

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Disertační práce

Mgr. Jana Burianová

Osobní zážitek specifických poruch učení

The personal experience of Specific Learning Difficulties

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Mgr. et Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za motivaci k pokračování ve studiu a rozšíření diplomové práce. Srdečně děkuji za její podporující a podnětné vedení práce, za cenná doporučení a čas věnovaný konzultacím a práci.

Děkuji organizaci DYS-centrum® Praha z. ú. za pomoc s akreditací semináře a vytvoření vhodných podmínek pro jeho realizaci.

Srdečně děkuji všem účastníkům výzkumu za jejich ochotu, iniciativu a upřímnost. Za jejich odhodlání pokusit se o změnu, za jejich otevřenost a snahu pomoci druhým skrze vlastní příběh a zkušenosti.

V neposlední řadě velice děkuji své nejbližší rodině za trpělivost a nekončící motivaci. Závěrečné poděkování výhradně náleží mým rodičům. Tatínkovi za vztah k vědě, výzkumu a lásce přemýšlet, poznávat, objevovat a tím pomáhat. Mamince za vztah k učení, k žákům, za pedagogickou kreativitu, originalitu a eleganci.

Práci věnuji všem dětem, žákům a studentům s přáním, ať najdou ve školních lavicích sami sebe, ať dostanou možnost projevit svůj potenciál a naučí se žít tím, kým jsou a mohou být.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

Jana Burianová, v.r.

Abstrakt

Disertační práce „*Osobní zážitek specifických poruch učení*“ se věnuje specifické problematice osobního zážitku charakteristických primárních a sekundárních projevů specifických poruch učení (SPU). Práce je koncipována jako teoreticko-empirická.

Teoretická část práce v sedmi kapitolách prostřednictvím literární rešerše zpracovává tato témata: sociální reality, jazyka, učení, učebního potenciálu, specifických poruch učení a roli žáka – učitele a školy. Devátá kapitola slouží jako přemostění teoretické a empirické části práce a reflektuje aktuální výzkumy a projekty.

V empirické části práce je prezentován kvalitativní výzkum zkoumající problém osobního zážitku specifických poruch učení. Hlavním cílem výzkumu je zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU. Základní výzkumná otázka zní, jaký je efekt osobního zážitku SPU na účastníky semináře. Výzkumné šetření bylo rozděleno do devíti fází: návrh obsahové náplně a formy semináře osobního zážitku SPU; designování semináře; akreditace semináře; ohnisková skupina; distribuce semináře; realizace semináře; vyhodnocení semináře; shrnutí výzkumných zjištění a návrh možností dalšího zpracování a rozvoje tématu osobního zážitku SPU. Fáze ohniskové skupiny a realizace semináře byly hlavními metodami sběru dat.

Ohnisková skupina byla realizována formou polostrukturovaného skupinového rozhovoru se žáky druhého stupně základní školy. Cílem ohniskové skupiny bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků ve vztahu ke vzdělávacímu systému, zkušenosti specifických poruch učení a učebnímu potenciálu, kde jsou obě proměnné ovlivněny přítomností specifických nesnází.

Výsledky ohniskové skupiny ve vztahu k vzdělávacímu systému a na základě osobní zkušenosti poukazují na absenci individuálního přístupu, tj. přístupu, který vychází z reálného poznání a porozumění žakovým silným a slabým stránkám; zaměřují optiku na učitele jakožto na „obyčejného“ člověka; učení by mělo vycházet a navazovat na praktický život; škola má jedince rozvíjet v oblastech kritického a logického myšlení; žák se má aktivně podílet na chodu školy, výuky a učení.

