozdíly v reedukaci na 1. a 2. stupni základní školy

V základní škole probíhá reedukace po celou dobu, kdy je žák veden jako žák se specifickými poruchami učení. Přesto by měl být kvalitativní rozdíl mezi reedukací na 1. stupni a na 2. stupni základní školy.

Specifické poruchy učení se ve většině případů manifestují na 1. stupni základní školy. U žáka jsou zjištěny funkce, které vykazují jisté deficity, a tím komplikují proces učení základním školním dovednostem. Podstatou reedukace na 1. stupni je tedy rozvoj deficitních funkcí, které poruchu podmiňují jako je zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorová a pravolevá orientace atd. Hlavním cílem je dosáhnout u těchto funkcí takového zlepšení, aby se žák při procesu učení o ně mohl „opírat“ a nemusel hledat kompenzační mechanismy. Rozvoj deficitních funkcí je dlouhodobý a ve většině případů prolíná celým 1. stupněm základní školy. Dítě si vytváří jisté mechanismy vedoucí ke zvládnutí základních dovedností. Užívá k tomu mnohé speciální texty a kompenzační pomůcky. Při problémech v jazyce českém se jedná o textilní písmena, čtecí okénka, bzučáky, tvrdé a měkké kostky apod.

Reedukace je často provázena pohybem a rytmizací. Při problémech v matematice se užívají počítadla, tabulky sčítání a násobení, geometrické tvary, papírové peníze apod. Při vlastní reedukaci jsou často využívány hravé činnosti. V oblasti čtení se zaměřujeme zejména na techniku čtení, snižování chybovosti a zvyšování rychlosti. Nelze opomenout klást důraz na čtení s porozuměním. Při psaní se objevují chyby vyplývající z nevyzrálé zrakové a sluchové analýzy a syntézy – vynechávání, zaměňování, přehazování písmen. Vážné spojení hláska – písmeno. Dítě není schopno dodržovat tvary a velikost písmen. V matematice je nejčastěji problém s vytvářením pojmu číslo, porovnáváním, pochopením vztahu mezi čísly a přechodem přes 10 při sčítání a odčítání.

Reedukace SPU na 2. stupni základní školy je již kvalitativně odlišná. Pokud byl žák diagnostikován již na 1. stupni, ve většině případů prošel základními reedukačními cvičeními na rozvoj deficitních funkcí. V mnoha případech se upravilo čtení na sociálně únosnou mez. Žák si neplete jednotlivá písmena, nezaměňuje je, výbavnost je lepší. Reedukace se tedy obrací k jiným oblastem. V českém (popř. cizím) jazyce se jedná o:

práci s textem – žák se učí vybírat z textu důležitá fakta;

hledání a vytváření synonym a antonym;

čtení různými typy písma;

tvoření slov, která začínají (končí) stejnou hláskou;

porozumění čtenému;

vytváření systému poznatků a jejich vzájemné propojení.

V matematice sice na jedné straně jde o zrychlení procesu počítání, ale nejdůležitější je plynulé a spolehlivé vybavování si vztahů mezi čísly a představa čísla jako takového.

Řešený příklad

Odhadněte výsledky následujících příkladů. Zapište je a zkontrolujte. Jak moc jste se zmýlili?

96x5

48x15

263x29

5200x63

Při vytváření vztahů a struktur je na druhém stupni základní školy a na střední škole výraznou pomůckou mentální mapa. Mentální mapu můžeme považovat za organizační nástroj našeho mozku. Doslova „mapuje“ naše úvahy. Mentální mapa je výrazný pomocník naší paměti. Mentální mapy nám mohou pomoci v mnoha oblastech. Díky mentálním mapám: (Buzan, 2007)

se učíme lépe plánovat;

rozvíjíme schopnost komunikace;

jsme tvořivější;

šetříme čas;

lépe zvládáme problémy;

lépe se koncentrujeme;

zlepšujeme svou organizační schopnost;

více si pamatujeme;

rychleji a efektivněji se učíme;

jsme schopni vnímat svět jako celek.

Základním cílem reedukace u žáků staršího školního věku je pochopit své možnosti a naučit se učit. Do popředí vstupují metakognitivní dovednosti.

