



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Specifické poruchy učení a chování

Distanční studijní text

Miroslava Bartoňová

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

-

Recenzovali:
prof. PhDr. Evžen Řehulka, CSc.
prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

© prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D., 2019
© Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019

ISBN 978-80-7510-338-3

Obor: 0111 Pedagogika

Klíčová slova: Specifické poruchy učení a chování, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, diagnostika, reedukace, základní škola, pedagogicko-psychologická poradna.

Anotace: Studijní opora Specifické poruchy učení a chování navazuje na studijní oporu Inkluzivní pedagogika. Ve studijní opoře je věnovaná pozornost problematice specifických poruch učení a chování se zřetelem na děti, žáky, studenty a dospělé. Vymezena je základní definice specifických poruch učení s uvedením klasifikace jednotlivých obtíží. Jedná se o charakteristiku deficitu dílčích funkcí, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Je uvedena současná školská legislativa, vysvětlen pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na specifické poruchy učení a chování a charakterizovaná podpůrná opatření včetně individuálního vzdělávacího plánu. Jsou uvedeny strategie ve vzdělávání žáků se SPU na základní škole, formy vzdělávání, plánování efektivní výuky ve třídě a poskytování reedukační péče. V kontextu inkluzivního prostředí je charakterizována osobnost žáka se SPU. Je uvedeno působení specifických poruch učení na emoční projevy a chování žáka a na jeho sebehodnocení. Samostatně je uvedena osobnost žáka se specifickou poruchou chování, osoby s dyslexií v profesním životě. Pozornost je věnována diagnostice žáků s SPU, vysvětlení exekutivních funkcí v souvislosti s edukací žáků s SPU a reedukaci jednotlivých druhů SPU – dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Autor: **prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.**

Obsah

ÚVODEM.....	7
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	8
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	9
1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení.....	10
1.1.1 Výskyt specifických poruch učení v populaci	10
1.1.2 Význam včasného rozpoznání specifických poruch učení	11
1.2 Definice specifických poruch učení	12
1.2.1 Nejčastěji používané definice specifických poruch učení	13
1.2.2 Nesourodá skupina jedinců se specifickými poruchami učení	14
1.3 Klasifikace projevů specifických poruch učení	15
1.3.1 Dyslexie	17
1.3.2 Dysgrafie.....	21
1.3.3 Dysortografie	22
1.3.4 Dyskalkulie	23
1.3.5 Dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie	24
1.4 Etiologie specifických poruch učení	25
1.4.1 Genetické a neurologické pojetí etiologie specifických poruch učení.....	26
1.4.2 Kognitivní rovina v etiologii specifických poruch učení.....	28
1.4.3 Sociální přístup k etiologii specifických poruch učení	29
2 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY	33
2.1 Prevence, deficity dílčích funkcí.....	34
2.1.1 Prevence specifických poruch učení.....	34
2.1.2 Charakteristika deficitů dílčích funkcí.....	35
2.2 Modely vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	36
2.2.1 Legislativní rámec.....	36
2.2.2 Efektivní modely vzdělávání	38
2.2.3 Formy vzdělávání a poskytování pedagogické intervence	39
2.3 Plánování edukačního procesu	42
2.3.1 Plánování jako předpoklad kvalitního edukačního procesu.....	42
2.3.2 Efektivní plánování.....	43
2.4 Volba strategií v edukaci žáků a studentů se specifickými poruchami učení	45

2.4.1 Kognitivní strategie u žáků se specifickými poruchami učení	47
2.4.2 Profesní poradenství v průběhu života jedince se specifickými poruchami učení	48
2.4.3 Volba střední školy	49
3 OSOBNOST ŽÁKA SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ U V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ V PRŮBĚHU ŽIVOTA	54
3.1 Specifika osobností žáků se specifickými poruchami učení	55
3.1.1 Komunikace u žáků se specifickými poruchami učení.....	58
3.1.2 Čtenářská gramotnost.....	61
3.1.3 Specifické poruchy učení ovlivňují emoční projevy a chování žáka.....	61
3.1.4 specifické poruchy učení ovlivňují sebehodnocení žáka	62
3.2 Osobnost žáka se specifickou poruchou chování v edukačním prostředí	63
3.2.1 Příčiny vzniku ADD/ADHD.....	65
3.2.2 Přístupy a intervence, medikace u žáků s ADD/ADHD	68
3.3 Osoby se specifickými poruchami učení v profesním životě	70
3.3.1 Povaha obtíží dospívajících a dospělých osob s dyslexií.....	71
3.3.2 Kontrola jednání, reflexe jednání, korektura jednání.....	72
3.4 Dospělé osoby s dyslexií.....	75
3.4.1 Sebeobhajoba v zaměstnání, silné stránky a schopnosti.....	76
3.4.2 Strategie čtení u dospělých osob s dyslexií.....	77
4 DIAGNOSTIKA A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE ŠKOLE A PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH.....	81
4.1 Exekutivní funkce a jejich postavení v edukaci žáků se specifickými poruchami učení.....	82
4.1.1 Exekutivní funkce	83
4.1.2 Metakognice.....	84
4.2 Diagnostika specifických poruch učení	87
4.2.1 Pedagogická a speciálně pedagogická diagnostika.....	88
4.2.2 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	90
4.2.3 Vyšetření žáků se specifickými poruchami učení v pedagogicko-psychologické poradně.....	91
4.2.4 Základní diagnostické nástroje	92
4.3 Podpůrná opatření v diagnostice a vzdělávání.....	95
4.3.1 Hodnocení zaměřené na kurikulum	95

4.3.2	Podpůrná opatření u žáků se specifickými poruchami učení.....	96
4.4	Diagnostické nástroje – nové možnosti diagnostiky.....	97
4.4.1	Diagnostika specifických poruch učení u středoškoláků.....	97
4.4.2	Teorie Strukturální kognitivní modifikace – Feuersteinova metoda	98
4.4.3	Kritické myšlení.....	99
4.4.4	Počítačové programy	99
5	REEDUKCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	102
5.1	Přístupy a zásady k reedukaci	103
5.1.1	Zásady reedukační péče	105
5.1.2	Podpůrná opatření ve škole.....	106
5.2	Reedukace dyslexie, čtení, čtenářská gramotnost.....	108
5.2.1	Proces čtení a psaní.....	109
5.2.2	Metody reedukace dyslexie.....	110
5.3	Reedukace dysgrafie a dysortografie.....	111
5.3.1	Reedukace dysgrafie	112
5.3.2	Algoritmus psaní.....	113
5.3.3	Reedukace dysortografie.....	114
5.3.4	Pravopis – strategie učení a metody vyučování.....	116
5.4	Reedukace dyskalkulie.....	117
5.4.1	Postup v reedukaci dyskalkulie.....	117
5.4.2	Strategie přístupu k reedukaci dyskalkulie	118
	LITERATURA	123
	SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	132
	PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	133

ÚVODEM

V rámci projektu Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě (CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400) byla zpracována studijní opora k předmětu Specifické poruchy učení a chování autorkou prof. PaedDr. Miroslavou Bartoňovou, Ph.D., která je určena studentům bakalářského studijního programu Speciální pedagogika.

Studijní opora obsahuje 5 kapitol, každá kapitola obsahuje 4 subkapitol, včetně klíčových slov, anotace, kontrolních otázek k danému tématu a korespondenční úkol ke zpracování. V příloze k textu jsou přiložené vybrané powerpointové prezentace.

V první kapitole **Specifické poruchy učení** je uvedeno terminologické vymezení specifických poruch učení, definice, klasifikace a etiologie specifických poruch učení.

Ve druhé kapitole **Žáci se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí školy** jsou analyzovány deficity dílčích funkcí, uvedeny modely vzdělávání žáků se SPU, plánování edukačního procesu a uveden výběr strategií v edukaci žáků se SPU.

Ve třetí kapitole **Osobnost jedince se specifickými poruchami učení v kontextu inkluzivního prostředí v průběhu jeho života** jsou vysvětlena specifika osobnosti žáků se specifickými poruchami učení a chování v edukačním prostředí. V kapitole je dále věnovaná pozornost osobám s SPU v profesním životě a dospělým osobám s dyslexií.

Ve čtvrté kapitole **Diagnostika a podpůrná opatření ve škole a poradenských zařízeních** je pozornost věnována vysvětlení exekutivních funkcí a jejich postavení v edukaci žáků se SPU, diagnostice specifických poruch učení, podpůrným opatřením v edukaci žáků a spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou. V samostatné subkapitole jsou prezentovány diagnostické nástroje a nové přístupy v diagnostice specifických poruch učení.

V páté kapitole **Reedukace specifických poruch učení** jsou popsány přístupy a zásady k reedukaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

V Opavě 13. února 2019

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Obsah studijní opory Inkluzivní pedagogika je členěný do pěti kapitol a je ve shodě s akreditací daného kurzu.

První kapitola obsahuje téma specifických poruch učení. Je uvedeno terminologické vymezení specifických poruch učení, vybrané definice, klasifikace projevů SPU a jejich etiologie.

Druhá kapitola je zaměřená na problematiku edukace žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí školy. Pozornost je věnovaná prevenci SPU a rozboru deficitů dílčích funkcí. V kapitole jsou prezentovány vybrané modely vzdělávání žáků s SPU a používané strategie v jejich edukaci.

Třetí kapitola obsahuje téma inkluzivní didaktika, diagnostika a intervence, inkluzivní třída. Pozornost je věnována problematice diagnostiky, efektivnímu učení a učebním strategiím v inkluzivní třídě.

Ve čtvrté kapitole je podrobně rozebrána diagnostika SPU, která slouží jako optimální nastavení podpůrných opatření a je jedním z faktorů, který může přispět k úspěšnému zvládnutí učiva.

V páté kapitole jsou uvedeny přístupy a zásady k reedukaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Cílem kapitoly je seznámit studenty se základní problematikou specifických poruch učení z hlediska terminologie. Vymezena bude základní definice SPU společně s klasifikací jednotlivých obtíží. Záměrem této kapitoly je poskytnout studentovi komprehensivní terminologický přehled, na jehož základě bude schopen definovat skupinu specifických poruch učení. Seznámit ho s klasifikací projevů specifických poruch učení, včetně jejich etiologie.

CÍLE KAPITOLY



- Definovat specifické poruchy učení (SPU)
- Uvést výskyt specifických poruch učení v populaci
- Popsat vývoj osvojování si řeči, čtení a psaní u dítěte
- Specifikovat předběžné znaky SPU
- Vysvětlit význam včasného rozpoznání SPU
- Uvést konkrétní příklad
- Uvést klasifikaci projevů specifických poruch učení
- Uvést etiologii jednotlivých druhů specifických poruch učení

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Specifické poruchy učení, etiologie, klasifikace SPU, projevy poruch učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie.

ÚVOD

V kapitole je věnována pozornost výkladu základní problematiky týkající se specifických poruch učení z hlediska terminologie. Vymezena bude základní definice SPU a uvedena klasifikace a etiologie SPU.

1.1 Terminologické vymezení specifických poruch učení

Specifické poruchy učení bývají všeobecně definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. Specifické poruchy učení (dále SPU) se mohou ve srovnání s tělesným, smyslovým či mentálním postižením jevit jako méně závažné. Pro děti s těmito poruchami a pro jejich rodiče však znamenají velkou překážku na vzdělávací cestě.

Slovy odborníka z dané problematiky pana Šturmy „*práce s dyslektiky jednoznačně ukazuje, že pomoc jen z části spočívá v zaměřeném nácviku postižených funkcí a kompenzačním zapojování funkcí nenarušených. Navíc musí jít o ozdravení osobnosti, především pokud jde o vztah k sobě samotnému a vlastním možnostem i pokud jde o vztah k druhým lidem* (Šturma, 1991 in Pokorná, 2001).

1.1.1 VÝSKYT SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ V POPULACI

Specifické poruchy učení postihují nemalou část dětské i dospělé populace. Z empirických výzkumů vyplývá, že těmito poruchami učení trpí asi 3-4 % dětí školního věku a mládeže. Důležitost je dána nejen tímto procentovým vyjádřením, veliký důraz se klade na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a podpory, a to především z důvodu možného negativního vlivu na další vzdělávací a profesní dráhu těchto jedinců. Specifikem je to, že intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají průměrné, až nadprůměrné z čehož plyne, že porucha není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi. Oslabeny bývají kognitivní (poznávací) funkce, porušena koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace a matematické představy. Dále funkce motorické (pohybové), které mají vliv na zhoršení jemné i hrubé motoriky ruky, kvalitu očních pohybů a práci mluvidel (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Nejdříve se dítě učí mluvit, teprve později, číst a psát. Tyto dovednosti rozšiřují náš kontakt se světem, jsou bránou ke vzdělání, umožňují každému jedinci využívat i aktivně rozšiřovat nabyté vědomosti. Mluvená řeč umožňuje bezprostřední dorozumění mezi lidmi. Písmo zachycuje obsah řeči do trvalejší a přesnější podoby. Četbou získáváme informace nezbytné k našemu životu i práci vzděláváme se a kultivujeme, četba poskytuje poučení i zábavu, inspiruje a obohacuje naše myšlení a prožívání. Čtení, psaní a počítání se stává nezbytnou součástí lidské existence. Je známo, že pro nácvik čtení a psaní jsou nepostradatelné auditivní, vizuální, motorické a jazykové schopnosti a dovednosti. V pedagogicko-psychologických výzkumech se objevuje v posledních letech tendence, tyto schopnosti blíže specifikovat, identifikovat, tzv. předběžné znaky (schopnosti, které se vyvíjejí již v předškolním věku a mají zásadní vliv na pozdější úspěšnost ve čtení a psaní), a jak tyto komponenty včas a dostatečně rozvíjet.

Nové poznatky identifikace předběžných znaků SPU se týkají:

- včasného rozpoznání dětí s možným rizikem poruchy učení
- včasné podpory rizikových dětí vedoucí k prevenci poruch učení.

1.1.2 VÝZNAM VČASNÉHO ROZPOZNÁNÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Potíže dětí a žáků s dyslexií, dysgrafií nebo dyskalkulií se neomezují pouze na školní dovednosti promítají se do celého sociálního systému, v němž dítě žije. Tento školní neúspěch může mít negativní vliv na žáka, jeho vztah k sobě samému, k ostatním lidem a ke škole jako takové. Je třeba u každého žáka pečlivě volit vhodná opatření, která mu pomohou zmírnit či odstranit potíže a podpoří jeho další osobnostní růst.

Předpona dys- znamená deformaci, rozpor. Z vývojového hlediska znamená dysfunkce neúplně vyvinutou funkci, tedy nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. K této předponě patří druhá část názvu označující postiženou dovednost (Zelinková, 2015).

V odborné literatuře pedagogické, psychologické se setkáváme s termíny *specifické vývojové poruchy učení nebo chování*, *specifické poruchy učení*, *vývojové poruchy učení*.

Kdo je žákem se specifickými poruchami učení?

Je to žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení, motorických dovedností, matematických dovedností nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu,
nebo žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností?

Založením Ortonovy dyslektické společnosti v USA a Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení se organizuje a rozvíjí výzkum příčin a projevů specifických poruch učení v řadě zemí světa, v němž se angažují i naši badatelé.

Příklad:

Roman je milý, působí nejistým dojmem, nebo předem upozorňuje, že se mu práce nepovede. Nevěří si v plnění školních povinností. Zátěžová tenze se projevuje zvýšenou instabilitou. Grafomotorika není rozvinuta na úrovni věku a k potřebám výuky, obtížně si vybavuje tvary písmen. Kreslí velmi jednoduše se známkami celkové motorické neobratnosti. Často se mu nedostává slova, zamění význam, nebo sdělí, že neví, jak to má říci. Čtenářská úroveň je velmi nízká, obtížně si vybavuje písmena tvarově podobná, nedodrжуje délky samohlásek. Obtížná slova mu činí značné potíže. Přetrvává dvojí čtení, čte pomalu, nejistě, slova domýšlí. Intelektuální úroveň odpovídá rozmezí velmi nízkého průměru až středního podprůměru. Svým chováním a školními neúspěchy se stává často terčem posměchu a napadání od svých vrstevníků.

1.2 Definice specifických poruch učení

Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, popř. jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky

(ADD, ADHD). Specifické poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handi-capy a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu. Následné odborné vyšetření je pak nezbytným podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče.

Terminologická nejednotnost není pouze problémem naší odborné literatury, projevuje se také v celosvětovém měřítku. I zde se setkáváme s různými pohledy na danou problematiku. Definování specifických poruch učení se vyvíjelo v závislosti na rozvoji poznání od prvotního definování dyslexie jakožto specifické poruchy čtení až po definování dalších typů specifických poruch učení. Jejich definice mají také vztah k zpřesňování diagnostiky a z ní vyplývajících závěrů. U některých dětí s normálními rozumovými schopnostmi se setkáváme s méně či více závažnými obtížemi ve zvládnání čtení, psaní nebo počítání – specifickými poruchami učení.

1.2.1 NEJČASTĚJI POUŽÍVANÉ DEFINICE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Matějček (1993, s. 24) uvádí mimo jiné definici vydanou v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“*

Na této definici je podstatné zdůraznění *dysfunkce centrálního nervového systému* a také skutečnost, že specifické poruchy učení se mohou vyskytovat souběžně i u osob trpících smyslovými vadami, osob s mentální retardací a dalších.

Americká psychiatrická asociace „Specifické poruchy učení jsou skupinou neuro-vývojových poruch projevujících se v dětství coby přetrvávající obtíže při učení se efektivnímu čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie) nebo jednoduchých matematických operací (dyskalkulie) a to při normální inteligenci, běžných podmínkách vzdělávání, neporušených sensorických funkcích, adekvátní motivaci a sociokulturních podmínkách“ (Hollar, 2012).

Britská asociace dyslexie (2016) definuje specifické poruchy učení jako obtíže „ovlivňující způsob učení a zpracovávání informací. Mají neurologický podklad, obvykle se projevují napříč generacemi rodin a to bez ohledu na úroveň inteligence.

1.2.2 NESOURODÁ SKUPINA JEDINCŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Dále je důležité si uvědomit, že, jedinci se specifickými poruchami učení netvoří stejnorodou skupinu, jednotlivé projevy se mohou kombinovat, nepůsobí ojediněle, ale zasahují celou osobnost jedince. Jak již bylo řečeno, specifické poruchy učení se neprojevují pouze obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou provázeny řadou dílčích obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. V určitém slova smyslu se zároveň jedná o kognitivní příčiny poruch. Zodpovědně je však možné je odhalit pouze systematickou neurologicky a speciálně pedagogicky a psychologicky orientovanou diagnostikou. Speciálně pedagogická pomoc je indikována především u takových dětí, u kterých je porucha schopnosti učit se primárně podmíněna sociálně psychickými faktory. Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, ale bývá také užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek. V současnosti se setkáváme s tendencemi oprostít se od definic zaměřených na vysvětlení poruchy a definovat problém na základě potřeb dítěte.

Vyjma výše uvedeného však soudobá česká terminologie zahrnuje také následující pojmy:

- *Nespecifické poruchy učení* představují skupinu obtíží projevujících se v důsledku jiného typu postižení (smyslového, mentálního) či z důvodu onemocnění,

nedostatečnou motivací ke školní práci, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte.

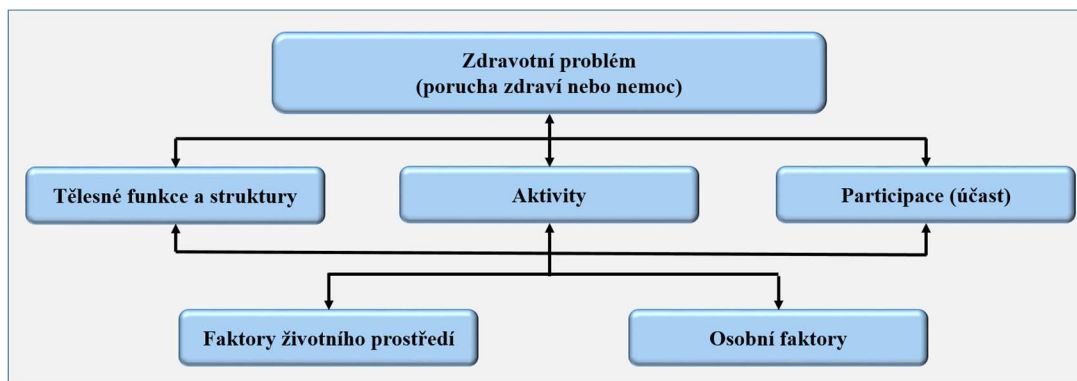
- *Didaktogenní specifické poruchy* učení charakterizují obtíže při nabývání trivia z důvodu nevhodného přístupu pedagoga k žákovi či nevhodně zvolených metod pro prvotní osvojení trivia.
- *Neverbální poruchy* učení tvoří skupinu obtíží, které se a priori nemusí projevat v edukačním procesu, mohou však ovlivnit například úspěšnou socializace žáka. Zahrnují poruchy prostorové orientace, obtíže v sociální orientaci, nedostatek smyslu pro rytmus, narušený vývoj řeči (zejména v podobě artikulační neobratnosti a specifických asimilací) či nedostatek smyslu pro humor.

1.3 Klasifikace projevů specifických poruch učení

zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF), jež byla schválena všemi členskými zeměmi WHO v roce 2001. Podává nový pohled na pojmy V současnosti vycházíme z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a „zdraví“ a „postižení“. Především bere v úvahu sociální aspekty postižení, na které není pohlíženo pouze jako na medicínskou či biologickou poruchu. Zdůrazňuje faktory životního prostředí, které ovlivňují člověka a jeho fungování. Tento nový přístup ke klasifikaci WHO (ICF, 2001) vede mnohem více k rozvíjení možností samostatného života osob s postižením a zdůrazňuje jejich společenskou integraci. K tomu je třeba brát v úvahu celý kontext individuálního životního prostředí jedinců se specifickými poruchami učení. Společenská integrace směřuje k perspektivním cílům pedagogických snah podpořit osoby s SPU vyrovnávající se s postižením. Pojem postižení se stal definitivně relativní kategorií (Bartoňová, 2005, Vítková, 2010), kterou lze přesně chápat jen v souvislosti s personálními, sociálními a ekologickými zdroji člověka. Postižení se proto vždy definuje v určitém sociálním kontextu (srov. Bleidick, 1998 in Bartoňová, 2005).

Pojem postižení v názvu této klasifikace je chápán jako „[...] *následek komplexní interakce mezi funkčními schopnostmi jedince a jeho prostředím.*“ (Bartoňová, 2012, s. 21) Na obr. 1 je zachycena úzce provázaná souhra složek, které spolupůsobí při utváření následků zdravotního problému. Osobní faktory zahrnují například pohlaví a věk dané osoby se zdravotním problémem. Mezi faktory životního prostředí můžeme zařadit například školy, které

daná osoba navštěvovala či navštěvuje a její rodinu. Projevy nedostatků v oblasti osvojování čtení, psaní či počítání zde můžou být chápány jako aktivita (individuální schopnosti jedince) nebo také jako participace (schopnost účastnit se v sociálních situacích) (Bartoňová, Vítková, 2013).

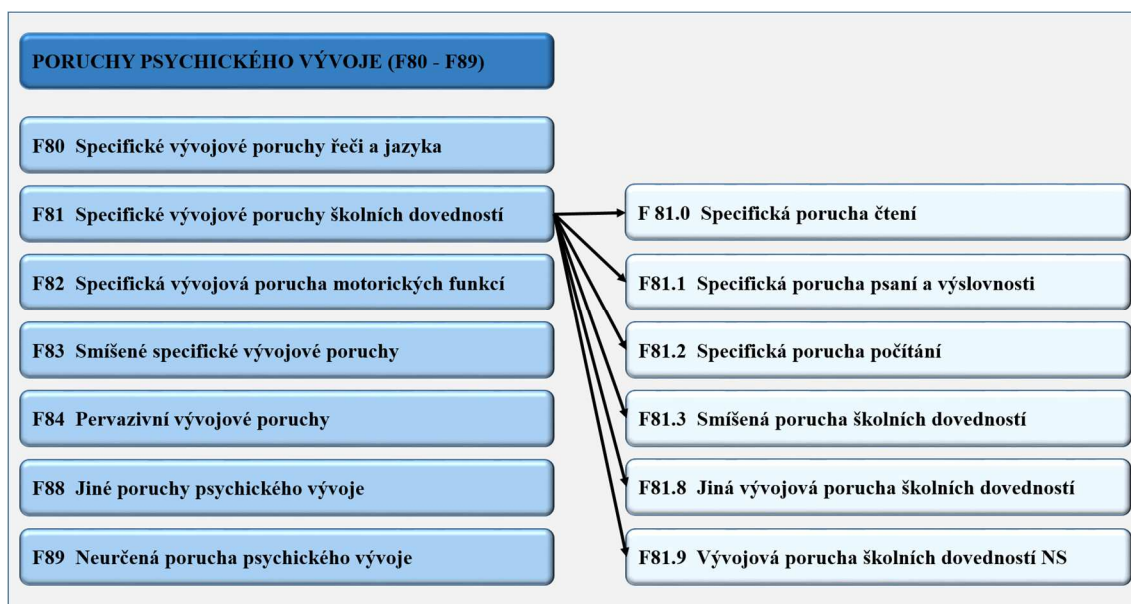


Obr. 1: Vzájemné působení mezi složkami ICF (Bartoňová, 2012, s. 22)

Čtení a psaní mohou být chápány podle ICF jako aktivity i jako participační oblasti. Z perspektivy individuálních schopností je čtení a psaní chápáno jako aktivita, z perspektivy schopností v sociální situaci – např. ve škole – účastnit se čtení a psaní, je těžiště v participaci. Tento rozdíl je důležitý, protože výkony čtení a psaní mohou být ovlivněny podmínkami prostředí, které je buď usnadňují (např. přečtení úkolů při zkouškách, pravopisný program na počítači) nebo ztěžují (např. negativní postoj učitele, časový tlak). Podle modelu a klasifikace ICF lze poukázat na to, které faktory v kontextu vzdělávání mohou ulehčit čtení a psaní (srov. Hollenweger, in Lichtsteiner Müller, 2011, s. 23 an.).

10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, zařazuje *specifické vývojové poruchy školních dovedností* do skupin poruch psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F 80-F 89 Poruchy psychického vývoje.

Zahrnují základní diagnózy:



Obr. 2: Přehled poruch psychického vývoje v MKN-10 se zaměřením na specifické vývojové poruchy školních dovedností (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, [online] 2014)

Následující klasifikace popisuje jednotlivé poruchy, v praxi se však setkáváme s různými kombinacemi obtíží. Vycházíme-li z obecné definice specifických poruch učení, můžeme definovat tyto specifické poruchy učení: *dyslexie* – specifická porucha čtení, *dysgrafie* – specifická porucha psaní, *dysortografie* – specifická porucha pravopisu, *dyskalkulie* – specifická porucha počítání, *dyspinxie* – postihuje oblast kreslení, *dysmúzie* – porucha hudebnosti a *dyspraxie* – je porucha schopnosti vykonávat složité úkony.

1.3.1 DYSLEXIE

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. V doslovném překladu znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Mezi poslední definice se řadí definice dyslexie výboru Ortonovy dyslektické společnosti z roku 1994:

Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekódováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu (Matějček: In Kucharská 1998, s. 18).

Současná definice z roku 2003 (publikovala ji pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v Annals of Dyslexia).

Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.

Dyslexie -- dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak v rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér (Matějček, 1993, 1995, Pokorná, 2010, Zelinková, 2015) i řadou autorů uváděné souvislosti s očními pohyby. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.

V souvislosti s dyslexií předkládá Bakker a jeho spolupracovníci zajímavé výsledky svých reedukačních programů, u kterých rozlišuje dva typy dyslexie, které mají přímou spojitost s mozkovými hemisférami:

P-typ dyslexie (pravo hemisférový)

Při tomto typu dyslexie se uvádí, že děti čtou pomalu, trhaně, dosti nepřesně. Čtení zůstává na úrovni pravo hemisférové-percepční. Reedukace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.

L-typ dyslexie (levo hemisférový)

Děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, čtenému textu rozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry.

Lze říci, že etapa percepční byla přeskočena, nedostatečně zvládnuta. Reedukace je zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. Žáci čtou např. text z různých typů písmen, který se stává percepčně náročnější, zaměstnává více pravou hemisféru (Pokorná, 2001, s. 112).

Nejčastější projevy dyslexie v předškolním věku, v průběhu základního a středoškolského vzdělávání jsou shrnuty v následujícím přehledu.

Projevy v mateřské škole	Projevy na základní škole	Projevy na střední škole
záměny hlásek (s-l, r-l, p-b), vynechávání hlásek, částí slov	nadměrné vynaložení energie, času při školní práci, často a rychle se unaví	obtíže s opisováním z tabule
používání slov v nesprávném významu	pomalý výkon, chybovost	zvláštní pozice při čtení
špatná paměť v užívání běžných slov (při označování předmětů, které se často vyskytují v blízkosti dítěte)	problémy s pozorností a koncentrací	přeskakování řádků a slov, poruchy pozornosti
špatné tvoření rýmu	přeskakování slov i řádků	obtíže využívat místo na papíře

neschopnost určit první a poslední hlásku ve slově	záměna písmen (p-b-d, g-q, e-a) a hlásek	obtíže při rozlišování různých typů písma
neschopnost zapamatovat si básničku	je pro ně obtížné naučit se abecedu, dny v týdnu, měsíce	záměny písmen
obtíže s opisem či obkreslením	často zaměňují pravou a levou stranu	obtíže s organizací času
nepořádek na papíře	problémy s vyjadřováním (chudý slovník)	obtíže s výslovností složitých slov
neschopnost rozeznat pravou a levou stranu	potíže v oblasti gramatiky, obtíže naučit se cizí jazyk	problémy s používáním slovníku, interpunkce
poruchy krátkodobé paměti, pozornosti, zručnosti, nemotornost při oblékání, zavazování tkaniček	pokouší se o zlepšení mnoho let, většinou několik hodin denně, ve škole i doma a nedaří se jim to	obtíže naučit se specifické termíny, potíže v oblasti paměti (názvy států, historická fakta apod.)
obtíže opakovat rytmus	reakcí může být uzavření se do sebe, deprese, agrese	problémy v oblasti sociálních vztahů

Tab. 1: Obecné projevy dyslexie v mateřské, základní a střední škole (Bartoňová, 2018)

Školské důsledky:

- Odrážejí se v osobnosti žáka.
- Přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech.
- Může vést k snížení celkového školního výkonu.
- Přináší sebou i riziko neurotického vývoje dítěte.
- Nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky.
- Velice často se u dětí trpící dyslexií projevuje porucha slovní paměti, či porucha vizuálního vnímání.

- Žák má problémy s rozlišováním některých písmen.
- Nezvládá techniku rychlého či letmého čtení.
- Reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení.
- Čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.

1.3.2 DYSGRAFIE

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Mají tendence směšovat psací a tiskací písmo. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoordinuje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi. Často u nich zjišťujeme vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Je nutné, aby učitel věděl, že v případě delšího selhávání má možnost žákovi poskytnout práci na počítači (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Bartoňová, 2018).

Školské důsledky:

- Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb a to nejčastěji při diktátech, nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.
- Není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Má problémy s udržení horizontální roviny písma.
- Píše mimořádně velkými či naopak malými písmeny.
- Píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspinxií.

