

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**Institut mezioborových studií Brno**

**Zprostředkované učení a specifické poruchy učení**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**

Mgr. et Mgr. Vendula Jašková

**Vypracoval:**

Iveta Hešová

**Brno 2012**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Zprostředkované učení a specifické poruchy učení“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne: 27.4. 2012

Iveta Hešová

## Poděkování

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Vendule Jaškové za velmi užitečnou a metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Iveta Hešová

# Obsah

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ÚVOD .....</b>                             | <b>5</b>  |
| <b>1. ZPROSTŘEDKOVANÉ UČENÍ .....</b>         | <b>8</b>  |
| 1.1 Vznik zprostředkovaného učení .....       | 8         |
| 1.2 Prvky zprostředkovaného učení .....       | 15        |
| 1.3 Jak rozvíjet myšlení .....                | 21        |
| 1.4 Dílčí závěr .....                         | 24        |
| <b>2. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ .....</b>      | <b>26</b> |
| 2.1 Obecná charakteristika SPU .....          | 27        |
| 2.2 Dyslexie .....                            | 32        |
| 2.3 Dysgrafie .....                           | 33        |
| 2.4 Dysortografie .....                       | 33        |
| 2.5 Dílčí závěr .....                         | 35        |
| <b>3. REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH .....</b> | <b>36</b> |
| 3.1 Reedukace dyslexie .....                  | 39        |
| 3.2 Reedukace dysgrafie .....                 | 41        |
| 3.3 Reedukace dysortografie .....             | 42        |
| 3.4 Dílčí závěr .....                         | 44        |
| <b>4. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                | <b>45</b> |
| 4.2 Kasuistiky provedené s učiteli .....      | 46        |
| 4.2 Dílčí závěr .....                         | 52        |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                            | <b>54</b> |
| <b>RESUMÉ .....</b>                           | <b>56</b> |
| <b>ANOTACE .....</b>                          | <b>57</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>        | <b>58</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>                    | <b>61</b> |

# Úvod

Cílem práce je popsat a nastínit metodu zprostředkovaného učení a jeho využití v praxi. Určité prvky zprostředkovanosti a zaměřenosti můžeme vidět již v raném dětství jako interakci mezi rodiči a dětmi, kdy rodiče zprostředkovávají dítěti svět pomocí své lásky a také porozumění.

Rodina dítěti individualizovaně a pro ni specifickým způsobem zprostředkovává sociokulturní zkušenost. Je důležitá proto, že poskytuje základní zkušenosti. Tyto zkušenosti ovlivňují způsob, jakým bude dítě chápat různé informace, jak je bude interpretovat a jak na ně bude reagovat. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, který dítě napodobuje, event. se s ním identifikuje. Pro dítě je rodina důležitým zdrojem informací, které zobecňuje a očekává, že se stejným způsobem budou chovat všichni lidé (Vágnerová, 2007).

Kromě rodiny je také škola důležitou institucí pro získání zprostředkovanosti. Převážná část učení má charakter zprostředkování obecné zkušenosti. Například zjištěním, že určité chování přináší určitou odezvu (Vágnerová, 2007). Ať již jde o interakci rodičů a dětí, či pedagogů a dětí, vždy se tu musí objevit prvky přenosu. Ve školním prostředí je nejčastějším příkladem přenosu snaha učitele vést žáky ke zobecnování poznatků osvojených v aktuální učební situaci (hodině) pro nové učební situace nebo praxi. Například ve výuce cizího jazyka si žák má kromě nových slovíček osvojit také nějakou strategii, která mu umožní učit se další slovní zásobu rychleji a efektivněji (Málková, 2009).

Rodič osvětluje před dítětem vztahy mezi předměty a jevy, rozvíjí schopnost porovnávat je a vybírat podle určitých kritérií, dává příležitost, aby dítě hledalo informace, které nejsou na první pohled dostupné (Málková, 2009).

Pamatuji se, že jako malé dítě jsem ráda pomáhala mamince při pečení. Dávala mi instrukce, jak mám postupovat, jak používat váhy. Na konci mě vždy s úsměvem pochválila, třebaže jsem vždy něco rozlila nebo neudělala podle jejích představ. Myslím, že jen takto se dá dítěti zprostředkovat svět. Naučit ho, aby sám začal přemýšlet nad tím, jaké zákonitosti fungují a jak se orientovat. Hlavně mu dodat sebedůvěru. Jen tak se lze začlenit do plnohodnotného života a naučit se v něm obstat. Domnívám se, že důležitou roli zde sehrává rodičovská a také učitelská láska k dětem.

Každý nemá takové štěstí, že má rodiče a pedagogy, kteří mu jsou schopni dát takovéto porozumění.

Mám-li popsat metodu zprostředkovaného učení, je třeba uvést, že se nejedná o běžnou výuku. Jde v podstatě o alternativní styl výuky. Skládá se z několika na sebe navazujících prvků. Důležitým předpokladem je proškolený pedagog. Touto metodou se mohou též zabývat rodiče i jiní zájemci, kteří se mohou vzdělávat v centru Rozum (viz dále). Jejich akreditaci zajišťuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Vychází zde ze zkušeností získaných především prostřednictvím metody Reuvena Feuersteina. Ta je pod názvem Instrumentální obohacení rozšířena po všech světových kontinentech. Lze rozšiřovat mentální možnosti, naučit se organizovat poznatky i myšlenky a překonávat různé školní, myšlenkové, sociální, kulturní i osobnostní bariéry (Cogito centrum).

Nalezneme zde úzké spojení se sociální pedagogikou, která působí jako pilíř mezi vztahy rodičů, dětí a pedagogů. Sleduje zároveň oblast celé společnosti a sehrává hlavní úlohu ve vztazích, které je třeba napravit.

Záměrem této práce je popsat metodu zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina. Popsat práci s dětmi, kteří potřebují pomoci začlenit se do běžného kolektivu. Především dbát na zlepšení komunikace a vysvětlení ostatním dětem, jak přistupovat ke svým spolužákům, kteří mají specifickou poruchu učení. Zejména se zaměří na žáky, u nichž byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř kapitol.

První kapitola pojednává o zprostředkovaném učení, jeho prvcích a využití v sociální pedagogice. Nastíní zde Feuersteinův program pro rozvoj dovednosti myslet tzv. instrumentální obohacování.

Druhá kapitola navazuje na první tím, že program pro rozvoj dovednosti myslet se využívá u dětí, které jsou nějakým způsobem znevýhodněny. Tudíž zde budou zařazeny děti se specifickými poruchami učení, a to zejména dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Tento program pracuje i s dospělou populací a zmiňuji zde také děti a dospělí s Downovým syndromem. Ovšem lze ho využít i pro běžnou populaci k rozvíjení kognitivních funkcí a sociálních dovedností.

Třetí kapitola popisuje jak pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení a jejich reedukaci.

Čtvrtou část koncipuji jako praktickou. Pomocí rozhovorů s pěti pedagogy v zastoupení běžné základní školy, praktické školy, učiliště a specializovaného centra pro doučování. Porovnávám jejich názory na inkluzivní vzdělávání, přístupy k žákům, časovou náročností na výuku a povědomím o zprostředkovaném učení uceluji teoretickou část této práce.

Podkladem pro zpracování bakalářské práce právní předpisy a monografie.

# 1. Zprostředkované učení

Mottem celého programu je věta „Nechte mě chvíli...já si to rozmyslím“, která odkazuje především na snahu překonávat impulsivitu při řešení problémových situací a také zdůrazňuje význam individuální časové potřeby každého člověka při řešení náročných úkolů (Málková, 2008).

V tomto učebním programu jde především o to, naučit žáky si osvojit a umět zvolit vhodnou strategii při řešení zadané úlohy. Umět vycházet ze svých poznatků a dokázat řešit další a složitější zadání. Cílem 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. „Naše děti si to zaslouží a 21. století to vyžaduje.“ To je Feuersteinova výzva.

Postup je založen na teorii **Strukturální kognitivní modifikaci** (Structural Cognitive Mediation, SCM). 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.

Metoda je experimentálně ověřována, oceňována a používána na celém světě již více než 50 let. Byla přeložena do 28 jazyků – včetně češtiny a slovenštiny. Používá se ve více než 80 zemích celého světa (<http://www.centrumpomnenka.estranky.cz/>).

## 1.1 Vznik zprostředkovaného učení

Zprostředkovaným učením se aktivně zabýval profesor Reuven Feuerstein (\*21.8.1921), původem rumunský Žid. Je autorem instrumentálního obohacování, které je programem pro rozvoj a stimulaci poznávacích funkcí. Patří v psychologické literatuře mezi nejvýraznější kritiky tradičních forem testování inteligence. Celosvětově uznávaný psycholog v oboru kognitivní psychologie. Věnuje se otázkám Downova syndromu, traumatickému mozkovému poškození a dětem s autistickými rysy. Mnoho let se věnoval dětem a mladistvím, kteří přežili holocaust. Sestavil vlastní výukový plán a ujal se role učitele. V průběhu druhé světové války a poté v poválečném Izraeli pracoval pro Agenturu Youth Aliyah. Posláním této organizace byla již zmiňovaná



práce s dětmi ohroženými holocaustem, resp. jeho důsledky a aktivity cílené do oblasti školství a vzdělávání (Málková, 2009).

Již v této době si uvědomoval, že je nezbytné se o tyto děti postarat. Pomoci je začlenit do společnosti a zprostředkovat jim pocit bezpečí a jistoty. Což bychom mohli přirovnat k začátkům inkluzivního vzdělávání.

Feuerstein vychází z ruského psychologa L.S. Vygotského (1896-1934), dle jeho sociokulturní teorie závisí psychický vývoj dítěte na působení sociokulturního prostředí. Většina dětského učení probíhá v rámci sociální interakce, která z velké části předurčuje, co si dítě zapamatuje. Vyšší mentální funkce se rozvíjejí s pomocí dialogů mezi rodiči a dítětem, resp. s učitelem apod. Jejich prostřednictvím se postupně učí stále zralejšímu, efektivnějšímu způsobu uvažování a řešení problémů. Poznatky a zkušenosti, které tak získává od ostatních lidí se zvnitřňují, tj. internalizují. Mnohé, subjektivně složité problémy dokáže vyřešit jen s aktivní podporou jiného člověka, který má znalosti a zkušenosti. Tuto oblast označuje Vygotský „zóna proximálního rozvoje“ (Vágnerová, 2008).

Nejde tedy jen o spontánní dozrávání kognitivních dispozic, za nímž následuje učení, nýbrž opačně-učení nepostupuje za vývojem-funguje před ním, je jeho rozhodující hybnou silou (Vygotskij; překlad Jan Průcha, 2004).

Naopak teorie kognitivního vývoje švýcarského psychologa Jeana Piageta, která patří mezi nejvýznamnější koncepce a je doposud stále rozvíjena, je opačná. Přisuzoval procesům učení menší váhu než procesům zrání, které učení umožňují. U Piageta studoval původně i Feuerstein, ovšem zkušenosti z poválečného Izraele, jej vedly ke kritice a zpochybnění Piagetových tezí (Málková, 2009).

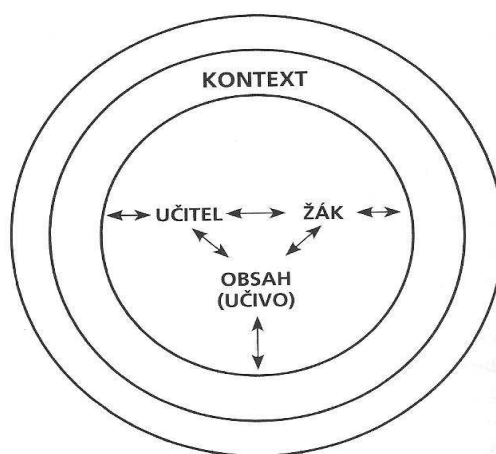
Feuersteinovo dílo je tedy Vygotskému velice blízké. Rovněž ukazuje vývoj intelektu člověka jako proces, který má od samého počátku sociální povahu (Málková, 2009).

Feuerstein v průběhu své činnosti získal jedinečné poznatky o možnostech a předpokladech rozvoje poznávacích funkcí a intelektu člověka a o schopnostech člověka adaptovat v radikálně odlišných životních podmínkách: pracoval například s mladými lidmi, kteří se začínali učit číst a psát teprve ve věku 16 let, s dětmi, jejichž původní kulturní prostředí mělo ve své tradici jen ústní formu předávání poznatků, s těmi, které v místě svého původního pobytu neměly nikdy příležitost žít nejen v tradici

vlastní kultury, ale ani kultury majoritní společnosti. Začal si všímat, že rozhodující moment v rozvoji poznávacích funkcí, myšlení a strategií učení takto handicapovaných dětí i dospělých představoval přístup učitele, formy, diagnostiky a učení, které dokázal realizovat. Postupně tak odhaloval mechanismy, které ovlivňují rozvoj intelektu, myšlení a efektivní učení, a také zdroje školního neúspěchu a deficitů ve vývoji intelektu a poznávacích funkcí. Posléze definoval prvky interakce učitele (rodiče) s dítětem, které v rozvoji intelektu sehrávají klíčovou úlohu. Tyto prvky označil jako kritéria zprostředkovaného učení a začal se zabývat otázkami jejich systematického užití ve školní praxi. Výsledkem této práce bylo mimo jiné vytvoření programu instrumentálního obohacování, které je dále popsáno (Málková, 2009).

### **V situaci zprostředkovaného učení vždy uvažujeme o těchto aktérech**

1. nejčastěji dospělý v konkrétní roli: například učitel nebo rodič- tzv. mediátor
2. méně zkušený a méně informovaný aktér, nejčastěji žák
3. obsah, který má učební situaci naplnit, tedy vše, co se má žák naučit a osvojit si, co mu chceme ukázat (proces zprostředkování bez patřičného odpovídajícího obsahu totiž postrádá smysl) určitá učební situace a její kontext (např. kde se učení odehrává, jaké máme k dispozici pomůcky, komunikační prostředky, kde se nacházíme (Málková, 2009).



Obrázek 1: Schéma výše uvedené situace zprostředkovaného učení dle Feuersteina (Málková, 2009).

Jak jsem již nastínila, Feuerstein pro systematickou práci s principy zprostředkovaného učení v pedagogické praxi vytvořil program, který je znám jako instrumentální obohacování. Je to soubor instruktážních materiálů, které mají sloužit

k vytváření příležitostí pro rozvoj učebních strategií, efektivních učebních návyků a dovednosti myslet. Velmi často se používá i pro překonávání výukových obtíží školně neúspěšných žáků nebo žáků z kulturně odlišného prostředí. Jsou to typicky propracované, systematicky uspořádané a nápaditě sestavené pracovní sešity. Celkem jde o přibližně 500 stran úkolů s postupně se zvyšující náročností a složitostí. Tyto pracovní sešity autoři označují jako instrumenty. Původní sada instrumentů metody, používaná ve světě již od sedmdesátých let 20. století, tzv. standartní verze (Feuersteinova metoda instrumentálního obohacování, FIE-1), jich obsahuje 14.