Osobní zážitek specifických poruch učení představuje alternativní přístup ke specifickým poruchám učení na základě jejich osobního zážitku. Osobní zážitek je koncipován jako zážitkový seminář, který prostřednictvím simulačních pomůcek dává účastníkům příležitost vlastního prožitku. Hlavním záměrem je zdůraznit potřebu empatického

přístupu k žákům se SPU, ale také navrhnout optimističtější a podnětnější pohled na specifické poruchy učení, které nemusí být primárně vnímány jako problémy, zátěže, nedostatky a nedostačivosti, ale jako alternativní způsoby učení. Zážitek seminář byl realizován v rámci DYS-centrum® Praha z. ú. a následně třikrát se studenty katedry pedagogiky FF UK.

Výsledky výzkumu konstatují, že osobní zážitek specifických poruch učení v účastníkovi vyvolává dosud nezažité a neuvědomělé pocity; přímý zážitek specifických poruch učení vede k novým reflexím a podnětům k práci se žáky; osobní zážitek SPU z tzv. neviditelného postižení dělá postižení viditelné, prožité a konkrétní.

Výzkumný projekt dokázal zprostředkovat osobní zážitek specifických poruch učení. Osobní zážitek SPU vyvolává emoční, postojovou i profesní změnu v účastníkovi. Sloučením výsledků obou hlavních výzkumných fází a teoretické části práce došlo k triangulaci obsahových zdrojů výzkumného problému. Práce v posledních kapitolách předkládá diskusi, limity výzkumu a doporučení pro praxi. Závěry obou výzkumných fází mluví o potřebě porozumění, empatie a tolerance ve vztahu učitel – žák, i žák – učitel.

Klíčová slova

Pedagogika, speciální pedagogika, zážitková pedagogika, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy učení, zážitkový seminář, osobní zážitek, reflexe.

Abstract

The dissertation „*Personal Experience of Specific Learning Disabilities*“ is devoted to the specific issue of the personal experience of the characteristic primary and secondary manifestations of specific learning disabilities (SLD). The dissertation is conceived as a theoretical-empirical one. The theoretical part of the thesis in seven chapters through a literature search elaborates the following topics of: social reality, language, learning, learning potential, specific learning disabilities and the role of the student-teacher and the school. Chapter nine serves as a bridge between the theoretical and empirical part of the thesis and reflects on current research and projects.

The empirical part of the thesis presents qualitative research exploring the issue of personal experience of specific learning disabilities. The main aim of the research is to convey and describe an authentic experience of the manifestations of specific learning disabilities leading to the development of an understanding of the special educational needs of pupils with SLD. The primary research question asks what is the effect of the personal experience of SLD on seminar participants. The research inquiry was divided into nine phases: designing the content and format of the personal experience of SLD seminar; designing the seminar; accrediting the seminar; focus group; seminar distribution; seminar implementation; seminar evaluation; summarizing the research findings and suggesting ways to further elaborate and develop the topic of personal experience of SLD. The focus group and seminar implementation phases were the main methods of data collection.

The focus group was conducted in the form of a semi-structured group interview with primary school pupils (age 10 -15). The aim of the focus group was to record pupils' attitudes, opinions, emotions and feelings in relation to the educational system, the experience of specific learning difficulties and learning potential, where both variables are affected by the presence of specific difficulties.

The results of the focus group in relation to the educational system and based on personal experience point to the absence of an individual approach i.e. an approach that is based on real knowledge and understanding of the pupil's strengths and weaknesses; the optics focus on the teacher as an 'ordinary' person; learning should be based on and related to practical life; the school should develop the individual in the areas of critical and logical thinking; the pupil should take an active part in the running of the school, teaching and learning.

The personal experience of SLD is an alternative approach to SLD based on their personal experience. The Personal Experience is designed as an experiential workshop that

gives participants the opportunity to experience their own learning through simulation aids. The main aim is to emphasise the need for an empathetic approach to pupils with SPU, but also to suggest a more optimistic and stimulating view of SLD, which may not be primarily perceived as problems, burdens, deficiencies and insufficiencies, but as alternative ways of learning. The experiential seminar was realized within the framework of DYS-centrum® Prague z. ú. and subsequently three times with students of the Department of Pedagogy of the Faculty of Arts, Charles University.