1.3.3 DYSORTOGRAFIE

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávky, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času, než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně zdůvodnit.

Školské důsledky:

- Přinášejí špatnou úpravu dětského písemného projevu.
- Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb a to nejčastěji při diktátech, nebo časově limitovaných úkolech.
- Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika.
- Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.
- Není schopen úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu.
- Má problémy s udržení horizontální roviny písma.
- Píše mimořádně velkými či naopak malými písmeny.
- Píše řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší.
- Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu.
- Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspexií.
- Nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek.
- Obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka.
- Daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly.
- Při psaní písmen často zaměňuje pořadí.

1.3.4 DYSKALKULIE

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnání základních početních výkonů. Podle charakteru potíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů:

- ✓ praktognostická dyskalkulie znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly (přidávání, ubírání množství, rozkládání, porovnávání počtu).
- ✓ verbální dyskalkulie se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů.
- ✓ lexická dyskalkulie se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly.
- ✓ grafická dyskalkulie představuje neschopnost psát matematické znaky.
- ✓ operační dyskalkulie se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit.
- ✓ ideognostická dyskalkulie se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.

Školské důsledky:

- Potíže s aritmetickými výpočty.
- Poruchy matematických schopností úzce souvisí i a dalšími poruchami, jako je dyslexie a dysgrafie.
- Děti často zažívají intenzivní úzkost, mají-li řešit aritmetický problém.
- Špatná úprava vede k častým chybám ve výpočtech. Důležité je umožnit oporu v názoru.
- Při řešení slovní úlohy přesně neví, jaký problém má řešit.
- Je schopen řešit úlohu logickou úvahou, ale v detailech často selhává
- Má problém najít v zadaném příkladu svoji početní chybu.
- Nemá ucelené chápání v oblasti numerických představ.
- Je schopen řešit daleko přesněji úlohu u tabule než v sešitě.
- Při řešení zadané úlohy je schopen si vybavit maximálně dva následující kroky.

1.3.5 DYSPIXIE, DYSMUZIE, DYSPRAXIE

Dyspinxie – specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

Dysmuzie – specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými.

Dyspraxie – (Developmental Coordination Disorder – DCD) - specifická porucha motorických funkcí ovlivňující všechny složky motoriky, neschopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit jak při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči (Bartoňová, 2012). Psotta a Hendl (2012) uvádějí, že za posledních dvacet let lze pozorovat výrazné pokroky ve znalostech o rizicích a symptomatologii deficitu motorických funkcí u dětí, žáků, které jinak vykazují normální úroveň intelektových schopností a netrpí jinou dědičnou nebo získanou neurologickou poruchou. Výskyt vývojové poruchy pohybové koordinace se u evropské populace dětí odhaduje na 2-5 %. Uvedená porucha se vyznačuje nízkou úrovní senzomotorických dovedností a obtížemi v pohybovém učení, může mít negativní důsledky pro psychický vývoj dítěte, zvláště ve sféře emoční a sociální, ale také pro výsledky ve školním vzdělávání (srov. Bartoňová, 2018).

Přehled klasifikace SPU

- Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.
- Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.
- Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, týká se specifických dysortografických jevů, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverzí.

- Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnání základních početních výkonů.
- České pojmy dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie.

1.4 Etiologie specifických poruch učení

Příčiny specifických poruch učení můžeme zkoumat z různých hledisek, která jsou ovlivněna přístupy jednotlivých badatelů. Výzkumy se zaměřují na neurofyziologické, psychologické, speciálněpedagogické, sociologické i lingvistické kořeny. V současné době se odborníci přiklánějí k názoru, že na vzniku specifických obtíží se podílí více faktorů současně, příčinnost je vícefaktorová (srov. Bartoňová, 2018; Selikowitz, 2000).

Za velmi významnou byla v oblasti etiologie specifických poruch učení považována práce Otakara Kučery, který ji dělí:

- lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatické) – postihuje asi 50 % případů
- dědičnost (příčiny hereditární) – ve 20 % případů
- kombinace LMD a dědičnosti (příčiny smíšené) – zastoupení 1 5 %
- neurotická nebo nezjištěné etiologie – u 15 % (srov. Pokorná, 1997, Zelinková, 2003, Bartoňová, 2012).

Z hlediska problematiky definování specifických poruch učení můžeme od dřívějších definic zaznamenat určitý posun. S vývojem vědeckého bádání se vytvářela i terminologická východiska k této oblasti. Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku vychází z nutnosti opustit chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin systémový přístup. Tento pohled nás vede ke komplexnímu pohledu na žáka se specifickými poruchami učení jako na člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, ve kterých žije a které jej ovlivňují. Jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti, v níž žije. Z hlediska nejnovějších výzkumů za příčiny poruch učení pokládá:

Dispoziční příčiny

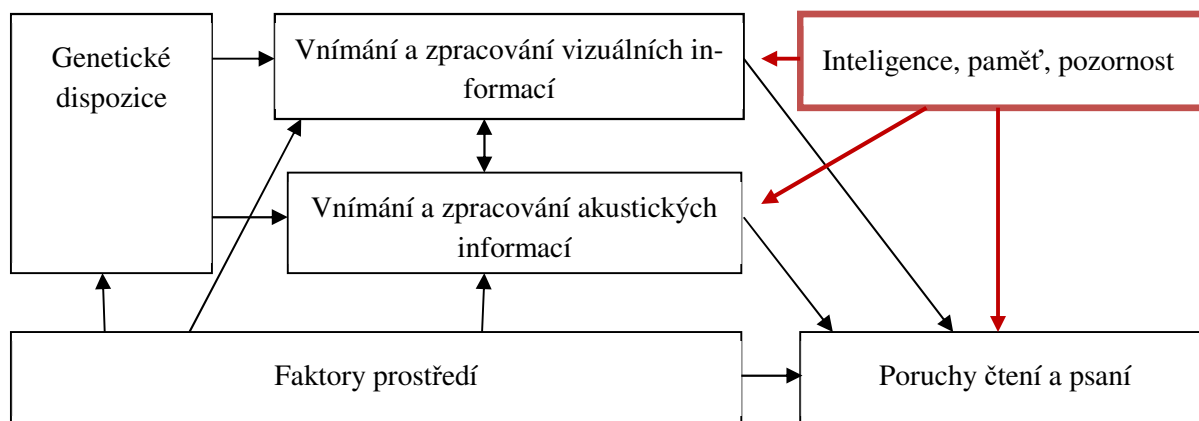
- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- podmínky školního prostředí.

Nepříznivé vlivy prostředí, ať školního či rodinného nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka. Tento přístup se jeví jako systematický, přehledný a odpovídající výzkumům a současnému pohledu na problematiku specifických poruch učení. V rámci sledování příčin vycházíme i ze zahraničních zkušeností, pozornost je věnována šetření v USA. Státní systém škol je podle zákona zodpovědný za včasnou diagnostiku a následnou reedukační péči. Rozsáhlé výzkumy a zabezpečenou diagnostickou a reedukační péči se věnují vysokoškolským jedincům a dospělým.

1.4.1 GENETICKÉ A NEUROLOGICKÉ POJETÍ ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

V nedávné době ohlásili vědci z helsinské univerzity objev genu pro dyslexii, nazvali jej DYXC1, výzkumy v potvrzení jejich stanovisek však ještě pokračují. Vědci identifikovali též tři oblasti, které mozek používá k analýze tištěných slov, rozpoznání zvukových fonémů a oblast automatizace procesu čtení. Všechny oblasti se nacházejí v levé hemisféře, která s pravou hemisférou úzce spolupracuje.

Výzkumy poukazují na to, že se u specifických poruch učení (dyslexie, dyskalkulie) nejedná o jednu symptomatologii, nýbrž o heterogenní strukturu poruch, na které mají vliv nejrůznější modulační faktory. Dnes víme, že vlohy pro dyslexii a dyskalkulii jsou vrozené. To znamená: pokud jsou postižení rodiče, pak ději mají vysoké riziko stejné poruchy. Podporující nebo brzdící faktory ovlivňují předporodní i poporodní vývoj neurobiologických a psychických předpokladů člověka pro osvojení si čtení, psaní a počítání a částečně ovlivňují stupeň poruchy. Obr. 3 ilustruje rozmanitost možných ovlivňujících faktorů (Lichtsteiner Müller, 2011).

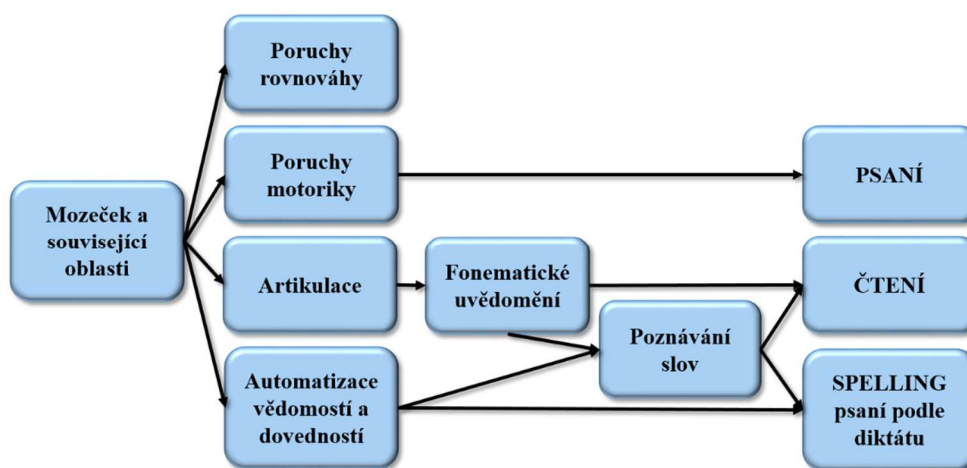


Obr. 3: Stimulující a náročné prostředí a pečující rodiče vytvoří zdroje pro překonání následků vývojové poruchy (Lichtsteiner Müller, 2011, s. 55)

V současné době se v odborné literatuře přistupuje k etiologii specifických poruch učení jinak, než tomu bylo v minulosti. Odborníci se shodují na několika rovinách příčin vzniku. Jedná se o biologicko-medicínskou rovinu, kam je řazeno genetické a neurologické pojetí. Genetické pojetí předpokládá, že výskyt dyslexie má přímou souvislost s chromozómy 6 a 15 (Reid, 2003; Zelinková, 2003). Chromozóm 6 přímo ovlivňuje vývoj nervových buněk, které mají následně vliv na akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy potřebné ke čtení. Neurologické pojetí shledává příčiny specifických poruch učení v souvislosti s dysfunkcí magnocelulárního systému v mozku (Reid, 2003). Výzkumy v oblasti symetrie mozkových hemisfér dokazují rozdíly mezi mozky dyslektiků a intaktní populací. Jedná se o neuroanatomické nepravidelnosti v oblasti kůry mozkové. Velké anatomické změny se týkají planumtemporale. Závěry o biologických příčinách SPU se opírají o zjištěné abnormality v aktivaci mozkových oblastí při zpracování verbálních informací, dále se projevují odlišnosti ve vývoji mozkových struktur, v jejichž důsledku se vytvářejí abnormální spojení mezi neurony v mozkové kůře (Matějček, 1995; Jošt, 2010; Pokorná, 2010; Bartoňová, 2018).

Projevují se rozdíly ve struktuře mozku a v odchylné organizaci cerebrálních aktivit při procesu zpracování slovních informací, mění se struktura buněk levé a pravé hemisféry. Rozdíly jsou patrné zejména v šedé kůře mozkové. Poměr šedé hmoty k bílé hmotě je vyšší v levé hemisféře než v pravé.

Odchytky můžeme sledovat i v oblasti mozečku. Funkční deficity mozečku mohou mít za následek poruchy plynulosti a souhry volných pohybů, narušení rovnováhy, změny svalového napětí, narušené vnímání rytmu, narušení odhadu času či problémy v oblasti automatizace motorických a kognitivních procesů (Jošt, 2011).



Obr. 4: Ontogenetický kauzální řez znázorňující vliv některých deficitů mozečku na čtení a psaní (Zelinková, 2003, s. 25)

1.4.2 KOGNITIVNÍ ROVINA V ETIOLOGII SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Dále je uváděna kognitivní rovina, kam patří fonologický deficit, deficit v procesu automatizace, v oblasti paměti. Většina dyslektiků vykazuje deficit ve fonologických procesech. V americké literatuře je považován za jednu z nejčastějších příčin dyslektických potíží. Dovednost fonologického zpracování a dovednost číst se vzájemně ovlivňují. Znamená to, že jedinci s nedostatečnou schopností fonologického zpracování jsou dvojnásobně handicapovaní, mají ztížený nácvik čtení. Nejvíce je geneticky ovlivněno fonologické dekódování, krátkodobá paměť, rozpoznání slov (Jošt, 2010). Poruchy učení nejsou závislé na určitém jazyku, protože příčinou SPU není jazyk sám, ale nedostatečně rozvinuté kognitivní dovednosti.

Deficit v procesu automatizace, tato teorie předkládá význam zautomatizované dovednosti číst pro zvládnutí celého procesu čtení. Pokorná (2010, s. 80) uvádí, že bez dovednosti číst text automaticky mohou jedinci porozumět čtenému, ale musejí k tomu vynaložit veliké

úsilí, projevují se výpadky pozornosti, jsou rychleji unavitelní. Automatizace tedy hraje důležitou úlohu ve vývoji čtenářských dovedností.

Deficit v oblasti paměti – paměť je podstatou učení. Z některých výzkumů vyplývá, že výkonnost paměti u předškolního dítěte přispívá k předvídání pozdějšího úspěchu či neúspěchu ve čtení a psaní. Děti, u kterých byla sledována schopnost pamatovat si již v předškolním věku a které dobře obstály, patřily později k úspěšným žákům. Oproti tomu děti, jejichž paměťové funkce v předškolním věku byly slabé, se později potýkaly s potížemi při čtení a psaní. Paměť je tedy velmi významným znakem pro předvídání možných potíží při osvojení spisovného jazyka (Küspert, 2003). Při čtení a psaní musí fungovat dva paměťové systémy – krátkodobá a dlouhodobá paměť.

1.4.3 SOCIÁLNÍ PŘÍSTUP K ETIOLOGII SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Poslední rovinou je sociální přístup, kdy jsou dle některých autorů příčinami specifických poruch učení vnější podmínky (Bartoňová, 2018). Stále více autorů se domnívá, že příčinou specifických poruch učení jsou vnější podmínky, v nichž jedinci vyrůstají. Pokorná (2010); Bartoňová (2010); Harčářková, (2008) hovoří o tom, že rodinné prostředí, podmínky školního prostředí spolupodmiňují vznik SPU. Jošt (2010, s. 179) je přesvědčen, že čtení je výsledkem interakce mezi dědičně danou dispozicí a prostředím, v jakém dítě vyrůstá. Příímý vliv dědičnosti zatím badatelé neumí určit, ale zjistili, že vliv prostředí, především rodiny se uplatňuje zejména při formování vlastností, které se týkají obsahové stránky čtení (rozsah slovníku, gramatika). Naopak u procesní stránky čtení vstupuje více do popředí vliv dědičnosti (například schopnost automaticky přiřadit k danému objektu jméno, schopnost fonologického uvědomování). Porucha v oblasti sociálního vnímání může být primární poruchou specifických poruch učení. V rámci celkového životního působení může být deficit v sociální oblasti daleko více narušující než běžná specifická porucha učení. Ovlivňuje jedince v každé chvíli jeho života ve škole, doma. Pokud je to porucha schopnosti učit se, která způsobuje emocionální a sociální problémy, může rovněž indikovat druhotný problém (Hallowell, Rately, 2007).

ZÁVĚR

souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání V kapitole je zpracováno téma specifických poruch učení. Specifické poruchy učení jsou takových dovedností, jako je řeč, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování. Mezi základní projevy řadíme dyslexii – specifickou poruchu čtení, dysgrafii – specifickou poruchu psaní, dysortografii – specifickou poruchu pravopisu, dyskalkulii – specifickou poruchu matematických schopností. Dyslexie je jednou z nejvíce sledovaných oblastí, definice její specifikace procházejí neustálým vývojem a stojí v popředí zájmu.



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Definujte termín specifické poruchy učení.
 2. Popište rozdíl mezi nespecifickými, didaktogenními a neverbálními poruchami učení.
 3. Uveďte členění specifických poruch učení a charakteristiku hlavních typů SPU.
 4. Charakterizujte projevy specifických poruch učení.
 5. Specifikujte základní projevy dyslexie.
 6. Jak se dysgrafické dítě projevuje ve školním prostředí?
 7. Vymezte specifické dysortografické chyby.
 8. Jak byste charakterizovali dítě s SPU ve školním prostředí.
-



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zpracujte seminární práci na téma charakteristika dítěte s SPU ve školním prostředí (cca 3 strany)

K ZAPAMATOVÁNÍ



Specifické poruchy učení, etiologie, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

DALŠÍ ZDROJE



American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Fifth edition (DSM-5TM). Washington DC, London: American Psychiatric Publishing, 2013.

Mezinárodní klasifikace nemocí. Desátá revize. Aktualizovaná verze k 1. 1. 2013. Geneva: World Health Organization, 2008.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: Sbírka zákonů. 21. 1. 2016. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*. In: Sbírka zákonů. 2. 6. 2016. ISSN 1211-1244.

Zapletalová, J. *Vyrovňovací opatření ve školách, kde je realizován projekt RAMPS-VIP III*. Tematická metodická zpráva č. 1. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-1>

SHRNUTÍ KAPITOLY 1



V kapitole je zpracováno téma specifických poruch učení. Specifické poruchy učení jsou souhrnným označením skupiny poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání

takových dovedností, jako je řeč, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování. Představují kategorii, sloužící k souhrnnému označení výukových problémů, které mají svoji etiologii. Mohou být jednou z příčin školní neúspěšnosti, vzniknout na podkladě dysfunkcí centrálního nervového systému. Mezi základní projevy řadíme dyslexii – specifickou poruchu čtení, dysgrafii – specifickou poruchu psaní, dysortografii – specifickou poruchu pravopisu, dyskalkulii – specifickou poruchu matematických schopností. Dyslexie je jednou z nejvíce sledovaných oblastí, definice její specifikace procházejí neustálým vývojem a stojí v popředí zájmu. Odborníci se shodují, že u dětí se specifickými poruchami učení se mohou projevovat sociální a emocionální problémy. Některé problémy mohou přetrvávat až do dospělosti. Projevy poruchy mohou ovlivnit kvalitu života jedince, v popředí jejich zájmu je otázka volby povolání. Jak se s tím dospělý vyrovná, záleží na jeho osobnosti, ale též i na prostředí, ve kterém se vyskytuje.

2 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍ A STŘEDNÍ ŠKOLY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Žáci se SPU si uvědomují, že jim intenzivnější podpora ze strany učitelů pomáhá, stačí jim i pouhé vědomí, že je jim učitel v případě potřeby nápomocen. Žáci bez SPU zvýšenou pomoc učitelů žákům se SPU vnímají také pozitivně, nejenom proto, že spolužákům sami pomoci neumí, ale také proto, že výuka tak není rušena a probíhá plynule, podle potřeb všech žáků. Důležitým krokem je respektování osobnosti dospívajícího jedince. Problémy, které s sebou přináší přechod žáka ze základní na střední školu, mohou vznikat hlavně z toho, že žák nezvládá učivo, nerozumí si s novými vyučujícími a nesžije se s novým, pro něho odlišným prostředím. Na učiteli je tedy, aby správně volil metody, formy výuky a učební strategie, které povedou k posílení vývoje nervových funkcí a aby byly prostředkem nápravy deficitů dílčích funkcí. Učitel by měl umět poradit žákům i jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci žákovi najít jeho učební styl. To je hlavní předpoklad odlišnosti reedukační péče oproti nižším stupňům vzdělávání.

CÍLE KAPITOLY



- Charakterizovat deficity dílčích funkcí
- Uvést vybrané modely vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení
- Uvést legislativu týkající se vzdělávání žáků se SPU
- Charakterizovat podpůrná opatření pro žáky se SPU
- Popsat efektivní modely vzdělávání žáků se SPU
- Popsat plánování edukačního procesu
- Popsat používané strategie v edukaci žáků a studentů se specifickými poruchami učení
- Charakterizovat kognitivní strategie u žáků s SPU



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Deficity dílčích funkcí, formy vzdělávání, vyhláška, školský zákon, podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, reedukace, pedagogicko-psychologická poradna, výchovný poradce, třídní učitel, školní psycholog, speciální pedagog, strategie ve vzdělávání.

Úvod

V kapitole je prezentovaná edukace žáků se specifickými poruchami učení v inkluzivním prostředí základní a střední školy. Pozornost je věnovaná přechodu žáků ze základní na střední školu. Je na učiteli, aby volil vhodné metody, formy výuky a učební strategie a uměl poradit žákům i jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci žákovi najít jeho učební styl.

2.1 Prevence, deficity dílčích funkcí

Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení (viz formy péče) na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Obsahem se vzdělávací proces zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků.

2.1.1 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Včasné poskytnutí podpory a základní rozpoznání obtíží je zajištěno prevencí specifických poruch učení. Primární prevencí můžeme specifikovat jako jakékoli kroky, které přispívají k podpoře psychického zdraví. Působíme na jedince v souvislosti s jejich specifickými problémy. U dětí bychom ji měli směřovat již do období předškolního věku, zaměřit se především na oblasti, které ovlivňují výkony ve čtení, psaní, praktických činnostech. Na základě zjištěných specifik je možné pak zařazovat různé podpůrné metody, techniky. Neodmyslitelnou součástí tohoto působení je dobrá osvěta, informovanost, odborná připravenost působících subjektů. Küspert (2003, sec. cit. Bartoňová, Straková 2005) uvádí, že ještě před

nástupem do školy je možné diagnostikovat tzv. rizikové děti, děti, které s největší pravděpodobností budou mít problémy se čtením a psaním. Za rizikové je označeno předškolní dítě, které vykazuje oslabení v některém z významných schopností. U těchto dětí můžeme zaznamenávat některé projevy, deficity, které mohou být rizikovými faktory z hlediska specifických poruch učení. U dětí předškolního věku a po nástupu do školního vzdělávání provádíme screening.

2.1.2 CHARAKTERISTIKA DEFICITŮ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Deficity v dílčích funkcích vedou k oslabení základních schopností a v souvislosti s tím k obtížím v učení a chování. (Sindelarová, 1996, Kucharská, Švancarová, 2001). U nás se problematikou zabývá Pokorná (2001), Kucharská, Švancarová (2001), zahraniční prameny Sindelarová (1996), Peer, Lee In Zelinková (2001). Screening dle Pokorné (In Sborník 1996) tedy sleduje a v preventivním programu rozvíjí:

- ✓ Schopnost dítěte zaměřit se na důležité informace, tedy schopnost diferenciacce pozadí a figury, nebo zaměření pozornosti
- ✓ Schopnost rozlišovat věci podobné od věcí totožných, analyzovat celek na části, tedy schopnost optické a akustické diferenciacce a členění jako funkce vnímání.
- ✓ Schopnost spojit obraz viděný se slovem slyšeným, která je nutná k tomu, abychom se naučili znát písmena (tvar a zvuk hlásky), tedy funkce intermodálního kódování.
- ✓ Schopnost zapamatovat si viděné, slyšené krátkodobě i dlouhodobě, tedy schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti.
- ✓ Schopnost správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak, jak následují po sobě, a tak plánovat a koordinovat své chování, tedy funkci seriality, na níž je vybudována schopnost anticipace (předvídání, předjímání).
- ✓ Schopnost orientovat se na vlastním těle a v prostoru, vnímat prostorové vztahy mezi předměty a jevy, tedy úroveň vývoje vnímání schématu těla a orientace v prostoru.

V době předškolního věku ještě nevíme, zda půjde či nepůjde u dítěte o specifické poruchy učení. Děti s těmito obtížemi můžeme vyhledávat (provádět depistáž) až po nástupu školní docházky.

2.2 Modely vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Problematikou přístupů k SPU se zabývá ve svých spisech prof. Matějček (1993). Začátky péče rozvíjel psycholog Langmeier s nápravou prvních případů dyslexie v Psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě již v roce 1952. V roce 1954 se náprava dyslexie rozšířila i do Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, která se později stala centrem nápravné a léčebné péče o dyslektiky u nás. Od 60. let začaly v naší republice vznikat první specializované „dyslektické“ třídy – první vůbec vznikla v r. 1962 v Brně při psychiatrickém oddělení primáře Vrzala Fakultní dětské nemocnice. Postupně se zvyšoval zájem o vzdělávání v problematice specifických poruch učení mezi učiteli. Pod tlakem odborné veřejnosti začaly do školské legislativy velmi pomalu pronikat metodické pokyny k hodnocení a klasifikaci těchto žáků. Klíčovou roli v tomto procesu sehrála osobnost dětského psychologa profesora Zdeňka Matějčka – jeho výzkumné práce z oblasti specifických poruch učení a hlavně četné odborné i popularizující publikace.

2.2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení v České republice legislativně upravuje zákon č. 82/2015 Sb., který novelizuje zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. V návaznosti na novelu školského zákona č. 82/2015 Sb. dochází k intenzivnímu zavedení inkluzivního vzdělávání s nabídkou adekvátního vyučování nabídnout všem žákům s ohledem na jejich individuální potřeby. Respektovat by se také měly jejich aktuální vzdělávací potřeby (Bartoňová, M., Vítková, M. et al., 2016).

Ve školském zákoně (2018, s. 10) je definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami jako „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“

Podpůrná opatření představují různé nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám

jedince. Příkladem podpůrných opatření je například využití speciálních učebnic a učebních pomůcek, úprava hodnocení, forem a metod vzdělávání, zajištění předmětů speciálně pedagogické péče, asistenta pedagoga a podobně. Tato opatření se člení do pěti stupňů a to dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Podpůrná opatření, která jsou řazena do prvního stupně, uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Naopak opatření druhého až pátého stupně je možné uplatnit jen s doporučením školského poradenského zařízení (školský zákon, 2018). V případě žáků se specifickými poruchami učení jsou nejčastěji přiznaná opatření prvního až třetího stupně podpůrných opatření (viz vyhláška č. 27/2015 Sb.).

Na školský zákon dále navazují dvě vyhlášky, které upravují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhláška č. 197/2016 Sb., novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, vymezuje pravidla poskytování poradenských služeb, účel poradenských služeb, typy školských poradenských zařízení.

Dále definuje činnosti školských a školních poradenských zařízení.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* ve znění pozdějších předpisů je vymezena funkce asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící.

Definován je pojem podpůrná opatření, včetně postupu při jejich poskytování a organizace vzdělávání žáků, kteří mají podpůrná opatření přiznaná. Dále vymezuje strukturu individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ve vyhlášce nalezneme také podmínky pro zařazování žáků do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 školského zákona, včetně organizace vzdělávání těchto žáků. Její součástí je i problematika vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných. Individuální vzdělávací plán vypracovává škola, pokud to vyžadují speciální vzdělávací potřeby žáka. Plán se zpracovává na základě žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce a na základě doporučení školského poradenského zařízení. Vychází vždy ze školního vzdělávacího programu a obsahuje jednak identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících, ale zejména informace o druzích a stupních podpůrných opatření, které jsou žákovi poskytnuty. Uvedeny jsou

údaje o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, metod a forem výuky a hodnocení žáka a případné úpravy výstupů ze vzdělávání jedince. Individuální vzdělávací plán by měl být zpracován nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost žáka či jeho zákonného zástupce, ale v průběhu celého školního roku může být upravován (vyhláška č. 416/2017 Sb.).

Předškolním vzděláváním se zabývá vyhláška č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č.14/2005 Sb., *o předškolním vzdělávání*. Stanoveny jsou podmínky provozu mateřské školy, její organizace, definovány jsou mateřské školy při nemocnicích, stravování dětí.

Vyhláškou č. 256/2012 Sb. byla novelizována vyhláška č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. Tato vyhláška vymezuje například organizaci vzdělávání na základní škole, počet žáků ve třídách, přípravné třídy, hodnocení žáků.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., *o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři* byla novelizována vyhláškou č. 374/2006 Sb. Zde se seznamujeme s typy středních škol, počty žáků ve škole a třídě, hodnocením žáků, vzděláváním v konzervatoři.

2.2.2 EFEKTIVNÍ MODELY VZDĚLÁVÁNÍ

Hledání co nejvíce efektivního modelu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení sebou přináší znalost specifik osobnosti žáků a vysokou odbornou připravenost pedagogů. Specifické poruchy učení jako problém ve vzdělávání mají spíše velmi krátkou historii. O vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se začalo hovořit až v šedesátých letech. Výzkumy ukazují, že neexistuje jednotná cesta, jak žáky s SPU vzdělávat. Pro žáky s méně závažnými potížemi v učení je vhodnější intenzivní podpora v běžné třídě. Mezi žáky v těchto třídách existují rozdíly, jak v jejich vlastnostech, schopnostech, mentalitě, tak i v zájmech. Koncepce vyučování by měla tyto rozdíly respektovat. Ve vyučování v inkluzivní třídě, které se vyznačuje heterogenitou, se vyžaduje především změna postoje učitele. Teprve vědomé vnímání rozdílů v učební skupině dává základ k zohlednění různosti v didakticko-metodických rozdílech. Význam zde má především osobní vztah učitele k zacházení

s růzností žáků a sebereflexivní vyrovnání se s aspekty rozdílnosti (Gregory, Chapman, 2006). Žáci s SPU mohou být velmi zranitelní, když musí přijmout změnu, jako je například začátek povinné školní docházky. Pokud je škola informována o případných obtížích, snaží se o podporu případných obtížích, nemusí tato změna negativně ovlivnit osobnost.

V určování nejvhodnějších přístupů pro žáky s dyslexií musíme zvážit několik faktorů, které zahrnují:

- ✓ Kontext – zahrnuje tyto skutečnosti: typ školy, velikost třídy, vzdělání učitelů (zaměstnanců), věk žáka a fáze vývoje, ve které se nachází
- ✓ Hodnocení – poskytuje údaje o vážnosti obtíží daného žáka. Tento typ profilu je důležitý k získání počátečních informací pro vypracování vhodného postupu při intervenci
- ✓ Kurikulum – Jaké budou na žáka kladeny požadavky a očekávání? Do jaké míry je kurikulum přístupné a diferencované?
- ✓ Žák – Jakou má žák motivaci? Co víme o jeho učebním stylu? Jak můžeme tyto informace využít k vytvoření programu?

Klasické školní vyučování stejně jako vyučování s podporou nebo doučováním nemůže vést u dyslektiků k úspěchu, jestliže se použije standardizovaných přístupů vztažených na skupinu a ne přístupů zaměřených na individuální učební situaci žáka. Již existující dyslexie a dyskalkulie může zastínit celou školní dráhu dítěte. Nejdůležitější v práci s SPU je, ať je to dítě, mladiství či dospělý, že se učí v atmosféře plné důvěry, jeho poruchy učení jsou akceptovány, tím také dobře ošetřeny, jeho učební zábrany, stejně už vzniklé fobie jsou překonány, úspěchem je posilováno jeho sebevědomí, dostává se mu uznání a chvály, komplex méněcennosti je vyřešen, a proto se předešlo nebezpečí pozdější sociální izolace a psychickému a psychosomatickému postižení (srov. Szierbeck, 2010, s. 12).

