

Specifické poruchy učení v průběhu vzdělávání a dospělosti

Ivana Márová

Současný stav poznání

Schopnost naučit se číst a psát vyžaduje mnoho zvládnutých operací, které musí mít mozek zautomatizované. Tyto dovednosti zaujímají zásadní postavení, přičemž jejich nezvládnutí znamená pro jedince sociální důsledky jako frustraci, stres, sociální deprivaci, osamělost, nesamostatnost a kromě selhání při plnění školních požadavků také malé uplatnění se na trhu práce (Pokorná, 2001; Křivánek & Wildová, 1998).

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“ (Jucovičová & Žáčková, 2014, s. 9). „Vývojové“ jsou nazývány proto, že se objevují jako vývojově podmíněný projev a provázejí člověka až do dospělosti (Michalová, 2001). Z hlediska terminologie tuzemské jsou k popisu jednotlivých typů specifických poruch učení využívány termíny dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Zelinková, 2015).

Podobně, jako je tomu při vstupu do předškolního vzdělávání, je i vstup do základního vzdělávání s posunem dítěte z již známého prostředí do složitější sociální skupiny s vyššími nároky (Helus, 2011; Kořátková, 2014; Mertin, Krejčová et al., 2013b). I přes systematickou podporu však mohou obtíže spojené s deficitem dílčích funkcí coby prediktoru vzniku specifických poruch učení přetrvávat (Jucovičová & Žáčková, 2010). Po nástupu povinné školní docházky tak právě pedagog často provádí depistáž žáků v riziku vzniku specifických poruch učení (Bartoňová 2012).

Klíčovým prvkem v péči o žáky se specifickými poruchami učení je včasná reedukace. „*Z důvodů vysoké plasticity centrální nervové soustavy v raném věku by tak optimálně měla být realizována již na prvním stupni*“ (Hollar, 2012, s. 75). Čím dříve je specifická porucha identifikována, tím méně obtíží má žák na druhém stupni základní školy. Stává se však, že někteří studenti jsou identifikováni mnohem později (Lovey, 2002). Jak uvádí Gross (2002), podpora žáka se specifickými poruchami učení vychází z komplexní úpravy kurikula a školního prostředí, podpory ze strany vrstevníků, vhodných vyučovacích metod zaměřených na vyšší úroveň participace žáka, využití podpory asistenta pedagoga a individualizovaného vzdělávání (Gregory & Chapman, 2007; Heward, 2014; Hollar, 2012).

Výše zmíněné přístupy představují pouze zlomek z používaných systematických postupů. Základními principy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou volba vhodných edukačních postupů a jasných instrukcí, využívání vhodných vizualizačních technik, diferenciací a individualizace vzdělávacích obsahů, vymezení adekvátních forem hodnocení a všestranná podpora rozvoje žáka (Heward, 2014; Lerner & Kline, 2006; Orlich, Harder, Callahan & kol, 2013).

Projevy specifických poruch učení (SPU) se mohou v průběhu života určitým způsobem měnit podle typu SPU, jejich závažnosti, v souvislosti s věkem i činnostmi, které jedinec vykonává. Trvale však do značné míry ovlivňují kognitivní a percepční schopnosti, pozornost, motoriku a sociální dovednosti jedince. (Matějček, Z., Vágnerová, M., 2006).

Specifické poruchy učení v průběhu vzdělávání a dospělosti

Níže jsou uvedeny závěry vybraných výzkumných šetření ilustrujících proces vzdělávání žáků/studentů se specifickými poruchami učení až k hodnocení vlivu zmíněných obtíží na každodenní život v dospělosti. Záměrem příspěvku je poukázat na přetrvávající obtíže, jejichž základem se často stává nedostatečná péče v počátku povinné školní docházky.