#3.5 Podpurná opatření ve vyučování

Podpora žáka se specifickými poruchami učení neprobíhá pouze v reedukačních lekcích, ale v průběhu celého vyučovacího procesu. Aby podpora byla efektivní, je nutné dodržet osvědčené přístupy: (srov. Bartoňová, 2005)

posadit dítě blízko učitele, buď samotné nebo s klidným spolužákem;

novou látku vysvětlovat krátkými větami, jednoduchými slovy;

používat zpětnou vazbu a ujišťovat dítě, že to dobře pochopilo;

domluvit se na úkolech – krátký čas, na počtu povolených chyb apod.;

používat pozitivní hodnocení – počet správných jevů, nikoli počet chyb;

dát žákovi prostor pro odpovědi;

pomoci mu překonat obavu ze špatné odpovědi a navést jej na správnou;

nechat žáka objevovat své schopnosti a aplikovat je před spolužáky;

nenápadně vést žáka při plnění úkolů, snažit se nedopustit, aby udělal chybu;

poskytnout žákovi dostatečný časový prostor na plnění úkolů;

akceptovat výkyvy v koncentraci pozornosti;

i přes neúspěch dítě povzbuzovat, analyzovat chyby a hledat nové postupy;

obrnit se trpělivostí.

V některých ojedinělých případech (podle závažnosti poruchy a počtu žáků ve třídě) může být do třídy přidělen asistent pedagoga. U specifických poruch učení není sice tato situace častá, ale stává se. Asistent pedagoga je přidělen do třídy, nikoli ke konkrétnímu žákovi a podléhá učitel, který jej metodicky vede a přiděluje mu úkoly.

Pokud bychom se snažili zobecnit výše uvedené informace, můžeme říci, že prvním a nezbytným krokem, jak žákovi pomoci, je chtít. Jestliže chceme žákovi pomoci, hledáme cesty, jak to udělat. Nechceme-li, nacházíme důvody, proč to nejde.

Shrnutí kapitoly

Specifické poruchy učení jsou pouze jedním z možných činitelů, který způsobuje neúspěch žáka ve škole. Kompetentní učitel je ten, kdo umí tuto problematiku posoudit a rozhodnout, zda se o specifické poruchy učení jedná či nikoli. V případě podezření na specifické poruchy učení probíhá ve škole pedagogická diagnostika, popř. je žák odeslán k vyšetření na pedagogicko-psychologickou poradnu. K tomu vyšetření je nezbytný souhlas rodičů. V případě potvrzení specifických poruch učení odborným pracovištěm, je doporučena žákovi reedukační péče. Ta má své zásady, které by vyučující, kteří tyto reedukační lekce vedou, měli dodržovat. Speciální přístup k žákovi se specifickými poruchami učení však není dodržován pouze v hodinách reedukační péče, ale v průběhu celého vyučování. I zde je nutné zachovávat určitá pravidla a přístupy.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Charakterizujte potřebné kompetence učitele, který vyučuje žáka se specifickými poruchami učení.
2. Jaké jsou základní postupy při diagnostice specifických poruch učení v základní škole?
3. Představte obecné zásady reedukace specifických poruch učení.

Úkoly k textu

1. Vysvětlete možné příčiny konfliktů ve třídě, kde je žák se specifickými poruchami učení (mezi žáky, učiteli, učiteli a rodiči apod.).

2. Zamyslete se nad rozdíly v přístupu k žákům se specifickými poruchami učení mladšího a staršího školního věku.

Korespondenční úkol

1. Charakterizujte, čím se liší vyrovnávací a podpůrná opatření a kde jsou zakotvena.

#4 Subjektivní problémy žáka se specifickou poruchou učení

Cíl kapitoly

Po nastudování byste měli být schopni:

pochopit zvláštnosti v chování žáků se specifickou poruchou učení a jejich příčiny;

vysvětlit vývoj sebehodnocení, faktory, které jej ovlivňují a dopad na žáka se specifickou poruchou učení;

pochopit a specifikovat důležitost oboustranné komunikace, znát základní komunikační dovednosti a způsob jejich získávání.

Klíčová slova

Problémy v chování v důsledku specifických poruch učení, sebezpojetí, sebehodnocení, učitel, rodič, komunikace.