2.2.3 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ A POSKYTOVÁNÍ PEDAGOGICKÉ INTERVENCE

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vychází z doporučení pedagogicko psychologické poradny či za spolupráce příslušného speciálně pedagogického centra, Dys centra. V současné době je vzdělávání a podpora žáků se specifickými poruchami učení realizováno v několika formách.

Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy, tato forma péče je realizována projevů poruchy v rámci třídy základní školy. Učitel, který má znalosti a dovednosti k dané problematice vytváří co nejlepší podmínky pro reedukační postupy a uplatňuje u žáků individuální přístup. Dále formou vzdělávání je *individuální inkluze žáka* do třídy základní školy. Tato forma je vhodná pro žáky s průměrným až nadprůměrným intelektem, kteří jsou zvědaví a adaptabilní. Dále může docházet k individuální podpoře prováděné učitelem s rozšířením znalostí v oblasti SPU, školním speciálním pedagogem. Reedukace probíhá ve formě dyslektických kroužků, dys-klubu nebo přímo ve třídě.

Setkat se můžeme se třídami individuální péče při základních školách. Žák, který je inkludivován, dochází v průběhu dne do třídy speciálního pedagoga na určitý předmět. Často dochází na hodiny českého jazyka, které jsou zaměřeny na reedukaci (Bartoňová, 2012, 2018). V případě, že nemůže škola zajistit odborný servis, vzdělává žáky s SPU a mají dle poradenského zařízení doporučená podpůrná opatření (předmět speciálně pedagogické péče) může do základní školy docházet pracovník z PPP. Dochází do základní školy, kde v průběhu vyučování provádí reedukační péči. Reedukační péči zajišťuje před i po vyučování. *Třídy pro žáky se specifickými poruchami učení* (třídy dle paragrafu 16, odstavce 9 školského zákona). Ve třídě je snížený počet žáků, výuku realizuje speciální pedagog, zřizují se při základních školách, u žáků s diagnostikovanou poruchou se preferuje individuální přístup. Navržená reedukační péče probíhá v průběhu celého edukačního procesu. Pokorná (2010) konstatuje, že tyto třídy začínají být anachronismem (přežitek) a neodpovídají inkluzivnímu myšlení.

Další možností ve vzdělávání jsou základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení. Třídy při dětských psychiatrických léčebnách přijímají žáky s těžkým stupněm postižení, jedná se především o žáky s poruchou pozornosti či kombinace postižení, kdy k vzdělávání přistupuje podpora terapeutická a medicínská.

Reedukace může být vedena také formou individuální nebo skupinové podpory v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru nebo v Dys-centru. Skupinová péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin či individuálně. Do této péče jsou vtaženi i rodiče, zúčastňují se společných skupinových sezení, což má současně veliký motivační efekt pro jejich děti.

Příklad

V zahraničí je upřednostňován třístupňový model, který byl aplikován i do našich podmínek. Jedná se o třístupňový model, přičemž 1. stupeň péče – Individualizovaná pomoc učitele. Předpokládá, že u žáků se začínajícími výukovými obtížemi je bude učitel okamžitou intervencí minimalizovat či eliminovat. Je nutné, aby byl učitel profesionálně zdatným a zkušeným metodikem čtení, psaní a počítání. Důležité je propojení s rodinou. Učitel by měl rodičům poskytnout pravidelné konzultace, vysvětlení problému a přístupu. Délka trvání tohoto přístupu se doporučuje 6 měsíců (minimálně 3 měsíce), učitel v tomto období vytváří portfolio, vede pedagogickou diagnostiku. Pokud nedojde k zlepšení stavu, minimalizaci výukových obtíží, bude žák doporučen do 2. stupně péče. 2. stupeň péče – plán pedagogické podpory – v rámci druhé fáze intervence konzultuje učitel problematiku s pracovníkem školního poradenského pracoviště (školní psycholog, speciální pedagog, případně výchovný poradce) či školského poradenského zařízení. Konzultuje, nechá se metodicky vést pracovníky z poradenského zařízení, kteří školu navštěvují. Na základě odborných konzultací je vypracován plán pedagogické podpory. Toto působení je podstatně intenzivnější a mělo by trvat po dobu 3–6 měsíců. Pokud jsou výsledky působení uspokojivé, vrátí se žák na úroveň, pokud nedošlo k nápravě, je žák navržen na komplexní vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Opět je důležitá spolupráce s rodiči. 3. stupeň péče – specializované intervence na odborném pracovišti, individuální vzdělávací program. Pracoviště na základě komplexní pedagogicko-psychologické diagnostiky rozhodne, zda je postižení natolik závažné, že lze jedinci přidělit diagnózu. Poskytne tak odbornou intervenci v podobě odborných reedukačních přístupů a metod. Dle příslušné legislativy bude doporučena žákovi integrace a vytvoření individuálně vzdělávacího plánu.

Předpokladem úspěšného vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je vytvoření vhodného vzdělávacího programu a nastavení vhodných podpůrných opatření. U žáků je vhodné využívat při vyučování různé alternativní způsoby získávání znalostí a dovedností. (Bartoňová, 2018). Školy mohou žákům se specifickými poruchami učení upravit přijímací a závěrečné zkoušky. Určitá tolerance by měla být v oblasti hodnocení a klasifikace, důležitá je však i tolerance čtení, rukopisu, obtíží ve vyjadřování, užívání počítače při výuce a podobně.

2.3 Plánování edukačního procesu

Žáci se specifickými poruchami učení (SPU) prezentují široký soubor schopností a učebních potřeb: disponují rozličnými stupni připravenosti a všeobecných znalostí, mají různé školní kulturní zkušenosti, rozličné tempo získávání znalostí a vědomostí, široké rozmanitosti ve schopnosti učit se pomocí tradičních vzdělávacích metod a materiálů a uplatňují a ztotožňují se s různými učebními styly. Respekt k těmto specifikám může učitel dosáhnout skrze dobře organizované plánování s jasně definovanými úkoly a cíli, které vycházejí z potřeb žáků se specifickými poruchami učení.

2.3.1 PLÁNOVÁNÍ JAKO PŘEDPOKLAD KVALITNÍHO EDUKAČNÍHO PROCESU

Plánování jednání je schopnost, udělat plán, abychom dosáhli cíle nebo dokončili úkol. Např. žáci se specifickými problémy v chování neumí nic precizně provádět a dodržovat, přesně nevědí, co je cílem, co je důležité a co důležité není, nebo co je prvním úkolem. Mají snahu plán rozvíjet a splnit. Oproti rozšířenému mínění, že jen spontánní jednání je dobré, panuje v kognitivní psychologii názor, že zvláště komplexní jednání může profitovat jen z plánování. Plánování umožňuje lepší rozhodování, lepší výkony a obecně slibuje víc úspěchu. Chce-li tedy člověk ze sebe dostat to nejlepší, nebo z úlohy, vyplatí se plánovat a postupovat po krocích. Různé s poruchou plánovaného jednání spojený okruh problémů, jako např. ADHD, SPU, ukazují, co se stane, když plánování chybí.

Smysluplné plánování je začátkem pro kvalitní vyučovací proces. Je strukturováno a organizováno podle principů, které odrážejí potřeby všech vyučujících. Když si učitelé uvědomují, co chtějí žáky naučit (plní vzdělávací cíle) plánují podle toho strukturu vyučovací hodiny. Mohou jasně definovat očekávané učební výstupy žáka, poskytují mu konkrétní pokyny a tak respektují rovnost přístupu k pokynům respektujících individualitu ve vzdělání těchto žáků. Plánování není jednoduché, vyžaduje modelový rámec k ujasnění toho, co je důležité a jak nejlépe nastavit a vyjádřit obsah vzdělání.

Jedno z hlavních dilemat plánování, kterým učitel čelí, je rozhodování, co učit. Obsah vzdělání vychází ze Standardů vzdělávání, potažmo z rámcových vzdělávacích programů. Učitelé tedy potřebují přemýšlet o tom, jak modifikovat tyto obsahy, jak je „zanést“ do edukačního procesu, jak pracovat s učebnicemi a dalším podpůrným materiálem. Standardy

tvoří pouze široký okruh toho, co by se žáci měli naučit, jsou to samotní učitelé, kteří vymezují daná specifika, která potřebují být zahrnuta do edukace, určují, jak bude vyučování strukturováno a vedeno. Plánování a struktura vedení učení umožňuje tak učitelům promýšlet obsah edukace, volbu vhodných strategií a řešení, která směřují ke zlepšení procesu plánování.

2.3.2 EFEKTIVNÍ PLÁNOVÁNÍ

Efektivní plánování je základem dobrého vyučování a dobře strukturovaného a organizovaného školního prostředí. Základní a první krok v učitelském plánovacím procesu zahrnuje interakci s kolegy, je to komplexní proces, který vyžaduje čas, snahu, profesionální možnosti pedagogů. Spolupráce na inkluzivním učitelském plánování je předurčena na základních principech partnerství a respektu. Zapojení partneři na sebe musí nahlížet jako na sobě rovné, během interakce jsou shledáváni jako rovnocenní, přinášející konkrétní silné stránky a profesionální kvalitu, respektují se a uznávají talent, schopnosti a obor odbornosti (srov. Fletcher, Reid Lyon, Fuchs, 2006; Bartoňová, Vítková, et al. 2013).

Jaká jednání je třeba plánovat? Plánovat můžeme jen vědomá jednání. Všechno, co člověk dělá automaticky nebo nevědomě, nelze kognitivně řídit. Nevědomé jednání je řízeno emotivně a je mu odňat přímý kognitivní zásah. Lze se ale pokusit být si vědom, jak se děj odvíjí a tímto způsobem ho udržet pod kontrolou (sebeřízení, seberegulace).

Příklad.

Anna ztratí odvalu, když dostane ke zkoušce těžký příklad z matematiky. Tento proces probíhá rychle a nevědomě, takže není možná kognitivní kontrola. Ale může se naučit, jak řídit svoje afekty (změnit je od „low road“ na „high road“). Může hledat alternativy řešení (např. 3x se nadechnout, použít uvolňovací cvičení, domluvit si) a tak získat vliv na svoje vnitřní procesy.

Tak, jak se učíme jezdit na kole, je třeba se naučit plánovat. Přitom můžeme plánovat zcela rozdílné věci:

- Hra (např. Mikado, Pospěš si, Šach)
- Hobby (např. lyžování, hrát hokej, péct bábovku)
- Úkoly na učení (učit se francouzská slovíčka, cvičit čtení)
- Chování v dalších hodinách němčiny, francouzštiny, matematiky
- Plánování - další školní den, týden, příští volný den
- Práce – rozdělit si dané úkoly na týden
- Učení – rozložit větší učební cíle do etap a tyto naplánovat (obsahově a časově)

Při tom nejde jen o plánování, nýbrž také dbát na dodržení plánů. To není vždy jednoduché, a jsme odkázáni na další exekutivní schopnosti, totiž na sebekontrolu, sebeřízení, seberegulaci. Hry, experimenty, přímé instrukce a cvičení a Gardners „hill, skill und will“ (překážka, technika a vůle) jsou možnosti, jak trénovat plánování. Všechny tyto cesty vedou ke zlepšování exekutivních funkcí. Plány jsou důležitým navigačním systémem. Nelze je ale používat, aniž bychom je reflektovali, nýbrž je třeba je stále přizpůsobovat aktuálnímu vývoji a v případě potřeby je adaptovat. Jsou tedy druhem navigačního systému, který nás provází komplexními úkoly našeho života a pomáhá nám udržet si přehled.

Kdo neumí dobře plánovat, tomu se dá pomoci, pokud se nejprve redukuje požadavky na schopnosti jeho plánování: Lépe se plánuje, pokud žáci dostanou vzor (učební plán, pracovní plán, časový plán); je třeba rozdělit dlouhodobé úkoly na kratší období a stanovit kontrolní body ke splnění (např. každý den číst 10 minut); k plánování lze použít pomůcky: deníček nebo mapu a mít je vždy po ruce. Dlouhodobě však tato opatření nepomáhají. Plánování se musíme naučit. Nejlepší cesta spočívá v tom, s žákem opakovaně procházet nejrůznější procesy plánování. Zatímco ze začátku plánování pevně řídí učitel nebo řidič, postupně přechází na žáka.

Modelovým učním to lze snadno zprostředkovat:

- ✓ Expert (učitel, rodič) provádí úkol jako model a doprovází ho slovně (verbální sebeřízení)
- ✓ Žák provádí stejný úkol, doprovázen verbálními instrukcemi učitele

- ✓ Žák zpracuje úkol a dostává hlasité pokyny. Provádí oslabené verbální sebeřízení
- ✓ Žák si šeptá pokyny pro sebe při zpracování úkolu. Tak provádí sice oslabené, ale přesto pozorovatelné verbální vlastní pokyny
- ✓ Žák zpracuje úkol a řídí se sám vnitřní řečí. Provádí samostatně skrytou verbální sebeinstrukci.

Těmito kroky lze zprostředkovat nejrůznější strategie. Učitel může připomenout žákům ve vyučování nutnost, jednání plánovat. Může je řídit otázkami: Co uděláš nejdříve? Co uděláš následně? Žáci se zkušeností mohou provádět požadavky jako: Udělejte list všech činností, které děláte, u tohoto projektu nebo úkolu. Druhý krok spočívá v tom, tyto činnosti seřadit. Seřad'te nyní činnosti tak, jak se mají řešit. Také rodiče mohou pomoci při řízení plánování.

2.4 Volba strategií v edukaci žáků a studentů se specifickými poruchami učení

Stejně jako je každý žák jedinečný i učitelé si uvědomují, že potřebují ovládat široký repertoár výukových strategií, ze kterých mohou volit, upravit a modifikovat ty nejvhodnější. Znalostí učebních stylů žáků, může učitel žákům pomoci využít strategie, které vycházejí z jejich silných stránek a současně jim umožní zvládnout učební proces. Na základě pozorování či rozhovorů s žáky může učitel mapovat, jak se žáci učí, co jim vyhovuje. V přístupu k žákům na základních a následně středních školách je důležité, aby učitel volil vhodnou intervenci a správné strategie. Tyto strategie by měly směřovat k posílení vývoje nervových funkcí, být prostředkem nápravy akademických schopností a dílčích funkcí. Příkladem zahraničních výzkumů v oblasti volby strategií u žáků s SPU je výzkum Scotta & Parise In Paris, & Jacobs, 1984 a později Brownové. Paris a jeho kolegové kladli důraz na to, že je důležité vysvětlit žákovi, proč by se měl konkrétním strategiím učit a zároveň poukázat na spojitost mezi volbou dané strategie a zlepšováním jeho výkonu (Paris, & Jacobs, 1984; Paris & Newman, 1990). Brownová a Palincsarová (1982) se zaměřovali ve svém výzkumu na oblast sebekontroly v procesu učení, tedy na plánování a využívání dané strategie, následnou kontrolu a hodnocení, protože schopnosti získávání, uchovávání a přenosu informací bývají u žáků se SPU omezeny. Využití zvolené strategie je účinné, pokud

žák pochopí spojitost mezi efektivním využitím strategie a svými výsledky učení (Bartoňová, 2018).

Při plánování vzdělávacích strategií a přístupů vychází učitel ze znalostí vývojových zvláštností žáka s respektováním jeho individuality. Učitel při edukaci využívá strategie a programy, které mu umožňují potencionál žáka lépe rozvíjet (srov. Krejčová, Mertin, 2012). Při plánování vzdělávacích strategií se zamýšlí nad tím, co se žáci mají naučit, jak bude hodnotit úspěch žáka, jaké jsou dosavadní znalosti žáka a co je schopen zvládnout. Co udělá, aby udržel pozornost žáka, jak žáky emocionálně zaujme, jak budou žáci získávat nové informace a dovednosti, jak získá zpětnou vazbu o průběhu jeho učení?

Příklad: Plánování vzdělávacích strategií

Učitelé si mohou při jejich plánování pokládat otázky:

Co chci, aby se žáci naučili nebo byli schopni udělat v důsledku této zkušenosti s učěním? Jak budu hodnotit jejich úspěch?

Jaké již mají žáci znalosti a co jsou schopni zvládnout?

Jak zachytím a udržím jejich pozornost?

Jak emocionálně žáky zaujmu?

Jak strategii zvolím pro získávání nových informací a dovedností?

Jak si budou žáci osvojovat a procvičovat učivo, aby si je zapamatovali? Jak budou dostávat zpětnou vazbu v průběhu učení a po něm?

Strategie zaměření pozornosti: Pokud chtějí učitelé zachytit pozornost studentů, potřebují k tomu určité strategie, aby tak mohli učinit. Zaměřením aktivity bude: Pomoc žákovi se zaměřením a udržením pozornosti; eliminovat vyrušování; soustředit se; podporovat samostatné učení; využít „prime time“ (doslova „hlavní vysílací čas,“ tedy v době největšího soustředění žáka). Zaměření činnosti třídy na začátku vyučování pomáhá žákům eliminovat vyrušování, podporuje soustředění na předchozí znalosti a vede k udržení pozornosti.

Strategie učení nejsou univerzálním přístupem, ale spíše účinnou součástí repertoáru nástrojů, které může učitel při výuce použít. Kromě toho, strategie učení je stále se rozvíjejícím přístupem, který je stále ovlivňován výzkumy a inovacemi v procesu výuky a učení.

2.4.1 KOGNITIVNÍ STRATEGIE U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

„Kognitivní strategie jsou procesy, při nichž je u žáka záměrně ovlivňováno učení a poznávání. Tyto procesy zahrnují základní strategie, jako je opakování, které slouží k lepší fixaci informací do paměti, nebo také metakognitivní strategie, což je např. kontrola, zda žák porozuměl danému textu“ (Mayer, 2001).

V rozvoji kognitivních strategií nemáme žádný pevný scénář, protože učitel používá tyto přístup v interakci se žakovým vlastním repertoárem strategií. Podstata použití spočívá v tom, jak učitel vede žáka k vypracovávání úkolů a vedení žáka k navrhování strategií. Kognitivní strategie patří k strategiím, které žák záměrně používá, aby ovlivnil svoje učení a poznávání.

Cílem výzkumu kognitivních strategií u jedinců se specifickými poruchami učení (SPU) je konstruovat a validovat strategie, které pomáhají s učením a představit je jim. Odborníci poukazují na spojitost mezi užívanými strategiemi a podporou učení (Swanson, Harris, Graham, 2003). Součástí zvládnutí strategií je schopnost plánování, monitorování a hodnocení využití strategie. Tyto prvky by si měli žáci osvojit, vzhledem k tomu, že jsou důležité pro následné zvládnutí učení. Hodnocení jednotlivých strategií je potřebné zejména proto, že můžeme sledovat, zda ji žák využívá v edukaci a hlavně zda již osvojenou strategií umí projít s běžným učením.

V oblasti základního vzdělávání se studie zaměřené na využívání strategií ve výuce žáků s SPU teprve rozvíjejí. Obvykle se výzkumníci zaměřují na efektivnost některých běžných prvků či strategií, jako je posilování a stanovení cílů, vlastní návody jako: vyrovnat se s úzkostí, seberegulace, sebehodnocení vlastního učení, přesné nebo jasné instrukce v matematice, využívání mnemotechnických pomůcek. Pro zvládnutí jazykových dovedností se ukazují velice efektivní strategie využívající mnemotechnických pomůcek (Swanson, Harris, Graham, 2003). Žáci s dyslexií si obtížně osvojují kognitivní a metakognitivní strategie učení. Někteří potřebují konkrétnost a strukturu k vybudování dostatečného repertoáru strategií. Učení žáka s užitím jedné z několika kognitivních a metakognitivních strategií v žádném případě nemůže proměnit žáka v žáka strategického, který důsledně a ochotně vynaládá úsilí k učení. Dokladují to též i některé výzkumy. Minimální podmínkou k tomu, abychom z žáka s SPU udělali zkušeného s využíváním strategií je zanést je postupně do

celého kurikula. Úspěch záleží zejména na hromadném, celoškolském využívání strategií učení za velké podpory pedagogů (Swanson, Harris, Graham, S. 2003; Bartoňová, Vítková, 2010).

Pokorná (2012, s. 111) vnímá strategii jako mentální činnost, kterou můžeme ověřit a pokud se nám neosvědčí, přemýšlíme o jiné strategii. Strategie nám pomáhá zvládnout určitý úkol rychleji, bezpečně a s menším rizikem chyby. Jedinci se specifickými poruchami učení používají jiné vzorce zpracování informací než intaktní žáci. Často opakují stejnou strategii, kterou si osvojili, jsou málo flexibilní.

2.4.2 PROFESNÍ PORADENSTVÍ V PRŮBĚHU ŽIVOTA JEDINCE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Profesní poradenství můžeme charakterizovat jako systém poradenských služeb k podpoře profesní orientace, k volbě povolání, k volbě optimální vzdělávací a profesní dráhy v průběhu celého života. Problematika profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení je stále aktuálním tématem. Pro tyto žáky bývá často školní docházka stresující částí života. Je spojená s negativními výsledky ve škole, a proto je jejich cílem absolvovat školu co nejrychleji a najít si brzy pracovní místo. I z tohoto důvodu si často tito jedinci po základní škole volí jednoduché obory středních odborných učilišť a o studiu na vysoké škole ani neuvažují.

Lukáš je informatik, pracuje pro firmu, která se zabývá softwarem pro jedince s poruchami učení. Má diagnostikovanou diagnózu dyslexie. Pokud si má přečíst nějaký text, raději si jej poslechne s pomocí techniky (s pomocí zařízení pro hlasový výstup na počítači). Jedině tak si může být jistý, že všemu dobře a rychle porozumí. Stejným způsobem si čte i elektronickou poštu, kterou musí číst při své práci často. Díky počítači nemá v zaměstnání nejmenší obtíže. Vzpomíná, jak ve škole nikdy nechtěl číst nahlas. Úmyslně nenosil žádné knihy. Tvrdí, že kdyby ho chtěli přinutit, přestal by do školy chodit. Nyní dělá práci, která ho baví, naučil se kompenzovat své potíže, počítač se stal jeho hlavní kompenzační pomůckou.

Příběh dospělého jedince s SPU nám ukazuje, jaká úskalí mohou provázet tyto osoby až do dospělosti. Pro pochopení problematiky dospívajících a dospělých jedinců se specifickými poruchami učení je zapotřebí sledovat vývoj jejich potíží v průběhu života, brát na zřetel některé zvláštnosti, které dospělost, jakožto vývojová fáze člověka, obecně přináší.

Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťují subjekty ve škole, kam spadá funkce *výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa*. Poradenské služby také poskytují subjekty mimo školské instituce, jedním ze základních jsou pedagogicko-psychologické poradny DYS-centra (srov. Bartoňová, 2012; Navrátilová, 2009).

Úkolem profesního poradenství je doporučení vhodné a všestranně vyhovující profese. Problematika profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení během několika let dosáhla širších a kvalitnějších rozměrů. Východiskem profesní volby dospívajícího jsou např. znalosti a informace o různých profesích; vlastní školní prospěch, zkušenosti s vlastními výkony v různých oblastech a jejich hodnocení; sebehodnocení; přání a očekávání rodičů; doporučení školy; informace získané od spolužáků (Vágnerová, 2012).

2.4.3 VOLBA STŘEDNÍ ŠKOLY

Zvolit si střední školu není často jednoduché, protože při této volbě hraje roli řada faktorů. Jedním z nich je úroveň schopností, zájmy žáka, finanční náročnost studia či délka studia. Podstatné je také zvážit uplatnění na trhu práce, platové podmínky v jednotlivých oborech, nároky na profesi ve vybraném oboru apod. Služby kariérového poradenství ve školách a školských poradenských zařízeních v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se orientují na pomoc při řešení otázek v rámci studia, při výběru vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2007; Barták, a kol. 2005). Součástí základního vzdělávání je *Výchova k volbě povolání*. Vzdělávací oblast *Člověk a svět práce* je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní (a gymnaziální) vzdělávání. Rozvíjí osobnostní předpoklady pro orientaci a flexibilitu na trhu práce. Problematika tohoto učiva je zakotvena v nově vytvářených Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV 2005, Zapletalová, Vaňková, 2006).

Žáci se specifickými poruchami učení se hlásí na různé typy středních škol. Pro klasická dělnická, řemeslná a zemědělská povolání slouží tříleté učební obory středních odborných učilišť (např. nástrojář, lakýrník, zámečnick, zahradník apod.). Ukončují se výučním listem. Pro zvláště náročná dělnická a řemeslná povolání, jakož i pro obdobná povolání z oblasti služeb, připravují čtyřleté studijní obory středních odborných učilišť zakončené maturitou (např. mechanik, mechanik-elektronik apod.). Úplné střední vzdělání s maturitou poskytují čtyřleté studijní obory středních odborných škol např. strojírenství, výpočetní technika, obchodní akademie, všeobecná sestra apod. Pro povolání v oblasti hudby, zpěvu, tance a dramatického umění se hlásí na konzervatoře. Cílem všech jmenovaných typů studia je příprava na povolání. Kromě nich existují ve středním školství i neprofesní typy přípravy, u nichž dominuje všeobecnější vzdělávání, představují je gymnázia, jejichž hlavním cílem je příprava pro studium na vysoké škole. Vzdělávací obory jsou čtyř, šesti a osmileté a zakončují se složením maturitní zkoušky. Absolvent by měl v průběhu vzdělávání získat široký základ, dosáhnout a osvojit si základní klíčové kompetence úrovně Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, připravit žáky k celoživotnímu učení, profesnímu, občanskému i osobnostnímu uplatnění (RVP G 2007).

Výběr střední školy je důležitý, protože v tomto momentě vyjádří rodina představy o budoucnosti dítěte a je to tak jediná a pravděpodobně poslední možnost, jak pomoci svým dětem s profesní orientací. Výběr také ovlivní pozdější možné studium na univerzitě. Často tento výběr záleží na sociokulturním postavení rodiny nebo na výsledcích studia ze základní školy. Určitě ale záleží na potížích, které jedinec měl v různých předmětech. Výběr správné střední školy je velice složitý, protože rodina musí uvážit své plány s dítětem a konfrontovat je s obtížemi, které měl v rámci povinné školní docházky.

Mnoho dospívajících a dospělých s dyslexií ve škole nenaplnilo svůj potenciál a jejich gramotnost může být omezena, což ohrožuje jejich šanci získat zaměstnání, uplatnit se na trhu práce. Gramotnost nemůže být vytržena z širšího kontextu učení a její oslabení může mít dopad například na úroveň verbální komunikace, řešení problémů a rozvoj všeobecných znalostí. Neznamena to pouze nedostatečnou schopnost čtení a psaní, ale také další s tím prolínající dovednosti. Je důležité, aby jedinci s dyslexií dosahovali akademických úspěš-

chů, neboť ty jsou základem pro další vzdělávání. Na základě prvních analýz studií zaměřených na profesní orientaci můžeme konstatovat, že nemalé procento osob s dyslexií ukončuje vzdělání s malou či nulovou kvalifikací. Výzkumy ukazují, že časem se však velké procento z nich začne znovu vzdělávat. V této době již zpravidla bývají vysoce motivováni, mají lepší představu o svých dyslektických potížích a ovládají adekvátní kompenzační strategie (Navrátilová, 2007).

Závěr

V kapitole je uvedena charakteristika žáků se SPU, kteří si uvědomují, že jim intenzivnější podpora ze strany učitelů pomáhá, stačí jim i pouhé vědomí, že je jim učitel v případě potřeby nápomocen.

KONTROLNÍ OTÁZKY



1. Vysvětlíte, co je to screening, kdy jej provádíme.
 2. Vyjmenujte deficity jednotlivých dílčích funkcí.
 3. Prostudujte uvedenou literaturu a uveďte příklady deficitů v edukaci
 4. Po prostudování další literatury z dané problematiky vymezte screeningové testy využívané v našich poradenských či školských zařízeních.
 5. Jak je organizován systém vzdělávání jedinců s SPU?
 6. Jaké současné legislativní dokumenty řeší přístup k SPU?
 7. Specifikujte podmínky inkluze.
 8. Podrobněji vymezte výklad výše zmíněných vyhlášek.
 9. Jak je ovlivněna pracovní a studijní oblast žáka s SPU?
 10. Vymezte postavení speciálního pedagoga, učitele a výchovného poradce v edukaci žáka s SPU.
-



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zpracujte seminární práci na téma volba povolání žáků se SPU (cca 3 strany).



K ZAPAMATOVÁNÍ

Žáka se specifickými poruchami učení, základní škola, střední škola, pedagogicko-psychologická poradna, volba povolání, výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog, třídní učitel.



DALŠÍ ZDROJE

Feuersteinova metoda [online].[cit.21.9.2011]. Dostupný na WWW: <http://www.centrum-cogito.cz/>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb. [online]. MŠMT, 18. 9. 2006, [cit. 30. 3. 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-454-2006-sb-kterouse-meni-vyhlaska-c-48-2005-sb>.

Vyhláška č. 13/2005 Sb., *o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři*, ve znění vyhlášky č. 374/ 2006 Sb. [online]. MŠMT, 17. 7. 2006, [cit. 30. 3. 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-3742005-sbl-zari-2006>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In Sbírka zákonů. 21. 1. 2016. ISSN 1211-1244. Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. In Sbírka zákonů. 2. 6. 2016. ISSN 1211-1244.

Výzkumná zpráva. Praha, 2007(www.ippp.cz).

Integrace žáků s SPU – od stanovení diagnostických kritérií k poskytování poradenské péče. (2007). *Výzkumná zpráva*. Praha: IPPP.

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In Sběrka zákonů. 19. 3. 2015. ISSN 1211-1244.

SHRNUTÍ KAPITOLY 2



V kapitole je uvedena charakteristika žáků se SPU, kteří si uvědomují, že jim intenzivnější podpora ze strany učitelů pomáhá, stačí jim i pouhé vědomí, že je jim učitel v případě potřeby nápomocen. Žáci bez SPU zvýšenou pomoc učitelů žákům se SPU vnímají také pozitivně, nejenom proto, že spolužákům sami pomoci neumí, ale také proto, že výuka tak není rušena a probíhá plynule, podle potřeb všech žáků. Důležitým krokem je respektování osobnosti dospívajícího jedince. Problémy, které s sebou přináší přechod žáka ze základní na střední školu, mohou vznikat hlavně z toho, že žák nezvládá učivo, nerozumí si s novými vyučujícími a nesžije se s novým, pro něho odlišným prostředím. Na učiteli je tedy, aby správně volil metody, formy výuky a učební strategie, které povedou k posílení nervových funkcí a aby byly prostředkem nápravy deficitů dílčích funkcí. Učitel by měl umět poradit žákům i jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci žákovi najít jeho učební styl. To je hlavní předpoklad odlišnosti reedukační péče oproti nižším stupňům vzdělávání.