Podpora žáka se specifickými poruchami učení na základní škole

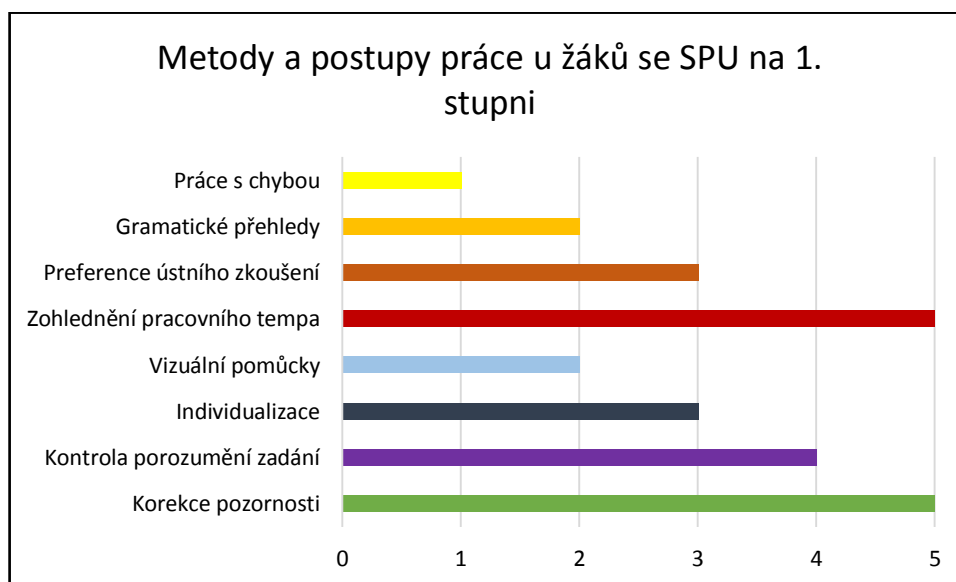
Výskyt specifických poruch učení (SPU) v české školní populaci má vzrůstající tendenci. To může být částečně způsobeno změnami v kategorizaci obtíží, neboť v současnosti mají na podpůrná opatření nárok i žáci s nižším stupněm tohoto znevýhodnění právo na podpůrná opatření. Zároveň jsou do této kategorie zařazováni žáci v hraničním pásmu intelektu (MŠMT 2017).

Zcela nezpochybnitelná je tak nutnost podpory žáka se specifickými poruchami učení na 1. stupni základní školy, o níž pojednávají závěry diplomové práce J. Koláčkové (2017).

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření vedeného s 5 pedagogy a 3 asistenty pedagoga běžné základní školy byla analýza přístupů k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni. Výzkum byl realizován formou kvalitativní výzkumné strategie zahrnující analýzu dokumentace žáků, zúčastněné pozorování vybraných žáků se specifickými poruchami učení s vytvoření jejich kazuistik a již zmíněných polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky. V rámci dílčích výzkumných otázek byly zejména sledovány aplikované metody a postupy při vzdělávání žáků se SPU a postupy v hodnocení žáků.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že základním determinantem úspěšného vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je **vstřícnost pedagoga a funkční spolupráce školy s rodinou** žáka. Vzdělávání dále značně ovlivňuje míra podpora ze strany pedagogického asistenta a to zvláště ve chvíli, kdy se ke specifickými poruchám učení přidružuje syndrom ADHD. Dle pedagogů je však nutná kvalifikovanost pedagogického asistenta, jeho znalost didaktik a vhodných metodických postupů. Nelze opomenout ani dostupnost potřebných pomůcek a pravidelnou speciálně pedagogická péče.

Pedagogové, dotazovaní v rámci výzkumného šetření, dále ve většině uváděli, že nerozlišují v přístupu k žákům s již diagnostikovanými specifickými poruchami učení a žákům v riziku v jejich vzniku. Jediným rozdílem je způsob hodnocení, při němž jsou žáci „hraniční“ hodnocení jako intaktní spolužáci.



Graf 1: Metody a postupy práce u žáků se SPU na 1. stupni

Osvědčené postupy ve vzdělávání, které ilustruje výše uvedený graf na základě odpovědí dotazovaných pedagogů, zahrnují nejčastěji navýšení časového limitu, stimulaci pozornosti a ověřování porozumění zadání.