Čas na prostudování kapitoly

Poslední kapitola není časově náročná, ale vyžaduje ze strany studenta pochopení a výraznou empatii. V současné době je primární pochopit specifické poruchy učení jako celoživotní diagnózu, která může člověka jistým způsobem ovlivňovat v průběhu celého života. Zda t bude v pozitivním či negativním slova smyslu, na tom závisí první roky života ve škole. Při studiu této kapitoly doporučuji si přečíst další publikace, které o dopadu specifických poruch učení do dospělosti hovoří. Jedná se např. o publikace Zelinkové, 2013, Swierkoszová, 2013, Rýdlová, 2010.¹⁹

Průvodce studiem

Sebezpojetí jedince vzniká na základě interakce s okolním světem, vytváří se na základě zkušeností, kterou jedinec sám se sebou učiní. Jednou z nejdůležitějších zkušeností, které přikládá velký význam i rodina, je školní výkonnost. Podle Eriksona (In: Vágnerová, 2005) je sebezpojetí ve školním věku vázáno na výkon a jeho kvalitu. Jednoduše vyjádřeno: „Jsem to, co dovedu.“

¹⁹ Bližší upřesnění najdete v seznamu literatury.

#4.1 Sekundární symptomatologie specifických poruch učení – zvláštnosti v chování

Problémy s učením vyplývající ze specifických poruch učení se odrážejí chování žáka a v pochopení sebe sama. Vzhledem k dlouhodobým neúspěchům ve škole se u žáka mohou vyskytovat projevy poruch chování, které nepramení ani z jeho osobnosti ani z nevhodného působení rodiny. Jedná se o sekundární obraz specifických poruch učení. Může k nim docházet tehdy, kdy se žák dostává do „začarovaného kruhu“ problémů a neúspěchů, z čehož učitelé i rodiče viní právě jeho. Pokud nedostane včas pomocnou ruku z řad dospělých, nemůže si pomoci sám, a proto se objevuje u žáka nestandardní chování. Mezi základní poruchy chování, které pramení z poruch učení, můžeme na základě odborné literatury i vlastní praxe jmenovat následující typy. (srov. Zelinková, 2003, Swierkoszová, 2005)

Únikové reakce, kdy se žák snaží vyhnout neúspěchu. Dochází k různým výmluvám, neplnění úkolů, schovávání sešitů apod. Tato situace může vyvrcholit až záškoláctvím, které se následně na dalších neúspěších výrazně „podepíše“.

Kompenzační chování se u žáků projevuje snahou upoutat na sebe pozornost jakýmkoli prostředky. Jednoduše řečeno: „Pokud nemůžu být nejlepší, snažím se být nejhorší.“ Kompenzační chování často plyne z žákova pocitu méněcennosti, přičemž tím se tyto pocity snaží zastříť.

Agresivní chování vyplývá často z negativního vztahu ke škole. Ten ale není vrozený, ale je ovlivněn žákovými neúspěchy. Agresivní chování pak může být namířeno k výsledkům žákovy práce, se kterými není spokojen. Terčem ale může být i samotný žák se specifickými poruchami učení, popř. úspěšnější spolužáci.

Psychosomatické obtíže také nejsou u žáků výjimkou a souvisí nejen s dlouhodobým neúspěchem, ale také s žákovými osobnostními předpoklady. Tyto obtíže jako jsou bolesti hlavy, teplota, zvracení jsou prokazatelné a jejich přítomnost je úzce vázána na školní prostředí.

#4.2 Vývoj sebehodnocení u žáka se specifickou poruchou učení

Interpretace výukových problémů je velmi důležitá, jelikož ovlivňuje prožívání žáka a jeho ochotu spolupracovat. Zkušenosti s neúspěchem jsou zpracovávány způsobem, který odpovídá aktuální emoční zralosti a úrovni uvažování žáka. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006) Mladší žáci (zejména při vstupu do základní školy) přejímají názor autorit, na kterých jim záleží. Jedná se primárně o rodiče, ale výrazné slovo mají i učitelé. Proto se v současnosti upozorňuje na podporu pozitivního přístupu k hodnocení žáka. Je výrazný rozdíl, zda hodnotíme dosažené úspěchy nebo naopak neúspěchy. Žák se totiž velmi rychle s hodnocením autority ztotožní. Demotivující efekt má také interpretace, že specifické poruchy učení představují trvalou překážku ve vzdělávání.