3 OSOBNOST ŽÁKA SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ U V KONTEXTU INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ V PRŮBĚHU ŽIVOTA



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V kapitole je prezentována problematika osobnosti žáka se specifickými poruchami učení, které mohou být jedním z faktorů, které mají vliv na školní výkon žáka. Komplexní podpora žáka se SPU by měla zahrnovat úpravu podmínek školní práce, vlastní reedukaci SPU a dodávání odvahy žákovi i rodičům, aby dlouhý proces s poruchami učení dokázali vydržet a zvládnout. Do oblastí, které mají významný vliv na proces učení, vstupuje úroveň rozumových schopností a paměti, úroveň motoriky, vnímání, lateralita, komunikace a sociální vztahy, prostorová orientace a učební strategie. SPU zasahují i do oblasti výkonu a chování žáků v edukačním procesu, kteří mohou mít rovněž sociální a emocionální problémy. Hlavními faktory, které mají vliv na sebepojetí žáka, jsou hodnocení žáka druhými lidmi. SPU mohou být spojeny i s různými sekundárními psychopatologickými projevy. Jeden z nejčastějších etiologických faktorů je syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity (ADD/ADHD). V organizaci vlastního chování se projevuje hyperkinetická porucha, např. neschopností organizovat vlastní chování, zapomnětlivost, zbrklou řečí, nervózním chováním, zvýšenou vzrušivostí a poruchou pozornosti. Týká se i dospělých s dyslexií a tyto symptomy se manifestují jak v domácím prostředí, tak ve vzdělávání a zaměstnávání. Dyslexie se manifestuje i v oblasti pracovní paměti.



CÍLE KAPITOLY

- Charakterizovat osobnost žáka se SPU
- Charakterizovat komplexní podporu žáka se SPU.
- Charakterizovat komunikaci žáků se SVP.

- Uvést oblasti, které mají významný vliv na proces učení žáka s SPU.
 - Charakterizovat ADD/ADHD (poruchy pozornosti s a bez hyperaktivity).
 - Uvést příčiny vzniku poruch pozornosti.
 - Charakterizovat komplexní přístup k žákům s ADD/ADHD.
 - Uvést povahu obtíží dospívajících a dospělých s dyslexií.
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Žák se specifickými poruchami učení, osobnost, podpora, deficity dílčích funkcí, sebehodnocení, specifická porucha chování, žák s ADD/ADHD, impulzivita, hyperaktivita, zpětná vazba, dospívající a dospělý jedinec s dyslexií.

Úvod

V kapitole je pojednáno o osobnosti žáka se specifickými poruchami učení a chování. Jsou uvedeny požadavky na komplexní podporu žáků a studentů s SPU, která by měla zahrnovat úpravu podmínek školní práce, vlastní reedukaci SPU a jejím cílem by mělo být dodat žákům, studentům a rodičům odvalu tento dlouhodobý proces úspěšně zvládnout. Pozornost je věnována i dospělým s dyslexií.

3.1 Specifika osobností žáků se specifickými poruchami učení

...svým způsobem si myslím, že dyslexie ze mě dělá lepšího člověka. Lépe rozumím speciálním potřebám a problémům ostatních lidí a také lidem, kteří procházejí různými problémovými situacemi. Opravdu si myslím, že jsem empatická, vzhledem k tomu, že ani já nejsem „norma“. Dyslexie mi přináší lepší porozumění světu...

Specifické poruchy učení mohou být jedním z faktorů, které mají významný vliv na školní výkon žáka. Důležité je stanovit přiměřené cíle. Při velké aktivitě je třeba dát žákovi možnost vybit přebytečnou energii hrou, sportem, zájmovou činností.

Komplexní podpora dítěte se specifickými poruchami učení by měla zahrnovat tři základní součásti:

- ✓ úpravu podmínek školní práce, aby dítě bez zbytečného stresu mohlo pracovat na úrovni svého školního ročníku – případně s využitím různých podpůrných pomůcek;
- ✓ vlastní reedukaci specifických poruch učení;
- ✓ dodávání odvahy dítěti i rodičům, aby dlouhý a obtížný boj s poruchami učení dokázali vydržet a zvládnout.

Pro žáky se specifickými poruchami učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážne porozumění textu. Výkon žáka v těchto dovednostech je podstatně nižší, neodpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem žáka (Kocurová, 2002). Odborníci se shodují v tom, že žáci s SPU čelí často problémům typu školní neúspěch, nízké sebehodnocení, naučená bezmocnost, maladaptivní chování, slabá motivace (srov. Bartoňová, 2012; Pokorná, 2010; Zelinková, 2009; Harris, & Graham, 1992). U žáků, kteří se setkávají s problémy v oblasti učení a školní výuky se jako nejúčinnější jeví využití přístupu, který zohledňuje jejich individuální potřeby v oblastech emocí, chování a kognice (Harris, & Graham, 1992).

Pokud se zabýváme identifikací nejvýznamnějších vlastností a znaků žáka se SPU v edukačním procesu, musíme si uvědomit, které oblasti mají významný vliv na proces učení. Do popředí vstupují: úroveň rozumových schopností a paměti, úroveň motoriky, vnímání,

lateralita, komunikace a sociální vztahy, prostorová orientace, učební strategie, které vykazují kompetenci samostatného učení. Často se u žáků s dyslexií objevuje deficit (oslabení) ve fonologickém uvědomění. Fonologické uvědomění popisuje schopnost chápat a používat formální aspekty hláskové struktury slov. U méně než poloviny postižených s SPU se dají prokázat dodatečné lehká omezení v určitých aspektech vizuálního nebo auditivního vnímání. Další deficity najdeme v jemno-motorické koordinaci. Tyto dodatečné, izolovaně se málo vyskytující nápadnosti mohou ztížit na jedné straně vytvoření fonologického uvědomění, na druhé straně osvojení si jazyka v jeho komplexnosti zpracovaných řečových a senzomotorických procesů (Lichtsteiner, Müller, 2011).

„Dyslexie, dysgrafie i dysortografie se neprojevují pouze ve čtení a psaní, ale postihují kognitivní (poznávací) procesy, sociální vazby dítěte a v souhrnu mohou ovlivnit celou jeho osobnost“ (Zelinková, 2005, s. 17).

Deficity kognitivních funkcí postihují takové oblasti, jakými je například organizace a plánování času, abstraktní myšlení, dlouhodobá či krátkodobá paměť a pozornost. Proto můžeme říci, že specifické poruchy učení mohou ve výsledku ovlivnit i vztahy s rodinou a přáteli či na pracovišti (Learning Disabilities Association of America, [online] 2016).

Mezi silné stránky jedinců se specifickými poruchami učení patří kreativita, schopnost logického usuzování či dovednost plnit úkoly konstrukční povahy. Často se u nich projevuje nadání v oblasti strojírenství, programování, umění, modelování či designu (srov. Bartoňová, 2012). Problémy žáka se zvládnutím školního výkonu závisí na kognitivních predispozicích. Jsou dány nároky na čtení pro určité vývojové období, závisí od zvolené vyučovací metody a také od toho, jak dokáže žák kompenzovat svoje těžkosti se zvládnutím čtení (Mikulajová, a kol. 2012). Zasažena je i oblast pracovních a studijních dovedností. Žák má problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času. Není schopen bez kontroly dodržovat studijní režim, je snadno unavitelný a nesoustředí se pak na další úkol a často vykazuje značné výkyvy ve školní práci.

Pokud se nedostaví žádoucí výsledky zvýšeného úsilí a snahy a takový žák ve škole selhává, mohou následovat úzkostné reakce. Matějček, Vágnerová (2006) hovoří o generalizovaném negativním atributu, kdy žáci s SPU bývají hodnoceni jako celkově neschopní a navíc neochotní pracovat. Rovněž i jiné studie v sebepojetí, poukazují na souvislost mezi

sklonem k negativnímu sebehodnocení a pocity nepřátelství, takoví žáci mají sklony k pesimismu a zvýšený pocit ohrožení. Tím, že žáci s SPU představují značně heterogenní skupinu, obtíže v sebepojetí se nemusí nezbytně projevit u všech (srov. Matějček, Vágnerová, 2006; Pokorná, 2010).

3.1.1 KOMUNIKACE U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

„Komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů“ (Klenková, 2006, s. 25).

V nejširším smyslu je možné komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce - tedy vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy, zároveň znamená i přenos informací, zprostředkovávající ovlivňování na komunikaci se podílejících subjektů.

V současné době nejčastěji citovanou klasifikací narušené komunikační schopnosti je klasifikace Lechty (2003), která vychází z Mezinárodní klasifikace nemocí. Rozlišuje základní druhy narušené komunikační schopnosti, patří mezi ně i narušení grafické stránky řeči.

V předškolním věku dochází ke zkvalitňování řečových dovedností, výraznému nárůstu slovní zásoby, k osvojování gramatických pravidel, zvětšuje se rozsah i složitost vět, roste zájem dítěte o řeč. To zohledňují i rámcové vzdělávací programy, kde je jednou z nezastupitelných klíčových kompetencí *kompetence komunikativní*. Ve vzdělávacím obsahu RVP PV je pak rozvoj komunikačních schopností zahrnut ve všech pěti oblastech, za stěžejní je považována oblast Dítě a jeho psychika. Podoblast *Jazyk a řeč* klade důraz na rozvoj komunikační schopnosti, a to jak ve složce receptivní – vnímání, porozumění, naslouchání, tak ve složce produktivní – správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování.

V současné době se v logopedii nejčastěji užívá definice narušené komunikační schopnosti, kterou ve své publikaci předkládá V. Lechta (1990, s. 19) „Komunikační schopnost jedince

je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru“.

Narušení v oblasti komunikačních schopností je součástí symptomů specifických poruch učení. Za narušenou komunikační schopnost můžeme považovat diskrepanci mezi komunikačním záměrem mluvčího a jeho skutečným řečovým projevem. Narušení může být patrné v jednotlivých oblastech komunikačního procesu, základními jednotkami jsou: rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantické, pragmatická rovina.

V kontextu našeho následného výzkumného projektu byly v popředí našeho zájmu dvě základní roviny - foneticko-fonologická jazyková rovina, která představuje zvukovou stránku řečového projevu – diferenciaci zvukově stejných a rozdílných slov, analýzu a syntézu vět, slov (slabiky, hlásky na začátku slova), intonaci, hlasitost, tempo a správnou výslovnost. Základními jednotkami této roviny jsou hlásky. Rovina lexikálně-sémantická zahrnuje pasivní slovní zásobu – porozumění řeči a aktivní slovní zásobu – produkci řeči. Základní jednotkou je slovo – lexém, přičemž se tímto termínem rozumí souhrn všech tvarů jednoho slova. Teoreticky je význam slova zakódován do sémantické sítě a je odtud také získáván (Lechta, 1990). Narušení výslovnosti bývá velmi častým jevem u dětí se specifickými poruchami učení. Zasahovat do oblasti vnímání rýmu, jeho reprodukce, pochopení. Narušení komunikační schopnosti se totiž může projevovat také v rovině morfologicko-syntaktické, zabývá se morfologií, flexí a syntaxí v řečovém (případně i psaném) projevu. Její vývoj je závislý na správném řečovém vzoru, kdy se dítě učí analogií a transferem. Po čtvrtém roce života dítěte už by se neměli v řeči objevovat žádné výrazné dysgramatismy, tudíž je předpokladem, že také u žáků se specifickými poruchami učení, by měla být tato jazyková roviny v pořádku. Pro specifickou skupinu žáků se specifickými poruchami učení je narušení morfologicko-syntaktické jazykové roviny nejvíce patrné v dysortografii, která sebou přímo nese potíže v gramatických strukturách. Při reedukaci dysortografie je tedy nutné se zaměřit nejen na psaný projev řeči, ale i na řeč samotnou. Při zlepšení používání gramatických struktur v běžné řeči se tak mohou lépe naučit používat gramatická pravidla i při písemné formě.

Pragmatická jazyková rovina se odráží v praktickém užívání řeči. Zahrnuje v sobě schopnost využívat řeči k oznamování informací, vyjadřování našich citů, ale i zážitků. Předpokládá se, že již od pěti let je jedinec schopný využívat pragmatickou stránku řeči, živě komunikovat a využívat komunikaci k dorozumění, či vyprávění. Trénuje tak své konverzační

schopnosti, nutné pro celý život. Posílení lehce narušené pragmatické jazykové roviny je možné u žáků s SPU rozvíjet v rámci komunitních kroužků, kdy má každý žák prostor pro vyjádření svých zážitků, emocí, či potřeb. Navazovat debatní chvíle, kdy jsou žáci vedeni k debatě na určité aktuální téma, ať už mají možnost se připravit, nebo ne. Doporučuje se také využít dramatické výchovy a dramatizace pro nácvik každodenních rituálů zdravení, a konverzace, a využívání konverzace v praxi, jakož i nácvik řešení konfliktních situací a komunikace při současném prožívání emoce.

Narušená komunikační schopnost může postihovat verbální i neverbální komunikaci, zasáhnout může do její mluvené i grafické formy a ovlivněna může být expresivní i receptivní složka komunikace. Narušení komunikační schopnosti se může promítat do sféry symbolických i nesymbolických procesů, v obou případech se potom může projevat ve zvukové i nezvukové dimenzi. Narušení se také může promítnout do více sfér ve více dimenzích (Lechta, 2003).

Komunikačními schopnostmi se u jedinců s SPU zabývali i výzkumníci v zahraničí. Reid (2009) řešil problematiku prevalence narušení komunikace u žáků se specifickými poruchami učení. Výzkumný vzorek byl 242 žáků mezi 8 a 12 lety věku. Tato prevalence v oblasti artikulace, jazyka, hlasových obtíží, plynulosti řeči byla stanovena na základě individuálního posuzování žáků. Zjistil, že deficity v oblasti řeči mělo přes 90 % žáků, artikulační deficity se vyskytovaly ve 23,5 % a hlasové obtíže se projevíly u 12 % žáků. Také bylo zjištěno, že pouze 6 % z těchto informantů přitom navštěvovalo logopeda.

Každé dítě zpracovává informace předávané verbální cestou na takové úrovni, která odpovídá úrovni jeho myšlení a stupni rozvoje poznávacích procesů. Rozvoj řečových kompetencí dítěte ovlivňuje především komunikace dítěte s dospělými osobami, v menší míře pak také komunikace s jinými dětmi či média. Děti se totiž v řečových dovednostech zdokonaľují především prostřednictvím selektivní nápodoby mluvního projevu ostatních lidí. Tímto způsobem si děti osvojují i gramatická pravidla. Jedná se však o postupný proces, proto se ve spontánní řeči předškolních dětí obvykle vyskytují nejrůznější nepřesnosti a agramatismy (Vágnerová, M., 2000). Rozvoj řeči je samozřejmě silně ovlivněn také rozvojem myšlení a kognitivních funkcí dítěte.

3.1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Cílem vzdělávání všude ve světě je vybavit člověka základními dovednostmi a jako je čtení, psaní, počítání a po té na ně navazuje další učivo. Obecně se hovoří o tzv. gramotnosti, kterou dále můžeme rozdělit na gramotnost čtenářskou, matematickou, dále pak přírodovědnou, environmentální, digitální, sociální, kulturní, mediální a finanční.

Čtenářská gramotnost tvoří základ pro osvojení dalších oblastí gramotnosti. Nejen tímto tématem se začala zabývat organizace PISA (The Program for International Student Assessment – Program pro mezinárodní hodnocení studentů). V jejím zájmu je zjišťování úrovně gramotnosti v jednotlivých zemích, shromažďování dat z různých úhlů pohledu a z různých oblastí gramotnosti. PISA na základě sesbíraných dat v jednotlivých zemích uvádí statistiky úrovně gramotnosti a jejich srovnávání. Jejimi základními programy jsou PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Studie pokroku čtenářské gramotnosti v mezinárodním měřítku).

Čtení je v rámci čtenářské gramotnosti považováno za tvořivý, interaktivní proces, kdy čtenář ovládá čtenářské strategie, má ke čtení pozitivní vztah a využívá různé zdroje a formy textu. Výzkumy PIRLS zaměřené na čtenářské dovednosti, berou vždy v úvahu období, kdy je v daném státě povinná školní docházka a kdy se začíná s výukou čtení. Pro státy, kde žáci 4. tříd zatím nedosahují požadované úrovně čtení, byl vytvořen text nazvaný pre-PIRLS, který měří stejné aspekty porozumění čtenému textu. Testy pre-PIRLS jsou však přizpůsobeny délkou, slovní zásobou i větnou stavbou (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010).

3.1.3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ OVLIVŇUJÍ EMOČNÍ PROJEVY A CHOVÁNÍ ŽÁKA

Specifické poruchy učení zasahují i do oblasti výkonu a hlavně i chování dítěte v edukačním procesu. Žáci se specifickými poruchami mohou mít sociální a emocionální problémy. Je to ohraničeno tím, jak je mozek schopen porozumět sociálním konvencím. Je pro ně charakteristické, že nedokáží předpokládat sociální následky svého jednání. Pro žáka s SPU

je charakteristické, že podávané školní úkony neodpovídají jejich rozumové úrovni. Selikowitz (2000) charakterizuje děti se specifickými poruchami učení jako *sociálně hluché*. Je pro ně typické, že nemají vhléd do toho, jak jsou vnímány.

Žáci se specifickými poruchami učení, zvláště ve školním věku, často prožívají nepříjemné pocity, které souvisejí s jejich opakovanými neúspěchy. Žáci se specifickými poruchami mohou mít sociální a emocionální problémy. Je to ohraničeno tím, jak je mozek schopen porozumět sociálním konvencím. Je pro ně charakteristické, že nedokážou předpokládat sociální následky svého jednání (Selikowitz, 2000). SPU ovlivňují emoční projevy žáka, trpí pocity úzkosti, pocity, že jeho vynaloženému pracovnímu úsilí neodpovídá jeho výsledek. Má problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance a na zadané úkoly reaguje rezignací, aniž by začal pracovat (Pokorná, 2001) Nejčastějšími nepříjemnými emocemi, které je doprovází, bývá úzkost, přecitlivělost a následně i útrpná odevzdanost v oblastech, ve kterých zažívají selhávání. Další velice častou emocí je hněv, který pramení z frustrace, ke které mívají tito lidé navíc nižší snášenlivost.

V chování žáků se specifickými poruchami učení se často projevují nápadné rysy, které mohou být jejich okolím nepochopeny. Také si velice často neuvědomují, jak je jejich chování vnímáno ostatními lidmi (Bartoňová, 2004). Neustálé neúspěchy a případné nepochopení obtíží člověka se specifickými poruchami učení ze strany jeho nejbližšího okolí, ať se jedná o rodinu či učitele, se významně spolupodílejí na formování jeho osobnosti (Zelinková, 2005). Nepříjemné zkušenosti, převážně z období školní docházky, které lidé se specifickými poruchami učení zažívají více než lidé bez těchto poruch, neopomenutelně ovlivňují v sociální a emocionální oblasti po celý život daného jedince.

3.1.4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ OVLIVŇUJÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKA

Hlavními faktory, které mají vliv na sebepojetí žáka, jsou hodnocení jedince druhými lidmi, vlastní úspěchy a neúspěchy a srovnání s osobními vzory. V důsledku opakovaných neúspěchů ve škole mají žáci s SPU negativně vytvořený sebeobraz, sebekoncept Pojem sebekoncept chápeme jako deklarativní koncept kognitivních schopností jedné osoby. Sebekoncept tím reprezentuje mentální model vlastních schopností a vlastností. Z výzkumů vyplývá, že kognice se nevztahuje na celek jako takový, ale převážně na dílčí oblasti u

příslušné osoby. Ve vztahu ke školnímu sebekonceptu (nebo také konceptu nadání a vlastních schopností) panuje shoda. Integrovaní žáci s poruchami učení (postižením v učení, srov. Bartoňová, M. 2013) mají ve srovnání se stejným okruhem žáků ze *speciální školy* nižší sebekoncept se zřetelem k jejich školním výkonům (Elbaum, 2002).

Pokud se nedostaví žádoucí výsledky zvýšeného úsilí a snahy a takový žák naopak ve škole selhává, mohou následovat úzkostné reakce. Matějček a Vágnerová (2006) hovoří o generalizovaném negativním atributu, kdy žáci s SPU bývají hodnoceni jako celkově neschopní a navíc neochotní pracovat. Bývají u nich nápadnosti v emočním prožívání, mohou mít dispozice k narušené emoční reaktivitě a obtíže s jejím ovládním. Rovněž i jiné studie potvrzují problémy v sebepojetí dětí s SPU. Poukazují na souvislost mezi sklonem k negativnímu sebehodnocení a pocity nepřátelství, takoví žáci mají sklony k pesimismu a zvýšený pocit ohrožení. Tím, že žáci s SPU představují značně heterogenní skupinu, obtíže v sebepojetí se nemusí nezbytně projevit u všech (srov. Matějček, Vágnerová, 2006; Pokorná, 2010). SPU ovlivňují sebehodnocení žáka, hlavními faktory, které mají vliv na sebepojetí žáka, jsou hodnocení jedince druhými lidmi, vlastní úspěchy a neúspěchy a srovnání s osobními vzory.

3.2 Osobnost žáka se specifickou poruchou chování v edukačním prostředí

Specifické poruchy učení mohou být spojeny i s různými sekundárními psychopatologickými projevy, zvláštnostmi v oblasti chování jedinců.

Šturma se zmiňuje „...o specifických poruchách chování, které jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech, jež jsou zodpovědné za řízení, regulaci a integraci chování. Patří sem psychické funkce a vlastnosti zakotvené v CNS, jako je pozornost, reaktivita, úroveň aktivace, cílesměrnost, sebekontrola, ale též řeč jako důležitý činitel autoregulace“ (Šturma, In Pokorná 2002, s. 135).

Specifické poruchy chování u osob se specifickými poruchami učení mohou být způsobeny

- ✓ primárně jako součást obrazu lehké mozkové dysfunkce a deficitů dílčích funkcí,

- ✓ sekundárně jako důsledek prožívání neúspěchu, negativního hodnocení dospělých a zejména jako „výraz pocitu bezmoci vůči obtížím“ (Pokorná, 1997, s. 125).

Z primárních symptomů bývají nejčastěji uváděny tři:

- Poruchy pozornosti, jejichž příčinou mohou být jak lehká postižení mozku, tak náročnost situace, do níž se dítě dostává. Tyto děti jsou považovány za nesoustředěné, neklidné, málo vytrvalé s velkými výkyvy ve výkonech. Obtíže bývají někdy chybně považovány za příčinu dyslexie
- Infantilní chování, které souvisí jednak skutečně s nerovnoměrným vývojem dětí. Následné chování bývá reakcí na opakované neúspěchy dítě.
- Zvýšená vzrušivost, rušivé momenty zvyšují napětí těchto dětí. Reagují výrazně na nepříjemné zvuky, vyznačují se zvýšenou pohotovostí k vzrušivosti, což může negativně ovlivnit jejich kognitivní procesy.

Pokorná (2001) analyzuje některé výsledky výzkumů, které poukazují nejméně na čtyři skupiny projevů, nápadností v chování, vyjadřující opozici vůči škole a všemu co s ní souvisí:

- ✓ Obranné a vyhýbavé mechanismy – stále se zvyšující tlak doma i ve škole, aby dítě více četlo, více psalo, vede dítě k odmítání práce pro školu (zapomíná na úkoly, ztrácí sešity, falšuje podpisy rodičů).
- ✓ Kompenzační chování – nemohou-li být úspěšní, šaškují, zlobí, vytahují se.
- ✓ Agresivita a projevy nepřátelství – napětí způsobené neúspěchem si některé děti odreagovávají agresí. Může to být agrese verbální – výsměch, ponižování, žalování, ale i vzpurnost, neposlušnost nebo dokonce šikanování a ubližování druhým.
- ✓ Úzkostné stažení se do sebe – dítě má takový strach ze školy, že se to může projevit až psychomotorickými obtížemi (častou nemocností, bolestmi břicha, hlavy, zvracením, poruchami spánku). Děti mají pocity méněcennosti, jsou ustrašené, plačtivé, neklidné.

Jeden z nejčastějších etiologických faktorů syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity. Jde o *syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy* (Tyl 2000, s. 3). Výskyt poruchy je odborníky uváděn v rozmezí 1-10 %.

Příklad

Martin je žákem druhé třídy. Od počátku školní docházky u něj byla zjevná nepozornost a nadměrná aktivita. Vstával ze židličky, vykřikoval, pohrával si s nejrůznějšími předměty, procházel se v době vyučování po třídě. Při reakcích na napomínání učitele reagoval odmlouváním či dělal, že neslyší. Před spolužáky se chlubil napsanými poznámkám či špatnými známkami. Zvládání čtení, jiných školských úkolů mu ztěžovala jeho nepozornost a nedostatečná příprava. Ve třídě byl kárán a napomínán svými spolužáky, občas se stával třídním šaškem. Příběh by mohl pokračovat výčtem dalších symptomů, které představují vznik lehké mozkové dysfunkce, která byla u chlapce na základě vyšetření v PPP také diagnostikována.

3.2.1 PŘÍČINY VZNIKU ADD/ADHD

Jeden z nejčastějších etiologických faktorů specifických poruch učení je ADD, ADHD. Projevy žáků s ADHD zasahují do motoriky, ovlivňují řeč, chování, projevují se hyperaktivitou a případnou impulzivitou. S žáky s ADHD pracujeme i s pomocí arteterapeutických a muzikoterapeutických technik, které umožňují dítěti poznat sebe sama. Zjištění příčin je důležité z pohledu samotného dítěte a jeho následné intervenci, stanovení správného postupu reedukace.

Základní příčiny dělíme dle doby vzniku, může dojít k drobnému poškození mozku

- ✓ v období prenatalním – onemocnění matky, kouření, alkohol, nedostatečný přísun kyslíku,
- ✓ v období perinatálním – v případě protražovaného porodu, poškození hlavičky novorozence,
- ✓ v období postnatálním – infekční nebo horečnatá a jiná onemocnění, které se mohou objevit do dvou let věku dítěte.

Jak uvádí Pokorná (2001, s. 82), v anamnézách u žáků nacházíme velmi často výše popsané události. Neplatí to však obráceně. Ne u každého dítěte, které prodělalo nějaké

Osobnost žáka se SPecifickými poruchami učení U v kontextu inkluzivního prostředí v průběhu života

obtíže v perinatálním období, se musí manifestovat obtíže charakteru ADHD nebo poruch učení. Plasticita dětského mozku umožňuje, aby funkci jednoho regionu převzal náhradní region.

Na základě studií rodinných příslušníků je jedním z faktorů příčin:

- ✓ hereditární zatížení (dědičnost),
- ✓ dysfunkce mozku na základě neurobiologických poruch:
 - snížený objem mozkové tkáně,
 - odchylky od architektury neuronových spojení,
 - odchylky v elektrické aktivitě mozku (frekvence se měří pomocí EEG),
 - nedostatečné okysličování mozku,
 - deficity neurotransmiterů (zejména nedostatek dopaminu a serotoninu).
- ✓ dietní vlivy,
- ✓ další doposud nezjištěné příčiny,
- ✓ může docházet i ke kombinaci příčin.

Americká psychiatrická asociace (APA) považuje za osobu s ADHD takového jedince, u něhož je po delší dobu přítomno šest nebo více následujících diagnostických kritérií. Jelikož se u většiny dětí i dospělých občas projeví níže popsané charakteristiky, skutečná porucha pozornosti je měřena podle stupně a dopadu takového chování přítomného v životě dítěte nebo dospělého.

Potíže s pozorností jsou charakterizovány následovně:

1. nedostatečná pozornost vůči detailům
2. neschopnost dokončovat úkoly
3. vypadá, že neposlouchá
4. neschopnost udržení pozornosti
5. potíže soustředit se na školu, práci nebo jiné úkoly
6. nevykonává zadané instrukce

Co by měl pedagog vědět?

Učitel by měl dítěti poskytnout příležitosti, které mu umožní vyjádřit své myšlenky a plnou účast v oblasti sociálních a emočních zkušeností. K tomu, aby tyto aspekty byly zajištěny, musí učitel nejprve porozumět základním faktům:

ADHD je porucha mozku, která se může projevit v chování ve třídě a narušovat proces učení:

- ✓ *Impulzivita*: mluví, i když nejsou tázáni, vykřikují odpovědi, aniž by se přihlásili, dělají cvičení, aniž by si přečetli všechny pokyny, neschopnost organizace úkolů,
- ✓ *Slabá „pracovní“ paměť*: neschopnost aplikovat koncept, problémy v zapamatování denních aktivit
- ✓ *Dys-organizace*: problémy s plánováním, zapamatování stejných a podobných kroků, směry a materiály.
- ✓ *Hyperaktivita*: neposedný, nevydrží sedět, roztěkané chování
- ✓ *Nepozornost*: denní snění, rozladěnost, neschopnost udržet pozornost
- ✓ *Obtíže při zpracování verbálních informací*: vyskytuje se riziko jazykových problémů.

Děti s ADHD mají nejlepší výsledky v:

1. stručnosti: krátkodobé aktivity,
2. různorodosti: změna – pestrost úkolů,
3. struktury: rutina, organizace

- ✓ Mají tendence zapojit ruce, jedná se o kinestetické učení – potřebují se dotknout, manipulovat s předměty při práci. Dejte jim malý předmět, se kterým mohou manipulovat.
- ✓ Mají slabé výsledky v didaktických situacích, potřebují být aktivně začleněni. Udržujte krátkodobé aktivity a poskytněte motorickou odpověď (př: palec nahoru, pokud souhlasíte, dolů, pokud ne).
- ✓ Bývají méně zralí než jejich vrstevníci, v mnoha sociálních situacích se projevují jako věkově mladší.

Osobnost žáka se SPecifickými poruchami učení U v kontextu inkluzivního prostředí v průběhu života

- ✓ Nerovnoměrné projevy mohou učitele vést k tomu, že věří, že dítě může něco udělat, pokud by chtělo, avšak nestálé chování je příznakem ADHD.
- ✓ Medikamenty mohou pomoci, avšak nemohou eliminovat všechny symptomy. ADHD děti potřebují „pilulky plus dovednosti“.
- ✓ Většina rodičů se snaží porozumět a pracovat se svým dítětem. Dobrý učitel neobviňuje rodiče, ale pomáhá jim zkušenostmi a snaží se o to, aby jejich dítě bylo úspěšné.
- ✓ Děti s ADHD mají často odlišné styly učení.

Nástroje učitelů dětí s ADHD

- ✓ Vyhněte se vytváření skupinek a sezení dětí v lavicích. Děti s ADHD při tomto uspořádání ruší více. Uspořádejte lavice do U.
- ✓ Komunikujte s domovem dítěte. Informujte rodiče o chování dítěte a jeho zlepšení.
- ✓ Barevně označte předměty denních aktivit a materiály, které si má dítě zapamatovat, nabídněte dítěti barevnou škálu.
- ✓ Využijte různé materiály ke zlepšení pracovní paměti, hudba, různé fráze, pomůcky, které pomohou s výbavností.
- ✓ Poskytněte dítěti možnost pracovat u tabule, využívejte nektar a jiné kompenzační pomůcky.
- ✓ Učte dítě dělat si seznamy. Ukažte dítěti, jak si zaznamenat úkoly a jak označit ty, které jsou dokončené.
- ✓ Poskytněte dítěti záznamník, pořiďte kopii záznamů, doplňte, co chybí.
- ✓ Nabídněte předmět dítěti, aby mohlo zaměstnat ruce a přitom sedět a poslouchat.

3.2.2 PŘÍSTUPY A INTERVENCE, MEDIKACE U ŽÁKŮ S ADD/ADHD

Součástí komplexního přístupu k dětem s ADHD jsou terapeutické postupy a rehabilitační pobyty, které jsou uskutečňovány hlavně v době prázdnin a těší se veliké oblibě. S dětmi pracuje odborně vyškolený personál, který pomocí arteterapeutických a muzikoterapeutických technik umožňuje dítěti poznat sebe sama (Ptáček, Pemová In Kucharská 2006).