Za nejsložitější aspekt vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení označují pedagogové **hodnocení**, které by mělo být spravedlivé nejen k nim, ale také ve vztahu k ostatním žákům. Jak z výzkumného šetření vyplynulo, hodnocení je ovlivněno také porovnáváním výkonů žáků se SPU s intaktními spolužáky. Obtížným se některým z dotázaných jeví vysvětlení systému hodnocení žáka se SPU spolužákům: „*Ostatním dětem se to těžko chápe. Mají rádi stejná pravidla.*“ (P2).

Při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň se pro žáky celkově mnohé mění. Vzniká nový kolektiv třídy, nabývá množství vyučovacích předmětů, množství učiva, na každý vyučovací předmět přichází do třídy jiný vyučující. Pro žáky se specifickými poruchami učení může být tato situace o to složitější.

Absolventka Mgr. R. Veselá (2017) se ve své diplomové práci zabývala analýzou zkušeností a názorů žáků se specifickými poruchami učení na přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy ve vztahu vůči změnám podmínek vzdělávání na vesnické základní škole. Výzkumné šetření bylo realizováno s 5 žáky se specifickými poruchami učení vzdělávajícími se na 2. stupni běžné základní školy, vyučující českého jazyka a dějepisu a matkou jedné z dotazovaných žaček. Dílčí otázky výzkumného šetření byly zaměřeny na subjektivní zhodnocení obtíží, které žáci vnímají na 2. stupni základní školy, charakter a míru poskytované podpory a zhodnocení pozice v kolektivu.

Přechod mezi 1. a 2. stupněm na základní školy nebyl z pohledu dotazovaných žáků spojen s narůstajícími obtížemi ve vzdělávání. S dostupnými podpůrnými opatřeními jsou zvýšené nároky 2. stupně schopni zvládnout bez zásadních obtíží. Jak však žáci uvedli, na 1. ani 2. stupni neabsolvovali reedukační ani logopedickou péči. Lze tak předpokládat, že úspěch ve vzdělávání žáků byl spojen s jejich dovednostmi adaptace a kompenzace obtíží.

Všichni dotazovaní žáci se shodli na tom, že pociťují určité **zvýhodnění** oproti svým spolužákům. Toto zvýhodnění se týká zejména výuky českého jazyka, a to v podobě kratších diktátů a doplňovacích cvičení. Právě tyto postupy se však mohou stát záminkou k **šikaně**, tak, jak potvrdila jedna z dotazovaných žákyň. „(o spolužákovi) *Ten se hodně posmívá...No, on se rve, i se mnou, on prostě po mě vyjede...a... No, oni nám spíš záviděj. Oni nám záviděj, že máme tu dysgrafii, a že máme prostě úlevy.No, on i říká, že nám závidí.*“(Ž3).

V souvislosti s přechodem mezi stupni byli žáci dále dotazováni také na proces **domácí přípravy** a její odlišnosti. Všichni dotazovaní žáci uvádí, že jim příprava na výuku zabere přibližně stejné množství času, jako tomu bylo na 1. stupni. Pouze jeden z pěti dotazovaných žáků se na výuku ve škole připravuje sám, ostatní žáci shodně uvedli, že je nutná dopomoc rodičů, babičky či staršího sourozence.

Specifické poruchy učení na střední škole

Charakteristickým prvkem vzdělávání na 2. stupni základní školy je předprofesní příprava, která ovlivňuje volbu navazujícího vzdělávání a budoucí pracovní uplatnění (Hlad'ová 2012). Primárně je předprofesní příprava žáků ovlivněna možnostmi školy a realizací jednotlivých profesních předmětů. Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je realizována nejen

skrze pracovní činnosti, ale také formou třídnických hodin zaměřených na volbu střední školy, popř. exkurzí. Pro volbu střední školy je neméně důležitá aktuální nabídka studijních programů středních škol a potenciální pracovní uplatnění jejich absolventů (Hlad'o, 2012). Dalšími činiteli ovlivňujícími volbu střední školy jsou například aktuální podmínky vzdělávání v daném regionu, sociální faktory, vliv pedagogických pracovníků či individuálních schopností a možností dítěte (Friedmann et al. 2012; Hardman, Drew, & Egan, 2005; Trhliková, Vojtěch, & Úlovcová, 2008).