Prvním ze čtyř základních cvičných sešitů je **Uspořádání bodů**, které slouží k seznámení se způsobem práce a jehož cílem je naučit klienty uspořádat a zpracovávat informace. Rozvíjí se všechny oblasti vnímání a klient si má uvědomit, jakým způsobem probíhají jeho kognitivní funkce při řešení řešení úkolů. Učí se prostřednictvím cvičení v instrumentu učit sám sebe. Druhým instrumentem je **Porovnávání**, které je základem každého měření, rozhodování a hodnocení a jehož zvládnutí je předpokladem dalších vyšších operací, jako je klasifikace, početní vztahy, zevšeobecňování a orientace v textu. Další je **Orientace v prostoru I**, která umožňuje porozumět a vytvářet prostorové a relativní vztahy. Poslední instrument **Analytické myšlení** se zabývá syntézou a analýzou (Pokorná, 2010).

Úkoly v jednotlivých pracovních sešitech mají být pouze prostředkem pro tvorbu vhodných učebních situací. I když úkoly v jednotlivých instrumentech umožňují dítěti rozvíjet si slovní zásobu a získávat znalosti z určitého oboru nebo oblasti lidské činnosti. V zásadě předmětově nespecifický charakter úkolů má utvářet příležitosti pro rozvoj obecných dovedností myslet a učebních strategií, které pak dítě může uplatnit a zhodnotit v běžně vyučovacích předmětech i mimo ně.

Úkoly v instrumentech nejsou doplněny správným řešením. Pedagogové, kteří s instrumentálním obohacováním pracují, se domnívají, že předmětově nespecifický materiál může velmi vhodně sloužit školsky neúspěšným dětem, neboť snadněji než tradiční obsahy vázané na školní předměty pomáhá překonávat negativní návyky nebo emoce spojené s učením ve škole. Úkoly v jednotlivých pracovních sešitech jsou tedy záměrně voleny tak, aby více než „co se dělá“ zdůrazňovaly „jak se co dělá“ (Feuerstein a kol., 1980): více než na konkrétní znalosti se zaměřují na určité dovednosti kompetence.

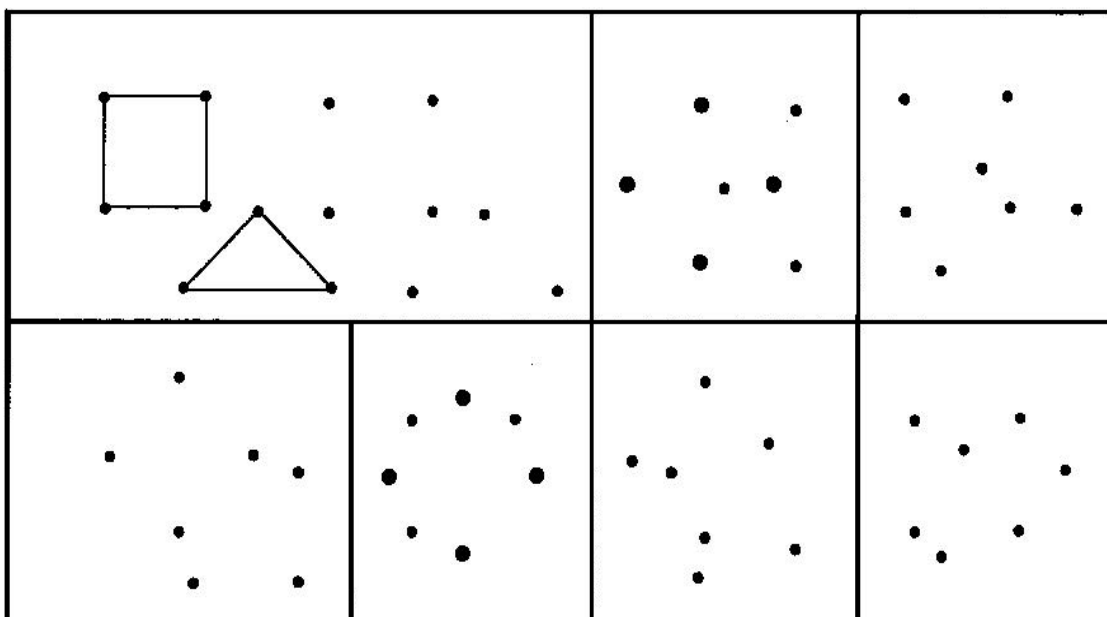
Autoři programu doporučují při práci se základními instrumenty využívat alespoň 3-5 lekcí s materiály programu týdně, a to pro věkovou kategorii od 8-9 let. U žáků s výukovými obtížemi nebo handicapovaných jedinců je třeba počítat s pomalejším tempem práce a případně i s rozdělováním obvyklých lekcí programu do více částí.

### **Typická struktura lekce z instrumentálního obohacování má zpravidla sedm částí**

1. Představování tématu lekce.
2. Seznámení s úkolem a s podobou dané strany z instrumentu, analýza informací a materiálů, které jsou pro řešení úkolů k dispozici, formulace problému.
3. Samostatná práce žáků: řešení úkolů, případně individuální podpora.
4. Diskuse nad problémy a strategiemi, které žáci pro řešení používali, identifikace problémů, které se při řešení objevily.
5. Zobecnění zásad a principů, které se ukázaly jako vhodné a užitečné a jež mohou žáci použít i mimo tuto lekci.
6. Přenos (Feuerstenovými slovy „přemostění“) poznatků nebo principů z lekce do situací běžného života, aplikace poznatků do situací v jednotlivých školních předmětech.
7. Shrnutí průběhu lekce, zdůraznění toho, co se žáci naučili, připomenutí nových poznatků nebo dovedností, které si žáci v průběhu lekce osvojili (Málková, 2009).

### **Pro názornost jsem vybrala typický úkol z instrumentu Uspořádání bodů**

**Zadání zní:** Nalézt ve shluku bodů obrazce, které se shodují se vzorovými obrázky zakrslými v horní části každé stránky instrumentu. Žák musí rozpoznat vztahy a pravidla, která určují strukturu každého vzorového obrazce, promítnout tuto představu do shluku teček v každém rámečku a spojit tečky tak, aby vznikl požadovaný obrazec viz obrázek č. 2 (Málková, 2009).



**Obrázek 2:** Typický úkol z pracovního sešitu Uspořádání bodů programu instrumentálního obohacování (Málková, 2009).

Postupem času s metodou instrumentálního obohacování začali pracovat i další odborníci a zjistili, že ji lze aplikovat i v řadě dalších oblastí. Například při práci s mentálně postiženými dětmi, zejména s Downovým syndromem, pro něž Feuerstein založil jakousi vzorovou kliniku například chráněné bydlení. Součástí projektu chráněného bydlení je i tzv. cvičný dům, kde si mladí lidé mohou osvojit různé dovednosti potřebné pro běžný život, aby byli nezávislí na rodičích. ([www.ucime-se-ucit.cz](http://www.ucime-se-ucit.cz))

V České republice se instrumentální obohacování objevilo na počátku devadesátých let dvacátého století. V roce 2009 bylo u nás zřízeno COGITO centrum jako projev úsilí skupiny lidí, kteří by rádi v českém a slovenském prostředí rozšiřovali zahraniční metodiky, snažící se rozvojem myšlení a poznání překonávat u dětí i dospělých obtíže intelektového i osobnostního rozvoje.

V roce 2011 bylo taktéž založeno Centrum ROZvoje Učení a myšlení-ROZUM v.o.s. Toto centrum a Společnost COGITO mají stejný cíl, ovlivnit běžnou i speciální výuku, výchovu a terapii kognitivních obtíží u dětí i dospělých.

Kurzy intervenčního programu probíhají několikrát ročně pro všechny zájemce, kteří chtějí s metodou pracovat. Tyto kurzy pořádá centrum ROZUM, kde je lektorkou Doc. Věra Pokorná, která má mnohaletou praxi v poradenské psychologii a zabývá

se dětmi se specifickými poruchami učení. Tuto metodu v ČR rozšiřuje a veškeré materiály přeložila do češtiny. Toto centrum vzdělává ve všech instrumentech FIE I, II, III, a FIE – základní A,B. Frekventanti kurzů FIE získávají oprávnění pracovat s dětmi nebo dospělými s prvními čtyřmi instrumenty. Kurzu se mohou účastnit pedagogové, psychologové, vychovatelé speciální pedagogové ale i rodiče, kteří nemají žádnou vysokoškolskou průpravu (<http://centrum-cogito.cz/>).

Touto metodou se u nás také zabývá Montessori Centrum Pomněnka v Českých Budějovicích. Sem mohou chodit děti od tří měsíců až do jedenácti let a její lekce jsou rozděleny do čtyř programů dle věku. Každé lekce se účastní určitý počet zdravých dětí společně s jedním handicapovaným. Učí se zde soustředit a rozvíjet mentální schopnosti a sociální uvažování (<http://www.centrumpomnenka.estranky.cz/>).

Pro názornost: Mezinárodní centrum pro zvýšení učebních možností (Center for the Enhancement of learning Propensity, ICELP), jenž sídlí v Jeruzalémě, zaštiťuje, mimo jiné, i předškolní integrační programy. Pracuje zde tým odborníků. Ti připravují předškolní děti s různými genetickými a vývojovými problémy na integraci do běžného výukového prostředí. Docházka je několikrát týdně. Mohou se sem obrátit rodiče dětí ze zahraničí. Podmínkou je zaslání přihlášky popisující dítě a jeho specifické potřeby, fotku, zdravotní záznamy. Poté absolvují vstupní test a je jim vytvořen individuální učební plán. Po dvou až třech letech kurzu se mohou zařadit do běžné či speciální školy. Ředitelem tohoto institutu je právě Reuven Feuerstein, který také pořádá mezinárodní semináře pro rodiče a pedagogy, kteří s touto metodou pracují (<http://www.icelp.org/asp/main.asp>).

V současné době je tento program používán při práci se širokou škálou jedinců. Využívá se jak při práci s jedinci každého věku, kteří trpí výukovými obtížemi vyvolanými vnitřními i vnějšími příčinami, tak i s nadanými dětmi, které ve škole neprospívají. Také firmy a podniky užívají instrumentálního obohacování při školení zaměstnanců. Materiály Reuvena Feuersteina lze užívat jako součást speciálního vyučování i pro výuku v běžných třídách ve školách a jiných vzdělávacích institucích. Program je určen pro žáky druhého stupně základní školy, studenty středních škol a dospělé v nejrůznějších oblastech (Leeber, 2006).

**Cílem je:**

- napravit způsob myšlení
- motivace usilovně řešit problém
- vyvíjet porozumění a pochopení studentů proč uspěli nebo neuspěli při řešení problémů (<http://www.ictaweb.org/details/FIE.pdf>).

Jelikož mozaika činností sociálního pedagoga je velmi široká a pestrá, vidím jeho uplatnění jako spojitost mezi ním a touto metodou. K náplni sociálního pedagoga patří rovněž poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný jedinec nachází (Kraus, 2008). Mohl by se proto zde uplatnit a být nápomocen žákům i rodičům, kterých se tato metoda dotýká. Jeho úkolem by mělo být pomoci, jak správně s touto metodou pracovat, překonat počáteční neúspěchy a posilovat sebevědomí žáka.

## 1.2 Prvky zprostředkovaného učení

Jak jsem již zhora uvedla, ne každé vyučování je zprostředkováním. Vyučování vlastně téměř nikdy není zprostředkováním. Poskytuje-li učitel dětem jen instrukce, úkoly, informace nebo říká-li jim, co mají dělat a jak, pak jeho metoda vyučování není zprostředkující. Usiluje pouze o zprostředkování vědomostí, neusiluje o budování strukturální změny ani rozvoj kognitivních funkcí nebo samostatnějšího učení. Máme-li aktivity učitele v průběhu vyučování kvalifikovat jako zkušenost zprostředkovaného učení vedoucí k rozvoji kognitivních funkcí a k autonomnímu učení, musejí být splněna alespoň tato kritéria: záměr a vzájemnost, využití v širším kontextu, význam (Leeber, 2006).

Feuerstein uvádí dvanáct rozhodujících kritérií zkušenosti zprostředkovaného učení. Tedy vedle těchto tří nejdůležitějších kritérií existuje ještě dalších devět.

**Nedůležitější kritéria jsou:**

- **Záměr a vzájemnost.** Vysvětlit záměry a důvody, vybírat a pozměňovat podněty tak, aby je dítě pochopilo. Zajistit, aby se dítě angažovalo v situaci učení, již mu zprostředkování nabízí.

- **Využití v širším kontextu.** Při učení překračovat aktuální situaci (situaci „tady a teď“) a rozšiřovat omezený systém potřeb dítěte.
- **Význam.** Přiřazovat slovům, událostem a předmětům citový význam a vysvětlovat hodnoty.

#### **Další kritéria:**

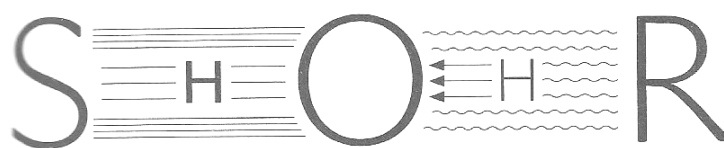
- **Pocit kompetence.** Budovat pozitivní sebe pojetí pomocí pojmenování podmětů a příčin vedoucích k daným výsledkům; vysvětlení procesu, který vedl k výsledku. Poskytovat objektivní, nejlépe pozitivně orientovanou zpětnou vazbu.
- **Kontrola chování.** Instruovat dítě, jak by mohlo přistupovat k úkolům. Jak by se mohlo připravit na jejich řešení; učit je samostatně reflektovat vlastní chování bez neustálého vnějšího dohledu a pomáhat mu při hledání rovnováhy mezi impulzivním a pasivním chováním.
- **Sdílení.** Podporovat sdílení zkušeností a rozvíjet prostředky komunikace.
- **Individuální rozdíly.** Podporovat a oceňovat originální a tvořivé reakce, podtrhovat individuální odlišnosti.
- **Stanovení cíle, plánování a způsob dosažení cíle.** Podporovat průběžné vyhledávání cílů; zaměření na cíl a rozvoj strategií pro jeho dosažení.
- **Výzvy.** Podporovat snahu o vyhledávání nových a komplexních podnětů, posilovat zájem o neznámé věci.
- **Vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti.** Posilovat vědomí, že člověk není neměnný, že se všichni lidé mohou měnit.
- **Cesta za optimistickými alternativami.** Podporovat tendenci nahlížet na výsledky vlastního snažení pozitivně, a to i situacích, kdy to není na první pohled zřejmé. Pomoc při hledání vodítek k alternativním řešením.
- **Pocit sounáležitosti.** Vytvářet povědomí o pravidlech a znacích, podle nichž je možno poznat příslušnost k různým sociálním skupinám (rodina, škola, zájmový kroužek atp.) (Leeber, 2006).



Autor je přesvědčen, že schopnost učit se, učební potenciál („learning potencial“) každého dítěte je možné nejen vyšetřit a změřit, ale lze ho také rozvíjet, lépe využívat a tím také zvyšovat. Program je postaven na principu, že inteligence je spíše soubor měnitelných procesů, a ne pevně daný, neměnný faktor. Feuerstein podobně jako před ním Vygotský zdůrazňuje význam přenosu informací prostřednictvím druhého člověka. Tento proces nazývá „zprostředkovanou zkušenost učení“ (Pokorná, 2010).