Léčba je součástí komplexní terapie pro děti a dospělé s ADHD. Léčba je vysoce účinná pro přibližně 60 % až 80 % postižených. Hlavní používané léky jsou z kategorie stimulantů a antidepresiv. Tyto léky působí změnou množství chemických látek (neurotransmiterů) v mozku, které se filtrováním nějakým způsobem podílejí na rozptýlení, potlačení impulsů, zlepšení pozornosti a úpravy hyperaktivity.

Medikace je často prvním krokem v léčbě ADHD. Dobrou zprávou je, že dnešní léky jsou obecně bezpečné a velmi efektivní. Zajisté jsou zde také rizika a vedlejší účinky jako u kteréhokoliv jiného léku, ale existují také rizika a vedlejší účinky, pokud se ADHD léčit nebude – celá ta již zmiňovaná problematika „líný, hloupý“. Při medikaci nezmizí náhle všechny problémy, ale je díky nim mnohem jednodušší udělat, co má být uděláno, a to s menším úsilím. Jedno anglické přísloví praví: doslovně „pilulky nevyučují dovednostem“, což je určitě pravda, ale dokud jste motivováni pracovat na těchto dovednostech, je mnohem jednodušší učit se jim s podporou medikace. Léčba je nejúspěšnější jako týmové úsilí. Vyvážený přístup k léčbě může zahrnovat poradenství a terapii modifikace chování, léky, trénink v oblasti sociálních dovedností, intervence v učebnách nebo zaměstnání nebo trénování ADHD. Jiné metody léčby ADHD zahrnují holistický přístup, jako jsou vitamíny, byliny, minerály, kontrola stravy a cvičení, avšak, výzkum ukazuje, že léky odpovídají za největší zlepšení symptomů. Intervenční přístupy obsahují dvě fáze *diagnostickou a nápravně terapeutickou*. Nutnou podmínkou správné reedukační péče je tedy pečlivá diagnostika příznaků a poskytnutí podpory dítěti ze stran spolupráce rodiny, poradenských institucí, školy a ostatních odborníků (neurologů, pediatrů, psychiatrů). Součástí péče je i užití medikamentů, farmakoterapie či alternativních metod (EEG – biofeedback). Pokud již byl žák diagnostikován, následná diagnostika může posloužit k pozorování a následné intervenci. Toto je důležitý element každé diagnostiky, protože přispívá k hodnocení výsledků žáka ve výuce. Diagnostika by měla být s výukou propojena. Diagnostika může sloužit též jako nástroj prognózy za účelem získání informací, které mohou pomoci učitelům posoudit, jak žák zvládne určité oblasti kurikula. Otázka, jak by měla být diagnostika prováděna je důležitá. Je nezbytné, abychom měli přístup k více strategiím diagnostiky a nespolehnali se na jeden konkrétní test nebo měření. Pokud je u žáka podezření, že má dyslektické obtíže a zároveň už je realizována diagnostika, klíčová je zpětná vazba rodičům. Pokud chceme potíže efektivně zvládnout, je potřebné, aby škola, rodiče i dítě spolupracovali

Dětem s ADHD i jejich rodinám doporučujeme, aby se o ADHD dozvěděli co možná nejvíce. Částečně je to způsob, jak se zbavit sebeobviňování. Pokud rodiče pochopí, že je ADHD neurologicky podmíněná, je jednodušší svoje děti chápat. Samozřejmě, že ADHD není propustka, která vás vždy dostane z nežádoucí situace – pořád ještě musíte být produktivním členem společnosti. Podstoupit nutné změny je snazší, pokud zjistíte, jaké strategie lidem s ADHD pomáhají, než kdybyste zkoušeli spoustu strategií, které pravděpodobně nepomohou. S žáky s ADD/ADHD pracujeme pomocí terapeutických technik, behaviorální terapie. ADHD ovlivňuje jedince ve všech oblastech, narušuje rodinný život, vzdělávání, chování, sociální vztahy.

3.3 Osoby se specifickými poruchami učení v profesním životě

Longitudinální studie potvrzují velmi stabilní průběh vývoje dovedností ve čtení a psaní, porucha je častá i v dospělém věku. Průběh je závislý na řadě doprovodných faktorů, např. na prostředí, na podpoře rodičů, na vlivu školy, popř. na kvalitě vyučování. Velký význam má včasné rozpoznání poruchy, účinná podpora a terapie (Lichtsteiner Müller, 2011, s. 41 an.). Pro pochopení problematiky dospělých osob se specifickými poruchami učení je zapotřebí sledovat vývoj jejich potíží v průběhu života, brát na zřetel některé zvláštnosti, které dospělost, jakožto vývojová fáze člověka, obecně přináší. Počátek dospělosti není jednoznačně vymezen.

Obecně je dospělost spojována s dovršením plnoletosti, tj. doba, kdy se člověk stává plně odpovědný za své jednání po stránce právní. V tomto období je jedinec v oblasti fyzické i psychické dostatečně vyspělý. I když se názory na počátek dospělosti liší, lze ji definovat jednak biologicky, jednak sociálně. Biologická dospělost je spojena se zráním, psychosociální vymezení dospělosti je obtížnější. Za nejvýznamnější znaky můžeme považovat samostatnost, vlastní rozhodování a chování. Dosažení dospělosti je spojeno s větší sebedůvěrou, sebejistotou. Za jedno z kritérií dospělosti bývá udáváno dosažení osobní zralosti. Např. Maslow (in Langmeier, Krejčířová, 1998) spatřují zralost v seberealizaci, tj. v rozvíjení a uskutečnění všech osobních potencií. Dospělost bývá provázána určitým sociálním očekáváním, které je orientováno především na chování a vazbami na společnost. Dospě-

lost je tedy dána větší sebejistotou a sebedůvěrou; změnou ve vztahu k rodičům – rovnoprávné vztahy, harmonie; změnou ve vztahu k ostatním lidem; sexuální zralostí, reprodukční složka; ekonomickou samostatností (srov. Vágnerová, 2000, s. 31; Hallowell, Rately 2007). Bývá provázena určitým sociálním očekáváním, které je orientováno především na chování a vazbami na společnost.

Podle Vágnerové (2012) období dospělosti zahrnuje:

- ✓ *Období mladé dospělosti (20–35 let)* je provázeno ochotou přijímat profesní roli, partnerství, rodičovství. Rozvoj myšlení je vázán na zkušenost. Dochází k diferenciaci mužské a ženské role. Vyznačuje se schopností zvládat profesní roli a uspokojovat tak své potřeby. Dalším z významných aspektů je vytvoření stabilnějšího partnerského vztahu, který je základem budoucí rodiny.
- ✓ *V období střední dospělosti (35–45 let)* přichází tzv. krize středního věku. Začínají se objevovat první náznaky stárnutí, dochází k bilancování.
- ✓ *Období starší dospělosti (45–60 let)* bývá spojeno s rizikem ztráty možnosti užít si dané pozice i citového zázemí. Stárnutí je provázeno úpadkem tělesných funkcí, nemění se sice schopnosti, ale snižuje se výkon.
- ✓ *Období raného a pravého stáří (60–75 let, pravé stáří nad 75)* s sebou přináší řadu nemocí, dochází ke zhoršování psychických funkcí, odchodu do důchodu, období souvisí se ztrátou sociální role. Pravé stáří je charakteristické psychickým a tělesným strádáním. Lidé již bývají nesoběstační, závislí na pomoci druhých (srov. Vágnerová, 2005; Langmeier, Krejčířová, 1998; Bartoňová, 2018; Pokorná, 2010).

3.3.1 POVAHA OBTÍŽÍ DOSPÍVAJÍCÍCH A DOSPĚLÝCH OSOB S DYSLEXIÍ

„Když jste dyslektik, osvojujete si věci za pochodu, rozvíjíte dovednosti krůček po krůčku.“

Osobnost žáka se SPecifickými poruchami učení U v kontextu inkluzivního prostředí v průběhu života

Tato věta ilustruje způsob, jakým se dospělí lidé s dyslexií musí vypořádávat s požadavky v zaměstnání a také běžném životě. Skoro jakoby každá situace představovala nové výzvy a tudíž neustálé nároky, které občas mohou překročit možnosti daného jedince. To může vést ke stresu v zaměstnání a dále i ke zdravotním potížím či nezaměstnanosti.

Fletcher (1989 In Pokorná, 2010, s. 53) vymezují neverbální poruchy učení v adolescenci:

- ✓ generalizované taktilně percepční obtíže;
- ✓ generalizované potíže s psychomotorickou koordinací s možností větších potíží na levé straně těla;
- ✓ deficit v diskriminaci a rozpoznání vizuálních detailů (hlavně v prostorové orientaci); relativně dobrá schopnost v mechanické paměti; deficit v řešení neverbálních úkolů; nedostatek smyslu pro humor;
- ✓ rigidita (nepružnost) v chování a všeobecně malá flexibilita je spojena s přílišnou ulpívavostí na rutinním chování;
- ✓ jazykový deficit (malá slovní zásoba); deficit v porozumění čtenému textu (v novém materiálu);
- ✓ neporušená schopnost čtení a psaní (psaní bývá deficitní ve fonetické oblasti a nedostatečném osvojení gramatických pravidel);
- ✓ deficity se netýkají dekodování (čtení) jednotlivých slov.

V organizaci vlastního chování se projevuje hyperkinetická porucha např. neschopností organizovat vlastní chování, zapomnětlivostí, zbrklou řečí, nervózním chováním, zvýšenou vzrušivostí a poruchou pozornosti. Tyto symptomy se manifestují v domácím prostředí, v zaměstnání, ve vzdělávání. Záleží na okolnostech. Pokud se jedinec setkává s novou situací, která vyžaduje podání vysokého výkonu, symptomy se mohou zhoršovat, pokud však jsou se situací seznámeni, znají již řešení z předchozí zkušenosti, symptomy se nemusí projevovat (srov. Pokorná, 2010, Bartoňová, 2012).

3.3.2 KONTROLA JEDNÁNÍ, REFLEXE JEDNÁNÍ, KOREKTURA JEDNÁNÍ

Žák, student, nepřemýšlí, co mohl udělat, a jak bylo jednání úspěšné. Neví přesně, jaký byl cíl, neví, co je důležité a co důležité není, často jedná impulzivně. Důležitá v přístupu je kontrola jednání. Tato kontrola ukazuje na to, zda jsme se přiblížili cíli, ukazuje, co se eventuálně má v našem chování změnit. Dovoluje získávat zkušenosti. Lidé s potížemi v

exekutivních funkcí jsou na impulzy v tomto směru odkázáni, pokud se chtějí učit ze zkušeností.

Kontrolou jednání se rozumí schopnost, zpětně se podívat na jednání, reflektovat ho, a když je třeba, tak ho korigovat. To také znamená, že lze ze zpětného pohledu vyvodit důsledky pro současnost a budoucnost (Brunsting, 2006).

Pracovní paměť a cit pro vnímání času

Dyslexie se manifestuje i v oblasti pracovní paměti. Adolescenti mají problém sledovat pokyny, vysvětlit a zapamatovat si je, ať již při studiu, v praxi, v zaměstnání. Existují různé strategie a pomůcky, ale také podpora vzdělávacích institucí, které kompenzují jejich problémy s pracovní pamětí osvojením si různých strategií. Jednou ze strategií je zaznamenávat si důležité údaje či základní pokyny a informace do mobilu. Doporučuje se, naučit je minimalizovat nepodstatné informace a mít přesně stanovenou strukturu předávaných informací.

Někteří jsou nápadní svou neschopností plánovat den. Přicházejí stále pozdě, neumějí odhadnout čas, který na cestu potřebují. Pro studenty je těžké odhadnout, jakou dobu potřebují na zpracování úkolu, na přípravu na zkoušku, dobu na zpracování seminární práce. Jednou ze strategií, se kterou se dospívající a dospělí seznamují, je trénink úkolů, např. doporučuje se, plánovat předem, vést si záznamy s důležitými termíny, co je třeba udělat nejdříve, co následně, to vše vizualizovat a mít neustále před sebou.

...plánování času je pro mě důležité, abych při písemné části své práce dosáhl uspokojivých úkolů ... (informatik).

Studijní schopnosti

Mnoho dospívajících a dospělých s dyslexií ve škole nenaplnilo svůj potenciál a jejich gramotnost může být omezena, což ohrožuje jejich šanci získat zaměstnání, uplatnit se na trhu práce. Gramotnost nemůže být vytržena z širšího kontextu učení a její oslabení může mít dopad například na úroveň verbální komunikace, řešení problémů a rozvoj všeobecných znalostí. Neznamená to pouze nedostatečnou schopnost čtení a psaní, ale také další s tím

prolínající dovednosti. Je důležité, aby jedinci s dyslexií dosahovali akademických úspěchů, neboť ty jsou základem pro další vzdělávání. Na základě prvních analýz studií zaměřených na profesní orientaci můžeme konstatovat, že nemalé procento osob s dyslexií ukončuje vzdělání s malou či nulovou kvalifikací. Výzkumy ukazují, že časem se však velké procento z nich začne znovu vzdělávat. V této době již zpravidla bývají vysoce motivováni, mají lepší představu o svých dyslektických potížích a ovládají adekvátní kompenzační strategie (Navrátilová, 2007).

Dopad dyslexie na život rodiny

Pro mnohé dospělé osoby s dyslexií je velmi namáhavé zvládnout požadavky a povinnosti rodinného života. Nicméně i dospělí, kteří celý život nevěděli o příčinách svých obtíží, by měli rozvíjet efektivní strategie pro vyrovnání se s těmito problémy a možná by měli umět skrývat svoje potíže spojené s gramotností před svými partnery. Často na své partnery vymýšlejí chytré triky, aby dobře vyplnili formuláře, vypsali šeky a vyřešili problémy oficiálních záležitostí. Avšak rodičovství se často stává katalyzátorem odhalení potíží, v době kdy přicházejí překážky v podobě neschopnosti dětem odpovědět, nebo během hlasitého čtení nebo při přípravě na školní práci svých dětí, to vše dospělé přiměje k přiznání jejich vlastních obtíží. A to často motivuje dospělé vrátit se ke vzdělávání a tím projevit svoje slabé stránky, které by se jim dlouho nedařilo úspěšně skrývat.

Reid (2003) dospěl k závěru, že jedním z faktorů ovlivňujících úspěch dospělých osob s dyslexií v jejich vzdělávání bylo to, zda jim byla poskytnuta podpora v rodině.

...když jsem viděla syna, jak zápasí s pravopisem, má problémy s učením rozvrhu hodin, věděla jsem, že nechci, aby si prošel stejnou noční můrou jako já. Otravovala jsem učitele tak dlouho, dokud ho nakonec nenechali diagnostikovat. Uvědomila jsem si pak, že byl právě jako já“.

To potvrzuje i naše zkušenost s úspěšnými dospělými jedinci, kteří mají dyslexii, kteří často uvádějí, že partner, rodič nebo přítel, kontrolují jejich pravopis, čtení a odpovídají na dopisy a dokonce pomáhají s rozvržením času.

3.4 Dospělé osoby s dyslexií

V mnoha případech musí být dospělí jedinci s dyslexií asertivní. Pro mnoho dospělých je těžké tohoto dosáhnout. Nicméně dospělé osoby s dyslexií mají odpovědnost sami za sebe sžít se svými předpoklady, pochopit, jakým způsobem zpracovávají informace, vymyslet strategie. Dospělé osoby s dyslexií mají odpovědnost sami za sebe sžít se svými předpoklady, pochopit, jakým způsobem zpracovávají informace, vymyslet strategie, jak zvládnout odlišný způsob myšlení, a rozvinout taktiku k vypořádání se s každodenním životem. Předpokládá se, že dospělé osoby s dyslexií žijí pod neustálým tlakem, aby naplnili očekávání nejrůznějšího charakteru, zejména, co se týče získání a udržení si zaměstnání. I poté, co jsou v zaměstnání delší čas, musí se stále soustředit na naplňování očekávání svých zaměstnavatelů.

Hoffmann et al. 1987 in (Lerner, Kline, 2006) na základě studie se 400 dospělými s dyslexií a 1000 poskytovateli služeb uvádí, že speciální pracovní školení, trenér na pracovišti jsou jednou ze stěžejních potřeb osob s dyslexií.

Hoffmanův výzkum dále poukazuje na to, že dospělí s dyslexií nemusí plně pochopit sami sebe, tedy své silné a slabé stránky, přičemž taková znalost je v mnoha případech stěžejní pro výběr vhodného zaměstnání a rozvoj dovedností. Osoby s dyslexií se v zaměstnání evidentně potýkají s mnohými potížemi a náročnými úkoly. Ty se v podstatě dají shrnout do tří oblastí: hledání zaměstnání, udržení si zaměstnání a dobrý pocit ze zaměstnání. V souvislosti s hledáním zaměstnání se mohou objevit potíže při čtení inzerátů (nabídek zaměstnání), vyplňování formulářů a žádostí a při pohovorech. V zaměstnání samotném pak přistupuje mnoho dalších problémů. Jde především o plánování času, opakující se chyby, rychlost plnění úkolů, schopnost soustředit se, nedostatek času k osvojení pracovních návyků a potřeba větší míry zpětné vazby, často se cítí zahalení informacemi. Současně je nutno zmínit, že zaměstnání by mělo být současně uspokojující a naplňující. Nepřestává nás zarážet počet dospělých s dyslexií, kteří jsou zaměstnání na místě, které nevyhovuje jejich schopnostem a jehož nároky je vystavují téměř neustálému tlaku. Pocity frustrace a nedostatek sebevědomí samozřejmě velmi negativně ovlivní pocit uspokojení a potěšení z práce (srov. Navrátilová, 2007; Bartoňová, 2012; Morgan, Klein, 2004).

3.4.1 SEBEOBHAIJOBA V ZAMĚSTNÁNÍ, SILNÉ STRÁNKY A SCHOPNOSTI

Jeden z důležitých aspektů vztahujících se k hodnocení je efektivita zpětné vazby vůči osobě s dyslexií. Kvalitní zpětná vazba by měla umožnit jedinci realisticky vnímat své schopnosti stejně jako povahu obtíží spojených s dyslexií. Osoby s dyslexií by měly být schopny jednat se svým zaměstnavatelem v klidu a pohodě s tím, že dovedou jasně definovat vlastní silné a slabé stránky v souvislosti se svými obtížemi vyplývající z dyslexie.

V oblasti zaměstnání osob s dyslexií provedli studii (Kirk, Reid, 2005). Zjišťovali znalosti o problematice dyslexie u zaměstnavatelů, jak může být osoba s dyslexií efektivněji podporována vzhledem k udržení zaměstnání. Kirk, Reid (2005) uvádějí, že problémem je i tzv. nálepkování (označení poruchy). Někteří považují nálepkování za kontraproduktivní, jiní za velmi užitečné. Je třeba zdůraznit, že nálepka nemá být používána samoúčelně. Posun k větší osobní odpovědnosti, sebeřízení a sebeobhajobě je zásadní vzhledem k dosažení úspěchu v zaměstnání. Úspěch v zaměstnání může být závislý také na tom, zda osoba bez daných schopností si je dobře vědoma rozsahu jeho či její neschopnosti a ví, jak a kdy tyto nedostatky kompenzovat v rámci pracovního uplatnění. Oproti intaktní společnosti lidé s dyslexií sami utvářejí vlastní strategie a kompenzační mechanismy, které pak využívají v běžném i pracovním životě. Často disponují výjimečnými schopnosti, které jsou pro dané zaměstnání vhodné, ale neumějí je v zaměstnání využít.

Gerber, Brown (1997 in Lerner, Kline, 2006) vydefinovali základní charakteristiky nezbytné pro řešení pracovních povinností.

Je důležité si uvědomit, že ne všechny osoby s dyslexií jimi disponují:

- ✓ dobré vizuální a prostorové schopnosti v tvůrčích oblastech jako matematika, strojírenství a přírodní vědy;
- ✓ orientace ve schématech, vzorcích a 3D obrazech v práci na PC;
- ✓ talent pro úpravu projektů/plánů a informací souvisejících s tvůrčím designem;
- ✓ ucelenější pohled na svět, který napomáhá v řešení problémů;
- ✓ dobrá paměť a schopnost využívání multisenzoriálních kombinací;
- ✓ ochota naplnit očekávání, požadavky a mít vysoké nároky v práci.

Při hledání zaměstnání je nutné vycházet ze zájmů jedince a propojit je s pracovními nabídkami. Průzkumy o dospělých osobách s SPU ukazují, že jejich hlavní potřeby jsou v

oblasti profesního poradenství, získání práce a jejího udržení, sociálních vztahů a dovedností apod. (Gerber, Brown, 1997 In Lerner, Kline, 2006; Navrátilová, D. 2007).

3.4.2 STRATEGIE ČTENÍ U DOSPĚLÝCH OSOB S DYSLEXIÍ

Dospělí jedinci si musejí osvojit vlastní strategie čtení. Musí si uvědomit, že méně automaticky, je extrémně důležité k tomu, aby se z nich stali aktivní čtenáři. Musí vědět, co chtějí z textu vyčíst: nejprve musejí zaznamenat klíčová slova a body, vypsát důležité osoby a místa a vytvořit hrubý náčrt textu, tak že znají strukturu knihy (srov. Reid, Kirk, 2001; Pokorná, 2010). Přijetí pečlivých návyků nemůže zcela eliminovat problémy studentů s dyslexií, ale jejich maximální možné dodržování zlepšuje kapacitu v přístupu k informacím a myšlenkám stejně dobře, jako jim umožní se srozumitelně vyjadřovat.

Dospělí jedinci s SPU kromě organizačních potíží bývají znevýhodněni i v sociálních vztazích. Někteří autoři doporučují strategie, které jim pomohou v zvládnutí zaměstnání. Například pro přehlednost si udělat denní seznam povinností a značit si v něm již splněné úkoly, rozdělit si úkol na jednotlivé kroky a plnit je po částech, používat diáře, zvýrazňovače, třídit si dokumenty, využívat počítačových programů k usnadnění práce (pro kontrolu pravopisu, slovníky), neostýchat se požádat o radu, když je to potřeba, využívat různých tabulek, přehledů, barevného rozlišování dokumentů. Strategie jsou využívány k efektivnímu učení a zpracovávání nových informací. Je také důležité, aby hodnocení bylo spojováno s podporou a nemělo by se stát izolovaným kouskem informací, které poskytuje osobě s dyslexií jen málo užitečné informace.

Zaměstnavatel, který zaměstnává dospělého jedince s SPU by měl být ochotný dodržovat určité zásady v komunikaci, upřednostňovat ústní komunikaci, zadávat důležité pokyny na klidném místě, zajistit klidnou pracovní atmosféru, zdůrazňovat důležité body a události. Mnoho jedinců s dyslexií je tak schopno dosáhnout podpory ze strany zaměstnavatele bez stresujícího prostředí. Komunikace a zvýšené povědomí o dyslexii mezi odborníky má prvořadý význam a to může mít dopad na kvalitu a poskytování služeb pro jedince s dyslexií. Vzdělávání odborníků participujících na přístupech a opatřeních k jedincům s dyslexií je také zásadní, protože prostřednictvím vzdělávání a zvyšování povědomí o dyslexii, zaměstnanci na vysokých školách, zaměstnavatelé a pracovní personál mohou lépe porozumět

Osobnost žáka se SPecifickými poruchami učení U v kontextu inkluzivního prostředí v průběhu života

problematicke SPU a potřebám jedinců s dyslexií. Bezpochyby je stále potřeba pokročit v oblasti zkoumání dospělých dyslektiků.

Závěr

V kapitole je pojednáno o specifikách osobnosti žáka se specifickými poruchami učení, které mohou být jedním z faktorů, které mají vliv na školní výkon žáka. Hlavními faktory, které mají vliv na sebepojetí žáka, jsou hodnocení žáka druhými lidmi. SPU mohou být spojeny i s různými sekundárními psychopatologickými projevy. Jeden z nejčastějších etiologických faktorů je syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity (ADD/ADHD).



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Charakterizujte osobnost žáka s SPU
 2. Uveďte možnosti komplexní podpory žáka se SPU
 3. Specifikujte základní symptomy ADD/ADHD.
 4. Uveďte příčiny vzniku symptomů ADD/ADHD.
 5. Vymezte základní zásady reedukační péče o žáky s ADD/ADHD.
 6. Uveďte, jak může učitel podpořit jedince s ADD/ADHD.
 7. Uveďte, které faktory ovlivňují sebepojetí žáka s SPU.
 8. Uveďte, které zásady by měl dodržovat zaměstnavatel v komunikaci s dospělými jedinci s dyslexií.
-



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Vyhledejte, které organizace a instituce se zabývají problematikou dospělých s dyslexií (zaměřte se i na zahraniční zdroje)

K ZAPAMATOVÁNÍ



Osobnost, kognice, studijní dovednosti, komunikace, sebehodnocení, sebepojetí, specifické poruchy chování, ADD/ADHD, impulzivita, hyperaktivita, dospělé osoby s dyslexií.

DALŠÍ ZDROJE



Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992.

<http://ldawa.org/LDAdrupal/node/71>

SHRNUTÍ KAPITOLY 3



V kapitole je pojednáno o specifikách osobnosti žáka se specifickými poruchami učení, které mohou být jedním z faktorů, které mají vliv na školní výkon žáka. Komplexní podpora žáka se SPU by měla zahrnovat úpravu podmínek školní práce, vlastní reedukaci SPU a dodávání odvahy žákovi i rodičům, aby dlouhý proces s poruchami učení dokázali vydržet a zvládnout. Do oblastí, které mají významný vliv na proces učení, vstupuje úroveň rozumových schopností a paměti, úroveň motoriky, vnímání, lateralita, komunikace a sociální vztahy, prostorová orientace a učební strategie. SPU zasahují i do oblasti výkonu, komunikace a chování žáků v edukačním procesu, kteří mohou mít rovněž sociální a emocionální problémy. Hlavními faktory, které mají vliv na sebepojetí žáka, jsou hodnocení žáka druhými lidmi. SPU mohou být spojeny i s různými sekundárními psychopatologickými projevy. Jeden z nejčastějších etiologických faktorů je syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity (ADD/ADHD). V organizaci vlastního chování se projevuje hyperkinetická porucha, např. neschopností organizovat vlastní chování, zapomnětlivost, zbrklou řečí, nervózním chováním, zvýšenou vzrušivostí a poruchou pozornosti.

Osobnost žáka se SPecifickými poruchami učení U v kontextu inkluzivního prostředí v průběhu života

Týká se i dospělých s dyslexií a tyto symptomy se manifestují jak v domácím prostředí, tak ve vzdělávání a zaměstnávání. Dyslexie se manifestuje i v oblasti pracovní paměti.

4 DIAGNOSTIKA A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE ŠKOLE A PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



V kapitole je věnována pozornost exekutivním funkcím a jejich postavení v edukaci žáků s SPU. Jedná se o vyšší psychické funkce, které pomáhají plánovat komplexní jednání, úspěšně ho realizovat a kontrolovat. Diagnostika SPU slouží jako optimální nastavení podpůrných opatření. Je jedním z faktorů, který může přispět k úspěšnému zvládnutí učiva. Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťují subjekty ve škole, kam spadá funkce výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Dále poskytují tyto služby subjekty mimo školské instituce, jedním ze základních jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra, Dys-centra. Na základě stanovení diagnózy se poradenská instituce zaměřuje na prognózu. Ta je nejčastěji řešena na bázi podpory a reedukace v jednotlivých školských institucích. Reedukační podpora specifických poruch učení je záležitostí komplexní a každý jedinec je individuální osobnost.

CÍLE KAPITOLY



- Charakterizovat kognitivní funkce.
 - Vysvětlit pojem metakognice.
 - Charakterizovat diagnostiku SPU.
 - Popsat úkoly pedagogicko-psychologické poradny, týkající se žáků se SPU.
 - Charakterizovat základní diagnostické nástroje, které se používají k vyšetření žáků se SPU.
 - Charakterizovat podpůrná opatření v diagnostice a edukaci žáků s SPU.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Žák s SPU, exekutivní funkce, metakognice, diagnostika SPU, diagnostické nástroje, pedagogicko-psychologická poradna, podpůrná opatření, počítačové programy.

Úvod

Diagnostika SPU slouží jako optimální nastavení podpůrných opatření. Je jedním z faktorů, který může přispět k úspěšnému zvládnutí učiva. Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťují subjekty ve škole, kam spadá funkce výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Dále poskytují tyto služby subjekty mimo školské instituce, jedním ze základních jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP).

4.1 Exekutivní funkce a jejich postavení v edukaci žáků se specifickými poruchami učení

Anna musí v poslední době vynaložit čím dál více úsilí k tomu, aby řídila svoje učení a práci. Učení neplánuje a sotva kontroluje jeho průběh. Nepohlédne zpět, aby viděla, co udělala dobře a aby přemýšlela, co se dalo udělat lépe. Neumí si přikázat, aby se začala včas učit.

Jan se ze svého zájmu prakticky neučí. Počíná si spontánně, nemá chuť něco dělat. Neplánuje a nekontroluje svoji činnost. Ani on se neohlédne, a tak se nemůže ze svého konání něco naučit. Jakmile rodiče nebo učitel má Jana na očích a řídí ho, funguje docela dobře. Ale jakmile má pracovat samostatně, odchýlí se na základě vnitřních nebo vnějších podnětů a nepokračuje dál.

Tyto a jiné obtíže při učení, řešení problémů nebo při zvládnání života se vyvinuly z nedostatečně vyvinutých exekutivních funkcí. Z toho dnes vychází řada odborníků (Barkley, 2006; Denckla, 2007).

4.1.1 EXEKUTIVNÍ FUNKCE

Exekutivní funkce jsou vyšší psychické funkce. Pomáhají plánovat komplexní jednání, úspěšně ho realizovat a kontrolovat. Často jsou srovnávány s prací dirigenta v orchestru, který koordinuje a dohlíží na orchestr. Přivádí muzikanty k tomu, aby udělaly z jednotlivých hlasů a nástrojů celek. Stará se o to, aby muzikanti dobře hráli a byli sladění. S pomocí exekutivních funkcí člověk plánuje a organizuje aktivity, udrží svou pozornost a pracuje na jednom úkolu, dokud není hotov. Exekutivní funkce dovolují řešit problémy, kontrolovat emoce a bdít nad myšlením, abychom mohli pracovat efektivně. Jsou nepostradatelné pro zpracování náročných úkolů, ale také pro zvládnutí každodenních úkolů. Exekutivní funkce se často považují za jádro poruchy deficitu pozornosti (Barklay, 1997, Brunsting, 2005, 2007). Typické exekutivní funkce jsou: organizování, plánování, dohlížení na sebe, kontrolování podnětů, analyzování a srovnání minulých a současných dějů.

Jaké exekutivní funkce existují?