The results of the research state that the personal experience of specific learning disabilities evokes in the participant previously unseen and unconscious feelings; the direct experience of SLD leads to new reflections and suggestions for working with pupils; the personal experience of SLD makes the so-called invisible disability visible, lived and concrete.

The research project was able to mediate the personal experience of specific learning disabilities. The personal experience of SLD induces emotional, attitudinal and professional change in the participant. By combining the results of the two main research phases and the theoretical part of the thesis, the content sources of the research problem were triangulated. In the final chapters, the thesis presents a discussion, research limitations and recommendations for practice. The conclusions of both research phases speak to the need for understanding, empathy and tolerance in both teacher-pupil and pupil-teacher relationships.

Key words

Pedagogy, special pedagogy, experiential pedagogy, special educational needs, specific learning disabilities, experiential seminar, personal experience, reflection.

OBSAH

1	ÚVOD	12
2	PŘÍBĚH JEDINCE V JAZYCE SOCIÁLNÍ REALITY	17
2.1	VZTAH JAKO VÝCHODISKO UČÍCÍHO JEDINCE	17
2.2	JAZYK A SOCIÁLNÍ REALITA	19
2.3	KONSTRUKTIVISMUS, SYSTEMICKÝ A NARATIVNÍ PŘÍSTUP	21
2.4	TEORIE SPRÁVEDLNOSTI	25
3	POROZUMĚNÍ PROSTŘEDNICTVÍM UČENÍ.....	28
3.1	UČENÍ.....	28
3.2	UČIT SE JINAK	35
3.3	VYUČOVÁNÍ JAKO DIALOG	38
3.4	SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	40
4	UČEBNÍ POTENCIÁL V PEDAGOGICKÉM PROCESU	41
4.1	PEDAGOGIKA JAKO SPOLEČENSKÝ ÚKOL	41
4.2	REUVEN FEUERSTEIN	45
5	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ JAKO DAR / NE DAR	49
5.1	VYMEZENÍ SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	49
5.2	DÍLČÍ SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	56
5.3	PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	62
5.4	PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	65
5.5	PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA	69
5.6	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	73
6	ČLOVĚK – ŽÁK.....	79
6.1	ODLIŠNOST.....	79
6.2	INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	83
6.3	NEGATIVNÍ DOPADY.....	85
6.4	UČEBNÍ STYL A UČEBNÍ STRATEGIE	88
7	ČLOVĚK – UČITEL	90
7.1	UČITELSTVÍ JAKO EMPATICKÉ POSLÁNÍ	90
7.2	PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE.....	93

7.3	ROZVOJ UČITELE	95
8	INSTITUCE – ŠKOLA	96
8.1	SVĚT POHLEDEM ŠKOLY	96
8.2	ZÁŽITEK VE ŠKOLE - ŠKOLA ZÁŽITKEM.....	101
8.2.1	<i>Osobní zážitek specifických poruch učení</i>	<i>106</i>
9	AKTUÁLNÍ VÝZKUMY A PROJEKTY K TÉMATU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	108
9.1	VÝZKUMY O SPECIFICKÝCH PORUCHÁCH UČENÍ.....	110
9.2	VÝZKUMY O PSYCHOSOCIÁLNÍCH ASPEKTECH SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	113
9.3	PROJEKTY	115
10	ÚVOD EMPIRICKÉ ČÁSTI	119
11	OHNISKOVÁ SKUPINA	124
11.1	CHARAKTERISTIKA A CÍL	124
11.2	STRUKTURA VÝZKUMU	125
11.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	126
11.4	PLÁN VÝZKUMU	127
11.5	METODOLOGIE	128
11.5.1	<i>Etické požadavky výzkumu</i>	<i>130</i>
11.6	ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT	131
11.6.1	<i>Analýza výpovědí na jednotlivé otázky</i>	<i>136</i>
11.7	SHRNUTÍ ZJIŠTĚNÍ.....	140
12	OSOBNÍ ZÁŽITEK	142
12.1	CHARAKTERISTIKA A CÍL	142
12.2	STRUKTURA VÝZKUMU	148
12.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	149
12.4	PLÁN VÝZKUMU	152
12.5	METODOLOGIE	158
12.5.1	<i>Detailní struktura semináře.....</i>	<i>163</i>
12.5.2	<i>Etické požadavky výzkumu</i>	<i>166</i>
12.6	ANALÝZA A ZPRACOVÁNÍ DAT	167