U některých dětí s diagnostikovanou poruchou učení se podaří obtíže odstranit a tito tak ve studiu pokračují v dalším studiu bez výraznějších obtíží. Častější jsou ovšem případy, kdy porucha v nějaké formě přetrvává (Zelinková 2015). Interpretací **subjektivního pohledu středoškolských studentů** se specifickými poruchami učení **na proces vlastního vzdělávání**, se zaměřovala diplomová práce Mgr. P. Ryškové (2017). Kvalitativní výzkumné šetření vedené formou strukturovaných rozhovorů se čtyřmi respondentkami, studentkami posledních ročníků dvou všeobecných gymnázií, bylo zaměřeno na motivaci studentů ke studiu, vymezení subjektivních potřeb studentek ve výuce a jejich představ o budoucím pracovním uplatnění.

U oslovených studentek byla volba střední školy realizována v souladu s **přáním rodičů**. Podpora při přechodu ze základní na střední školu byla pedagogicko-psychologickou poradnou poskytnuta pouze jedné ze čtyř dotazovaných studentek, a ve stejné míře byla také udávána podpora ze strany výchovného poradce a speciálního pedagoga.

Z hlediska subjektivních potřeb při studiu považovaly studentky za nejpřínosnější **zvýšenou časovou dotaci a jasně stanovený rozsah úkolů**. Kladně dále hodnotily systém odměn, tento si však některé z dotazovaných vytvářely samy. „*Mě také dokáže namotivovat, když si řeknu, že když se naučím něco do školy, tak si pak pustím nějaký díl seriálu. No, když si dám nějakou odměnu, tak to hned jde líp*“ (S2, 19 let). Pro kvalitní školní přípravu studentky potřebují dle svých slov zejména **ticho**, které se jim ve školním prostředí nedostává, a dále také přehledné materiály. Podmiňujícím faktorem pro úspěšné učení je zohlednění učebního stylu studentek.

Všechny dotazované studentky uvažovali v době výzkumného šetření o studiu na vysoké škole se zájmem o humanitní obory (psychologie, speciální pedagogika, učitelství 1. stupně), obor ekonomický i přírodovědný. Zásadní **bariéru** však studentky shledávaly v **přijímacím řízení** na vysokou školu, neboť ani jedna z dotazovaných netušila o možnosti úprav jeho podmínek.

Specifické poruchy učení v dospělosti

Specifické poruchy učení představují vysokou zátěž pro jedince nejen v rámci školní docházky, ale po celý život. V **dospělosti** jsou ohroženi projevy těchto poruch v osobním i pracovním životě. Otázkou **vlivu specifických poruch učení na každodenní život dospělého jedince** se zabývala ve své diplomové práci Bc. I. Kudrnová (2018). Kvalitativní výzkumné šetření, v němž bylo osloveno 5 dospělých informantů se specifickými poruchami učení, bylo skrze strukturované rozhovory zaměřeno na zmapování vlivu specifických poruch učení na každodenní profesní i osobní život, formování vztahů a sebevědomí.

Dotazování v rámci výzkumného šetření uvádělo, jaké obtíže jim specifické poruchy učení činí v každodenním životě. Informanti s dyslexií (kteří byli ve výzkumném vzorku zastoupeni nejvíce) uvádělo zejména pomalé a neplynulé čtení, domýšlení slov, chyby při čtení a problém s porozuměním. Nejvýraznějšími nedostatky v grafickém projevu byly špatná úprava, chybná výbavnost i napojování písmen, dodržování linek či namáhavé a únavné psaní. Obvyklé byly problémy v gramatice a snížené tempo práce. Výše uvedené obtíže se u některých informantů projevovali například v **obtížích při uzavírání závazných smluv** či **užívání cizího jazyka**. Dále bylo při výzkumu informanty uváděno narušení organizačních schopností a matematických schopností projevujících se při **práci s financemi**, či obtíže v jemné motorice omezující pracovní zručnosti. Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry jsou tyto přetrvávající obtíže důsledkem nedostatečné reedukační péče v průběhu povinné školní docházky, neboť informanti uvádělo minimální zohlednění specifických poruch učení na základní škole (které u některých dotazovaných vyústilo v přestup do jiné vzdělávací instituce) a žádné zohlednění na škole střední.