Základy sebehodnocení si dítě vytváří již v předškolním věku, po vstupu do základní školy se dítě snaží naplnit očekávání rodičů. Realita však může být jiná (horší) a rodiče většinou zvyšují nátlak na dítě. Ve školním věku je totiž dětská identita většinou určována výkonem, který se tak stává prostředkem k potvrzení hodnoty žáka. Právě proto jsou školní výsledky pro žáky velmi důležité. Navíc žáci mladšího

školního věku jsou již k sobě kritičtější než předškoláci, což znamená nejen to, že chtějí úkol splnit, ale že jej chtějí splnit co nejlépe. Očekávání dospělých pak žáci sami transformují do hodnocení sebe sama a výrazně usilují o splnění těchto požadavků. V 8 – 9 letech se vytváří představa vzorového modelu²⁰, a proto si již tito žáci uvědomují rozdíly mezi sebou a svými vrstevníky. Pokud se žákům nedaří naplňovat stanovené cíle, zhoršuje se jejich sebedůvěra. Tato situace je u žáků se specifickými poruchami učení velmi častá. Aby žák neupadl do stále zhoršujícího se sebehodnocení, je nutné, aby dostal pomocnou ruku ze strany rodičů a učitelů. V době dospívání se sebepojetí a sebehodnocení významně mění. Žák obecně je v tomto věku labilnější a zranitelnější. Také pro něj začíná mít váhu hodnocení vrstevníků, které je v tomto období již důležitější než hodnocení dospělých. Obecně řečeno, žák si v tomto období hledá své místo „na slunci“. V době dospívání žák mění i postoj k vlastním obtížím a je možné, že si najde mechanismy, jak své problémy překonat. Na druhé straně mohou narůstat problémy spojené s dlouhotrvajícími neúspěchy, např. stažení do sebe nebo odmítání dalšího vzdělávání.

Důležité pro rodiče i učitele je uvědomit si, že úspěch ve škole není vázán jen na schopnosti žáka, ale souvisí i s jeho sebepojetím, mírou sebedůvěry, s jeho sociální inteligencí.

Aby žák mohl pochopit své problémy, popř. problémy ostatních dětí, je důležité rozvíjet u něj komunikační dovednosti. Důležité přitom není pouze dovednosti získat, ale vědět také jak a v této činnosti dítě podporovat. Rozvoj komunikačních dovedností podpořený emočním vnímáním dítěte je důležitý u obou skupin jak u žáků se specifickými poruchami učení, tak i u jeho spolužáků. V následující tabulce představíme, o jaké dovednosti se jedná a jakým způsobem k nim můžeme dospět.

@ Tabulka 4 – Vybrané komunikační dovednosti důležité ve vztahu k žákům s SPU

Dovednost	Postup při získávání dovednosti
Jasně vyjádřit pocity a svá přání	Povídat si o tom, jak se žák cítí, proč se tak cítí a co by chtěl
Sdílet osobní informace o sobě	Mluvit o věcech, které dítě zajímají a jsou pro něj důležité
Přizpůsobit své reakce náznakům a slovům druhých	Věnovat pozornost tomu, co druzí říkají a jak to říkají
Ptát se druhých na ně samotné (a	Snažit se co nejvíce zjistit o člověku, se

²⁰ Žáci svůj výkon posuzují podle normy, kterou představují výsledky ostatních žáků.

umět naslouchat)	kterým dítě mluví
Nabídnout radu, pozvání	Pokud si s někým rozumí, nabídne mu, aby určitou činnosti dělali společně
Chápat pocity druhého	Vyjadřovat, co druhý cítí, např. musel jsi být naštvaný, smutný apod.
Vyjádřit zájem o jiného člověka	Usmívat se, přikyvovat, dívat se druhému do očí, ptát se na to, co je pro něj důležité
Vyjádřit vcítění	Popište, co si myslíte, že druhý cítí a dejte najevo svůj zájem
Nabídnout pomoc	Navrhnout různé alternativy řešení
Vyjádřit, že spolužáka přijímáte	Naslouchejte názorům druhého. Snažte se dělat věci tak, jak navrhuje

&

Výše uvedené komunikační dovednosti je nutné budovat u obou skupin osob, to je jak u žáků se specifickými poruchami učení, tak i u jejich spolužáků. Právě odstranění komunikačních bariér vede k pochopení a porozumění a podporuje adekvátní sebepojetí a sebehodnocení žáka.