Hovoříme-li o termínu zkušenosti zprostředkovaného učení, je třeba ho vysvětlit. Tento pojem označuje zprostředkující interakce dítěte s „jeho dospělými“; v počátcích ontogenetického vývoje s mateřskou osobou, ale později i s jinými členy jeho rodiny, s učitelem, nebo i starším kamarádem. Feuerstein zdůrazňuje, že zkušenost zprostředkovaného učení je skupinově podporovaný a budovaný mechanismus, na jeho utváření se podílí nejen rodina, ale i další instituce společnosti: „...zkušenost zprostředkovaného učení je skupinově podporované chování, které je primárně utvářeno potřebou lidských společenství uchovávat si vlastní kulturní kontinuitu“

Modalitu zprostředkovaného učení schématicky zachycuje **obrázek č 3**.



**Obrázek 3:** Rovnice zprostředkovaného učení. Písmeno „H“ (human-člověk) reprezentuje jakousi esenci lidství, nesenou osobami, které dítě obklopují (rodič, příbuzní, učitelé...);<sup>1</sup> (Málková, 2008).

Jak je z této uvedené rovnice patrné, je důležitá pozitivní a zpětná vazba mezi rodičem, učitelem a žákem. Ti by měli umět vybírat a třídit důležité podněty pro své dítě, či žáka. Nedílnou součástí tvoří samozřejmě prostředí, ve kterém se výchova

---

<sup>1</sup> „S“ reprezentuje podněty okolního prostředí, „O“ organismus zpracovávající tyto podněty; „R“ reakce na tyto podněty. Šipky u písmen H znázorňují směr působení. Levá strana schématu znázorňuje proces zaměřeného vkládání druhého člověka do proudu percepce dítěte: dospělý podněty pro dítě třídí, ukotvuje, reguluje jejich intenzitu a ovlivňuje jejich podobu. V pravé části schématu pak šipky od H směřují k dítěti- znázorňují proces, v němž druhý člověk ovlivňuje reakce dítěte na podněty z okolního prostředí: interpretuje je; usměrňuje jejich intenzitu atp.

i vyučování odehrává. Jen správně podnětné prostředí může na vychovávaného pozitivně působit a rozvíjet jeho potenciál.

Nyní se vrátím ke třem hlavním kritériím zkušenosti zprostředkovaného učení, které zmiňuji na začátku této kapitoly.

### **1. Zaměřenost a vzájemnost**

Jde o probuzení zájmu o obsah i formu učení je jedním z klíčových prvků zprostředkování. Učitel i rodič má záměr něco sdělit a naučit.

#### **Příklady chování rodičů, v němž se objevují prvky zaměřenosti:**

- Vybírá, zdůrazňuje, přehání, seskupuje, plánuje, člení nebo rytmizuje podněty, kterými na dítě působí.
- Pozornost dítěte upoutává tím, že ho různě oslovuje („Kdopak to tady je? Kohopak to tady máme?“). Staví se dítěti do zorného úhlu a navazuje oční kontakt.
- Zachycuje a udržuje pozornost dítěte (nabízí mu hračku, jindy ji od něj oddaluje – dítě zároveň pozoruje a sleduje, kdy se o ni začne zajímat apod.)
- Odpovídá na vokální projevy dítěte (když dítě vyluzuje nějaké hlásky, napodobuje je nebo opakuje).
- Sleduje, kam se dítě dívá, a předjímá, co ho zajímá (podá mu hračku, na kterou se dívá, apod.).

Ke splnění kritérií zaměřenosti v interakci učitele a žáka nestačí jen vybrat si nějaký cíl a podle něj hledat pomůcky nebo materiály pro výuku. Důležité je zaměřit se na tento cíl z perspektivy žáků, s nimiž učitel pracuje. **V učebních situacích je třeba posílit zaměřenost a vzájemnost:**

- Přemýšlet o žácích, pro které je hodina připravována. Ptát se, co o dané věci vědí, mohou vědět, jak a kde se sní mohli setkat?
- Přemýšlet o vhodné aktivitě a o tom, které pomůcky, předměty nebo didaktické materiály budou pro dané žáky užitečné. (Je třeba vybírat podle věku dětí a prostředí, ve kterém se pohybují, vazba na místní zvyky).

- Výběrem pomůcek a materiálů probouzet zvědavost dětí. Nabízet vše, co je osloví a je jim blízké a může jim pomoci při seznamování s novou dovedností/poznatkem.
- Na počátku každé učební aktivity srozumitelně a precizně vyjádřit, co bude od žáků požadováno, nabídnout jim skutečně jasné instrukce, využít i jiných než slovních zadání nebo různé formy zadání kombinovat. (Dnes se naučíme sčítat a odečítat váhové jednotky. Poznáme, jak fungují váhy, k čemu nám slouží a co nám povědí o věcech, které lidé každodenně používají...)
- Vést žáky vždy ke zjištění, proč je učební aktivita, která je čeká, důležitá, poukazovat na to, co z osvojených poznatků mohou v budoucnosti využívat. (Je třeba se naučit přesně vážit, protože kvalita koláčů závisí na přesném poměru mezi množstvím mouky, másla, cukru atd. tak, jak tomu je ve všech receptech.)
- Návodnými otázkami pomáhat žákům zpřesňovat formulace odpovědí, vést je k tomu, aby si sami dokázali uvědomovat vztahy mezi zadáním a odpovědí, aby odpověď skutečně obsahovala to, co požaduje zadání.

## **2. Záměr přesahující cíle aktuální učební situace- prvek přenosu**

Jde o druhý klíčový prvek tzv. přenos. Ten spočívá v tom, že při zprostředkovaném učení proces získávání dovedností a znalostí, jak probíhá v jedné učební situaci, přesahuje své původní aktuální cíle do jiné učební situace. Tyto poznatky a dovednosti se propojují s již známými a žák v nich rozpoznává význam, který má obecnější platnost i pro jeho budoucí učení nebo pro situace z jeho běžného života.

V rodičovských interakcích je záměr přesahující cíle aktuální učební situace často projevem ne zcela uvědomovaných procesů. Feuerstein považuje tento prvek za produkt přirozené potřeby lidských společenství a kultur předávat své hodnoty a tradice budoucím generacím. Rodiče tak velmi často vyprávějí svým dětem o minulosti jejich rodiny, o příbuzných, které už mohou děti poznat jen na fotografiích. Osoby a události z minulosti se tak stávají součástí našeho současného života a prožívání.

Učitel může pracovat s odkazy na vlastní minulost, se svými vzpomínkami, vyprávět žákům o událostech významných pro jejich region či město.

### **3. Hodnota a důležitost činnosti - prvek významu**

Úkolem učitele je pomoci žákům rozpoznávat hodnoty a významy určité činnosti a ukazovat, v čem může být pro ně přínosná.

#### **Příklady interakce učitele a žáků s prvky zprostředkování významu**

Pro zprostředkování tohoto významu je důležité, aby učitel dokázal obohacovat učební situace a informace, které dětem předává, o osobní, společenské a kulturní významy. Zajímavá, když pro mladší školní děti možná náročnější aktivita, která vytváří příležitosti ke zprostředkování významu, staví na kresbě časové osy života žáka v průběhu jednoho školního roku. Jejich úkolem je zamyslet se nad událostmi, které se v jejich životě v uplynulém školním roce odehrály, vyjmenovat nebo zapsat si je a označit ty, které pokládají za nejdůležitější. Ty pak mají poskládat v odpovídajícím časovém sledu a přemýšlet nad tím, jak se vzájemně ovlivňovaly.

#### **Příklady chování rodiče, při němž zprostředkovává dítěti význam**

- Vyjadřuje emoci vůči nějakému předmětu, jevu nebo situaci, pracuje s gesty, projevuje nadšení, mění intonaci, opakuje slova
- Oceňuje kulturní hodnoty („Dnes se musíme slavnostně obléci, protože je významný den“.)
- Vytváří vztahy k minulosti nebo ke zkušenostem k minulosti („To je stejná panenka jako máš doma, vid’?“)

Toto jsou tři hlavní prvky zprostředkovaného učení. V běžné učební i životní praxi se však objevují všechny společně a není prakticky možné je od sebe oddělovat. Ztrátou jednoho z těchto klíčových prvků ztrácíme zprostředkované učení jako celek (Málková, 2009).

V každodenním životě bychom jistě našli mnoho takovýchto situací, aniž bychom si to uvědomovali. Může se jednat o výklad učiva, popis výroby nějakého předmětu, popis cesty. Vzpomínky na někoho, kdo už tu s námi není. Důležitá je forma, jakou se neznámé informace podají. Musí vycházet ze srdce a z chuti předat co nejvíce. Být tu pro ty, kteří nás nejvíce potřebují. Ať jsou to ti nejmenší z nás nebo dospělí, kteří neměli to štěstí být zdraví či vyrůstat v optimálním prostředí. Snažit se pomáhat a cítit se do problému ostatních to by měla být devíza každého člověka. Každý z nás se totiž

pohybujeme v určitém sociálním prostředí. Nikdo nejsme ostrov sám pro sebe, každý je kus nějakého kontinentu, jak napsal básník John Donne.

### 1.3 Jak rozvíjet myšlení

Rozvíjet správně myšlení je jednou z nejdůležitějších věcí a úkolů při výchově člověka. Již od kolébky se matka láskyplně stará o své dítě. Chrání ho a vytváří mu pocit bezpečí. Mluví na něj, pomáhá mu s prvními slůvky a krůčky. Již od této doby se formuje mezi nimi důležité pouto. Nejčastěji právě ona tráví s dítětem nejvíce času, předříkává říkadla, čte pohádky, hraje si s ním. Obrázkové knihy a říkadla jsou základem rozvoje myšlení. Jen v podnětném a správně vyváženém prostředí lze naučit.

To co dělá z vychovatele „osobu mateřskou“, bychom nedokázali vyjádřit žádným diplomem z rodičovského kursu, ale že je to dáno jeho schopností být dítěti útočištěm před vším „neznámým-nebezpečím“, být prostředníkem mezi ním a světem a činit všechno nebezpečné v něm dostatečně bezpečným svou přítomností. Zatím přítomností fyzickou- svou náručí, svou podanou rukou, svým uklidňujícím či povzbudivým slovem. Později pak i na dálku zprostředkovaně v myšlenkách (Matějčíek, 2007).

Důležitou roli na rozvoji myšlení vedle rodiny a prostředí sehrávají učitelé. Každý chápeme látku jinak. Někdo pomaleji, jiný zase rychleji. Pokud jde o žáka, který má s učením problémy, je to vždy běh na dlouhou trať a jde o individuální záležitost.

Všechny děti by se měly učit, jak se mají učit a aktivovat své kognitivní funkce, nejen proto, aby byla výuka dětí se speciálními potřebami úspěšná, ale aby se dokázaly přizpůsobit technickým, sociálním a kulturním změnám ve stále se měnícím světě (Leeber, 2006).

Dostáváme se zde k myšlence inkluzivního vzdělávání. Mnoho lidí si klade otázky, zda je vhodné či ne. Toto vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonu žáků. Vlivem působení rodičovských organizací, asociací lidských práv a mezinárodních organizací, jako je UNESCO, se inkluzivní vzdělávání stále více prosazuje jako vhodnější alternativa speciálního školství. Obhájci lidských práv zastávají názor, že „inkluzie je právo“. Organizace rodičů a jedinců s postižením

uvádějí, že umístění dětí se speciálními potřebami do odděleného prostředí má deprivanční důsledky, protože nemají stejné příležitosti a nemohou se zařadit do běžného systému vzdělávání ani do takzvaně normálního života (Leeber, 2006).

Jak jsem již výše uvedla, každý myslíme jinak rychle a máme svou strategii učení a postupů řešení úkolů. Připojuji se k názoru, že inkluze má být a má se podporovat. Není správné brát na všechny takzvaně stejný metr. Jeden žák nemusí být dobrý v českém jazyce-dělá mu problémy pravopis a čtení-je označen za dyslektika. Naopak ale může vynikat v matematice. Mám i sama zkušenost ze základní školy. U mé bývalé spolužačky byly diagnostikovány dyslexie a dysortografie. Měla problémy se čtením, pravopisem a také s cizím jazykem. Ovšem v matematice vynikala. Uměla logicky myslet a patřila k nejlepším ve třídě. Snažila se a vystudovala vysokou školu s technickým zaměřením. Nikdo ji nevěřil a ona to dokázala. Takových případů je jistě více. Kolem sebe také slýchávám nespokojené maminky když říkají: „S naší Alenkou chodí do třídy ta Nováková, jak hrozně čte a v češtině jaké má úlevy ve známkování. Jen ostatní zdržuje a paní učitelka se nemůže potom věnovat našim „normálním dětem“. Taková by měla chodit do speciální školy!“. Tento přístup se mi nelíbí. Podle mě není správný. Tato situace může postihnout kohokoli. Je to podle mého názoru na domluvě učitele s ostatními žáky. Jak vysvětlí, že právě tento spolužák potřebuje naši pomoc. Měl by jim umět vysvětlit, co to vše obnáší a umět vytvořit týmovou spolupráci mezi dětmi. Nikoli podporovat soutěživost a neustále dávat někoho za vzor. Jen tak může začlenění do kolektivu dobře fungovat a takový žáček se pak bude do školy těšit mnohem více. Ovšem záleží také na ostatních rodičích, jak se tomuto problému postaví. Pokud budou doma říkat podobné věty, že tento spolužák patří do speciální školy, přijde snažení vniveč.

Má - li si člověk vytvořit pozitivní sebeobraz a identitu plnohodnotného člena společnosti, je důležité, aby jedinci, kteří se z jakéhokoli důvodu od většiny populace odlišují, nebyli izolováni, ale naopak začlenění do všech běžných institucí společnosti, tj.rodiny, školy, práce atd. Tím, že se prokáže, že společnost se snaží je přijmout, je zdůrazněno, že jsme si rovni (Leeber, 2006).

## **Jak tedy lze využít zprostředkovaného učení při rozvoji myšlení?**

### **➤ Uspořádáním bodů**

Žáci se učí hledat pravidla vztahů prostřednictvím specifických modelů (jednoduché a složitější geometrické obrazce). Ve shluku teček mají podle určitých pravidel najít zadané vztahy. Viz obrázek č 2 kapitola 1.1.

### **➤ Orientací v prostoru**

Jde o to, naučit se používat relativní a stálý systém prostorových vztahů (vepředu, vzadu, vpravo, vlevo), aby dokázali určit pozici objektu a sami se orientovat.

Např. popsat cestu domů ke svému kamarádovi a použít přitom tato označení, popsat cestu od kamaráda k sobě domů.

### **➤ Porovnáváním**

Zde se učí lépe porovnávat, tj. hledat shody a odlišnosti. Cílem je samostatné porovnávání objektů.

Např. porovnat jablko a pomeranč, vesnici a město, kolo a auto podle všech dostupných měřítek. V čem jsou si podobné a v čem se liší. Vyjádřením nadřazeným slovem, názvem skupiny, vymezením nejdůležitějšího problému.

Příklad: „Maso a chléb si jsou podobné proto, že jsou druhem jídla. Liší se tím, že maso pochází ze zvířat a chléb z rostlin. Původ je kritérium pro porovnávání.

### **➤ Kategorizací ( tříděním)**

V této fázi se lze učit seskupovat (kategorizovat) objekty podle zadaného měřítka, a to na základě obecných charakteristik.