Všichni informanti měli v době výzkumného šetření trvalé zaměstnání, s nímž byli spokojeni. Jednalo se o profese ve státní i soukromé sféře. „*Jsem hrdá na to, že jsem samostatná, starám se o 2 děti a jsem vedoucí učitelka ve školce*“ (I1).

Všichni informanti uvedli, že se charakter jejich **osobnosti** v průběhu dospívání příliš nezměnil. Shodli se zcela na tom, že výše sebevědomí má určitý přímý vliv na jejich osobnost. Jako nízké hodnotili své sebevědomí pouze 2 z 5 dotazovaných informantů. Opakovaně však ve výzkumném šetření byla informanty zmiňována impulzivita, náladovost, lehkovážnost a prokrastinace, jejichž vliv dotazování informanti vnímali v každodenním životě.

Závěr

Jak je z výše uvedených výzkumů patrné, specifické poruchy učení nejsou otázkou pouze školního vzdělávání, ale mohou dlouhodobě ovlivňovat výkon jedince v pracovní i osobní sféře. Vhodnými stimulačními postupy v předškolním vzdělávání při zjištění rizikových faktorů, a skrze systematickou péči v průběhu vzdělávání, může dojít k plnohodnotné kompenzaci specifických poruch učení tak, aby byl jejich vliv na život jedince minimální. Nejedná se však pouze o otázku pedagogickou, ale také otázku nastavení sociálního prostředí, vztahů v rodině a v neposlední řadě také systematického posilování žákovy sebedůvěry.

Použitá literatura

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

Friedmann, Z. (2012). *Specifika profesní orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich uplatnění*. Brno: Paido.

Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies. One size doesn't fit all*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Gross, J. (2002). *Special Educational Needs in the Primary School. A practical guide*. Buskingham: Open University Press.

Hardman, M. L., Drew, C. J. & Egan, M. W. (2005). *Human Exceptionality. School, Community, and Family*. Boston : Pearson.

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie. Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada.

Heward, W. L. (2014). *Exceptional Children. An Introduction to Special Education. 10th Edition*. Harlow: Pearson.

Hlad'o, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů: Poznatky z teorií a výzkumů*. Brno: Konvoj.

Hollar, D. (2012). *Handbook of Children with Special Health Care Needs*. New York: Springer

Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada.

Jucovičová, D. & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál.

Michalová, Z. (2001). *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.

Lerner, J. & Kline, F. (2006). *Learning Disabilities and Related Disorders. Characteristics and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin.

Lovey, J. (2002). *Supporting Special Educational Needs in Secondary Classroom*, Londýn: David Fulton Publishers.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.

Křivánek, Z., & Wildová, R. (1998). *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Matějček, Z. & Vágnerová, M. (2006). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, Učební texty Univerzity Karlovy v Praze.

Mertin, V., Krejčová, M., et al. (2013b). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Praha: Wolters Kluwer.

MŠMT (2017). *Hlavní závěry analýzy a implementace společného vzdělávání v období 1.9.2016 – 31.1.0.2017*. www.msmt.cz/file/46497/

Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S., Brown, A.H., & Miller, D.E. (2013). *Teaching strategies. A guide to effective instruction*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Pokorná, V. (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.

Trhlíková, J., Vojtěch, J., & Úlovcová, H. (2008). *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce*. Praha: NÚOV. Retrieved from http://www.nuov.cz/uploads/MS_setreniabsazam08final_prowww.pdf

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