Shrnutí kapitoly

Čtvrtá kapitola se od předchozích mírně odlišuje v jejím pojetí. Není zde už pojednáváno o dopadu specifickými poruchami učení do výukové oblasti, ale spíše do oblasti osobnostní a sociální. Pochopení důležitosti vytváření adekvátního pojetí a sebehodnocení u žáků se specifickými poruchami učení je předpokladem pro kvalitní práci s touto skupinou žáků. Učitelé i rodiče by si měli uvědomit, že sebepojetí, které je založeno již na základní škole, ovlivňuje celý další život člověka.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Vysvětlíte možné typy poruch chování u žáků se specifickými poruchami učení..
2. Čím je ovlivňován rozvoj sebepojetí a sebehodnocení?

Úkoly k textu

1. Popište na konkrtním případě postup při rozvoji vybrané komunikační dovednosti (viz tabulka 4).
2. Zamyslete se nad sebepojetím žáka mladšího a staršího školního věku, co je ovlivňuje.

Otázky k zamyšlení:

1. Žák se specifickými poruchami učení psal diktát společně s ostatními spolužáky. V diktátě udělal 4 gramatické chyby a 12 specifických chyb. Nastiňte hodnocení diktátu z pohledu pozitivního a negativního hodnocení.

#Citovaná a doporučená literatura

1. BARTOŇOVÁ, M. Možnosti reedukační péče a podpory žáků se specifickými poruchami učení. In: BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: MSD, spol. s r. o., 2005. ISBN 80-86633-38-1.
2. BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.
3. HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-90-1549-0-5.
4. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
5. KOVÁŘOVÁ, R. 5% nebo 11%? A co dál?. *Specifické poruchy učení - problém stále aktuální*. Ostrava: OU, 2004. s. 37-41. ISBN 80-7042-309-9.
6. KOVÁŘOVÁ, R., JANKŮ, K. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-548-5.
7. KOVÁŘOVÁ, Renata, KLUGOVÁ, Iva. *Speciální pedagogika ve školním věku*. Ostrava, 2013. ISBN 978-80-7464-320-0.
8. MATĚJČEK, Z. *dyslexie – specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
9. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. (ed.) *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
10. MCLOUGHLIN, D., FITZGIBBON, G., YOUNG, V. , 1994. *Adult dyslexia: Assessment, Counselling and Training*. London: Whurr Publishers Ltd, ISBN 1-897635-35-4.
11. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
12. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
14. RÝDLOVÁ, D. *Dyslexie, smutek, mindráky a já*. Chomutov: ideas Advertising, 2010.
15. SWIERKOSZOVÁ, J. *Sdčitické boruchy umeččí (Specifické poruchy učení)*. Ostrava: ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN 80-7368-042-4.

16. SWIERKOSZOVÁ, J. *Nelehký život s dyslexií*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-284-5.
17. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
18. VAŠEK, Š. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiaientia s r. o., 2004. ISBN 80-969112-0-1.
19. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
20. ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2005. ISBN 80-7311-022-9.
21. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
22. ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0349-0.

#Vládní a legislativní dokumenty

1. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
2. Zákon č. 29/1984 o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol. [on line] [cit. 2011-04-29] dostupné z http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1984/029984/Sb_029984_---.php
3. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. [on line] [cit. 2011-03-02] dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
4. Vyhláška o základní škole č. 291/1991 Sb. [on line][cit. 2011-15-05] dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sbirka/1991/sb053-91.pdf>
5. Vyhláška č. 399/1991 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách
6. Instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní a specializovaných tříd pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti na základních devítiletých školách. [on line] [cit. 2013-08-21] dostupné z: <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=32064&Section=1&IdPara=1&ParaC=2>
7. Metodický pokyn č. j. 23 472/1992 – 21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení na základních školách.
8. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [on line] [cit. 2013-08-25] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>
9. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [on

line] [cit. 2013-08-25] dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasak-c-73-2005-sb-1>

Internetové zdroje

www.msmt.cz

www.portal.gov.cz

<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>