Např. roztřídit jednoduché objekty-kostky, kruhy, tužky, podle jednoho nebo dvou kritérií (velikost, barva)

### **➤ Časovými vztahy**

Cílem tohoto instrumentu je naučit děti vnímat pojmy času a rychlosti, členit čas, poznat nástroje pro měření času, rozdíl mezi subjektivním a objektivním časem. Pochopit rozdíl mezi příčinnými, následnými souvislostmi a současně probíhajícími událostmi.

Např. uspořádání dat v chronologickém pořadí

### ➤ Analytickým vnímáním

Cílem je změnit tendenci vnímat svět globálně, povrchně, jež je společná mnoha jedincům s výukovými obtížemi, a přivést je na analytický způsob vnímání. Žáci se mají naučit rozlišovat části komplexního celku, vyhledávat vztahy mezi nimi, rekonstruovat celek z částí. Pracuje se s různými geometrickými obrazci (Leeber, 2006).

### **Viz Seznam příloh- ukázky z instrumentů.**

Těchto metod lze využívat pro rozvoj myšlení. Kvalitní práce učitele s instrumentálním obohacováním předpokládá úplný kvalifikovaný výcvik. Velmi dobré porozumění teoretickým východiskům programu a aplikovaným systémům strukturálně kognitivní modifikace a zkušenosti zprostředkovaného učení. Je nutné umět žáky citlivě vést a doprovázet. Základní kognitivní funkce přitom můžeme přirovnat k cihlám, z nichž se stavějí vyšší kognitivní funkce jedince. Zprostředkování nás učí, jak je máme stavět. K tomuto účelu potřebujeme nejen dovednosti, ale-jako v každém umění-ještě mnohem víc: zkušenosti, lásku, energii, nadšení, motivaci a tvořivost (Leeber, 2006).

## **1.4 Dílčí závěr**

Shrme-li poznatky o tomto učení, můžeme konstatovat, že jeho využití je pestré a velmi aktuální.

**Zprostředkované učení bych využila v těchto situacích:** u dětí, které mají problémy s učením a představitostí. Zařadila bych sem specifické poruchy učení. U nedostatečně soustředěných jedinců- syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou (attention deficit hyperaktivity disorder, ADHD) a nebo syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (attention deficit disorder, ADD).

Jak jsem již uvedla v začátku - u dětí a dospělých s Downovým syndromem. Této metody také využívají firmy a podniky pro školení zaměstnanců. Metoda je vhodná pro širokou veřejnost díky její modifikovatelnosti, instrumenty jsou koncipovány tak, aby je každý zprostředkovatel – mediátor mohl využít pro různé skupiny, které můžeme specifikovat podle mnoha kritérií např. věk, postižení, ale ani rozdílný věk u lidí v jedné skupině není problém.

Mezinárodní centrum pro zvýšení učebních možností (Center for the Enhancement of learning Propensity, ICELP), udává jako cílové skupiny: vývojově postižené děti, jazykové a komunikační problémy, autismus, opožděný vývoj, problémy



s emocemi a chováním, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, Downův syndrom a jiné genetické syndromy (<http://www.icelp.org/asp/main.asp>).

Využití má tedy široký kontext. V sociální pedagogice pak nevyjímá. Neboť je v ní především zdůrazňována otázka životní pomoci. Takové, kterou potřebují lidé, nejsou-li schopni vypořádat se s životními úkoly, problémy a ohroženími v různých prostředích a při hledání optimálních forem kompenzace různých nedostatků (Kraus, 2008).

## 2. Specifické poruchy učení

**Motto:** „Jestliže si chci od někoho něco vzít, musím mu to nejdříve sám dát, to znamená - jestliže od dítěte očekávám soustředěnost, cílevědomost a klid, musím mu předvést, dát mu příklad toho, jak se to všechno dělá. Jestliže od dítěte očekávám pozornost, musím mu ji sám věnovat dříve, než ji budu žádat od něj. Zde musím sám rozlišovat důležité od nedůležitého a důležitému dát přednost.“

Jiřina Prekopová (Žáčková, Jucovičová 2010).

Děti se specifickými poruchami učení protože jejich vzdělávání probíhá s obtížemi jsou omezovány v intelektuálních podnětech. Výrazně se tento handicap projevuje v bohatosti slovní zásoby a ve vyjadřovacích schopnostech. Lépe jsou na tom děti z rodin, kde se nahlas předčítají knížky, kde se členové rodin schází a povídají si. Verbální pohotovost a významový obsah slov (Vygotskij) nejsou dostatečně rozvíjeny, pokud si dítě nečte. Můžeme sledovat, jak obtížně čtou méně známá slova, která se v běžné hovorové řeči neužívají. Nerozumí obsahu mnohých slov, nerozlišují jemné významy synonymních slov. Proto je důležité, abychom u nich vědomě a systematicky rozvíjeli slovní zásobu a verbální pohotovost (Pokorná, 2011).

V dnešní přetechnizované době vidím rozdělení dospělých (potažmo rodičů) na několik skupin. Pokud jde o rodiny, kde mají žákka se specifickými poruchami učení, pak se problém stává více citlivějším. První skupinu tvoří ti, kteří příliš nevědí, jak jejich ratolesti ve škole prospívají. Může jít o časové důvody, kdy musí v práci podávat maximální výkon, aby zabezpečili rodinu. Tudíž jsou jejich děti vydávány na pospas televizi, internetu a počítači, či jen nejeví o výchovu zájem. Do druhého tábora bych zařadila ty, kteří sice mají času více, ale nedokáží se vhodným stylem s dítětem učit. Dávají za vzor například sourozence, jak pěkně čte. Ani si neuvědomují, jakým způsobem jim škodí. Pěstují v nich nenávisť ke škole a sourozeneckou rivalitu. Poté takový školák bude pozdě diagnostikován a rodiče s ním budou pořád číst a křičet na něj např. že nepůjde ven, dokud správně nepřečte celou stránku. Do třetí skupiny bych zařadila situaci, kdy například dyslexie byla včas diagnostikována, ale naopak na žáka jsou kladeny minimální požadavky typu: „Ty nemusíš číst, jsi dyslektik. Máš na to papíry“. Potom dochází ke katastrofálnímu stavu, kdy se teprve začíná učit pořádně číst jako adolescent, aby například zvládl vůbec přijímací zkoušky na střední

školu. Předposlední tábor tvoří skupina rodičů, která se naopak snaží, má nastudovanou literaturu, ale odezva od pedagogů je minimální. Tento výčet uzavírá skupina rodičů a pedagoga, kteří spolupracují a vytváří optimální prostředí pro výuku. Podle mého názoru je takových situací méně.

Zde se opět dostáváme k citlivé myšlence inkluzivního vzdělávání. Rodiče přikládají velký význam spolupráci se školou, pochopení učitelů pro problémy spojené s dyslexií a jejich schopnosti pracovat s takto znevýhodněným dítětem. Spolupráce se školou je uváděna jako jeden z nejvýznamnějších zdrojů stresu (Matějček, Vágnerová a kol.2006). Může jít o necitlivý přístup k dítěti ze strany učitelů a také jejich nedostatečná profesní úroveň. Problémy vyvstávají i u spolužáků. Jelikož si myslím, že dnešní děti jsou jinak vychovávány, než tomu bylo u mé generace. Jsou mnohdy zlomyslné a rády se posmívají. Rodiče jsou potom frustrováni tím, jak pomoci. Zda ho nechat v běžné škole, či uvažovat o přeřazení do speciální školy. Zde se prokazuje, jak je důležitá kooperace mezi všemi. Především informovanost, komunikace a empatie mezi lidmi.

Zejména rodiče by měli vědět, co je pro jeho dítě vhodné. Zda jej začlenit do běžného kolektivu nebo do speciální školy. Jde o individuální záležitost, každý vyžaduje specifický přístup. Co vyhovuje jinému, nemusí platit pro ostatní.

Slovy Immanuela Kanta: „Vychovávání je největší a nejtěžší problém, který je možno člověku uložit“.

Neexistuje žádný návod, jak nejlépe vychovávat. Lidé by se měli sami zamyslet nad tím, jak být tím nejlepším vychovatelem. Řekla bych, že nejlépe za pomoci svých zkušeností a racionality.

## **2.1 Obecná charakteristika SPU**

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. Specifické vývojové poruchy učení jsou specifické jednak z hlediska etiologie (příčin vzniku), jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství. Vznikají určitým poškozením v období před narozením, při narození a současně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy

je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo i s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte.

Specifikem je to, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. Bývají u nich oslabeny funkce, které jsou potřebné pro osvojování psaní, čtení a počítání (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Jde tedy o heterogenní skupinu obtíží, které mají individuální charakter. Americká literatura používá pojem learning disability, ve Velké Británii převažuje název specific learning difficulties, ve francouzštině dyslexie. V německé literatuře pak s výkladovým označením legasthenie, kalkulaesthenie.

Poruchy učení - lékařská terminologie SPU - nejsou pouze předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, ale též lékařských a dalších příbuzných oborů. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 užívá následující pojmy a číselnou klasifikaci:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
  - F 81.0 Specifická porucha čtení
  - F 81.1 Specifická porucha psaní
  - F 81.2 Specifická porucha počítání
  - F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
  - F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
  - F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Kolektiv autorů IMS, 2008; Zelinková 2003).

Mezi základní typy SPU tedy patří dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní), dyskalkulie (porucha počítání), dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony). Vyskytuje se také porucha výtvarných schopností (dyspinxie) a porucha hudebních schopností

(dysmúzie). Tyto typy poruch se mohou objevovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Také se vyskytují společně se syndromem poruchy pozornosti (attention deficit disorder, ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (attention deficit hyperaktivity disorder, ADHD). Tento syndrom je také označován jako LMD - syndrom tzv. lehké mozkové dysfunkce (viz dále).

Jedinec s poruchou je především osobnost, která je jedinečná, neopakovatelná a má řadu pozitivních a negativních charakteristik. Specifické obtíže se nesmějí stát dominujícím znakem (Zelinková, 2003).

Komenský nás učil, že škola je radost. Ne každé dítě je v době povinného nástupu do školní lavice připraveno přijímat „kolektivní“ výuku. To není jen otázka inteligence, to je problém typu. I velmi chytré dítě, které není zcela zralé, si zbytečně osvojí odpor ke škole a nevyužije všechny vrozené dispozice pro vzdělání. Být schopný se učit je jedna věc, znamená porozumět, chápat souvislosti, umět reagovat, fixovat poznatky a pomalu šlapat do kopce znalostí. Ale být schopen se učit není stejné jako být schopen chodit do školy, tedy do velké třídy, poslouchat pokyn pro tolik dětí najednou. Podřídít se tempu, mluvit jen když se to smí, jíst jen o velké přestávce. Je toho hodně a někdy to nejde zvládnout, a tak místo veselého počítání je to fůra starostí a úzkostí (Pekařová, 2006).

Většinou nikdo si nechce připustit, že by jeho dítě trpělo specifickou poruchou učení. Je to individuální. Někteří se do školy těší, jiní ne. Může jít ještě o nedostatečnou vyzrálost pro vstup do školy. Upřednostňování hraní před sezením v lavici. V tomto případě je nejlépe zvolit roční odklad. Ovšem mohou nastat případy, kdy rodiče o odkladu nechtějí ani slyšet. Jen třeba z toho důvodu, co si pomyslí ostatní? Řeknou si, že jejich syn či dcera nejsou „normální“. Ani si neuvědomují, že tím svým dětem více škodí, než prospívají.

Sekundární problematika se u dětí neprojevuje ale pouze v oblasti výuky a nárůstu výukových obtíží. Často se jejich situace komplikuje psychickým prožíváním pro ně emočně náročné situace. Také se stává, že děti přicházející na druhý nebo i třetí stupeň našeho školství nebyly ještě diagnostikovány. Může to být z několika důvodů: porucha nebyla příliš silná a doposud se neprojevila. Dítě kompenzovalo své obtíže pomocí svých kompenzačních mechanismů a svých, mnohdy vysokých, inteligenčních

schopností. Důvodem také bývá (jak jsem již zmínila výše), že učitelé nebo rodiče netrvali na vyšetření dítěte, nezdálo se jim to nutné nebo nechtěli, aby dítě mělo „nálepku“. Mnohdy k diagnostice dojde až ve chvíli, kdy jedinec není schopen díky své dysfunkci překonat nějakou životní nebo studijní překážku (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007).

Je to jakýsi začarovaný kruh. Vše začíná již předškolní přípravou. V té hrají také důležitou roli mateřské školky. To je první místo, kde se setkáváme s úkoly. Děti by si samy měly vzpomenout, co do školky mají donést např. listí, modelínu atd. Jde o to, aby si samy vzpomněly a nespolehaly na rodiče. Jde tak ve své podstatě o přípravu na vstup do školy. Právě zde je klíčová vzájemná spolupráce a pohled na předškoláka a učení samostatnosti. Jak se my jako dospělí na ně díváme, jak je zapojujeme do různých úkolů a aktivit. V tom se odrazí jejich výkony:

- **Dítě jako příčina** - bude ovlivňovat své okolí. Dovolíme mu, aby si složilo své oblečení (budeme mu dávat dostatek prostoru a času)
- **Dítě jako efekt** - budeme za něj vše dělat. Jde o roli efektu. Ocitne - li se v takovéto roli nemůžeme potom čekat, že ve škole bude samostatné.
- **Výměna** - mezi rodičem a dítětem. (Dostáváme od něj různé obrázky, dárečky). Musí mu být dovoleno podílet se na těchto výměnách.
- **Fáze ztotožnění**- co do svých dětí budeme dávat, takové budou.

(Přednáška, Vrbická, 2011).

Všichni bychom měli znát schopnosti svých dětí. Jejich slabé a silné stránky. Pomoci jim se vstupem do školy, aby byly samostatné a zvládly tak snáze vstup do školy. Včasnou prevencí a diagnostikou předejít komplikacím, které posléze vyvolávají necht' do učení a odpor ke škole.

Každý z nás je svébytným individuem. Každý z nás má v některé oblasti lepší schopnosti, v jiné selhává. Někdo může být dobrým čtenářem nebo počtářem, ale neorientuje se v hudbě. V moderní době se ukazuje, že žádný jedinec nepodává dobré výkony ve všech oblastech, jak si to ve své době ještě představoval J.A.Komenský- bylo to cílem a posláním edukace v jeho pojetí. Dnes víme, že každý člověk má určitý profil svých dovedností a že z něho vyplývají jeho silné a slabé

stránky. Pak záleží na společnosti, na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na tom jaké jsou jeho priority, jaké očekávání vychází z jeho prostředí (Pokorná, 2010).

**Zákon č.561 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon)** zohledňuje tyto žáky.

§ 16

- osoby se zdravotním postižením (ZP), zdravotním nebo sociálním znevýhodněním- sem řadíme specifické poruchy učení nebo chování
- tyto děti mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jeho vzdělávacím potřebám a možnostem, dále i právo na vytvoření nezbytných podmínek a na poradenskou pomoc školského poradenského zařízení (ŠPZ)
- tyto děti mají nárok na užívání speciálních učebnic, didaktických a kompenzačních pomůcek

**Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.**

**- formy speciálního vzdělávání**

- individuální integrace (v běžné škole)
- skupinová integrace (ve třídě pro žáky se ZP-např. dyslektická třída)
- **upřednostňována je individuální integrace**, pokud vyhovuje potřebám a možnostem žáka a podmínkám a možnostem školy (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007).