Dnes známe různé exekutivní funkce. Zde jsou uvedeny ty, které jsou nejdůležitější pro řešení problémů, učení a zvládnutí každodenních úkolů:

- ✓ plánování činnosti - stanovení cílů a priorit, nalezení cesty, přemýšlet o jednání, co je důležité, co je třeba udělat nejdříve a jak se to má udělat.
- ✓ organizace jednání (chování) – organizovat sebe, svoje učení a okolí tak, aby se daly úkoly vyřešit (organizace vnitřních a vnějších faktorů)
- ✓ pojem času a management času - vyvinout pojem o čase, čas si rozdělit tak, aby bylo možné zpracovat nutné úkoly
- ✓ flexibilita jednání – učit se organizovat s využitím strategií, zacházet s nimi flexibilně
- ✓ pracovní paměť (operační) – neméně důležitá věc při potřebě udržet se v přítomnosti, abychom mohli pracovat (auditivně, vizuálně), krátkodobě si uchovat informace, učit se ze zkušeností
- ✓ sebeřízení, seberegulace – seberegulace pozornosti, seberegulace afektu, kontrola impulzivitu (prvně myslí, pak jedne), dokončit úkol
- ✓ metakognice – poznatky o učení obecně, řešení určených úkolů, silné a slabé stránky osobnosti při řešení problémů a při učení

- ✓ kontrola jednání – reflexe, pohled zpět a korekce jednání,

Také pracovní paměť (velmi krátké uchování, co se týče informací, s kterými se má dále pracovat) je důležitá exekutivní funkce. V poslední době poukázali odborníci soustředění kolem Perrig na univerzitě v Bernu na to, že pracovní paměť je mimořádně důležitá a trénink v této oblasti může působit příznivě i na další oblasti učení a života (Perrig, Jaeggi, Buschkuel, Jonides, 2008). Zdá se slibným přístupem v této oblasti dále cíleně pracovat. Na univerzitě v Bernu je s takovými úkoly k dispozici program PC. Konkrétní tréninkové možnosti s mozkem, papírem a tužkou jsou uspořádány v publikaci Brunsting (2006).

Emoce mohou hrát při exekutivních funkcích velkou roli. Tak může averze (odpor) k nějaké činnosti vézt k tomu, že ji neprovedeme pečlivě, zatímco u činností, které máme v oblibě, jsme schopni vynaložit zvýšené úsilí.

4.1.2 METAKOGNICE

Pojem metakognitivní se často používá jako synonymum k exekutivním funkcím. Metakognitivní znamená zaujmout (přijmout) při myšlení, učení nebo práci vyšší úroveň, přijmout úroveň a jakoby (quasi) „přihlížet mozku při práci“. Metakognitivní strategie chápeme jako „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání, jak sám postupuje, když poznávám svět*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 122).

Metakognice slouží celému vývoji a pomáhá budovat neurobiologické, emocionální, sociální a kognitivní chování. Metakognice je možnost podívat se na úkoly, na svět nebo na sebe sama. Lze se tímto způsobem dívat a myslet a docela jednoduše se vypořádat s otázkami a různými podněty. Zkušenosti ovšem ukazují, že činnost tohoto druhu většinou naráží ne na spontánní souhlas. Spíše je třeba zpravidla pro to vytvořit motivaci, minimálně u lidí s potížemi se svými exekutivními funkcemi. Tyto strategie dovolují učitelům více flexibility, může využívat své pedagogické a strategické vědomosti a zkušenosti. Naopak žákovi poskytuje optimální možnosti rozvoje v sebeřízení vlastního učení (Brunsting, 2007).

Metakognitivní vědomí obsahuje následující:

- vědět o sobě jako o žáku (umím dobře...);
- vědět o úkolech (slovíčka se dají naučit tak..);
- znát strategie (jak správně řešit úkol, zda je třeba přečíst návod nebo vyslechnout radu).

Jak se mohou budovat exekutivní funkce ve třídě?

Při budování exekutivních funkcí lze postupovat podle Meltzer, Pollica, a Barzillai (2007) na základě principů:

- Strategie je třeba zprostředkovat přímo s učební látkou (kurikulum) – To ulehčuje naučit se strategiím a jejich přenosu na školní situaci. Učitelé mohou takový trénink strategií integrovat do běžného vyučování. Předpokladem je určitá změna myšlení a také trénink, neboť běžně se při vyučování zabývají obsahem a snad ještě chováním žáků. Zde přispívá meta úroveň k tomu, že dovoluje proces učitel – žák pozorovat z ptáčí perspektivy.
- Strategie mají být zprostředkovány strukturovaně a systematicky – Podpůrné a modelové procesy jsou nutné pro vybudování strategií (modifikace kognitivního chování). K učení strategií musí být k dispozici dostatek času, neboť nestačí strategie poznat, ale člověk se je musí naučit. To ukázala řada výzkumných projektů, Je potřeba stále nových příležitostí k využívání těchto strategií, aby člověk získal zkušenosti sebezpozorováním, které kdy, kde a jak může používat a co přinášejí.
- Metakognitivní strategie mají být zprostředkovány explicitně – Všichni žáci mohou profitovat z metakognitivních strategií (znalosti o strategiích). Pro žáky s problémy v učení (se SPU) jsou životně důležité. „S těmito strategiemi lze lépe rozlouskat text, ale nejsou přizpůsobeny pro písemné úkoly. Implicitní učení ve většině případů nedostačuje, aby garantovalo úspěch. Také explicitně zprostředkované metakognitivní poznatky mají sklon k tomu, že zmizí, tedy jsou nejisté a neuchopitelné. Mohou pomoci deníky, které mají žáci před očima.
- Motivace – je třeba požadovat motivaci žáků, aby bylo zajištěno učení a zevšeobecnění naučeného. Motivace hraje rozhodující roli při učení strategií. Žáci jich více využívají, pokud jsou k tomu motivovaní, a když jsou si vědomi, jak jim pomáhají něco lépe zvládnout. Také připravenost snažit se, je oslovena, neboť může podpořit motivaci.

- Naučit se učit sám – poznat svoje slabé a silné stránky, může rovněž pomoci smysluplně využívat strategie. Komplexní strategie potřebuje člověk především tehdy, když má před sebou obtížný úkol. Při jiných úkolech se můžeme spolehnout na svůj pocit, vystačíme si s intuicí. Také sebekoncept a sebedůvěra žáka hrají velkou roli. Vyjde-li žák z toho, že může něco změnit vlastními silami, spíše je nakloněn k tomu, aby přijal nové strategie (Meltzer, 2007). Čím častěji žáci zažijí, že se strategie vyplatí, tím více je používají. Je tedy důležité umožnit žákům zažít úspěch.

Kdy jsou metakognitivní intervence smysluplné?

Analyzujeme-li odbornou literaturu k diagnostice a terapii týkající se nejrůznějších obtíží, lze konstatovat, že se čím dál častěji používají exekutivní funkce nebo metakognitivní intervence. Ve speciální pedagogice jsou metakognitivní intervence docela rozšířené v práci s osobami s postižením (mentální postižení, poruchy učení). Tréninky exekutivních funkcí slouží k tomu, abychom zlepšili schopnost učení a řešení problémů. Už před mnoha lety se realizovala výzkumná šetření, že budováním exekutivních funkcí se dá zvýšit výkon v inteligenčních testech. V posledních letech našly metakognitivní přístupy (tréninky exekutivních funkcí) použití v mnoha oblastech (speciální a léčebná pedagogika, psychoterapie).

<p>Dominik, 13 let, je inteligentní a v mnoha oblastech dosahuje dobrých výsledků. Problémy přetrvávají v pravopisu. Stále dělá nové chyby. Sice se snaží a také se učí. Přesto se mu nedaří pravopis a čtení.</p>

U žáků s SPU často konstatujeme špatné exekutivní funkce. Mnohé jsou kognitivně-impulzivní: píší, aniž by přemýšleli. Nebo čtou po krátkém pohledu a text doplňují na základě fantazie a komunikativních schopností. Často neví, co četli. Jiní se naučí docela dobře pravidla, ale neumí je používat. S použitím různého tréninku pravopisu se dosahuje dobrých výsledků. S metakognitivním tréninkem u žáků se SPU dosáhla M. Brunsting (2012) dobrých výsledků a rovněž efektů transferu. Dobrou pomocí je při SPU také trénink konzekutivních funkcí. Dnes se ví, že hodně žáků s SPU trpí také ADD. Trénink exekutivních funkcí dvojnásobně zdůvodněný. Neboť i zde jsou schopny ovlivnit nepříznivé kognitivní

chování. Tak dojde ke zlepšení výkonů v učení a v řešení problémů. Pokud je v pozadí ADD, je trénink exekutivních funkcí dvojnásobně zdůvodněný.

Meltzer (2007) uvádí strategie nácviku metakognitivního chování, přičemž doporučuje po krátkých pracovních intervalech přemýšlet, co jsem právě udělal a jak jsem postupoval; vytvořit si metakognitivní otázky pro běžný den: Jak jste řešili problém? Umíte si představit jinou cestu řešení? Co Vám může pomoci, vzpomenete si?; vytvořit hledání chyb v jednání: používat seznamy pro kontrolu jednání (pročíst text, kontrolovat počty) nebo lístky na poznámky, které ukazují, jak jsme to kontrolovali; dávat úkoly, které vyžadují metakognitivní schopnosti.

Jednoduché otázky, jako následující mohou pomoci obrátit pozornost na metakognitivní body:

Proč jsi dostal za tu práci pětku?

Jak můžeš někomu vysvětlit, jak se má postupovat?

Jak se máme učit slovíčkům?

Jak se připravit na zkoušku?

4.2 Diagnostika specifických poruch učení

„Diagnostika je obecně poznávacím procesem, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech důležitých znaků a charakteristik a jejich významných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je diagnóza.“ (Přinosilová, 2007, s. 10).

Diagnostika SPU slouží jako optimální nastavení podpůrných opatření během studia na vysoké škole a umožňuje kompenzaci potíží, které tyto poruchy provázejí. Je tedy jedním z faktorů, který může přispět k úspěšnému zvládnutí studiu těchto studentů.

Proces získávání informací by měl být při diagnostice klíčovým a je nezbytnou kognitivní aktivitou. Při diagnostice se zamýšlíme nad kritérii jako je důvod k realizaci diagnostiky, povaha diagnostiky, co má diagnostika odhalit, věk a stádium dítěte, žáka, učební vzorec a

kognitivní styl žáka, kognitivní faktory spojené s učením a speciálně vzdělávací potřebou, předchozí historie, informace o rodičích, hodnocení kurikula, informace o výsledcích žáka, metakognitivní faktory. Některé z těchto informací se mohou lišit v závislosti na žákovi či na škole. Je nutné si uvědomit, že ojedinělé, rychlé, kognitivně zaměřené hodnocení neposkytuje celý přesný obraz o žákovi. Ale může poskytovat dostatečné informace pro zkušeného a trénovaného učitele, psychologa nebo další profesionály k předložení silných stránek vztahujících se k vzorcům zpracování a výsledkům žáka. Tento proces by se měl odehrávat v určitém čase a měl by zahrnovat aspekty kurikula, učební faktory, speciálně pedagogické pozorování v učebním a školním prostředí, informace od rodičů.

Základem raného odhalení není nálepkování, ale identifikace žáků, které jsou v riziku vzniku potíží. Ve svém výzkumu se zaměřil na potíže žáků ve čtení a zjistil, že rané odhalení potíží žáků ve čtení a následná intervence zlepšují jejich šanci stát se efektivnějšími čtenáři (Knight, 2009).

Včasná identifikace neznamena nějakou formu intervence za účelem potvrzení obtíží žáka, které se mohou vyskytovat. Pečlivě se zaměřuje na to, aby se raná identifikace nevztahovala výhradně na deficity žáka, ale vychází i z identifikace jeho učebních potřeb. Diagnostika by měla být propojená s intervencí a identifikováním bariér v učení. Tak je posílána spojnice mezi diagnostikou a intervencí a učitel je ten, který musí zaujmout vedoucí roli. Na diagnostiku a intervenci ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nahlíženo v kontextu odpovědnosti škol respektujících inkluzi, v podpoře školních psychologů a speciálních pedagogů v identifikaci a naplňování potřeb. Klíčovou osobou je i třídní učitel. Bez ohledu na diagnózu žáka, učitel sleduje formu žákova učení od perspektivy řešení problémů využívající kutikulární přístup, sleduje naplnění stanovených cílů, respektování přístupů individualizace a diferenciací.

4.2.1 PEDAGOGICKÁ A SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pedagogická diagnostika je vnímána jako komplexní proces, který je prováděn s cílem poznat, posoudit a vyhodnotit vzdělávací proces a jeho aktéry (Zelinková, 2007). Jako zjišťování, identifikaci, charakteristiku a hodnocení úrovně žáka a jako výsledek výchovného a vzdělávacího působení popisuje pedagogickou diagnostiku Gavora (2010).

Pokud se v rámci diagnostiky a prevence rizikových faktorů věnujeme aktivnímu vyhledávání rizikových znaků a jevů v populaci či ve vybraných skupinách hovoříme o depistáži.

Pro tuto činnost využíváme zpravidla diagnostické metody, které je možné použít v širším měřítku při únosném časovém a ekonomickém vkladu. Zjištění rizika je pak východiskem pro preventivní a intervenční činnost a následnou zpřesňující diagnostiku.

Speciálněpedagogická diagnostika je východisko pro výchovně-vzdělávací proces a hlavně pro následnou reedukaci. Jde o složitý proces poznávání daného jedince, jeho osobnosti, úrovně vědomostí, dovedností, sociálních vztahů, poznávacích procesů. Odhalení nesnáží jedince je předpokladem účinného speciálně pedagogického působení. V podmínkách školy je nutné sledovat žáka dlouhodobě. Sledování je ovlivněno atmosférou školy, třídy, osobností učitele. Zahrnuje srovnání se žáky téže třídy či školy, stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami.

Diagnostika zůstává podstatnou součástí rozhodovacího procesu. Probíhá v pedagogicko-psychologické poradně. Diagnostika může sloužit též jako nástroj prognózy za účelem získání informací, které mohou pomoci učiteli posoudit, jak žák zvládne určité oblasti kurikula. Otázka, jak by měla být diagnostika prováděna je důležitá. Je nezbytné, abychom měli přístup k více strategiím diagnostiky a nespoleháli se na jeden konkrétní test nebo měření. Proto by měla brát v úvahu učební a kognitivní styly, stejně jako učební a vyučovací prostředí. To může pomoci s propojením diagnostiky a efektivní výuky.

Pedagog sleduje základní oblasti:

- *ve čtení:* znalost písmen, úroveň čtení a popis obtíží – čte s tichým skladem po písmenech, slabikuje vše nebo jen obtížná slova, nezvládá skupiny souhlásek, které souhlásky zaměňuje, přehazuje písmena, čte či nečte s porozuměním, přeříkává se, ukazuje si
- *v psaní:* kterou rukou píše, úchop psacího náčiní, jak zvládá tvary písmen a velikost, sklon písma, úhlednost a dodržení lineatury, tempo psaní přiměřené, pomalé, překotné, jakých chyb se dopouští – záměny, vynechávky, délka samohlásek, měkčení, inverze, vynechávky zda jsou obtíže nápadnější v diktátu nebo v přepisu
- *v počítání:* potřebuje oporu o názor, má potíže s přechodem přes desítku, jak zvládá probrané matematické operace (dobře, pomalu, nejistě, nezvládá), totéž o slovních úlohách, základy v geometrii – porucha prostorové orientace
- *v ostatních předmětech:* popis potíží.

Pozornost zaměřuje též na úroveň řečového projevu, schopnosti soustředit se, a na projevy chování dítěte. Další oblastí je schopnost socializace jedince – adaptace na školní klima třídy, spolupráce se spolužáky, podřízení se autoritě, vztah ke školní práci, rodinné prostředí, ve kterém dítě žije, jeho zdravotní stav a další důležité informace. Jednotlivé obtíže se mohou projevovat ve větší či menší míře, jestliže chceme provádět úspěšnou re-dukční péči, musíme vycházet z podrobné diagnostiky jednotlivých obtíží.

4.2.2 HODNOCENÍ A KLASIFIKACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Hodnocení a klasifikace žáků s SPU je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Hodnocení je nadřazený pojem pojmu klasifikace. Hodnocení a klasifikaci žáků se věnuje §51 školského zákona. Úkolem hodnocení žáka se specifickou poruchou učení je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období, cílem je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace, jak danou učební problematiku zvládá. Je zaměřeno na celou osobnost dítěte a orientuje se především na jeho kladné stránky osobnosti.

V průběhu školního roku může učitel používat vedle klasifikace slovního hodnocení též jejich kombinace či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče. Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení, které učitel volí na základě vlastního rozhodnutí (ovšem se souhlasem ředitele, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště) a používá je i jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale samozřejmě objektivní kritický (školský zákon č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů).

Mezi obecné zásady hodnocení patří:

- Vhodným způsobem vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup k hodnocení žáků se specifickou poruchou učení.
- Důležité je dát žákovi s touto poruchou zažít pocit úspěchu.
- Chválit jej za snahu. Žák často vynaloží veliké úsilí při zvládnání školních úkolů, ale výsledný efekt je minimální.
- Hodnocení a klasifikace by mělo vycházet ze znalosti příznaků postižení.
- Při hodnocení a klasifikaci je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení.

- Hodnotit pouze jevy, které žák zvládl.
- Při hodnocení využívat i jiných forem hodnocení - bodové hodnocení.
- Při klasifikaci žáků ve věku povinné školní docházky se doporučuje upřednostnit slovní hodnocení.
- Specifický přístup při klasifikaci žáků je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky postižení.
- Výkony dítěte hodnotit spravedlivě.

Správně volený způsob hodnocení a klasifikace u žáků se specifickou poruchou učení může významně ovlivnit nejen jeho další vývoj, ale i jeho pozdější volbu profesní orientace.

4.2.3 VYŠETŘENÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ

Další součástí speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky je vyšetření jedinců se specifickou poruchou učení v pedagogicko-psychologické poradně.

Úvodní vyšetření v sobě zahrnuje:

rozhovor s rodiči,

rozhovor s učitelem nebo jeho písemné sdělení,

rozhovor s dítětem, na jejichž základech dochází ke zpracování

osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí.

Předpokladem pro stanovení diagnózy jsou přetrvávající výrazné výukové obtíže a doložená pedagogická intervence v rámci základní a střední školy. Účel diagnostiky by měl být preferován na prvním místě. Je nezbytný pro výběr diagnostických přístupů a následných výstupů očekávaných od diagnostiky. Jednoduše, profily, dávají indicie silných a slabých stránek musejí být zahrnuty v indikaci kognitivního fungování stejně, jako výsledky.

Kritéria pro stanovení diagnózy žáků s SPU:

- ✓ doba diagnostiky, residence obtíží,
- ✓ kognitivní oblast,

- ✓ školní výkonnost,
- ✓ percepčně motorické a řečové schopnosti,
- ✓ diferenciální diagnostika,
- ✓ faktory, které mohou přispět k přidělení diagnózy,
- ✓ typologie specifických poruch učení.

4.2.4 ZÁKLADNÍ DIAGNOSTICKÉ NÁSTROJE

Mezi základní diagnostické prostředky zařazujeme speciální zkoušky, jejichž výsledky vypovídají o intelektové úrovni dítěte a jeho výkonech v jednotlivých percepčních oblastech. Stanovení *diagnostických kritérií* je velice obtížné (srov. Mertin, 1995, Zelinková, 1993) a odpovídá dané legislativě.

Vyšetření inteligence je nezbytnou zkouškou celého diagnostického vyšetření. Podává významnou informaci o úrovni rozumových schopností, může odhalit řadu případů tzv. *nepravých dyslexií*. Je to jedno z vyšetření, které provádějí pouze psychologové. Pracují standardizovanými testy. Nejčastěji používanými zkouškami jsou Pražský dětský Wechslerův test (PDW). Je určen pro děti od 5 do 16 let. Dále odborníci využívají Ravenovy Progresivní matice upravené našimi odborníky a normami odpovídající naší populaci (Matějček, 1993). Jsou nejčastěji užívanými metodami pro snadné vyhodnocení a svoji časovou nenáročnost.

Vyšetření výkonu ve čtení

Při vyšetření výkonu ve čtení sledujeme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby ve čtení, sledujeme, chování dítěte při čtení. K posouzení používáme normované texty vypracované v roce 1987 Z. Matějčkem a kol. Rychlost čtení je vyjádřena čtenářským kvocientem (ČQ). Za sociálně únosné čtení se považuje hranice 60-70 slov za minutu. Je nutné posoudit, zda čtenářský výkon dítěte odpovídá jeho intelektovým možnostem. Je-li rozdíl mezi IQ a ČQ vyšší než 20 bodů je to jedno z prvních kritérií příznání diagnózy dyslexie.

Porozumění textu je vyvrcholením čtenářské dovednosti a patří mezi základní znaky čtení. Zpravidla je sledujeme tak, že žádáme jedince, aby vypravoval, co četl. Při zkoušce se zaměřujeme na chování dítěte při čtení, stejně jako při dalších zkouškách. Mohou se projevit známky neklidu, úzkostné chování, špatné dechové návyky, tzv. dvojí čtení, které je příznačné pro dyslektické děti. Zkouška čtení patří mezi základní diagnostické zkoušky.

Úroveň písemného projevu

Úroveň písemného projevu dítěte máme možnost posoudit z rozboru jeho školních sešitů, z diktátu, opisu a přepisu při vyšetření.

Hodnotí se kvalitativní i kvantitativní znaky písemného projevu:

- ✓ tvar písma
- ✓ dodržování lineatury
- ✓ chování při psaní.

Analýzu specifických chyb hodnotíme s přihlédnutím k několika problémům, které sledujeme i při čtení (srov. práce Zelinkové, Matějčka, Pokorné):

- ✓ komolí slova, přehazuje písmena, zaměňuje písmena tvarově podobná nebo zvukově podobné hlásky; podobné záměny najdeme i v matematických sešitech
- ✓ vynechává háčky, čárky, tečky nebo je nesprávně umístí
- ✓ nerozlišuje měkčení (di, ti, ni – dy, ty, ny); při diagnostice diktují dětem vybrané věty, které mohou obtíže ověřit
- ✓ v matematických sešitech sledujeme, zda dítě nepíše číslice zrcadlově, nezaměňuje některé číslice, dodržuje sloupce při písemném sčítání a odčítání.

Úroveň matematických schopností

Matematickou schopnost lze chápat jako specifickou součást inteligence (Vágnerová 2005). Diagnostika matematických schopností je složitou činností a naši odborníci se jí snaží stále více propracovat. Pro diagnostiku dyskalkulie vydala Psychodiagnostika Brno baterii testů zpracovanou Novákem. Tato baterie v sobě zahrnuje několik testů – Barevná kalkulie, Kalkulie IV, Číselný trojúhelník, Rey- Osteriethova komplexní figura (Novák, 2002, 2010, Košč, 1997). Pomocí této zpracované baterie testů sledujeme obtíže v matematické paměti, problémy se zaměňováním pořadí číslic, orientaci v prostoru, problémy ve čtení čísel a psaní čísel, poruchu v oblasti matematických operací, poruchu matematického porozumění (Psychodiagnostika Brno 2002).

Poruchy sluchového vnímání

Sluchová analýza a syntéza řeči je významným předpokladem pro zvládnutí psaní. U školních dětí se k vyšetření její úrovně používá Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy (Matějček 1993).

Při vyšetření vnímání měkkých a tvrdých slabik předřikáváme dítěti střídavě slova (např. dudy, schody, hadi) a dítě má odpovědět, zda slyšelo tvrdé y nebo měkké i.

Pro vyšetření schopnosti sluchového rozlišování - *sluchové diference* užíváme zkoušku autorů Wepman (1960), Matějček (1993). Podstatou testu je, že dítě určuje rozdílnost mezi dvojicemi nesmyslných slov (flaš – klaš).

Poruchy zrakového vnímání

Poruchy zrakového vnímání, zrakovou percepci tvarů zjišťujeme nejčastěji Edfeldtovu Reverzní zkoušku (Pokorná 1997), která nám pomůže zjistit příčiny záměny písmen a číslic. Test obsahuje figury, které se od sebe odlišují především v horizontální a vertikální rovině. Dítě má určovat odlišnost či shodnost jednotlivých obrazců. Další užívanou zkouškou k zjištění vizuo-motorické koordinace je zkouška M. Frostigové.

K vyšetření laterality

K vyšetření laterality (Matějček 1993) se používá Žlabova a Matějčkova Zkouška laterality. Zajímá nás vztah mezi lateralitou ruky a oka. Zkouška je upravena tak, že se použít u dětí i dospělých. Testový materiál tvoří záznamový arch a krabice pomůcek. Test obsahuje jednotlivé zkouškové situace (zasouvání kolíčků, klíč do zámku, jakou máš sílu, tleskání...), které se zaznamenávají do záznamového archu, a vypočítává se kvocient pravorukosti.

Poruchy vnímání prostorové orientace

Poruchy vnímání prostorové orientace jsou závislé především na zrakové, sluchové a kinestetické percepci. Kinestetické vnímání se vyšetřuje Žlabovým testem Orientace vpravo – vlevo z jeho Souboru specifických zkoušek (Žlab 1990 In Matějček, 1993).

Vyšetření představy prostoru

Vyšetření prostorové orientace se provádí pomocí Žlabovy zkoušky vpravo – vlevo. U dětí starších osmi let je možno použít Reyovy komplexní figury. U nás se tato zkouška používá při vyšetření matematických schopností.

Vnímání časové posloupnosti

Vnímání časové posloupnosti se vyšetřuje v oblasti vizuální percepce. V oblasti sluchového vnímání se používá Žlabova zkouška reprodukce rytmu, kdy dítě vytleskává nebo opakuje na bzučáku předložený rytmus sestávající z krátkých a dlouhých intervalů. Zpočátku zadáváme jednodušší úkoly, postupně složitější. Děti, které v této zkoušce selhávají, mají potíže v rozlišování délky samohlásky (srov. Pokorná 1997, Bartoňová 2005).

Diagnostika specifických poruch učení se nejčastěji provádí v 1. nebo 2. roce školní docházky. Další možností péče o žáka se specifickou poruchou učení je využití služeb, které nabízejí DYS-centra. DYS-centra jsou dobrovolná, nezávislá a nezisková sdružení občanů a právnických osob, která se zaměřují na problematiku specifických poruch učení a chování.

4.3 Podpůrná opatření v diagnostice a vzdělávání

Pedagogická diagnostika potřebuje brát v úvahu i žákův výkon v prostředí školní třídy. Výkon a zpětná vazba jsou elementární součástí školní komunikace, nejčastější a nejvýznamnější formou pedagogické intervence (Bartoňová, Vítková, 2013).

4.3.1 HODNOCENÍ ZAMĚŘENÉ NA KURIKULUM

Hodnocení zaměřené na kurikulum může být diagnostické a preventivní. Nemusí se nutně zaměřovat na nedostatky žáka, ale naopak, odhalovat silné stránky a ty mohou tvořit základ návazného učebního plánu. Tato diagnostika, ať už ji provádí učitel, školní speciální pedagog či školní psycholog, je základním východiskem pro stanovení podpůrných opatření ve škole. Jejím cílem není stanovování diagnóz, ale navržení konkrétních intervenčních opatření, která vycházejí z konkrétních popisů obtíží a dalších zjištění. Toto je důležitý element každé diagnostiky, protože přispívá k hodnocení výsledků žáka ve výuce, diagnostika by měla být s výukou propojena (srov. vyhláška č. 27/2015 Sb.; Bartoňová, Vítková, 2013).

Výkony žáků v rámci kurikula by měly být také měřícími nástroji pro diagnostiku, a ne vycházet pouze z psychometrických testů. Jestliže se zaměříme na výkon a kurikulum, klademe důraz především na ranou diagnostiku. Diagnostika by proto měla brát v úvahu učební a kognitivní styly, stejně jako učební a vyučovací prostředí. To může pomoci s propojením diagnostiky a efektivní výuky. Účel diagnostiky by měl být preferován na prvním místě. Je nezbytný pro výběr diagnostických přístupů a následných výstupů očekávaných od diagnostiky. Jednoduše, profily, dávají indicie silných a slabých stránek musejí být zahrnuty v indikaci kognitivního fungování stejně, jako výsledky.

4.3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

U žáků se specifickými poruchami učení poradenské zařízení nejčastěji přiznává podpůrné opatření od 1. do 3. stupně. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, stanovuje je sama škola, k vyrovnání obtíží slouží Plán pedagogické podpory. Pokud je ve škole školní speciální pedagog nebo přímo školní logoped, může poskytovat dítěti poradenské služby přímo ve škole.

Podpůrná opatření 2. stupně jsou žákovi s SPU přiznána na základě posouzení školského poradenského zřízení (PPP). Obtíže vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka. Lze je obvykle kompenzovat s využitím speciálních učebnic a pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogická péče a úpravami v práci učitele. Dle obtíží se jedná o lehké poruchy. Podpůrná opatření již mohou vyžadovat normovanou finanční náročnost v oblasti pedagogické intervence, zařazení předmětu speciálně pedagogické péče a v oblasti pomůcek a vytvořením individuálně vzdělávacího plánu.

U podpůrných opatření 3. stupně charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání i hodnocení žáka. V odůvodněných případech je možné dělat úpravy obsahů vzdělávání, žáci mají vypracovaný individuálně vzdělávací plán (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

4.4 Diagnostické nástroje – nové možnosti diagnostiky

Test motoriky pro děti MABC-2 (Movement Assessment Battery for Children) poskytuje v České republice diagnostický nástroj pro hodnocení úrovně motoriky a identifikaci vývojové poruchy pohybové koordinace u dětí ve věku 3 až 16 roků. České upravené verze Testu motoriky pro děti MABC-2 předcházelo jeho několikaleté ověřování u populace českých dětí. Výsledky uvedeného ověřování se staly podkladem pro vytvoření testových norm pro českou populaci 3-16letých českých dětí a žáků. Test motoriky pro děti MABC-2 je standardizovanou zkouškou motoriky. Je primárně určen pro hodnocení úrovně motorické způsobilosti, resp. motorického vývoje; identifikaci vývojových motorických obtíží, resp. vývojové poruchy pohybové koordinace; klinické vyšetření motoriky a plánování intervence; hodnocení účinků intervence (Psotta, R. MABC-2, Hogrefe – Testcentrum, Praha 2014).

4.4.1 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ U STŘEDOŠKOLÁKŮ

V rámci středoškolského studia je v diagnostice specifických poruch učení využívána baterie Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob (Cilmerová, Pokorná, Chalupová a kol. 2007). Tato baterie směrem k vysokoškolským studentům není dostačující, nedokáže zcela adekvátně diferencovat. Na základě těchto zjištění byla vytvořena testová sada *Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium* (Dys Test, 2014), která z výše zmíněné baterie vychází, inovuje a nově doplňuje původní diagnostické testy. Dále byly zdrojem pro její tvorbu inspirace poznatky a zkušenosti ze zahraničí. Baterie je určena psychologům, speciálním pedagogům, pracovníkům PPP, pedagogickým pracovníkům na servisních pracovištích vysokých škol. Jedná se o soubor diagnostických metod, které postihují problematiku dyslexie v oblastech čtenářských dovedností, jazykových kompetencí, zrakové a sluchové percepce a paměti. Součástí je screeningový dotazník postavený na principu sebepoznavací škály. Mezi jednotlivé testy zaměřené na čtenářské dovednosti studentů můžeme zmínit Tiché čtení, Hlasité čtení a Čtení pseudoslov. Oblast jazykových kompetencí se prezentována testy Fonologická kompetence, Diktát, Morfologická kompetence, lexikální fluence, Syntaktická kompetence, Resumé. Dále jsou tu zařazeny testy na zrakovou a sluchovou percepci a test Pracovní paměť, který reprezentuje oblast exekutivních funkcí. Baterie

by měla sloužit nejen jako nástroj diagnostické praxe, ale také jako prostředek pomáhající dalšímu vývoji a zkvalitnění diagnostických testů (Manuál, 2014).