12.7	SHRnutí ZJIŠTĚNÍ.....	182
13	SHRnutí VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE	184
13.1	ZÁVĚRY VÝZKUMU	184
13.2	MODIFIKACE SEMINÁŘE PRO BUDOUCÍ REALIZACI	192
14	DISKUSE	194
14.1	DISKUSE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ S TEORETICKOU ČÁSTÍ PRÁCE	194
14.2	LIMITY VÝZKUMU	201
14.3	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	203
15	ZÁVĚR.....	205
16	SEZNAM CITAČNÍCH ZDROJŮ	210
17	SEZNAM ZKRATEK.....	223
18	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	224
19	SEZNAM PŘÍLOH.....	226
20	PŘÍLOHY	227

1 Úvod

Autorka disertačního výzkumu se řadu let věnuje přímé pedagogické práci s žáky se specifickými poruchami učení. Tematikou specifických poruch učení se zabývá od počátku vysokoškolského studia. Jako absolventka oboru Sociální pedagogika na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy jsem se rozhodla navázat na výzkumy z diplomové práce zabývající se osobním zážitkem specifických poruch učení. Autorka práce zahájila Doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace¹ (k získání kvalifikace speciálního pedagoga) na katedře speciální a inkluzivní pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Cílem autorky bylo rozšíření interdisciplinárních znalostí za účelem pochopení širších souvislostí vzájemných kontextů a možností interpretace a praktické aplikace získaných znalostí, poznatků a dovedností v problematice specifických poruch učení.

Disertační práce „*Osobní zážitek specifických poruch učení*“ se zaměřuje na problematiku porozumění vzdělávacím odlišnostem a potřebám žáka, které vyplývají z charakteru specifických poruch učení (SPU). Žáci se specifickými poruchami učení jsou velmi početnou skupinou žáků v běžném vzdělávacím proudu, kteří vyžadují individuální přístup k učení. Podstata individuálního přístupu je v souboru pedagogických kompetencí učitele, především ve schopnosti analyzovat žákovy silné a slabé stránky. Na základě této práce učitel může rozvíjet a podporovat žákovy silné stránky a s adekvátní mírou podpory pracovat s deficitními schopnostmi prostřednictvím vhodných výukových přístupů, metod a pomůcek. Významnou roli hrají také osobnosti obou aktérů vzdělávacího procesu. Učitel a jeho žák – žák a jeho učitel tvoří specifický pedagogický vztah, který by měl být pro obě strany zdrojem rozvoje, obohacení a porozumění.

Výzkumným problémem práce je osobní zážitek specifických poruch učení. Hlavním cílem výzkumu je zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU. Základní výzkumná otázka se ptá, jaký je efekt osobního zážitku SPU na účastníky semináře. Dílčí výzkumné otázky se tážou na to, jak účastník reflektuje osobní zážitek SPU, jaká témata na základě získané zkušenosti rezonují a jak účastník vnímá specifické projevy žáka se SPU.

Disertační práce je koncipována jako teoreticko-empirická. Návaznost a propojení teorie a výzkumu je základní funkční jednotkou práce. Jedná se o specifickou vzájemnost,

¹ podle § 6a odst. 1 písm. b) vyhl. č. 317/2005 Sb.

kteřá na obou stranách doplňuje a formuje celkové poselství práce, tj. empatii a podporu k seberozvoji jako součásti pedagogického vztahu a odborných kompetencí pedagoga.