SPU se zejména zabývá speciální pedagogikou. Jenž je oborem, který sleduje komplexní rozvoj osobnosti s ohledem na jeho speciální výchovné a vzdělávací potřeby v oblasti fyzické, psychické a sociální (Průcha, 2009).

Jelikož sociální pedagogika je vědní obor transdisciplinární povahy. Dochází zde ke zcela specifickému vztahu mezi sociální a speciální pedagogikou. Neboť dochází k integraci postižených do života ostatních, vyvstává řada problémů sociálněpedagogického rázu (ovlivňování vztahů a celého prostředí) jak na straně člověka s postižením, tak u skupiny (např. školní třídy), do níž je jedinec integrován (Kraus, 2008).

Následující tři kapitoly jsou věnovány těmto nejčastějším specifickým poruchám učení - dyslexii, dysgrafií a dysortografií.

## 2.2 Dyslexie

Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení. Trpí ji přibližně 3% českých dětí, nadpoloviční většina z nich potřebuje k překonání potíží ve čtení odbornou pomoc. Příčiny vzniku - vývojová dyslexie je heterogenním syndromem. Různorodá může být nejenom individuálně typická struktura dílčích symptomů a z toho vyplývající konkrétní projev čtenářských potíží, ale i jejich etiologie, obvykle jde o interakci několika dílčích faktorů, dědičných dispozic a vnějších vlivů. Může být geneticky podmíněna. Genetické dispozice mohou významně přispět k rozvoji poruchy čtení (Matějček, Vágnerová a kolektiv, 2006).

Dyslexie je specifická porucha čtení. Za jednu z jejích hlavních příčin je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit (obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušená schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj.). Jako další příčina se uvádí vizuální deficit (obtíže se zrakovým odlišováním např. stranově obrácených tvarů a drobných detailů, rozlišováním figury a pozadí, problémy v oblasti vnímání barev nebo neschopnost pohotové zrakové identifikace písmen). Dyslexie může souviset rovněž s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér. Negativní dopad má i případná porucha koncentrace pozornosti. Projevuje se obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení), nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisférové čtení).

Děti s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty (čtou monotónně, neklesají hlasem), nesprávně hospodaří při čtení s dechem. Někdy opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují je a hůře se orientují v textu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dle výše popsané charakteristiky je tedy patrné, že nejde o poruchu, za kterou by nějakým způsobem o mohl člověk sám. Jak se mnohdy mylně společnost domnívá.



## 2.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou motorikou. Roli zde hrají i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti (např. kinestetické- dítě má obtíže při zapamatování tvarů, napodobování předváděných pohybů, zapamatování správného směru), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy vážně také proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů (případně obojí) do grafické podoby. Děti mívají často problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen (mnohdy i ve vyšších ročnících), převodem tiskacích písmen na psací, zachováním správného tvaru písmen (písmena nedotahují, nedopisují, mají problémy s dodržáním správného poměru jednotlivých částí písmene). Mívají obtíže i s navazováním jednotlivých písmen, udržením písma na řádku, s dodržováním velikosti písmen, se zachováním směru psaní a správného sklonu. Někdy jim dělá problémy dodržování správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny ve slovech, dodržování stejných mezer mezi slovy.

Dysgrafie u některých žáků postihuje pouze proces psaní. Často ale mívá vliv i na další formy grafického projevu. Ovlivňuje pak zejména rýsování a tím pádem výkon v matematice-geometrii. V matematice může ovlivnit výkon dítěte i nesprávným zapisováním číslic (záměny tvarově podobných) nebo čísel (pořadí číslic, nesprávný posun v prostoru atp.). Děti s dysgrafií budou mít potíže všude tam, kde budou závislé na psaní, kde budou kladeny požadavky na rychlost psaní a úpravu písemného projevu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

## 2.4 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Problematické bývá i vnímání rytmu a schopnost jeho reprodukce. Děti s dysortografií v důsledku výše uvedených obtíží často zhoršený jazykový cit. Obtíže se prohlubují, je-li přítomna i porucha koncentrace pozornosti.

K typickým primárním **specifickým dysortografickým chybám** patří:

- Vynechávání písmen, slabik, slov i vět.
- **Přidávání písmen** (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov.
- **Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének** (háčků, čárek)
- **Přesmykování slabik** (tzv. kinetické inverze) – například kolo-loko.
- **Záměny zvukově podobných hlásek.** Zvláště znělých a neznělých („spodoby hlásek“), například sníh (h/ch), dub (b/p), led (d/t). Do této kategorie lze zařadit i záměny sykavkových hlásek (při rozlišování ostrých a tupých sykavek-záměny š-č-ž/s-c-z). Často v souvislosti s vadou řeči vznikají tzv. sykavkové asimilace (švestky-švešky, syčí-šičí apod.), tedy jak dítě vyslovuje, tak píše.
- **Nedodržování hranic slov písmu.** Jedná se o psaní slov dohromady, někdy i celých vět. U starších dětí bývá typické psaní slov dohromady, někdy i celých vět. U strašších dětí bývá typické psaní slov dohromady s předložkami (nadstolem, vokně) a se zvrtnými zájmeny se, si (hrajemesi, veselímese). Často dochází k nesprávnému psaní slov, kdy dítě nelogicky rozdělí slovo (ručn-ík). U mladších dětí pozorujeme i napsání několika slov nebo celé krátké věty dohromady (Jdemedoškoly.).
- **Komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu.** Kromě specifických asimilací (sykavkové, di-ti-ni/dy-ty-ny) se může vyskytovat i specifická artikulační neobratnost (např. u slov typu nejnebezpečnější, lokomotiva). Obdobné chyby se pak objevují v písemném projevu. S tímto logopedickým nálezem se setkáváme často u dětí s ADHD nebo ADD.

Některé problémy plynou u dětí s dysortografií z pomalého osobnostního pracovního tempa. Pracovní tempo může být pomalejší proto, že kvůli narušeným percepčním funkcím se musí dítě více soustředit na to, aby vše zvládlo zachytit a zaznamenat. Děti s dysortografií v kombinaci s dysgrafií píší pomaleji, protože se musí soustředit na výkon psaní jako takový. Při psaní pak **nestihnou zdůvodnit pravopis a chyby neobjeví často ani při kontrole napsaného.**

Podle toho, která oblast je narušena nebo nerozvinuta, v jaké míře a v jaké kombinaci, vzniká **obraz specifické poruchy**. U dětí nemusí být porušeny všechny percepčně- motorické nebo kognitivní funkce, ale pouze některé z nich. Proto jsou **projevy specifických poruch**, tak rozmanité, členité, ryze **individuální**. Z tohoto důvodu i jejich **reedukace** musí být **individuální** a musí vždy **vycházet z narušených funkcí**. Abychom však věděli, na jaké úrovni s reedukací začít, musí jí **předcházet kvalitní diagnostika jak psychologická, tak pedagogická a speciálněpedagogická** (Jucovičová, Žáčková, 2008).

## **2.5 Dílčí závěr**

Předchozí kapitoly pojednávaly o specifických poruchách učení. V závěru bychom mohli konstatovat, že se s těmito poruchami setkáváme velmi často. Mohou se týkat každého z nás. Myslím, že by bylo dobré a ku prospěchu vzdělávání každého člověka informovat se o těchto poruchách. Zvláště týká-li se to rodičů dětí s těmito poruchami. Vytvářet pozitivní a podnětné prostředí pro tyto děti a dbát na kooperaci školy s rodinou. Jelikož se jedná o nejdůležitější vztahy ve vzdělávání.

### 3. Reeducace specifických poruch

Reeducace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Jeho výsledkem ale není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, nýbrž je zaměřen i na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci problematiky plynoucí ze specifické poruchy učení. Jde o vždy individuální záležitost- vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruchy.

Neexistuje tedy proto jednotný postup reeducace stejný pro všechny děti. Jako podklad a východisko pro reeducaci je nutná kvalitní a komplexní zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření. Tato zpráva obsahuje také orientační doporučení pro reeducaci (na které oblasti se zaměřit, na kterém stupni začít, jaké metody a pomůcky využívat). V žádném případě se nejedná o doučování - jde o soubor metod, které směřují k odstranění specifických obtíží při čtení, psaní, počítání, a které jsou zaměřeny na rozvoj percepčně motorických funkcí. Doučování má doplňující funkci, nikoli zástupnou (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Měli bychom mít na mysli i další důležité faktory. Dbát na přípravu do školy. Pro přípravu na vyučování je nutné vyčlenit vhodný prostor. Každé dítě by mělo mít buď svůj psací stůl a skříňku na učení nebo minimálně stabilně určené místo, kde si může své věci uložit a kde si vypracovává úkoly. Myslím, že vše lze do jisté míry ovlivnit. Také bychom neměli opomíjet specifické poruchy chování. Sem patří syndrom lehké mozkové dysfunkce (LMD, ADHD, ADD). Bývá jim však věnován často menší prostor než poruchám učení. Přestože práce s těmito dětmi ve školách a jejich výchova v rodině bývá záležitost značně náročná. Také pro děti trpící tímto syndromem je důležité přistupovat individuálně. Dát mu najevo lásku, aby vědělo, že ho máme rádi, když někdy hodně zlobí. Soustředit se na kladné stránky jeho osobnosti. V rodinném soužití stanovit jasný řád a pevně vytyčit hranice ve výchově. Mělo by vědět, co se od něj očekává.

Děti s LMD (ADHD,ADD) někdy mívají obtíže se zapamatováním učiva. Při přípravě na školu je dlouhou dobu nezbytná přítomnost rodiče, ale na druhém stupni by se mělo převážně učit samo. Efektivnímu učení je třeba se naučit postupně, pomoc

je potřeba odmítat postupně. Při učení využíváme názorné pomůcky a vlastní aktivity dítěte - učivo si tak lépe zapamatuje. Názorných pomůcek by však nemělo být příliš najednou, abychom jej nezahltili. Učení je vhodné zpestřit - hrajeme si různé hry např. role poplety, který tomu nerozumí a úkolem dítěte je vysvětlit a naučit jej to (Žáčková, Jucovičová, 2010).

Mluvíme-li o reedukaci, ráda bych do této kapitoly zařadila Basic centrum, které se věnuje těmto poruchám. Bylo založeno v roce 2002 v Praze dle vzoru obdobných dánských center FEGU, která fungují po celém Dánsku již od roku 1974. V současné době je v České republice 13 takových organizací.

Dochází sem kdokoliv, kdo má potíže se čtením, psaním, gramatikou nebo s učením celkově. Mohou to být jak žáci prvního či druhého stupně, tak studenti středních či vysokých škol. Samozřejmě i dospělí mohou mít tyto problémy. Výuka zde probíhá individuálně s proškolenými lektory přímo ve studijním centru. Po celou dobu je lektor v úzkém kontaktu s rodiči a informuje je o postupu výuky. Pro efektivnost výuky je nezbytné docházet 2x týdně na 2 vyučovací hodiny.

**Program je založen na používání speciální výukové metody pojmenované „studijní technologie“, které jsou od spisovatele a humanisty L. Rona Hubbarda. Existují tzv. bariéry ve studiu, které blokují schopnost jedince studovat a tedy i jeho schopnost se vzdělávat. Jsou tři základní překážky ve studiu :**

- **nepochopené slovo nebo symbol**
- **nedostatek hmoty k tomu, co se studuje (hmotou se myslí studovaná věc, nebo obrázky té věci atd.)**
- **příliš strmý gradient (nejde se krok po kroku ke studiu, ale studium je nepřiměřeně rychlé, aniž by zvládla dobře předchozí látka)**

Studijní technologie umožňuje odstranění bariér ve studiu a především dává návod, jak se efektivně učit. Hodina musí být ze strany učitele perfektně připravena a především tu jde o individuální přístup ke každému (<http://www.basic.cz/>).

Já sama jsem měla to štěstí být také přítomna na této výuce. Paní učitelka byla moc milá a vlídná ke svým žákům. Bylo patrné, že ji mají rádi a vytvořili si k ní důvěru. Smí tu být pouze dva žáci. Jeden například doplňuje zadaný úkol a druhému paní učitelka vysvětluje gramatiku a zase naopak. Před tím než začne vypracovávat úkol

s ním projde zadání, vysvětlí mu, co se od něj očekává. Ujišťuje se, že úkol byl pochopen. Nejvíce mě zaujalo, když si chlapec nedovedl představit smysl určitého slova, vzali encyklopedii a názorně si ho vysvětlili. Také se zde pracuje s modelínou, která slouží jako názorná pomůcka. Jde o to, že si tak lépe osvojí slova, hlásky, i/y a vše, co mu dělá obtíže. Byla tu pěkná atmosféra, kdy takovému chlapci jen zářily oči, protože látce porozuměl a zítra bude zase o krok úspěšnější ve škole. Paní učitelka má kamarádský přístup a je vidět, že je oblíbená i respektovaná.

Popisovala - li jsem v předchozích kapitolách zprostředkované učení, pak vidím v tomto stylu výuky také prvky zprostředkování. V této učební situaci nalézám 3 hlavní kritéria zprostředkování, které uvádím v kapitole 1.2 Prvky zprostředkovaného učení a to:

- **Záměr a vzájemnost.** Lektor probouzí zájem o obsah a formu učení výběrem pomůcek a materiálů např. uváděnou encyklopedií a modelínou. Srozumitelně vyjádří, co bude od žáka očekáváno. Doslova vytváří hmotu. Návodnými otázkami jim pomáhá zpřesňovat formulace odpovědí, vede je k tomu, aby si sami dokázali uvědomovat vztahy mezi zadáním a odpovědí, aby odpověď skutečně obsahovala to, co požaduje zadání.
- **Využití v širším kontextu.** Překračuje aktuální situaci (situaci „tady a teď“) a rozšiřuje omezený systém potřeb dítěte. Vytváří představivost za pomoci encyklopedie. Dokáže si napříště abstraktně představit, co neznámé slovo znamená.
- **Význam.** Přiřazuje slovům, událostem a předmětům citový význam a vysvětluje hodnoty.

Můžeme zde spatřit i další prvky

- **Pocit kompetence.** Buduje pozitivní sebe pojetí. Takový chlapec či dívka se těší do školy. Zažívá pocit úspěchu.
- **Individuální rozdíly.** Podtrhávání individuality.

Tato centra se tedy zaměřují na všechny v populaci, kterým je třeba pomoci při překonávání jejich neúspěchů v běžném životě.

## 3.1 Reedukace dyslexie

### Postupy při reedukaci:

#### ➤ **Osvojování písmen (vyvozování a fixace)**

Podstatou reedukace je tzv. multisenzorický (polysenzorický, multisenzoriální) přístup, jenž spočívá v co nejnázornějším postupu. Cílem není zahltit dítě nejrůznějšími podněty, ale vést ho k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů tak, aby vynaložená činnost byla co nejefektivnější.