4.4.2 TEORIE STRUKTURÁLNÍ KOGNITIVNÍ MODIFIKACE – FEUERSTEINOVA METODA

Teorie Strukturální kognitivní modifikace – Feuersteinova metoda je metoda, která je založena na zprostředkovaném přístupu k dětem i dospělým, rozvíjí jejich kognitivní a intelektový potenciál. Není omezena na žádnou věkovou ani výkonnostní skupinu osob. Náchází však široké uplatnění při práci s dětmi s poruchami učení, poruchami chování žáky či dětmi s Downovým syndromem. Má své opodstatnění i při práci s dětmi z běžných tříd základních škol. V zahraničí se kurzy nabízejí i vedoucím pracovníkům v průmyslu, manažerům apod. Metoda vychází z předpokladu, že intelekt není stálá vlastnost jedince, ale může být změněna. Neexistují trvalé podmínky nebo genetické dispozice, které komukoli znemožňují myslet a učit se. Cílem metody je zvýšit kritické myšlení dětí i dospělých, rozvinout jejich schopnost se učit. Předávat jim strategie a způsoby duševní práce tak, aby se dobře orientovali ve vlastním životě i ve světě. Metoda je založena na teorii Strukturální kognitivní modifikaci (SCM – Structural Cognitive Mediation). Ta tvrdí, že inteligence může být změněna, protože neexistují neměnné podmínky nebo genetické předpoklady, které zabraňují rozvoji myšlení a učení. Strukturální kognitivní modifikace vychází z předpokladu, že všichni lidé se přizpůsobují novému prostředí – jsou adaptabilní – a jsou schopni zvýšit své schopnosti. Jsou kognitivně modifikovatelní prostřednictvím Zkušeností zprostředkovaného učení, které vytváří kognitivně modifikovatelné prostředí. Všichni lidé jsou schopni využít vyučování zacílené na kognitivní rozvoj, které umožňuje školní, akademický, sociální a osobnostní růst. Feuersteinova metoda Instrumentálního obohacení je založena na zprostředkování postupně stále náročnějších úkolů sestavených do cvičných sešitů – instrumentů. Pracuje se převážně jen s papírem a tužkou (srov. Pokorná, 2010; <http://www.centrum-cogito.cz>).

4.4.3 KRITICKÉ MYŠLENÍ

Pro rozvoj čtenářství je vhodné již od samého počátku výuky využívat postupy kritického myšlení. Metody kritického myšlení využívá vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kritické myšlení vede žáky ke kritickému přijímání informací, názory druhých nepřijímá pouze pasivně, o tématech přemýšlí, diskutují, na základě vlastního poznání dospějí ke změnám svých postojů a názorů. Cílem je, „*aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*“ Metoda, při které žák porovnává informace, které zná a které jsou pro něj nové nebo jsou v rozporu s dosavadními informacemi je metoda I.N.S.E.R.T. Během čtení textu se nad informacemi zamýšlí a jednoduchými značkami si označuje jednotlivé typy informací, výsledkem je zápis nejdůležitějších informací, který je ovšem u každého žáka jiný.

4.4.4 POČÍTAČOVÉ PROGRAMY

Počítačové programy nabízejí čas k přemýšlení o přečtených textech, rozvíjejí automatizaci, poskytují čas k individuálnímu vyučování. Programy jsou vytvořeny pro děti před počátkem výuky čtení, pro žáky na základních a středních stupních a pro dospělé jedince. Závratné tempo změny počítačových technologií vytvořilo vzestup jak kvality, tak kvantity programů. Programy učí gramotnost, vizuální slova, fonetické dovednosti, slovní zásobu, porozumění čtenému a zlepšují rychlost čtení. Tyto nové možnosti a technologie pomáhají žákům překonat jejich obtíže. Existují také programy, jež vám text přečtou. Jsou určeny pro velmi slabé čtenáře, mohou být využívány též u žáků se zrakovým postižením. Vedle strukturovaných programů k podpoře čtení jsou využívány různé podpůrné hry, které umožňují slabým čtenářům procvičovat plynulost v analýze slov. Při hře musí děti na počítačích se zadanými začínajícími a končícími písmeny tvořit správná slova. Počítač neudává při chybách pouze zpětnou vazbu, jestli dítě správně odpovědělo, ale též pomocí hlasového výstupu výslovnost těchto slov (srov. Bartoňová, 2012; Mann, Oberländer, Scheid, 2001).

Závěr

V kapitole je věnována pozornost exekutivním funkcím a jejich postavení v edukaci žáků s SPU. Jedná se o vyšší psychické funkce, které pomáhají plánovat komplexní jednání, úspěšně ho realizovat a kontrolovat. Diagnostika SPU slouží jako optimální nastavení podpůrných opatření.



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Charakterizujte exekutivní funkce a uveďte jejich postavení v edukaci žáků se SPU.
 2. Specifikujte přímé zdroje diagnostiky.
 3. Vymezte základní speciálněpedagogické zkoušky.
 4. Prostudujte další literaturu k dané kapitole.
 5. Specifikujte rozdíl v činnosti výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog.
-



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Zpracujte seminární práci na téma stanovení podpůrných opatření u žáka SPU (cca 3 strany).



K ZAPAMATOVÁNÍ

Exekutivní funkce, metakognice, pedagogická diagnostika, speciálněpedagogická diagnostika, pedagogicko-psychologická poradna, diagnostické nástroje, podpůrná opatření, počítačové programy.



V kapitole je věnována pozornost exekutivním funkcím a jejich postavení v edukaci žáků s SPU. Jedná se o vyšší psychické funkce, které pomáhají plánovat komplexní jednání, úspěšně ho realizovat a kontrolovat. Diagnostika SPU slouží jako optimální nastavení podpůrných opatření. Je jedním z faktorů, který může přispět k úspěšnému zvládnutí učiva. Poradenství pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťují subjekty ve škole, kam spadá funkce výchovného poradce, školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Dále poskytují tyto služby subjekty mimo školské instituce, jedním ze základních jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra, Dys-centra. Na základě stanovení diagnózy se poradenská instituce zaměřuje na prognózu. Ta je nejčastěji řešena na bázi podpory a reedukace v jednotlivých školských institucích. Reedukační podpora specifických poruch učení je záležitostí komplexní a každý jedinec je čistě individuální osobnost.

5 REEDUKCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V kapitole je věnována pozornost reedukaci specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Jedním z důvodů náprav SPU je uvědomění si existence specifických chyb. Nespecifické obtíže se dají odstranit tím, že si dítě více čte, počítá nebo maluje, specifické obtíže se liší od běžných obtíží tím, že nevymizí pouhým nácvikem nebo opakováním. Odborníci využívají v rámci reedukační péče běžných výchovně vzdělávacích metod a postupů. V současné době se nabízejí i možnosti alternativních metod a přístupů v rámci péče a podpory o jedince. Čtenářská gramotnost představuje složitější a významnější schopnosti, jako je schopnost o přečteném přemýšlet, hledat vztahy a souvislosti. Je prostředkem k dosažení vzdělání. Proces čtení a psaní se nerozvíjí až ve školním věku, ale všechny kognitivní funkce, které se účastní nácviku čtení a psaní se rozvíjejí už od narození. Při reedukaci dysortografie se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou nejčastější příčinou poruchy. Prvním krokem v rámci nápravy dyskalkulie je výběr vhodných, pro žáka splnitelných cílů.



CÍLE KAPITOLY

- Uvést zásady reedukace SPU
 - Popsat reedukaci dyslexie
 - Vysvětlit pojem čtenářská dovednost
 - Popsat reedukaci dysgrafie
 - Popsat reedukaci dysortografie
 - Popsat reedukaci dyskalkulie
-



Reedukace SPU, čtenářská gramotnost, reedukace dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

ÚVOD

V kapitole jsou rozvedeny přístupy a zásady k reedukaci specifických poruch učení se zřetelem na jednotlivé druhy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Odborníci využívají v rámci reedukační péče běžných výchovně vzdělávacích metod a postupů. V současné době se nabízejí i možnosti alternativních metod a přístupů v rámci péče a podpory o jedince.

5.1 Přístupy a zásady k reedukaci

„Reedukací označujeme takové speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí nevyvinuté funkce nebo upravují či napravují porušené funkce a činnosti v oblasti postiženého analyzátoru.“ (Defektologický slovník, 2000).

Efektivní reedukace specifických poruch učení je týmovou spoluprací vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Sociální klima ve škole a vstřícný dialog jsou nezbytnou podmínkou fungování a předávání si informací směřujících k podpoře a pomoci žákům. Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a dalších odborníků. Reedukace znamená i kvalifikovanou připravenost terapeuta (učitele).

Žák se specifickou poruchou učení mívá většinou nepříjemné zážitky z předchozího učení. Při zahájení reedukace je proto žádoucí začít oblastí, kde lze očekávat úspěch.

Reedukaci předchází navázání pozitivního kontaktu s žákem, motivujeme jej pro budoucí spolupráci. Pokud se má při reedukaci specifických poruch učení objevit žádoucí výsledek, je nezbytné, aby s dobře zvolenou metodou byl správně volen i laskavý, ale při tom rozumně důsledný přístup učitele, rodiče nebo poradenského pracovníka.

Jedním z důvodů náprav specifických poruch učení je uvědomění si existence právě specifických chyb, které můžeme takto nazvat proto, že se liší od běžných obtíží, které mohou provázet výuku a učitelé je znají. Nespecifické obtíže se dají odstranit například tím, že si dítě více čte, počítá, píše nebo maluje. Specifické obtíže ale pouhým nácvikem a opakováním nevymizí. Proto překonání specifických poruch učení vyžaduje i specifické formy reedukace. To vše však musí být podpořeno týmovou spoluprací rodina – škola – poradenské instituce.

V rámci prvního stupně je reedukační péče prováděna specifickými přístupy a metodami nápravy charakteristickými pro jednotlivé projevy specifických poruch učení. Odborníci se shodují v názoru, že reedukační péče přechází i na druhý stupeň základní školy, realizuje se též u adolescentů, avšak v jiné dimenzi, má svá specifika. Prvním krokem je respektovat osobnost dospívajícího jedince. Problémy, které s sebou přináší přechod žáka na druhý stupeň ZŠ a následný vstup studenta na střední školu, mohou nastat hlavně ve zvládnutí učiva, komunikaci s novými vyučujícími, odlišností prostředí škol. Žáci sami si uvědomují, že vstupem na střední školu pro ně bude obtížné vyrovnat se s nároky na ně kladenými. V případě pedagogů pracujících se studenty je nutné zamyslet se, jak pomoci žákům zvýšit efektivitu jejich přípravy na vyučování.

Jak zefektivnit metody výuky, aby žák získal pomocí vyučování co nejvíce poznatků? Odpověď není jednoduchá, ale především směřuje k tomu, aby pedagog volil intervenci a správné strategie, volil formu individuální či skupinovou. Tyto strategie by měly směřovat k posílení vývoje nervových funkcí, být prostředkem nápravy akademických schopností a dílčích funkcí. Pedagog jako odborník by měl umět poradit žákům, studentům a jejich rodičům, jak se připravovat na výuku, pomoci žákovi najít jeho učební styl. To je základní předpoklad odlišnosti reedukační péče vedené na prvním stupni ZŠ a na stupni vyšším.

V rámci běžných reedukačních metod realizovaných v speciálně pedagogické péči o jedince s SPU v současné době využívá širší pedagogická veřejnost, odborníci ve své praxi i

alternativní metody a postupy. Jsou to však podpůrné programy, které doplňují speciálně pedagogickou péči.

5.1.1 ZÁSADY REEDUKAČNÍ PÉČE

Pokud se objeví u dítěte ve školním věku SPU, které je zapotřebí odstraňovat, je účelné, vedle znalosti nápravných metod a postupů, vytvořit si určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit jistými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost.

- ✓ Zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu. Nejde jen o vlastní obtíže, ale i o vnitřní a vnější podmínky pro nápravu, které je nutné respektovat. *Vnitřními podmínkami* jsou intelekt dítěte, jeho schopnost koncentrace, volní vlastnosti i motivace k práci. *Vnějšími podmínkami* jsou pak prestiž vzdělání v rodině, podpora učitelem, rodičem nebo jinými lidmi. Individuální vedení dítěte je předpokladem i pro zajištění ostatních strategických zásad.
- ✓ V duchu systémového pojetí je třeba, abychom psychologicky analyzovali celkovou situaci dítěte. Předně jde o vztah dítěte k učení, který je často negativně ovlivněn jeho dlouhodobými neúspěchy, dále pak o situaci rodičů dítěte, kteří ztrácejí víru, že by jejich dítě mohlo dosahovat ve škole lepších výsledků. Měli bychom analyzovat celkový kontext, tj. postoje rodičů i dětí vůči škole, školním povinnostem a vzdělávání vůbec, zároveň i vztahy dítěte ke spolužákům, k úspěšnějším sourozencům, popřípadě postoje širší rodiny k dítěti se specifickými poruchami učení. Výsledkem takové analýzy je celková strategie práce s jednotlivým dítětem, která bude i na této rovině individuálně rozdílná.
- ✓ Další zásadou úspěšné nápravy je co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte, aby se na ně mohla soustředit náprava.
- ✓ Je důležité stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Zajistit, aby cvičení, která má dítě provádět, byla jeho schopnostem přiměřená
- ✓ Další velmi důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole, a to úspěch právě v té činnosti, kde selhávalo.

- ✓ Častějšího prožívání úspěchu můžeme dosáhnout tehdy, když při nápravě postupujeme po malých krocích. To předpokládá na jedné straně, že nezvyšujeme náročnost úkolů, dokud dítě nenacvičilo dostatečně úkoly předchozí. Na druhé straně obtížnější cvičení musí svou náročností odpovídat možnostem dítěte.
- ✓ Další zásadou strategie při práci s dětmi je pracovat pravidelně, pokud možno denně. Jestliže chceme určitou schopnost či dovednost u dítěte nacvičit, musíme s ním pracovat systematictěji. Je důležité, abychom pro pomoc při nápravě získali rodiče.
- ✓ Při nápravě bychom měli vytvořit dítěti takové podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním. Jen pasivní opakování nebo řešení úkolu nemá smysl. Jen tehdy dosáhneme toho, aby při systematickém cvičení docházelo u dítěte k znovuvybavování a znovuvědomování nacvičovaného jevu. Proto by denní nácvik měl být velmi krátký, ale intenzivní – u dětí v mladším školním věku deset minut, u starších dětí v závislosti na jejich osobnostních předpokladech.
- ✓ Žák, který má pracovat aktivně, uvědoměle, se musí dokonale soustředit. Je důležité věnovat se skutečně jen dítěti a jeho práci. Je nutné zajistit prostředí, kde nás nikdo neruší, a u dítěte vzbudit pocit, že cvičení je důležitá a zásadní věc. Vlastním soustředěním a klidem dospělý zklidňuje i žák a pomáhá mu prohloubit jeho soustředění.
- ✓ Náprava SPU obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik.
- ✓ Aby byla náprava poruch učení úspěšná, je třeba určitou schopnost, kterou u žáka rozvíjíme, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.
- ✓ Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se žák musí osvědčit.
- ✓ Poslední zásadou strategie nápravy poruch učení je, abychom vše, co má žák pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu. Pamatujeme si to, co si dovedeme představit. (Pokorná, 1997 s. 213, Matějček, 1993, Bartoňová, 2005).

5.1.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE ŠKOLE

Odborníci se shodují a preferují přístupy, které jsou důležité v podpoře jedinců se specifickými poruchami učení.

Obecně platí:

- ✓ Posadit žáka ve třídě v blízkém dosahu k pedagogovi, samotné nebo vedle klidného dítěte.
- ✓ Posadit jej lépe doprostřed než na kraj.
- ✓ Vysvětlovat novou látku krátkými větami a jednoduchými slovy.
- ✓ Dávat mu zpětnou vazbu o pochopení probíraného učiva, vštěpovat mu posloupnosti.
- ✓ Domluvit se na úkolech – krátké termíny, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu zadaných úkolů.
- ✓ Vyhnout se únavě, rychlému rytmu.
- ✓ Pomoci žákovi najít si svůj čas na daný počet cvičení.
- ✓ Nechat ho odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle pořadí, a dodávat mu odvahu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit.
- ✓ Vyhnout se učení těžké látky po diktátě nebo aktivitě, která dítěti vzala mnoho energie.
- ✓ Pomoci mu v počátku plnění svého úkolu.
- ✓ Být trpělivý nad jeho pomalostí (to je základ úspěchu a dítě se nestresuje).
- ✓ Nechat žáka objevovat své schopnosti a využívat to před třídou.
- ✓ Je třeba rozvíjet poznatky o poruchách učení, informovaný pedagog ví, co dělat. Školy by měly informovat o možnostech získat více poznatků týkajících se poruch. Způsobitý učitel by měl rozlišit, kdy jsou poruchy vážné, kdy ne.
- ✓ Hledat možnosti přizpůsobení školní docházky v závislosti na druhu závažnosti případů, např. učinit opatření pro úspěch – aby žák zažil úspěch a ne jen utrpení před ostatními žáky.
- ✓ Vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky – „kufřík pomůcek“, soustavně se připravovat.

Lidský mozek je velmi učenlivý, jestliže poruchu včas diagnostikujeme, zaměříme se na reedukační péči, prognóza těchto jedinců se bude vyvíjet velmi příznivě, i když je vždy čistě individuální. V budoucnu může mít jedinec drobné potíže, některé symptomy ho mohou provázet i do dospělosti, či přetrvávat po celý život. Můžeme konstatovat, že prognóza

závisí na mnoha faktorech a týmovém přístupu. Zkušenosti ukazují, že pro reedukaci neexistuje žádná univerzální metoda. Metody pro nápravu je třeba vždy přizpůsobit individuálním potřebám a zvláštnostem dítěte, jeho věku a typu poruchy. Důležité je respektovat úroveň schopností, ve které se dítě nachází. Efektivní reedukace SPU není činností jen speciálního pedagoga. Jde o týmovou spolupráci všech, kteří se na výchově a vzdělávání žáka s SPU podílejí. Náprava specifických poruch učení je záležitost dlouhodobá a náročná. Vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele a rodičů (Bartoňová 2005).

Příklad:

U Romana se jedná o velmi těžkou formu dysortografie a dyslexie. Práce není snadná, vyžaduje postup po pomalých krůčcích. V rámci reedukace zaměřujeme na postřehování a vybavování písmen a slabik, rozvoj orientace v prostoru, čase, na těle i pracovní ploše. Důležité je procvičovat sklad a rozklad slova se souhláskovou skupinou, artikulační cvičení. Ke čtení využíváme pracovní sešit a čítanku pro dyslektiky. Chlapec čte málo, ale často, důležitá je domácí příprava a procvičování, protože jedině tak dosáhneme očekávaného výsledku. Snažíme se odbourat tiché předčítání plynulým slabikováním. Na místo diktátů volíme různá doplňovací cvičení. Uvolňujeme celou paži.

Snažíme se podporovat sebevědomí chlapce a vytvořit mu optimální podmínky pro jeho práci. Zohledňuji zvýšenou unavitelnost, redukuji učivo dle potřeby na jednotlivé úkoly. Osvědčilo se mi nechat Romana dělat raději část správně, než celou práci špatně. Je nutné zohlednit osobní pracovní tempo při jeho čteném i psaném projevu. Nutno prokonzultovat s rodiči alespoň jednou měsíčně formu domácí přípravy, zápis učební látky zredukovat z hlediska množství na nejdůležitější informace (Švehlová, Bartoňová 2006).

5.2 Reedukace dyslexie, čtení, čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost představuje složitější a významnější schopnosti, jako je schopnost o přečteném přemýšlet, hledat vztahy a souvislosti, získané poznatky aplikovat ve vlastním životě, ale i umět tyto schopnosti uplatnit při kontaktech ve společnosti. Doležalová (2014) uvádí, že čtenářskou gramotnost je možné považovat za určitý druh komunikace, který

umožňuje výměnu informací a zachování myšlenek pro budoucnost. Čtenářská gramotnost je širším pojmem než čtenářská dovednost. Je prostředkem k dosažení vzdělání a k informovanosti člověka, jejím prostřednictvím je možné neustálé zdokonalování osobnosti.

5.2.1 PROCES ČTENÍ A PSANÍ

Proces čtení a psaní se nerozvíjí až ve školním věku prostřednictvím systematického učení, ale všechny poznávací, kognitivní funkce, které se účastní nácviku čtení a psaní, se rozvíjejí již od narození. Spontánní vývoj může rozvíjet a podpořit rodinné prostředí. Obecně se dá konstatovat, že pod pojmem čtení si představíme dekódování textu složeného z písmen a porozumění.

Zvládnout techniku čtení je dovednost, bez které nemůže následovat další vzdělávání. Vzdělávací proces nabízí výběr metod, jimiž žáci tuto dovednost získávají. Abychom pochopili, co je to dyslexie, musíme se nejdříve zeptat, co je to čtení. Čtení je aktivita, která uvádí do pohybu sluchové, zrakové, motorické mechanismy a u níž nejde jen o to poznat hlásku, ale porozumět významu slov, zapojuje inteligenci a také zkušenosti jedince.

Musíme se tedy odděleně zabývat každou mentální operací, která je nezbytná pro čtení:

- ✓ Sluchová diferenciací hlásek vyjádřená písmeny.
- ✓ Zraková diferenciací znaků.
- ✓ Rozlišení posloupnosti písmen v prostoru a hlásek v čase.
- ✓ Porozumění abecednímu systému psaní, to znamená pochopení grafického znaku pomocí hlásek.
- ✓ Rychlá možnost vyvolání reality pomocí čteného.

Nejvíce užívanou metodou našeho školství je metoda analyticko-syntetická, říká se jí hlásková. Mezi další metody, které jsou užívány, se řadí metoda genetická (Kožíškova), metoda globální. Splývavé čtení, autorkou metody je M. Navrátilová. Jedná se o metodu s prvky metod syntetické analytické. Tato metoda klade primárně důraz na zafixování a vědomé zpracování vyslovovaného textu a využívá posloupnosti znak – hlas – sluch a opačně a jejich koordinaci.

5.2.2 METODY REEDUKACE DYSLEXIE

Metoda obtahování je vhodná pro počáteční stadia reedukace u těžkých případů dyslexie a dysgrafie. Nefunguje-li zraková ani sluchová analýza natolik, abychom mohli na nich založit výuku čtení, použijeme jako hlavní vodítka hmat a pohyb. Žák si vymyslí nějaké těžké slovo. Když slovo vymyslí, napíšeme je velkými písmeny na list papíru. Žák jednotlivá písmena obtahuje prstem, přitom se papíru musí skutečně dotýkat a každé písmeno zvlášť vyslovit. Opakujeme tak dlouho, až celé slovo ovládá pohybově. Nepřipustíme, aby cokoli bylo napsáno chybně, za dobrý výkon je třeba žáka výrazně pochválit. Od slov přecházíme k obtahování větších celků, které pak můžeme přepisovat na stroji.

Metoda Fernaldové pro nápravu čtení u pomalých čtenářů je vhodná pro žáky, kteří mají dobrou strategii čtení, ale jejichž čtení je pomalé. Metoda je vhodná i pro dospělé s dyslexií. Určíme text, (asi 10 řádků), který má čtenář přelétnout zrakem (nesnadný, nezvyklý úkol). Současně se sledováním řádků si tužkou podtrhává „nesnadná slova“. Když takto přeběhne zrakem všech 10 řádků, zkouší to znovu a opět náročná slova podtrhne (mohou to být i stejná, ale i další). Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve po této přípravě čte určenou část textu. Z letmého čtení již dítě trochu text zná, nemusí se obávat obtížných slov, a proto čte s větší sebedůvěrou.

Metoda postřehování – tato metoda se osvědčila při inverzích ve čtení. Žákovi exponujeme na zlomek vteřiny slabiku, slovo, skupinu slov (podle úrovně čtení) a žák má za úkol text přečíst. Pro lepší zvládnutí užíváme barevnosti. Začínáme s postřehováním celků, na které dítě stačí, nároky zvyšujeme. Postupujeme od otevřených slabik k uzavřeným, od jednoslabičných slov k víceslabičným. Přidáváme slova se shlukem dvou, později více souhlásek, nakonec cvičíme postřehování slov složených a slovních skupin.

Čtení se záložkou je metoda velmi rozšířená a účinná zvláště u mladších žáků. Velikost záložky musí odpovídat velikosti písma, záložkou pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, ne dítě samo. Rychlost pohybu se záložkou se přizpůsobí čtenářským možnostem žáka. To klade velké nároky na soustředění, nezapomínáme proto na relaxaci.

Účelem této techniky je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstraňovat tzv. dvojí čtení.

- Text postupně podkrýváme, exponujeme začátek slova, pak slovo celé. Nutíme tak žáka řídit se podle začátku slova a zabraňujeme „hádání“ na podkladě náhodně postřehnutých písmen ve slově.

- Text postupně zakrýváme – žák má před sebou nejprve celý řádek, který okénkem postupně zakrýváme tak, aby dítě bylo tlačeno dopředu. Tento způsob je vhodný k zvyšování rychlosti a plynulosti čtení, když žák má větší jistotu ve slabikách.

Čtení v duetu – čteme spolu s žákem neprocvičený text, a sice tak, že rychlost čtení přizpůsobujeme možnostem dítěte. Čteme výrazně, zřetelně, se správnou intonací. Žák vyrovnává své tempo s naším a snaží se přizpůsobit. Své špatné čtení přitom to nácviku neslyší a snadněji se vzdává svých špatných čtenářských návyků. Aktivně si zvyká na správnou intonaci vět.

Metoda dublového čtení se používá u žáků, kteří čtou nepřesně, domýšlejí koncovky slov nebo často chybují. Technika metody spočívá v tom, že žák čte hlasitě daný text o slovo zpět za hlasitým čtením pedagoga (rodiče). Dyslektik čtoucí těsně za učitelem získává zpětnou zkušenost, že toto čtení nemusí být spojeno s negativními vnitřními pocity. Další výhodou je, že tato technika založená na psychologických principech učení může snížit úroveň jeho deficitu ve čtení. Je vhodná pro starší žáky, kdy žák má za úkol text aktivně sledovat a najít záměrné chyby dospělého. Metoda globálního čtení se používá u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Žák čte určitou část textu celkem třikrát, nesmí se ho však učit nazpaměť. Předkládá se běžný text, text s vynechanými písmeny a nakonec článek s vynechanými slovy. Metoda je účinná, pokud se používá nejlépe denně alespoň dva měsíce.

5.3 Reeducace dysgrafie a dysortografie

Abychom mohli přejít z mluvené řeči do psané, musíme pochopit abecední systém psaní používaný v našem jazyce. Na začátku výuky psaní mnoho dětí nechápe klíč systému psaní, hlavně pokud začíná globálním čtením, a tím mohou vzniknout problémy, které vyplývají ze špatné diferenciací hlásek. Abychom mohli číst, musíme provést vlastní artikulační pohyb, musíme postavit vztah mezi zřetelným znakem a artikulačním pohybem určeným k vyvolání zvuku. Jednou z činností mozkové kůry při psaní je provedení analýzy a syntézy v procesu vnímání a chápání mluvené řeči.

5.3.1 REEDUKACE DYSGRAFIE

Dysgrafie je způsobena především deficitem jemné a hrubé motoriky, deficitem pohybové koordinace. Deficit zasahuje zrakovou a pohybovou paměť, pozornost, prostorovou orientaci. Žáci s dysgrafií trpí poruchou koordinací systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tzn. spojení foném – grafém při psaní podle diktátu nebo spojení mezi tiskacím a psacím písmem. U dysgrafie se nejčastěji projevuje kombinace deficitů – obtíže s jemnou motorikou, snížená zraková představitivost. Cílem nápravy, reedukace, je přiměřeně rychlé, čitelné a pokud možno úhledné písmo. Reedukace je zaměřena na celou osobnost žáka. V úvodu musí být žák dostatečně motivován pro práci, poté následují cvičení zaměřená na rozvíjení těch dovedností, které psaní podmiňují. Podkladem dysgrafie bývá nejčastěji porucha jemné a hrubé motoriky. V praxi se častěji setkáváme s obtížemi projevujícími se neúhledným psaním či nejistým rukopisem než výraznou dysgrafií. Někdy se stává, že se zhorší písmo u žáka, jehož písemný projev byl vcelku dobrý. Může to být následek překotného psaní. Při rozvíjení grafomotoriky se zaměřujeme na motoriku hrubou i jemnou.

Hrubá motorika – je rozvíjena pohyby trupu, končetin, hlavy. Před psaním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního, jinak je pohyb křečovitý.

Jemná motorika - je rozvíjena při pohybech rukou a prstů, které jsou náročnější na přesnost (např. při modelování, vytrhávání a skládání papíru, navlékání korálků, omalovánky).

Uvolňovací cviky - předcházejí nácviku psaní. Provádíme je nejprve na svislé ploše. Používáme takové psací náčiní, které zanechává širokou stopu (barvy, křídly, voskovky, uhel apod.). S dětmi pracujeme na velké ploše, kterou postupně zmenšujeme. Plynulost a rytmus pohybů při psaní můžeme podporovat říkadly, písničkami. Uvolňovací cviky provádíme pokud možno před každým psaním. Cílem uvolňovacích cviků není obtahování tvarů. Jedná se o plynulé a rytmické pohyby, které podporujeme říkadly, písničkami, hudebním doprovodem. Nevhodné jsou cviky k uvolnění ruky, které mění směr pohybu. Žák, který má sklon ke křečovitému držení tužky, se zastaví v bodě, kde se směr mění, a je narušena plynulost pohybu. Žáky s dysgrafií nepřetěžujeme stálým psaním. Dáváme přednost krátkým cvičením. V průběhu psaní je vhodné zařazovat relaxační cvičení.

5.3.2 ALGORITMUS PSANÍ

Psaní předchází seznámení se s tvarem písmene, s tím, jak vzniká. Učitel daný tvar písmene nepředvádí žákům. Nejdříve na tabuli, pak svůj pohyb popisuje. Seznamuje žáky s čtveřicí písmem–písmena malá i velká, psací i tiskací abecedy. Potom vzor žáci napodobují ve vzduchu, obtahují na tabuli, obtahují počáteční cviky a písmena v záhlaví stránky i na začátku každého řádku v písance. Nejdříve tento proces provádíme ve svislé poloze a na velkém formátu, postupně přecházíme na polohu vodorovnou a formát zmenšujeme. Pro zapamatování písmen je důležité neustále spojovat psaní písmene s vyslovenou hláskou. Až po přesném zvládnutí přecházíme na psaní v písankách.

Pokud pracujeme pomocí metody analyticko-syntetické ,zvládli jsme tak druhou fázi – období vlastního nácvičku písma, spojení grafémů do slabik a následně slabik do slov a vět. Potom přichází poslední fáze – období zdokonalování rukopisu, automatizace psaní. Žáci v různých formách cvičení zdokonalují svůj rukopis. Tato fáze s sebou přináší vkonečné fázi zvládnutí základních znaků písma. Procvičujeme zvládnutí porozumění psanému textu. Naším úkolem je, aby si žák osvojil opis, přepis (tiskací text do psané podoby) a nejtěžší formu písma, diktát.