- **obrázkové abecedy**- mají mít znázornění a spojení obrázku a písmene zcela jednoznačné, poměrně jednoduché, dobře zapamatovatelné (pomáhají i výraznější kontury obrázku a jasné, kontrastní barvy). Vhodná je například zalaminovaná abeceda písmen s malými jednoduchými obrázky. Dítě si může potřebný tvar písmene vyhledat a obtáhnout
- **kreslení tvarů písmen a jejich obtahování** například v jemném písku, krupičce, na polystyrenu nebo smirkovém papíře
- **modelování písmen z tvarovaného drátku**
- **vytváření „obrázků“ z písmen**- například z velkého tiskacího písmene „O“ dítě vytvoří obličej nebo pavučinu, z písmene „M“ motýla, spojením několika písmen vznikne obrázek apod. Toto cvičení mimo jiné rozvíjí představivost a tvořivost.

#### ➤ **rozlišování a fixace tvarově podobných písmen. Rozlišování b-d, m-n**

- **barevné „vyškrtávání“ nebo „kroužkování“ písmen v textu.** (Například všechna b červeně, všechna d modře)
- **„obouvání písmenek“** – model písmene m má obuté tři botičky, n pouze dvě.

#### ➤ **Spojování hlásek a písmen do slabik**

Dovednost číst po slabikách je u těžších poruch nebo v počátcích reedukace často prvním významným krokem při osvojování čtení. Nezbytným předpokladem je, že dítě již dobře zná jednotlivá písmena. Postupujeme například takto:

- zvolíme si nejpoužívanější samohlásku a; dítě se jí snaží spojovat s různými souhláskami (ka,la,ma,na,pa,sa...);

- vysvětlíme princip, opakovaně vyslovujeme jednotlivé hlásky dané slabiky (i, a, la) dítě po nás opakuje; tuto činnost podpoříme názornými pomůckami
- **Spojování slabik do slov, čtení slov**
  - **speciální záložky**, jejichž principem je rozdělit si čtená slova na zřetelně a obsahově zvládnutelnější části
  - **dyslektické okénko**, u něhož je odkryta vždy jen část slova a jehož posouváním postupně čteme celé slovo.
- **Čtení textu**

**Zpočátku volíme krátké texty** s krátkými jednoduchými větami, **obtížnější slova** obsažená v textu **procvičujeme předem**.

Ilustrace by měly být jednoduché, názorné, nemělo by jich být zbytečně velké množství, aby nezhoršovaly orientaci v textu a příliš neodváděly pozornost. Existují tzv. dyslektické čítanky, které tyto zásady dodržují.

#### ➤ **Porozumění čtenému**

Při posuzování schopnosti porozumění a reprodukce přečteného je třeba zaměřit pozornost na dva faktory:

- **nakolik je dítě schopno registrovat při čtení zároveň i obsah**
- **zda není schopnost reprodukce čteného ovlivněna i jinými činiteli** např. logopedická vada, nedostatečné soustředění, nepostřehnutí či nepochopení souvislostí apod.

Pro posuzování porozumění čtenému nejčastěji volíme ústní formu. Necháme dítě vypravovat, o čem četlo.

Možnosti pomoci:

- U výrazných obtíží začínáme s porozuměním obsahu izolovaných slov. Na prouzcích papíru je vždy uvedena jedna jednoduchá věta, kterou dítě přečte, přiřadí k ní odpovídající obrázek, vykoná příslušný pokyn, sdělí svými slovy obsah věty a vyjádří jej vlastním obrázkem.



## ➤ **Tempo čtení**

Možnosti ovlivnění:

- **čtecí (dyslektické) okénko s postupným zakrýváním právě přečteného**
- **kombinace prostého ukazování** právě čteného pomocí ukazováčku (někdo se tak lépe orientuje, snáze udrží pozornost)
- **rozčlenění textu** na kratší úseky
- **vhodná volba textu** z hlediska náročnosti (větší písmena, kratší text, jednodušší typy slov apod.), **přitažlivý text** (Jucovičová, Žáčková, 2008).

## **3.2 Reedukace dysgrafie**

Reedukace dysgrafie se v některých fázích shoduje a prolíná s předškolní přípravou dětí na psaní. Zaměřujeme se především na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní- tj. hlavně hrubé a jemné motoriky. Používáme uvolňovací cviky zaměřené na snížení svalového napětí a uvolnění ruky pro psaní, dále cviky na posilování různých svalových skupin a zlepšení koordinace pohybů. Dbáme na správný úchop psací potřeby, správné sezení při psaní, správný sklon podložky a sešitu. Velmi důležitý je výběr vhodného psací náčiní (silnější tužky, pastelky, značkovací fixy, v případě nesprávného úchopu trojhranné psací potřeby).

**Reedukace dysgrafie tvoří systém logicky na sebe navazujících kroků. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně přecházíme k úrovni vyšší, náročnější.** Důležité je pravidelné provádění kratších, cílených cvičení. Uplatňujeme zásadu „krátce a častěji“.

### ➤ **Cvičení rozvíjející jemnou motoriku a sensoricko-motorickou koordinaci**

- různé drobné ruční práce
- pletení copánků, pomlázek
- vytváření stínových obrázků pomocí prstů a dlaní
- tvarování těsta
- masážní míčky-předávání z jedné ruky do druhé, koulení v dlaních, po podložce

### ➤ **Grafomotorický nácvik**

- hrubá motorika-k nácviku používáme například chůzi po kruhu, mezi kuželkami, po kladině
- jemná motorika ruky, mluvidel, mikromotorika očních pohybů

### **Cílem základního grafomotorického nácviku je:**

- dostatečně zafixovaný správný úchop psacího náčiní
- uvolněná ruka pro kreslení a psaní-ramenní kloub, loketní kloub, zápěstí, prsty

V předškolním věku a na začátku školní docházky se dysgrafie ještě nediagnostikuje. Je totiž obtížné odlišit obtíže plynoucí z osvojování nového učiva, z neznalosti některých oblastí smyslového vnímání, z pouze počáteční motorické neobratnosti apod. V případě, že se vyskytnou obtíže již ve fázi osvojování písmen, je třeba postup výuky uzpůsobit potřebám a možnostem dítěte.

Pokud se neabsolvuje reedukace poruchy, nebývá prognóza příliš optimistická. Písmo se zhoršuje, zvyšuje se rovněž chybovost, a to nejen specifická, ale také nespecifická, protože si dítě nestačí zdůvodnit gramatické jevy. Obtíže tak mohou přetrvávat po celý život (Jucovičová, Žáčková, 2008).

## **3.3 Reedukace dysortografie**

Při reedukaci dysortografie vždy vycházíme z konkrétních obtíží dítěte. Další postupy stanovíme na základě psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky (obtíže určíme jednak podle výsledků percepčně-kognitivních zkoušek, jednak podle typu a charakteru specifických chyb, které se projevují v písemném projevu).

### ➤ **Osvojování a fixace pravopisných pravidel**

**Děti s dysortografií mívají problémy s osvojováním gramatického učiva. Většinou potřebují více času na jeho vstřebávání, mají potíže s jeho systematizací a často i jeho pohotovou aplikací. S narůstajícím obsahem gramatického učiva někdy ztrácejí přehled, nevědí, kdy které pravidlo použít. Úspěšnější bývají při ústním zdůvodňování. Učivo v ústní formě logicky aplikují a správně zdůvodní, ale písemný projev je poznamenán zvýšenou chybovostí, a to jak typickými specifickými chybami, tak**

gramatickou chybovostí. S tím se nejčastěji setkáváme na 2. stupni ZŠ, kdy přibývá gramatického učiva a nestíhají vše dostatečně vstřebat.

Na osvojování gramatického učiva musíme vždy poskytnout dostatek času. Je-li dítě pod tlakem, chybovost logicky ještě narůstá. Osvojení by mělo v poslední fázi přejít do stádia automatizace, která se u dětí s dysortografií dostavuje obvykle podstatně později. Většinou je výhodné (někdy dokonce nezbytné) využívat multisenzoriální přístup. Tím, že se učivo přijímá více smysly, snáze se učí a lépe zapamatuje. **Z pomůcek jsou vhodná mačkadla, tvrdé a měkké kostky, tabulky souhlásek, vyjmenovaná slova znázorněná reliéfními obrázky. Velkým přínosem je též vlastní vizualizace gramatických pravidel (dětí samy znázorňují gramatická pravidla pomocí obrázků), vymýšlení říkanek k danému gramatickému pravidlu, jejich zápis a vyvěšení ve třídě.** Kompromisní řešení přináší tzv. interaktivní pomůcky. K dispozici jsou „polotovary“ (základní pravidla-např.shoda podnětu a přísudku, vyjmenovaná slova-jsou konkretizována, znázorněna reliéfními obrázky), které si děti vybarvují, rozšiřují dopisováním dalších zjištěných poznatků, doplňují příklady, výjimky apod. Jedná se o netradiční aktivity využívající aktivitu a tvořivost.

Nezbytnou podmínkou automatizace učiva je také jeho pravidelné průběžné opakování. Je třeba opakovat spíše v kratším rozsahu (nezahltit) a v kratších odstupech („zásada krátce a častěji“). Respektujeme pracovní tempo, zdůrazňujeme přednost kvality před kvantitou. Vedeme je důsledně k automatické kontrole, nikdy by neměly odevzdat svou práci bez předchozí kontroly. Naprosto nevhodné je, pokud se žák dozví pouze výsledné hodnocení a nemá již možnost zjistit, v čem chyboval.

Prognóza vývoje dysortografie je závislá nejen na typu, síle a kombinaci dysortografie s dalšími specifickými poruchami učení a chování na úrovni intelektových schopností dítěte, ale i na tom, zda u něj byla diagnostikována včas a zda proběhl reedukační nácvik.

Velkou roli hraje také přístup nejen školy, ale i rodiny, který může napomoci jak zdárnému překonání obtíží dítěte (podporou, optimistickým a citlivým přístupem), tak prohloubení obtíží laxním nebo bagatelizujícím přístupem (Jucovičová, Žáčková, 2008).

### **3.4 Dílčí závěr**

Jak vyplývá z předchozích kapitol, reedukace je ryze individuální. V podstatě jde spíše o nápravu porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání nebo pro jiné dovednosti. Cílem je, aby si jedinec osvojil základní pravidla, dovednosti a posléze byl schopný obstát v běžném životě. Zde můžeme postřehnout také prvky zprostředkovanosti. Rozvíjet u dětí i dospělých představivost, myšlení a hledat tu správnou cestu při řešení problémů.

## 4. Praktická část

K dokreslení teoretické části práce se v této kapitole budu zabývat slovními výpověďmi pedagogů. Popíši a vyhodnotím jejich názory na inkluzivní vzdělávání, náročnost přípravy na výuku a jejich přístup k žákům s SPU. Pro svou bakalářskou práci jsem si tedy zvolila kvalitativní metodu strukturovaného rozhovoru. Domnívám se, že tato metoda bude pro tuto práci vhodnější pro získání informací, než-li dotazník.

Slovní výpovědi jsem zaznamenávala až po ukončení rozhovoru, písemnou formou, aby nebyl narušen volný výklad respondentů.

Respondenty jsem se snažila zvolit tak, aby pokryli širší škálu zastoupení pedagogů. Každý z nich má také jinou délku praxe. Bohužel se mi nepodařilo navázat kontakt s nikým v mém bližším okolí, kdo se zabývá metodou zprostředkovaného učení. Poznanky z rozhovorů zcela nezobecňuji, neboť jsem si vědoma malého počtu respondentů šetření.

### **V rozhovoru se dotazuji těchto pedagogů:**

- Mgr. M. Vrbická- ředitelka centra Basic pro doučování dětí a dospělých především s dyslexií a dysortografií. Délka praxe 8 let.
- Mgr. J. Satorie- třídní učitel na SOU. Délka praxe 10 let.
- Mgr. I. Čermáková- učitelka na prvním stupni základní školy praktické. Délka praxe 25 let.
- Mgr. M. Nigrínová- učitelka druhého stupně v předmětech český jazyk, dějepis. Rovněž zastává funkci výchovného poradce. Délka praxe 30 let.
- Bc. E. Novotná-učitelka základní školy v předmětech výchova k občanství, anglický jazyk. ZŠ má v každém ročníku jednu speciální třídu pro žáky s vývojovými poruchami učení. Délka praxe 3 roky.

## 4.2 Kasuistiky provedené s učiteli

Odpovědi pedagogů:

### 1. Co si představujete pod pojmem zprostředkované učení?

- **Mgr. M. Vrbická**

Nikdy o této metodě neslyšela. Představuje si pod tímto pojmem dostat se co nejlíže prakticky k dané látce. Umět hledat a praktikovat informace. Zprostředkovat dětem látku více prakticky.

- **Mgr. J. Satorie**

O metodě neslyšel. Představuje si učitele jako zprostředkovatele studijních předmětů dítěti. Pomoc při zvládnání řešení úkolů.

- **Mgr. I. Čermáková**

Tuto metodu nikdy nestudovala. Znamená pro ni činnost žáků ve vyučovací hodině, kterou budou vykonávat na základě pokynů učitele. Žáci své poznatky z hodiny pak lépe využijí v jiném předmětu nebo v běžném životě např. při nakupování.

- **Mgr. M. Nigrínová**

O této metodě nikdy neslyšela a ani neví, co si pod ní má představit. Myslí si zprostředkování nějakého učiva.

- **Bc. E. Novotná**

Tuto metodu nikdy nestudovala. Dovede si pod ní ovšem představit zprostředkování informací žákovi o životě a světě. Za největší zprostředkovatele označila rodiče. Jejich názor na svět bývá často ovlivněn sociálním zázemím, které působí jako primární indikátor vnímání světa. Kantora vnímají až jako druhého zprostředkovatele, což pro něj může být těžké, jelikož pedagog má jen 45 minut času na učební hodinu, ve které se může žákům věnovat.

## **2. Jak se dále vzděláváte?**

- **Mgr. M. Vrbická**

V centrech Basic se pořádají 1x za půl roku školení o dyslexii, kurzy zaměřené na oblast češtiny a her. Tyto kurzy jsou celovíkendové.

- **Mgr. J. Satorie**

Absolvuje 4x do roka kurzy a semináře na speciální vzdělávání. Certifikovaný lektor pro vzdělávání dospělých, zadavatel a hodnotitel maturitních zkoušek studentů s SPU. To vyžaduje několikaměsíční kurzy.

- **Mgr. I. Čermáková**

Využívá nabídek DVPP-akreditovaný MŠMT. (Jde o zkvalitnění vzdělávání pedagogických pracovníků). Studuje jazykový a metodický kurz anglického jazyka.

- **Mgr. M. Nigrínová**

Školení v oblasti výchovného poradenství a speciální pedagogiky několikrát do roka.

- **Bc. E. Novotná**

Realizace environmentální výchovy ve škole, globální témata a inovativní metody ve výuce cizího jazyka, školní projekt Comenius. Zlepšování jazykových schopností na týdenních pobytech v partnerských školách.

## **3. Jak dlouho se připravujete na výuku?**

- **Mgr. M. Vrbická**

Příprava je individuální na každého žáka jiná. Centra Basic mají gramatické osnovy. Pracuje na nich tým odborníků, postup výuky je podle daných metodik. Pravidelné školení pro učitele a rodiče, jak přistupovat k dětem a jak se s nimi učit, což vyžaduje velkou a důkladnou přípravu.

- **Mgr. J. Satorie**

Téměř neustále. S ohledem na téma výuky a plánech učiva. Příprava souvisí s psaním didaktických testů.

- **Mgr. I. Čermáková**

Vzhledem k více než dvacetileté praxi se připravuje přibližně 30 minut denně. Pokud je více přípravy- pracovní listy-tak 60 minut.

- **Mgr. M. Nigrínová**

Individuálně. Dlouholetá praxe, nelze říci konkrétně.

- **Bc. E. Novotná**

Délka u každého ročníku odlišná. Čím vyšší ročník, tím většinou náročnější příprava. Především u 9. třídy příprava až 1,5 hodiny.

#### **4. Vedete žáky ve výuce k samostatnosti?**

- **Mgr. M. Vrbická**

Ano, to je hlavním cílem kurzu Basic. Diagnostikovat problém a použít vhodnou metodu. Naučit samostatně učit, hledat informace, aby si žák uměl sám poradit.

- **Mgr. J. Satorie**

Žáci jsou vedeni především k samostatné práci na zadaných úkolech, k jejichž řešení je nutné využít již zvládnuté vědomosti, metody a formy řešení problému. Žáci samostatně ovlivňují výuku formou individuálních vstupů s jednotlivými referáty nebo prezentací. Při řešení technických úloh, jsou vedeni postupně k sestavení návodu řešení, které se může stát šablonou pro analogické problémy daného druhu.

- **Mgr. I. Čermáková**

Vedení žáků k samostatnosti považuje za velmi důležité, zvláště v dnešní moderní době. Sama se o to co nejvíce snaží.

- **Mgr. M. Nigrínová**

Vede žáky k samostatnosti.

- **Bc. E. Novotná**

Vede žáky k samostatnosti. Samostatnost dle jejího názoru platí ve výuce dvojnásob. Většina dětí se při přechodu z prvního na druhý stupeň potýká s velkou změnou, kdy si musí najít vlastní systém učení a pro některé je to neúnosné.



## **5. Jste ochotni doučovat studenty?**

- **Mgr. M. Vrbická**

Hlavní cíl centra Basic.

- **Mgr. J. Satorie**

Je ochotný doučovat studenty a také je doučuje. Žáky si určuje sám s ohledem na jejich možnosti a vůli. Umožňuje i těm, kteří i přes píli a dobrou vůli nemohou látku zvládnout tradiční cestou vzdělávání.

- **Mgr. I. Čermáková**

Vzhledem k tomu, že má vystudovanou speciální pedagogiku doučuje žáky občas logopedii.

- **Mgr. M. Nigrínová**

Ochotná, jen kdyby byl žák dlouhodobě nemocný.

- **Bc. E. Novotná**

Doučuje žáky ze základních i středních škol.

## **6. Jaký máte názor na inkluzivní vzdělávání?**

- **Mgr. M. Vrbická**

Dle jejího názoru by děti s SPU měly zůstat na běžné ZŠ. Dyslektická třída, kde by učil odborník a byl by snížený počet žáků, potřebné pomůcky jako například bzučák. Ze své zkušenosti ví, že dyslektické děti se v praktické škole nic nenaučí. Většinou se tam řeší problémy a krádeže problémových dětí a na výuku není potřebný čas.

- **Mgr. J. Satorie**

Dle něj má inkluzivní vzdělávání má své dobré místo v systému školství i ve společnosti. Nesmí být ale zneužíváno k mylnému začleňování každého žáka s jakoukoliv poruchou učení. Zvláště žáci s nižším IQ, s výrazně kombinovanými ADHD poruchami aj. nemohou inkluzivnímu vzdělávání stačit. Těmto žákům skutečně nabízí praktická škola a její metody mnohem ohleduplnější přístup s mnohem lepšími výsledky. Zvláštní / praktické školy jsou desetiletí ověřené způsoby vzdělávání.

- **Mgr. M. Nigrínová**

Má zkušenost s dívkou, kterou rodiče nechtěli dát do školy praktické. Dívka i rodiče se velmi snažili. Nakonec dokázala odchodit celou školní docházku a zvládla přijímací zkoušky na střední školu. Bylo to těžké a hlavně tu byla velká snaha ze strany dívky a její rodiny. Takový případ je ojedinělý. Je pro inkluzi, ale musí k ní být vhodné podmínky i ze strany školy. Snížený počet žáků ve třídě.

- **Mgr. I. Čermáková**

Inkluzivní vzdělávání absolutně neuznává. Každé dítě má právo se vzdělávat a pracovat podle vlastního tempa. O této otázce by hovořila jen negativně.

- **Bc. E. Novotná**

Pracovala ve škole, kde děti s poruchami učení byly zařazeny do speciální třídy. Přišlo jí to správné, jejich výukové tempo bylo rovnocenné a hodnocení vyrovnané. Na druhou stranu neměly jejich známky stejnou váhu ve srovnání s běžnou třídou. To je fakt, který střední školu už nezajímá. Znamky jsou pouze motivující, ne vydřené. Pokud žák opustí školu s dvojkou z matematiky, nikdo nebude pátrat, zda ji dostal zaslouženě nebo kvůli doporučení pedagogicko-psychologické poradny o mírnějším hodnocení. Kdyby to měla pojmout zešíroka i na děti jiných etnických menšin, cizince, postižené a jiné, myslí, že pro rovnocenné začlenění lidí do společnosti je lepší být jejich součástí už od začátku.

7. **Setkali jste se ve své třídě se žákem s SPU-pokud ano, jak k němu přistupujete?**

- **Mgr. M. Vrbická**

Dříve učila na běžné ZŠ. Setkala se tam i těmito dětmi. Zaslala materiály rodičům, aby se snažili spolupracovat společně se školou.

- **Mgr. J. Satorie**

Se žáky s SPU se setkává, protože obory učňovského školství je pro tyto žáky relativně dostupné. Jeho přístup k nim je ovlivňován školními směrnici o vzdělávání žáků s SPU, které vychází z doporučení MŠMT. Žáci s tímto uzpůsobením bývají úkolováni, nárokováni i hodnoceni dle zavedené praxe a směrnic, vždy ale s ohledem na

konkrétní poruchu tak, aby přístup k nim zůstal s pozitivním vlivem na jejich vzdělávání.

Žáci s SPU mají vyčleněné delší časový horizont pro zvládnutí témat, je jim ponecháván větší čas na přípravu a vykonání zkušebních testů nebo ústního zkoušení. Modely a pomůcky jim jsou často poskytovány s předstihem, doučování je těmto žákům nabízeno s předností. Osobně těmto žákům zmírňuje náročnost samostatné práce na referátech a prezentacích nebo jim přednostně poskytuje konzultace pro pomoc při řešení technických problémů spojených s výukou a zadáním úkolů.

- **Mgr. I. Čermáková**

V praktické škole má žáky s SPU. Přistupuje k nim individuálně. Podle potřeby každého dítěte. Je zde mnohem více času než na běžné základní škole.

- **Mgr. M. Nigrínová**

S těmito dětmi se setkala ve třídě několikrát. Přístup individuální. Píše jen polovinu textu, mírnější známkování. Vyjmenovaná slova při diktátu mají k dispozici. Nesmí toho ale zneužívat. Píše domácí úkoly jako ostatní. Musí mít hlavně snahu.

- **Bc. E. Novotná**

Ano dokonce učila ve třídách, kde byly pouze tyto žáci. Měli individuální nebo skupinový vzdělávací program. Většinou do 12 dětí ve skupině. Přesto nebylo zcela možné věnovat se každému individuálně. Tempo se tedy přizpůsobovalo na střed mezi nejpomalejším a nejrychlejším bez ohledu na jejich poruchy. Samozřejmě výuka byla přizpůsobena: pro dysgrafie zápisy pouze tiskacím písmem, pro dyslektiky krátké úseky ke čtení. Dysortografici stejně tak. Látka byla několikrát zopakována a po hodinách se prováděly kontroly zápisů. Při práci bylo ke každému přistupováno jednotlivě a řešen jeho problém, popř. látka vyložena nanovo. A především, dle doporučení, byly zadání testů v českém jazyce, věty jednoduché na čtení a hodnocení vesměs o stupeň mírnější. Zápisy byly uznávány i foneticky, dokonce v testech byla spousta chyb, které se netýkaly aktuálního jevu, přehlíženy. Zkoušení probíhalo spíše ústně. Dobré známky byly pro žáky motivující.

## 4.2 Dílčí závěr

Provedeným šetřením jednotlivých výpovědí pedagogů jsem zjistila, že o zprostředkovaném učení osobně žádný z pedagogů neslyšel a ani se nepokoušel ho studovat. Ve všech případech byl každý schopen popsat, co si myslí, že toto učení obnáší. Nejlépe dokázala odpovědět Bc. E. Novotná, která má nejmenší praxi z dotazovaných. Nezapomněla na rodiče, kteří jsou hlavními zprostředkovateli světa dítěte. Také Mgr. I. Čermáková ze školy praktické dokázala vystihnout, že žáci své poznatky mohou využít v běžném životě jako například při nakupování.

Na otázku ohledně svého vzdělávání každý odpověděl, že se vzdělává několikrát do roka. Vzhledem k tomu, že Mgr. M. Vrbická je ředitelkou centra se zaměřením na dyslexii, její vzdělávání je náročnější na celovíkendové kurzy. Také pořádá přednášky pro učitele a rodiče, což vyžaduje také mnoho nových informací.

K samostatnosti vede každý z učitelů své žáky, ať jde o školu praktickou, učiliště či běžnou školu. Každý kantor považuje samostatnost za důležitou.

Doučovat studenty je ochoten každý z učitelů. Mgr. M. Nigrínová jen v případě, že by byl žák dlouhodobě nemocen. Což nejspíše vyplývá z toho, že jako pedagog na běžné škole má na starosti mnoho dětí a práce výchovného poradce ji také zabírá mnoho času. Mgr. J. Satorie jako třídní učitel na SOU je také ochoten doučovat, jen když toho žák nezneužívá. Mgr. M. Vrbická má hlavní náplň práce doučovat studenty. Ty chodí právě až po výuce na specializované doučování.

Náhled na inkluzivní vzdělávání mají kantoři stejnou, kromě Mgr. I. Čermákové ze školy praktické. Inkluzi absolutně neuznává. Neboť učí žáky s SPU a jiných etnických skupin, tak vidí, jak je nezbytné, aby tito žáci byli vyučováni samostatně dle svého tempa a možností. Tyto děti na běžné základní škole neobstály a byly přeřazeny do školy praktické a styl výuky a vedení hodiny jim vyhovuje. Mají pocit, že jsou také v něčem dobří. Mgr. J. Satorie je pro inkluzivní vzdělávání, ale děti s ADHD a děti s nižším IQ by zařadil do školy praktické, kde by se jim lépe učilo. Mgr. Nigrínová z běžné základní školy má vlastní zkušenost. Píle a vytrvalost jedné dívky a její rodiny ji umožnila chodit do běžné školy. Je pro inkluzi ale musí k ní být vhodné podmínky především snížený počet žáků ve třídě. Bc. E. Novotná je pro inkluzi od začátku. Vzhledem k tomu, že má zkušenost se žáky s SPU, kteří byli ve speciální třídě a měli stejné známky jako ostatní. Myslí, že by bylo vhodné je zařadit do běžné třídy hned, aby

byli porovnávání s ostatními dětmi. Mgr.M. Vrbická je pro dyslektické třídy. Tyto děti by do školy praktické nezařadila, nic by se tam dle jejich zkušeností nenaučily. Není tam na výuku tolik času kolik by mělo být, neboť se tam řeší problémoví žáci a jejich krádeže.

Každý z kantorů se setkal s dítětem s SPU. Z toho vyplývá, že těchto dětí je dnes mnoho. Každý k nim přistupuje individuálně. Na běžné základní škole píše polovinu textu. Preference ústního zkoušení, děti mohou mít k dispozici i vyjmenovaná slova při diktátech. Bc. E. Novotná učila ve třídě, kde byly pouze tyto děti. Byl na ně brán velký ohled. Preference ústního zkoušení. Individuální přístup, známkování mírnější.

Jak jsem uvedla již výše. Poznatky z rozhovorů zcela nezobecňuji, neboť jsem si vědoma malého počtu respondentů šetření. A také toho, že nebylo v mých silách sehnat pedagoga, který by měl vystudovanou metodu zprostředkovaného učení, který by tyto výpovědi jistě zajímavě doplnil.

# Závěr

Ve své práci jsem chtěla pojmout, co obnáší metoda zprostředkovaného učení. Proto se ve své první kapitole zabývám a popisuji metodu tohoto učení, na níž navazují kapitoly druhou o specifických poruchách učení. Jelikož tato metoda lze využít u dětí s poruchami učení.

Bakalářskou prací jsem se tedy snažila poskytnout náhled na toto učení a jeho využití v běžném životě. Proto také v kapitole druhé pojednávám o dětech se specifickými poruchami učení. Ve třetí kapitole pak popisuji reedukaci těchto poruch.

Ve své práci se zmiňuji o rodině a prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Neboť se domnívám, že toto jsou nejdůležitější činitelé, kteří na vychovávaného jedince působí. Samozřejmě neopomínám školu, která je stejně rovnocenným činitelem. Velkou roli zde hraje učení. Neboť učením rozumíme proces navozený vnitřními nebo vnějšími podněty k psychické činnosti. Psychický vývoj bez učení je nemyslitelný a veškeré učení také psychický vývoj ovlivňuje. Člověk pro svůj normální vývoj potřebuje podněty ze svého přirozeného prostředí, jež jeho učení usměrňují. Jde tu v největší míře o sociální prostředí, jež působí ve velké části cíleně (Říčan, 2010).

Rodič a učitel jsou právě nejčastěji zprostředkovateli-mediátory světa dítěte. Dávají mu instrukce, jak se chovat v konkrétních situacích. Jsou pro ně primárními socializačními činiteli. Pokud mezi dětmi, rodiči a pedagogy budou panovat pozitivní a vstřícné vztahy, budou i děti na sebe pohlížet více pozitivněji. Vyrastou z nich jedinci, kteří se dokáží začlenit do společnosti a budou pro ni užiteční. Ať již mluvíme o poruchách učení, či ne. Každý z nás potřebujeme porozumění a lásku. Vhodným příkladem mi tomu byla možnost být na výuce v praktické škole. Tam jsem poznala, že nejde jen o to, ve které škole pedagog učí a jaké děti učí. Mluvíme-li o etnických menšinách, viděla jsem neutuchající zájem a radost v očích dětí, které chtěly vědět a velmi se snažily. Kantor musí učit hlavně s láskou. Tyto děti jsou ale v té nevýhodě, že jejich rodiče z velké většiny nemají o výchovu svých dětí zájem. Tím pádem je snažení v těchto školách vniveč.

Mou snahou bylo zjistit, jak pedagogové nahlíží na děti se specifickými poruchami učení, jaký názor mají na inkluzivní vzdělávání. V poslední části práce proto

dokládám kasuistiky prováděné s učiteli. Shledala jsem jejich odpovědi jako optimální. Myslím, že každý z nich se snaží k žákům přistupovat pozitivně a individuálně. Jelikož jsem byla přítomna na vyučovacích hodinách ve specializovaném centru pro děti s dyslexií a v základní škole praktické mohu jen potvrdit, že k těmto dětem je přistupováno vstřícně a spravedlivě. Děti zároveň ví, co je jejich povinnost a že jsou za sebe zodpovědní. Pokud nedonesou úkol je to jejich prohřešek, nesvalují vinu na své rodiče.