Metody a strategie

Problematikou reedukační péče se ve svých publikacích zabývá mnoho autorů (Matějček, 2005; Zelinková, 2003; Pokorná, 2001; Selikowicz, 2001; Jucovičová, Žáčková, 2008). Kreibichová (in Bartoňová, 2012) dělí reedukaci dysgrafie do tří oblastí:

Porucha tvaru – žák nedodrží předepsaný tvar písmene, komolí písmena, nepamatuje si postup při správném psaní (nedodrží algoritmus psaní). Žák je při psaní nepozorný, snaží se napodobit tvar, ale zapomíná stopu

Porucha tahu - písmo žáka je neúhledné, žák není schopen psát jedním tahem, je viditelné napojování písmen, písmo mívá zvrácený sklon, z důvodu křečovitého držení je roztřesené.

Poruchy vztahu - dítě nedokáže psát písmena ve slově ve správném poměru, některé píše nadměrně velká, některá zase nadměrně malá. Protože jde o komplexní dovednost, která je tvořena řadou dílčích úkonů, analýzou tvaru dojdeme k možným pomůckám, jako jsou např. pomocné linky.

Podpůrná opatření ve škole:

- ✓ Vhodné místo sezení – posadit žáka v prvních lavicích blíže k učiteli, aby lépe vnímal jeho výklad. Učitel může sledovat jeho práci.
- ✓ Pracovní listy – písmo nesmí být moc malé, je vhodné větší řádkování, nutno zvětšovat text pomocí kopírky z A4 na A3.
- ✓ Využití fólií při výkladu učiva, fólie opatřit i žákům.
- ✓ Předčítání, psaní na tabuli (žáka k hlasitému čtení nebo psaní na tabuli nenutíme).
- ✓ Důležité je zajistit uvolněnou atmosféru, připravit k přijetí žáků se specifickými poruchami i spolužáky.
- ✓ Prodloužení času – úkoly by měly být zadávány v delších časových intervalech, prodloužení může být až o 50 %. Další možností, jak pomoci žákům, je využití doplňovacích cvičení.
- ✓ Formulace úloh – správná formulace je důležitým pomocníkem pro dítě, zadání úkolů by mělo být za pomoci názorných pomůcek, s využitím krátkých a jednoduchých vět. Učitelův komentář musí být srozumitelný a hlavně dostatečně čitelný.
- ✓ Přístup učitele – žáka vždy povzbuzovat, motivovat, uznat každý pokrok, úsilí, dávat konkrétní nenáročné úkoly.

Při nácviu psaní vycházíme ze současných grafomotorických možností a zkušeností dítěte/žáka a postupujeme dle jeho individuálních zvláštností.

5.3.3 REEDUKACE DYSORTOGRAFIE

S postupující reedukací a kompenzací se vývoj dysortografické poruchy u žáků mění. Zpočátku (v nižších ročnících) se u dítěte objevují typické dysortografické chyby. Postupně dítě těchto chyb dělá stále méně, ale musíme dbát na správné podmínky nutné k pracovnímu výkonu dítěte. Především se jedná o časový prostor, který děti potřebují k zvládnutí úkolu. Obtíže, které se mohou vyskytnout při dysortografii, souvisejí či jsou spolupodmiňovány nedostatečným jazykovým citem žáků. Při ústním zkoušení a ověřování nedělají tolik chyb, protože gramatická pravidla zvládají, ale mají problémy užívat je v písemném projevu. Některé problémy plynou i z pomalého tempa psaní nebo přílišného soustředění se na výkon

psaní jako takový. Žáci tak nezvládají užití gramatických pravidel během psaní, nezvládají vlastní kontrolu napsaného cvičení, textu.

Při reedukaci dysortografie se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou nejčastější příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb a na zvládnutí mluvnického učiva. Porucha pravopisu nepostihuje celou gramatiku, ale můžeme hovořit o dvou základních oblastech (Kreibichová, 1993 in Bartoňová, 2012):

Specifické dysortografické jevy

- ✓ rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- ✓ rozlišování slabik di, ti, ni – dy, ty, ny;
- ✓ rozlišování sykavek, spodoba;
- ✓ vynechávání a přidávání písmen;
- ✓ hranice slov v písmu.

Poruchy zrakového a sluchového vnímání, reprodukce rytmu, poruchy řeči

Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny:

K rozlišení těchto slabik je nutné využít všech smyslů. Jako pomůcka slouží tzv. mačka-dlo. Je to destička, na které jsou zvýrazněné tvrdé a měkké slabiky. Dítě podle diktátu učitele či podle potřeby ukazuje jmenované slabiky (viz dále v textu). Další možnou pomůckou jsou tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni. Při opakování čtení či psaní slabiky nebo slova žáci ohmatávají příslušnou kostku, tvrdou (dřevěnou) nebo měkkou (molitanovou).

Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek:

Zpočátku učíme žáka vyslovovat dlouhé samohlásky ve slově s prodloužením. Pak vybíráme slova, která kvalitou samohlásky mění význam. Žák je po nás opakuje a tvoří věty.

Neschopnost aplikace mluvnických pravidel

Reedukace úzce souvisí a je důležitá v součinnosti s probíraným učivem v jednotlivých postupných ročnících, je tedy aplikována na dané mluvnické učivo.

Příklad:

Vyjmenovaná slova – Využíváme názornosti vysvětlení obsahu slova hlavně opět barevnosti. Pokud se vyskytne slovo, které si dítě nedokáže zapamatovat, vytváříme ke slovu skupinu slov, pak nacvičená slova používá ve větách. Dále například vypisujeme vyjmenovaná slova z textu, kdy vedle slova vypíšeme základní tvar. Důležité je dostatečně slova zautomatizovat, zafixovat, v opačném případě žáci ve vyšších ročnících stále chybují.

5.3.4 PRAVOPIS – STRATEGIE UČENÍ A METODY VYUČOVÁNÍ

Cílem pravopisu je naučit žáka správně psát slovo. Pravopis je způsob písemného zaznamenání mluveného projevu.

Strategie a metody:

- ✓ Podívej se, řekni, diskutuj, napiš, zkontroluj.
- ✓ Výuková metoda rozeznávání zvuků, které představují určité písmeno.
- ✓ Užití barevnosti, vizuální písmena.
- ✓ Hláskování po slabikách.
- ✓ Práce se slovníky.
- ✓ Simultánní ústní hláskování – žák pojmenovává písmena přímo, jak píše.
- ✓ Neuro-lingvistické programování – vypisování slov na stěnu.
- ✓ Mnemotechnické pomůcky – pomáhají zapamatování.

Nácvik diktátu:

- ✓ Využít jen známý a procvičený text.
- ✓ Při čtení textu žák jen naslouchá a všímá si pohybů mluvidel, pak teprve píše diktovaný text. Umožnit užití kompenzačních pomůcek, bzučák, tahákové sešity, mačkadla.
- ✓ V některých případech se osvědčuje připravit diktát ve formě doplňovačky. Je možné použít fólie, dát k doplnění pouze slova, ve kterých se nachází sledovaný jev.
- ✓ Žáci s SPU jsou pomalejší, dáváme jim dostatek času, jejich sešity sbíráme až jako poslední.

- ✓ Velmi důležitá je práce s chybou. Měli bychom se vyvarovat toho, naučit žáka něco nesprávně, odstranění je pak velice náročné. Žák místo klasických oprav může použít sešit k evidenci chyb. Sešit může být i vodítkem pro domácí přípravu.
- ✓ Učitel by se měl pokusit přizpůsobit diktování pomalejším žákům ve třídě. Úkoly s časovými limitem patří k těm nejobtížnějším.
- ✓ Tolerance je namístě při hodnocení chyb vzniklých z nedostatku času při psaní diktátu. Jedná se o vynechaná znaménka, komolené tvary apod. Uplatňujeme tzv. funkční hodnocení, které vychází ze skutečných žakových vědomostí a dovedností vzhledem k osobnostním zvláštnostem a specifikům.
- ✓ Vhodná je společná ústní kontrola diktátu, kdy žáci s SPU by měli dostat nejvíce času. Tak se učitel může přesvědčit, kde má dítě nedostatky.

5.4 Reeducace dyskalkulie

Matematika je disciplína, která pracuje se základními pojmy a jejich správné vytváření je náročné na psychiku žáka. Proces abstrakce a zobecnění vyžaduje schopnost postupně přecházet od konkrétních představ k obecnějším, a to je pro žáky hodně náročné (Blažková, 2009).

První náznaky potíží žáků s matematikou se obvykle projeví ve škole nebo při řešení domácích úkolů. Příčiny neúspěchů žáka v matematice mohou vycházet i z určité nevyzrálости žáka vzhledem k danému učivu. H. Simon (2006) uvádí, že jedním z hlavních problémů žáků s dyskalkulií je to, že dělají nepochopitelné chyby, na něž rodiče reagují bezradností, bezmocí a zoufalstvím. Terapeut by pak měl být schopen projevy žáka a svoje přístupy rodičům vysvětlit. Důvěra rodičů je důležitá, přenáší se i na dítě.

5.4.1 POSTUP V REEDUKACI DYSKALKULIE

Prvním krokem v rámci nápravy dyskalkulie je výběr vhodných cílů. To vyžaduje, aby učitel přesně věděl, jaká je úroveň žakových dovedností v hierarchii matematických. Autoři

se shodují na třech základních krocích, které je nutné respektovat při splnění stanoveného cíle nápravy (srov. Chvalinová, 2002; Blažková, 2009; Simon, 2006):

- ✓ Cíl musí být pro žáka dosažitelný.
- ✓ Musí být stanoveny podmínky, za kterých žák pracuje.
- ✓ Musí být stanoveno, s jakou přesností má žák vypracovat určitý úkol (např. 100 % přesnost).

Stanovený reedukační cíl vždy předpokládá, že k již osvojené a dobře zvládnuté dovednosti se přidává další nová dovednost. Pokud žák chybuje, je nutné případné nedostatky odhalit a snažit se je odstranit. Pokud chceme žáka v matematice něco nového naučit, musíme nejprve zjistit, zda již dosáhl znalostí potřebných ke vstřebání nové látky. Je to jakýsi základ, který je naprosto nezbytný a který umožňuje dítěti v matematice se dále rozvíjet. Čas a úsilí věnované budování základu se učiteli vyplácí; později tyto znalosti pomáhají žákům v učení se a porozumění obtížnějším učivu. Žáci potřebují dostatek příležitostí pro zopakování a procvičení nově naučeného učiva k tomu, aby byli schopni používat tyto znalosti a dovednosti téměř automaticky.

Tak jako v případě reedukace jiných projevů specifických poruch učení, také při reedukaci dyskalkulie platí, že učitel musí znát a vycházet ze silných a slabých stránek každého žáka. Měl by se zamýšlet, zda je potřeba vrátit se k procvičování již dříve probraného učiva, jaký přístup, technika, materiály mohou žákovi pomoci v dalším postupu. Je důležité zjistit různé skutečnosti, které se žáka týkají, a které se vztahují k výuce matematiky.

5.4.2 STRATEGIE PŘÍSTUPU K REEDUKACI DYSKALKULIE

Při výuce matematiky by se měl učitel neustále snažit upevňovat matematické pojmy a dovednosti tak, aby se staly pro žáky kdykoli dosažitelné.

- ✓ V matematických instrukcích je velmi důležité kladení otázek žákům. Otázky nutí žáka přemýšlet a jsou mnohem plodnější než automatická a bezmyšlenkovitá činnost.
- ✓ Vše, co je naučeno, by mělo být zobecněno v mnoha směrech pomocí aplikací a experimentů s rozličnými přístupy k problému.
- ✓ Při výuce matematiky by měl být kladen důraz na koherenci místo učení „sbírky“ vzájemně nesouvisejících témat a „triků“.
- ✓ Instrukce musí být jasné a procvičování důkladné.

- ✓ Matematika musí být vyučována způsobem, který pomůže žákovi získat víru ve své matematické schopnosti. Mnoho dospělých lidí zaujímá tvář v tvář matematickému problému obranný postoj, neboť během jejich raných negativních zkušeností s matematikou ztratili v této oblasti sebevědomí (Bartoňová, 2010).

Žákovi musíme nabídnout dostatek příležitostí k učení, dát mu prostor problém analyzovat, rozdělit a vytvořit plán řešení. Žáci s dyslexií mají také většinou potíže s porozuměním textu slovní úlohy, žáci s dysgrafií nejsou schopni zapsat zadání úlohy ani příklad k výpočtu a žáci, u nichž se vyskytuje ideognostická dyskalkulie (Košč, 1972), nejsou schopni postihnout vztahy mezi veličinami zadanými ve slovní úloze a mezi veličinami hledanými (Blažková, 2009; Novák, 2001).

Ve výuce řešení slovních úloh je důležité zmapovat situaci.

- ✓ Žák by si měl nejprve přečíst úlohu a pak stanovit problém.
- ✓ Shromažďovat data. Slovní úlohy obvykle obsahují mnoho informací – některé jsou relevantní, jiné ne. Žák by měl přečíst problém nahlas nebo potichu a poté zapsat, které informace jsou v úloze podstatné.
- ✓ Analyzovat vzájemné vztahy. Učitel by měl žákovi pomoci analyzovat vztahy mezi jednotlivými informacemi. Rozpoznání vzájemných vztahů mezi informacemi je poměrně náročná myšlenková činnost a žákům s poruchami učení většinou způsobu je problémy.
- ✓ Výběr způsobu řešení. Žák musí rozhodnout, který způsob řešení problému zvolit. V úloze bývají klíčová slova, která naznačují, kterou početní operaci má žák použít.
- ✓ Odhadnout odpověď. Je užitečné, když žáci zkoušejí odhadnout správnou odpověď ještě před vyřešením úlohy. Jestliže žák problému rozumí, neměl by být pro něj problém správně odhadnout odpověď.
- ✓ Procvičování a zobecňování. Jestliže žáci prošli jeden typ úloh a porozuměli mu, učitel by měl zadávat co nejvíce podobných příkladů s jinými čísly na procvičení (srov. Blažková, 2000, 2009; Chvalinová, 2000; Zelinková, 2003).

Jakmile se žák naučí všechny základní matematické dovednosti, je nutné je aplikovat do praktických činností a vytvořit co největší počet rozličných příkladů na procvičování. V rámci propojení teorie s praxí si žák ověřuje svou schopnost počítat, měřit, tvořit grafy a další dovednosti.

Závěr

Jedním z důvodů náprav SPU je uvědomění si existence specifických chyb. Nespecifické obtíže se dají odstranit tím, že si dítě více čte, počítá nebo maluje, specifické obtíže se liší od běžných obtíží tím, že nevymizí pouhým nácvikem nebo opakováním. Odborníci využívají v rámci reedukační péče běžných výchovně vzdělávacích metod a postupů.



KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Specifikujte proces čtení.
 2. Vysvětlete metodu globální a metodu genetickou ve čtení.
 3. V rámci pedagogické praxe se zaměřte na učebnice pro žáky s dyslexií.
 4. Najděte nakladatelství, která se ve svém obsahu na žáky s SPU specializují.
 5. Vymezte základní projevy dysgrafie.
 6. Specifikujte pojmy hrubá a jemná motorika, senzomotorika.
 7. Jaké jsou základní požadavky na psaní?
 8. Specifikujte další metodiky k rozvoji motoriky a psaní.
 9. Vymezte základní zásady reedukační péče
 10. Jakou roli hraje reedukační péče u adolescentů?
 11. Vymezte jednotlivé styly v edukaci studentů s SPU.
-



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Napište seminární práci na téma reedukace dyslexie (cca 3 strany).



K ZAPAMATOVÁNÍ

Reedukace, SPU, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

**Další zdroje**

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], MŠMT, 9.2. 2005, [cit. 15.6.2005], Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=50586&PC_863_section=1#2154>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], 24.9.2004, [cit. 15.6.2005], Dostupné z WWW: <http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/701/.cmd/ad/.ar/sa.ap/.c/313/.ce/2154/.p/863?PC_863_id=49808&PC_863_section=1#2154>

<http://www.ku-crl.org>.

Časopisy

Annals of Dyslexia, An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association, č. 53, vydání 2003

Speciální pedagogika. Časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky. Praha: UK. ISSN 0862-163

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha 2005.

Výchovné poradenství. Zpravodaj Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR a Asociace poradenských pracovníků ve školství. Praha: IPPP.



V kapitole je věnována pozornost reedukaci specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Jedním z důvodů náprav SPU je uvědomění si existence specifických chyb. Nespecifické obtíže se dají odstranit tím, že si dítě více čte, počítá nebo maluje, specifické obtíže se liší od běžných obtíží tím, že nevymizí pouhým nácvikem nebo opakováním. Odborníci využívají v rámci reedukační péče běžných výchovně vzdělávacích metod a postupů. V současné době se nabízejí i možnosti alternativních metod a přístupů v rámci péče a podpory o jedince. Čtenářská gramotnost představuje složitější a významnější schopnosti, jako je schopnost o přečteném přemýšlet, hledat vztahy a souvislosti. Je prostředkem k dosažení vzdělání. Proces čtení a psaní se nerozvíjí až ve školním věku, ale všechny kognitivní funkce, které se účastní nácviku čtení a psaní se rozvíjejí už od narození. Při reedukaci dysortografie se zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou nejčastější příčinou poruchy. Prvním krokem v rámci nápravy dyskalkulie je výběr vhodných, pro žáka splnitelných cílů.

LITERATURA

Literatura ke kapitole 1

- Bartoňová, M. (2004) *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2005) *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení*. Text k distančnímu vzdělání. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2012) *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. vyd. 1. Brno: Paido.
- Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Testy k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Hallowell, E. M., Ratey, J. (2007). *Poruchy pozornosti v dětství a dospělosti*. Praha: Návrát domů.
- Harčáriková, T. (2008). *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Btislava: MABAG s.r.o.
- Hollar, D. (2012). *Handbook of Children with Special Health Care Needs*. New York: Springer.
- Jošt, J. (2010, 2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Jucovičová, D. Žáčková, H. (2008, 2014). *Reedukace specifických poruch učení*. Praha: Portál
- Kucharská, A. (ed.) (1997, 1998). *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál, Küspert, P. (2003). *Neue Strategien gegen Legasthenie: Lese- und Rechtschreibschwäche: Erkennen, Vorbeugen, Behandeln*. Ratingen : Oberstebrink Verlag GmbH.
- Lichtsteiner, Müller, M. (Hrsg.) (2010). *Dyslexie, Dykalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. Bern: HEP Verlag.
- Matějček, Z. (1993, 1995). *Dyslexie*. Jinočany: HaH.
- Munden, A. (2002). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (1997, 2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.

-
Pokorná, V. (2001, 2011) *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Rozšířené vydání. Praha: Portál.

Reid, G. (2003) *The routledge Dyslexia Companion*, London, Routledge.

Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.

Vítek, J., Vítková, M. (2010) *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido.

Zelinková, O. (2015) *Poruchy učení*. Praha: Portál.

Zelinková, O. (2001, 2003) *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.

Literatura ke kapitole 2

Barták, F. a kol. (2005). *Přehled o odborném vzdělávání v České republice*. Úřad pro úřední tisky.

Bartoňová, M. (2004) *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M. (2005) *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení*. Text k distančnímu vzdělání. Brno: Paido.

Bartoňová, M. (2012) *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. vyd. 1. Brno: Paido.

Bartoňová, M, Straková, P. (2005) *Problematika výuky německého jazyka u dětí s SPU*. Diplomová práce. Brno.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013) *Vzdělávání se zaměřením na didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2010) *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Testy k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2016). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. (2010).

- Brown, A. L., Palincsar, A. S. (1982). Indicating strategic learning from texts by means of informend, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1-17.
- Fletcher, J. M., Reid Lyon G., Fuchs, L. S. (2006) *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford Press.
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2006) *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*, Corwin Press.
- Hollar, D. (2012). *Handbook of Children with Special Health Care Needs*. New York: Springer.
- Jošt, J. (2011). *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Kucharská, A. (ed.) (1996, 1997, 1999, 2000) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál.
- Kucharská, A., Švancarová, D. (1996, 1997, 2001) *Screening poruch čtení a psaní*. In Kucharská, A. (Ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál.
- Mayer, R. E. (2001). What good is educational psychology? The case of cognition and instruction, *Educational Psychologist* 36 (2), 83-88.
- Matějček, Z. (1988). *Dyslexie*. Praha: SPN.
- Matějček, Z. (1993, 1995) *Dyslexie*. Jinočany: HaH.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (ed.) (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Navrátilová, D. (2007). *Profesní orientace jedinců se specifickými poruchami učení*. Rigorózní práce, Brno, MU.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefit of informed instruction for children's fading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G. & Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 87-102.
- Pipeková, J. (ed.) (2006) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. přepracované a rozšířené vydání: Paido.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2001, 2011) *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Poledňáková, L, Stránská, Z., Kměťíková, T. Sebepojetí dětí se specifickými poruchami učení. In Poledňáková, I. (2009). *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: FSS MU.
- Sindelarová, B. (1996) *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.

-
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Szierbeck, M. (2010) *ADHS - Legasthenie - Dyskalkulie – Hypoaktivität. Das unverstandene Problem*. Berlin.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham, S. (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: Guilford Press, c, xvii.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
- Zapletalová, J.; Vaňková, H. (2006). *Kariérové poradenství – přítomnost a budoucnost*. Praha: IPPP ČR.
- Zelinková, O. (2001, 2003) *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.

Literatura ke kapitole 3

- Bartoňová, M. (2012) *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. vyd. 1. Brno: Paido.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení. Distanční test*. Brno. Paido.
- Bartoňová, M. (2004) *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2005) *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2003) *Edukace žáků se specifickými poruchami učení*. In Vítková, M. (ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
- Bartoňová, M. (2003) *Žáci se specifickými poruchami učení v poradenském systému*. In Vítková, M. (ed.) (2004) *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
- Barkley, Russel, A. (1990) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. New York: The Guilford Press.
- Brunsting, M. (2012) *Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Haupt.
- Brunsting, M. (2006) *Aufmerksamkeitstraining*. Schaffhausen: Schubiger Lernmedien.

- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17 (4), s. 216-226.
- Hallowell, E. M., Ratey, J. J. (2007) *Poruchy pozornosti v dětství a dospělosti*. Praha: Návrát domů.
- Harris, K. R. & Graham, S. (1992) Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. E. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.) (1992) *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277-309). New York: Academic Press.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*, Praha: Grada Publishing.
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 415 s.
- Kucharská, A. (ed.) (1996, 1997, 1999, 2000) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, Praha: Portál.
- Lerner, J., W., Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders*. 10. vydání. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lichtsteiner, Müller, M. (Hrsg.) (2010). *Dyslexie, Dyskalkulie. Chancengleichheit in Berufsbildung, Mittelschule und Hochschule*. Bern: HEP Verlag.
- Matějček, Z., Vágnerová, M. (ed.) (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum.
- Mikulajová, M. a kol. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: MABAG spol. s r. o.
- Morgan, E., Klein, C. (2004). *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- Munden, A. (2002) *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál.
- Pipeková, J. (ed.) (2006) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. přepracované a rozšířené vydání: Paido.
- Pokorná, V. (1997, 2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2001, 2011) *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Rozšířené vydání. Praha: Portál.

- Ptáček, R., Pemová, T. (2006) *Model komplexní péče o děti s ADHD* In. Kucharská, A., Chalupová, E. (2006) *Specifické poruchy učení*. Sborník. IPP ČR. Praha.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia. A Practitioner's Handbook*. 3rd ed. John Wiley & Sons, Ltd.
- Selikowitz, M. (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada.
- Train, A. (2001) *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.
- Train, A. (1997) *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha. Portál.
- Třesohlavá, Z. a kol. (1986) *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha: Avicenum.
- Vágnerová, M. (1998) *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2018). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Literatura ke kapitole 4

- Barkley, Russel, A. (1990, 1997) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. The Guilford Press, New York.
- Barkley, R. A. (2006) *Attention-deficit Hyperactivity disorder*. New-York: Guilford.
- Brunsting, M. (2005) *ADS lernen undd verlernen*. Luzern: Edition SZH.
- Brunsting, M. (2007) *Träumer oder ADS*; Oberuzwil: Verlag am Weiher.
- Denckla, M. (2007) Executive Funktion Binding together the definitions of Attention- deficit/Hyperactivity and learning disabilities, In Meltzer, L. *Executive functions*. New-York: Guilford.
- Kirk, J., Reid, G. (2005). *Dyslexia in Adults. Education and employment*. Chichester : Wiley & Sons.
- Košč, L. (1972, 1997) *Psychológia matematických schopností*. Bratislava: SPN.
- Matějček, Z. (1993, 1995) *Dyslexie*. Jinočany: HaH.
- Meltzer, L., Pollica, L. S., Barzillai, M. (2007). Exekutive Functions in the classroom. In Meltzer, L. *Executive Function in Education*. New York: Guillford, s. 165-193.
- Novák, J. (2009, 2010) *Dyskalkulie-specifické poruchy počítání*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ.
- Perrig, J. W., Jaeggi, S. M., Buschkuel, M., Jonides, J. (2008). Improving fluid inteligence with training on working memory. Proccedings of the National Academy 2008 of Sciences, advanced online publication, doi: 10.1073, <http://www.pnas.org/cgi/content/abstract/0801268105v1>.
- Průcha, J, Walterová, E. & Mareš, J. (2001) *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál.

- Přinosilová, D. (2007) *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido.
- Psotta, R. (2014) MABC-2, Hogrefe – Testcentrum, Praha.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Zelinková, O. (2007, 2009) *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál.

Literatura ke kapitole 5

- Bartoňová, M. (2004) *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2005) *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2003) *Edukace žáků se specifickými poruchami učení*. In Vítková, M. (Ed.) *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. (2003) Brno: MSD.
- Bartoňová, M. (2003) *Žáci se specifickými poruchami učení v poradenském systému*. In Vítková, M. (Ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
- Bartoňová, M., Burešová, H. (2005) *Dítě s dyskalkulií*. Diplomová práce.
- Bartoňová, M, Straková, P. (2005) *Problematika výuky německého jazyka u dětí s SPU*. Diplomová práce. Brno.
- Blažková, R. (2009) *Dyskalkulie a další specifické poruchy v matematice*. Brno: MSD.
- Barkley, Russel, A. (1990) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. The Guilford Press, New York.
- Cilmerová, P. a kol. (2014) *Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium*. Brno, MU.
- Čačka, O. (1994) *Psychologie dítěte*. Tišnov: <http://www.msmt.cz>
- Čáp, J. (1993) *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK.
- Defektologický slovník* (2000). H+H.
- Doležalová, J. (2014) *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Jošt, J. (2011) *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada.
- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014) *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.

- Jucovičová, D., Žáčková, H. (2006, 2008) *Metody hodnocení a tolerance u dětí s SPU*. Praha: Nakladatelství D+H.
- Chvalinová, E. (2002) *Problematika dyskalkulie u žáků na základní škole*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Kaprová, Z. (2000) *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: Tech-Market.
- Košč, L. (1972) *Psychológia matematických schopností*. Praha: SPN.
- Kucharská, A. (Ed.) (1996, 1997, 1999, 2000) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál.
- Kucharská, A., Švancarová, D. (1997) *Screening poruch čtení a psaní*. In Kucharská, A. (Ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. Praha: Portál.
- Kucharská, A. (2000) *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál.
- Lerner, J. W., Kline, F. (2006) *Learning Disabilities and Related Disorders*. 10. vydání. New York. Houghton Mifflin.
- Mareš, J. & Krejčířová, D. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál.
- Mertin, V. & Krejčová, L. (2012). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- Matějček, Z. (1986) *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- Matějček, Z. (1993, 1995) *Dyslexie*. Jinočany: HaH.
- Matějček, Z. (2005) *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- Munden, A. (2002) *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Desátá revize (MKN-10). Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 1992
- Novák, J. (2001) *Barevná kalkulie*. Brno: Psychodiagnostika.
- Pipeková, J. (Ed.) (1998) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Pokorná, V. (1998) *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2001) *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2011, 2012) *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3., rozšířené a opravené vydání. Praha: Portál.
- Psotta, R., & Hendl, J. (2012). Movement Assessment Battery for Children – second edition: Cross-cultural comparison between 11-15 year old children from the Czech Republic and the United Kingdom. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Gymnica*, 42(3), 7-16.

- Vágnerová, M. (1998) *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. <http://www.ku-cr1.org>.
- Říčan, P., Vágnerová, M., Krejčířová, D., Šturma, J. (1997) *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Selikowitz, M. (2000) *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada,
- Serfontein, G. (1999) *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál.
- Sindelarová, B. (1996) *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál.
- Simon, H. (2006) *Dyskalkulie. Jak pomoci dětem, které mají potíže s počátečními operacemi*. Praha: Portál.
- Švancarová, D., Kucharská, A. (2001) *Test rizika poruch čtení a psaní pro předškoláky*. Příbram: Scientia.
- Train, A. (2001) *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál.
- Train, A. (1997) *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál.
- Třesohlavá, Z. a kol. (1986) *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha: Avicenum.
- Zelinková, O. (2003) *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2015) *Poruchy učení*. Praha: Portál.
- Žáková, H. (2005) Jak pomoci dětem učit se In Beran, V., Kasíková, H. *Raadce učitele 3*. Praha: Raabe.























SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami u nás dochází v posledních dvou desetiletích k prudkým změnám. Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. Specifické poruchy učení mohou být jednou z hlavních příčin školního neúspěchu a později i neúspěchu profesionálního a sociálního. Vývoj poruch učení je chápán jako proces, který můžeme postihnout v několika stadiích. Předložený učební text poskytuje základní informace z oblasti specifických poruch učení, cílem je pomoci budoucím učitelům přijmout intervence a strategie, které jim pomohou zvládnout učební proces. Naším záměrem bylo zařadit do textu témata, která v současnosti vystupují do popředí. Učební text je členěn do kapitol a četných subkapitol se zaměřením na tato témata: základní vymezení specifických poruch učení s akcentem na klasifikaci a etiologii, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika faktorů, které ovlivňují proces edukace a reedukace žáků se specifickými poruchami učení, přístupy k žákům se specifickými poruchami učení v rámci středního vzdělávání a specifika dospělých osob s dyslexií a jejich profesní život.

Jde o studijní materiál, který je speciálně strukturovaný. Samotný text si klade za cíl vést studenty k vlastní iniciativě a pozitivně je motivuje ke studiu konkrétního oboru.

Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Pozn. Tuto část dokumentu nedoporučujeme upravovat, aby byla zachována správná funkčnost vložených maker. Tento poslední oddíl může být zamknut v MS Word 2010 prostřednictvím menu Revize/Omezit úpravy.

Takto je rovněž omezena možnost měnit například styly v dokumentu. Pro jejich úpravu nebo přidávání či odebrání je opět nutné omezení úprav zrušit. Zámek není chráněn heslem.

Název: Specifické poruchy učení a chování

Autor: **prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Výzkumné centrum pro sociální začleňování
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první

Místo a rok vydání: Opava, 2019

Náklad: elektronicky

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 134

ISBN 978-80-7510-338-3

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.