Jak jsem zmínila již v úvodu slovy Reuvena Feuersteina-cílem 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. „Naše děti si to zaslouží a 21. století to vyžaduje.“ Řekla bych, že se to daří plnit, pokud všichni zúčastnění chtějí. I sociální pedagog zde může hrát důležitou roli například tím, že bude nápomocen při řešení problémů v těchto vztazích.

# Resumé

Bakalářskou práci směřuji k tématu zprostředkovaného učení. Cílem mé práce je v teoretické části pojednat o této metodě, dětech se specifickými poruchami učení a jejich reedukaci. V praktické části je cílem pomocí výpovědí pedagogů z různých typů škol zjistit povědomí o této metodě, přístup k dětem se specifickými poruchami učení a názor na inkluzivní vzdělávání.

Práce je rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola pojednává o zprostředkovaném učení. Jeho vzniku a zakladateli, dále pak klíčových prvcích zprostředkovaného učení a o tom, jak rozvíjet myšlení.

Druhá kapitola se soustřeďuje na specifické poruchy učení. Nejprve popisuje tyto poruchy v obecné rovině, poté je zaměřena na dyslexii, dysgrafii a dysortografii, neboť se vyskytují v populaci nejčastěji.

Třetí kapitola zmiňuje reedukaci těchto poruch. Je zde pojednáno mimo jiné i o Basic centru, ve kterém se vyškolení lektori učí s dětmi, jak správně se mají učit, aby obstály ve škole. Toto centrum se zaměřuje hlavně na dyslexii a dysortografii.

Čtvrtá kapitola je koncipována jako praktická část. Obsahuje kasuistiky prováděné s pedagogy.



# Anotace

Tato bakalářská práce popisuje metodu zprostředkovaného učení, specifické poruchy učení a jejich reedukaci. Cílem bakalářské práce je pojednat o této metodě, zjistit její povědomí mezi pedagogy a jejich přístup k dětem s poruchami učení. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První část (teoretická-kapitola první až třetí), která zahrnuje metodu zprostředkovaného učení, specifické poruchy učení a reedukaci těchto poruch. Druhá část (praktická-kapitola čtvrtá), která obsahuje rozhovory s pedagogy.

## Klíčová slova

Reuven Feuerstein, zprostředkované učení, ICELP, Lev Semjonovič Vygotskij, COGITO centrum, specifické poruchy učení, reedukace, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, Basic centrum

# Annotation

This bachelor thesis describes mediate learning method, specific learning disabilities and its reeducation. The aim of the bachelor thesis is to deal with this method, find out awareness of this method among teachers and to discuss their approach to children with specific learning disabilities. The bachelor thesis is divided in two parts. First part(theoretical one-chapters 1 up to 3) which includes mediate learning method, specific learning disabilities and reeducation of these disabilities. Second part (the practical one-chapter 4) which contains interviews with the teachers.

## Keywords

Reuven Feuerstein, mediate learning, ICELP, Lev Semjonovič Vygotskij, COGITO center, specific learning disabilities, reeducation, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, Basic center

# Seznam použité literatury:

## Právní předpisy, zákony, vyhlášky

1. Zákon č. 561 o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání-školský zákon.
2. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

## Knihy, syntetické práce a monografie

1. Jucovičová, D., Žáčková H., Sovová H. Specifické poruchy učení na 2.stupni základních škol (použitelné i pro střední školství).Praha: D+H, 2007, s.17. ISBN 978-80-903579-7-6.
2. Jucovičová, D., Žáčková H. Metody reedukace specifických poruch učení Dyslexie. Praha: D+H, 2008, s. 19-20. ISBN 978-80-903869-7-6.
3. Jucovičová, D., Žáčková H. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, s. r. o., 2008, s. 9, 12-14, 15-16, 23-26, 82-97, 100-125, 129, 142-151. ISBN 978-80-7367-474-8.
4. Kolektiv autorů. Kapitoly ze speciální pedagogiky. IMS Brno: 2008, s. 100.
5. Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008, s.45, 55-56, 199. ISBN 978-80-7367-383-3.
6. Lebeer, Jo. (ed.) a kol. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje. Praha: Portál, s. r. o., 2006, s. 21, 56, 57, 63-68, 80, 81-82. ISBN 80-7367-103-4.
7. Málková, G. Umění zprostředkovaného učení. 1.vyd. Praha: Toga, spol. s. r. o., 2008, s.9, 10, 12, 17, 24, 26-27, 75.ISBN 978-80-87258-02-6.
8. Málková, G. Zprostředkované učení. Praha: Portál, s. r. o., 2009, s.11, 15, 22, 37-38, 49, 50. ISBN 978-80-7367-585-1.
9. Matějíček, Z., Vágnerová M. (ed.) a kolektiv. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006, s. 11, 159. ISBN 80-246-1173-2.

10. Matějček, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, s. r. o., 2007, s. 28. ISBN 978-80-7367-325-3.
11. Pekařová, L. Jak žít a nezbláznit se. Olomouc: Poznání, 2006, s.62. ISBN 8086606-49-X.
12. Pokorná, V. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010, s.27, 122, 154. ISBN 978-80-7367-773-2.
13. Pokorná, V. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. 5.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2011, s. 21. ISBN 978-80-7367-931-6.
14. Průcha, J. Přehled pedagogiky. 3. aktualit.vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2009, s.81. ISBN 978-80-7367-567-7.
15. Říčan, P. Psychologie osobnosti. 6. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010, s. 164. ISBN 978-80-247-3133-9.
16. Vágnerová, M. Základy psychologie. 2.dotisk 1.vyd. Praha: Karolinum, 2007, s.30-31, 34. ISBN 978-80-246-0841-9.
17. Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, s.53. ISBN 978-80-246-0956-0.
18. Vygotskij, L. S. Psychologie myšlení a řeči. Překlad Jan Průcha. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2004, s. 71.
19. Zelinková, O. Poruchy učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál, s. r. o., 2003, s.10-11. ISBN 80-7178-800-7.
20. Žáčková, H., Jucovičová D. Metdody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele. Praha: D+H, 2010, s. 5, 49. ISBN 978-80-903869-0-7.

## **Přednáška**

Přednáška na téma: Z předškoláka prvňákem. Mgr. Martina Vrbická, Studijní centrum Basic Čáslav 15. 11. 2011

## **Internetové zdroje**

1. Studijní centrum Basic. (cit.2011-15-11).

Dostupné z : <http://www.basic.cz/>

2. Centrum Pomněnka. (cit. 2012-20-3).  
Dostupné z : <http://www.centrumpomnenka.estranky.cz/>
3. Cogito centrum. (cit. 2011-25-8).  
Dostupné z : <http://centrum-cogito.cz/>
4. Mezinárodní centrum pro zvýšení učebních možností-The International Center for the Enhancement of Learning Potencial, ICELP.  
(cit. 2011-27-10).  
Dostupné z : <http://www.icelp.org/asp/main.asp>
5. [www.ictaweb.org](http://www.ictaweb.org). (cit. 2012-1-2).  
Dostupné z : <http://www.ictaweb.org/details/FIE.pdf>
6. Úvod-UČÍME SE UČIT SE-program rozvoje osobnosti. (cit. 2011-27-10).  
Dostupné z : <http://www.ucime-se-ucit.cz/>

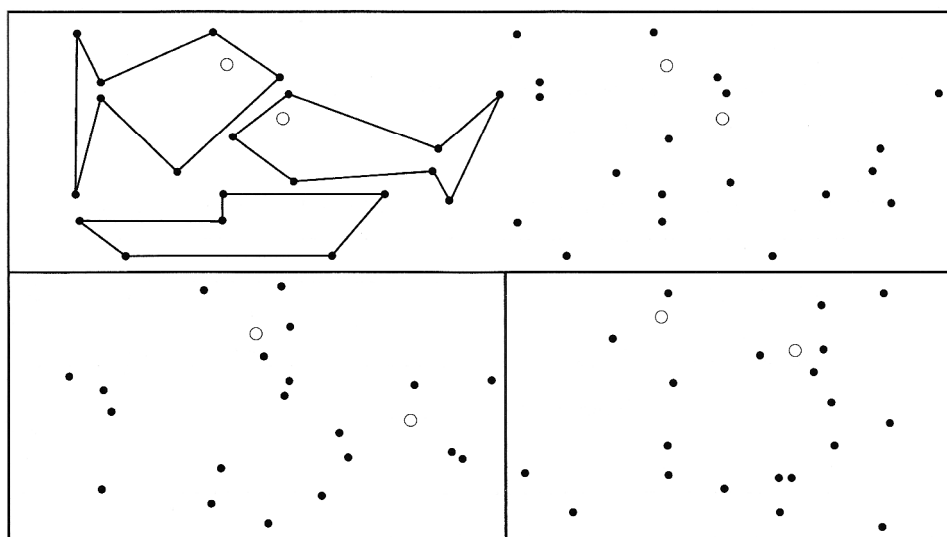
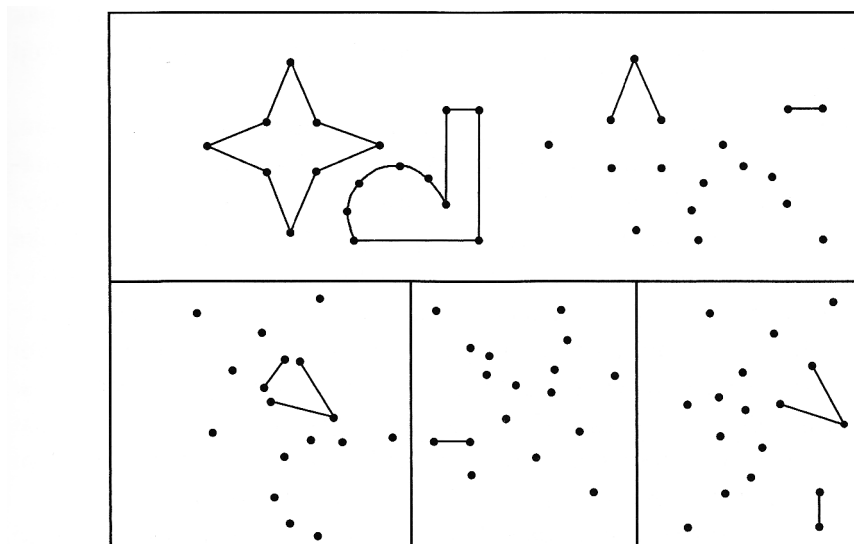
# Seznam příloh

Příklady úkolů z instrumentálního obohacování. Návaznost na kapitolu 1.3 Jak rozvíjet myšlení.



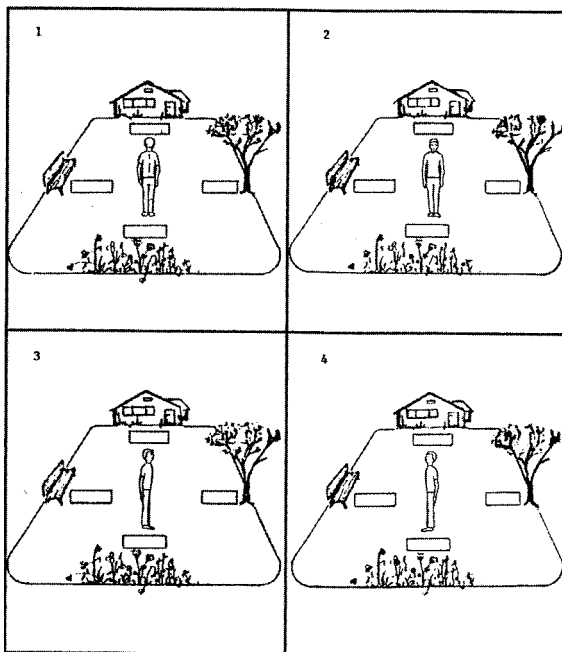
**Motto zprostředkovaného učení**

(Upraveno podle: Málková, 2009)



### Ukázka náročnějších úkolů z pracovního sešitu uspořádání bodů

Zde je úkolem žáků hledat a zakreslovat vzorové obrazce (vlevo nahoře) ve slucích teček. Každý rámeček v ukázce obsahuje všechny vzorové obrazce, některé se mohou i různě překrývat. (Upraveno podle Málková, 2009).



### Obrázek instrumentu Orientace v prostoru

V tomto instrumentu se žáci učí používat relativní a stálý systém prostorových vztahů (vepředu, vpravo, vzadu, vlevo), aby dokázali určit pozici objektu a sami se orientovat. (Upraveno podle Leeber, 2006).



počet

velikost

tvář

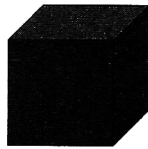
směr

### Příklad instrumentu Porovnávání

**Zadání:** Nakresli obrázek, který se od vzoru liší vlastnostmi uvedenými v kroužku (Leebr, 2006).



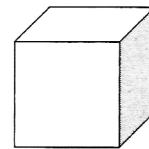
A



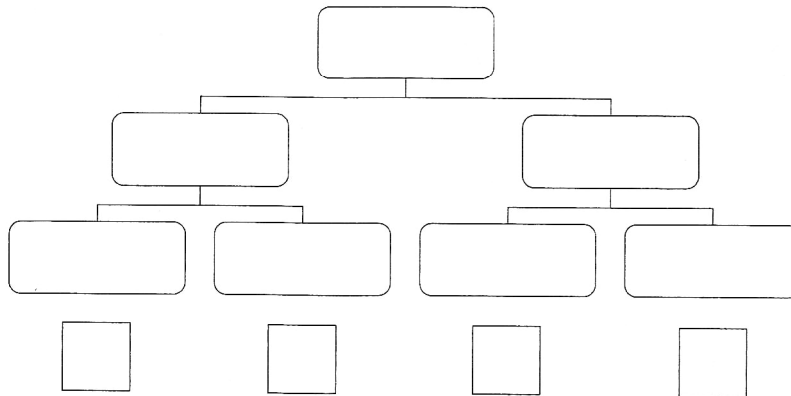
B



C

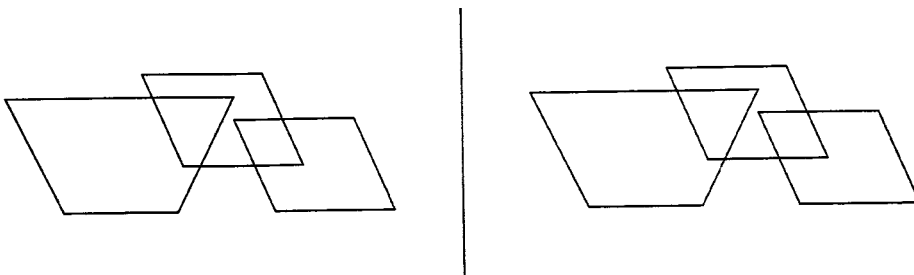


D



### Příklad úkolu v instrumentu Kategorizace

**Zadání:** Doplň do diagramu správné kategorie a do prázdných čtverečků správná písmena.(Leeber, 2006).



### Cvičení z instrumentu Analytické vnímání

**Zadání:** Vybarvi každou část jinou barvou. Každou část očíslej. Na kolik částí můžeš celek rozdělit? (Upraveno podle: Leeber, 2006).