Teoretickou část práce tvoří sedm hlavních kapitol – příběh jedince v jazyce sociální reality; porozumění prostřednictvím učení; učební potenciál v dynamickém pedagogickém procesu; specifické poruchy učení jako dar / ne dar; člověk – žák; člověk – učitel; instituce – škola.

Následuje devátá kapitola „Aktuální výzkumy a projekty k tématu specifických poruch učení“, která je přemostěním mezi teoretickou a empirickou částí práce, protože se zakládá na propojení teorie s praxí.

Uspořádání kapitol je založeno na komplexním přístupu k výzkumnému problému práce. Snaží se jej systematicky uchopit a poskytnout čtenáři objektivní náhled na problematiku z hlediska různých vědních disciplín, přístupů a zkušeností. Systém kapitol postupuje od širších teoretických konceptů k jádru problému – od specifických poruch učení k osobnímu zážitku. Toto uspořádání vychází z komplexního přístupu k tématu o postihnutí klíčových témat a paradigmat souvisejících s problematikou specifických poruch učení a osobního zážitku. Témata výzkumné části práce jsou řešena v teoretických kapitolách ve formě literární rešerše.

Kapitola „Příběh jedince v jazyce sociální reality“ řeší témata z oblasti filosofie výchovy, sociálního konstruktivismu a psychoterapie. „Porozumění prostřednictvím učení“ se zabývá teorií učení a odlišným způsobům učení. V další kapitole práce využívá optiku Feuersteinova myšlení na učení a práci s potenciálem jedince. Pátá kapitola se zaměřuje na základní vymezení specifických poruch učení (od charakteristiky, přes symptomatiku, etiologii až po diagnostiku). Náhled na specifické poruchy učení je dvojitý, jak z hlediska jejich negativ, tak i jejich možných pozitivních přínosů. Následují kapitoly, které se samostatně věnují třem zásadním objektům tématu – žákovi, učiteli a škole jako instituci. Teoretická část je zakončena kapitolou věnující se zážitkové pedagogice, ve které míří do nitra práce – osobního zážitku. Devátá kapitola „Aktuální výzkumy a projekty k tématu specifických poruch učení“ je přemostěním mezi teorií a empirií práce. Věnuje se aktuálním projektům a výzkumům v rámci tématu specifických poruch učení. Představuje výzkumy a projekty, které se věnovaly či věnují obecně SPU. Dále těm, které se přibližují tématu osobního zážitku SPU. V neposlední řadě uvádí i další výzkumy a projekty, které mají souvislost s tématem práce.

Struktura, charakter a obsahová náplň teoretické práce přímo navazují na její praktickou část a tvoří kompaktní celek, kdy teoretická část je relevantní k praktické a naopak. Tato symbióza vychází ze samotné podstaty studovaného tématu - specifické poruchy učení se

pohybují nikoliv mezi teorií a praxí, ale existují na pomyslném souostroví těchto oblastí - pohyb na jednom, rozpojuje akci na druhém a naopak.

Kapitoly teoretické části jsou obsahově koncipovány tak, aby reflektovaly empirický výzkum a jeho cíl a zaměření. Naopak realizovaný empirický výzkum prostřednictvím nástroje literární rešerše se zaměřuje na identifikaci reakcí na svá zjištění.

Cílem teoretické části práce je prostřednictvím literární rešerše popsat problematiku specifických poruch učení jakožto fenoménu speciálních vzdělávacích potřeb, který determinuje lidský a učební potenciál jedince. Práce nazírá na SPU jako na individuální komplex silných a slabých stránek jedince. Osobnímu zážitku přikládá funkci zprostředkovatele nesnází, obtíží, jedinečností a darů.

Specifické poruchy učení lze považovat za tzv. neviditelné postižení, které často znesnadňuje pochopení podstaty těchto projevů. Tito žáci tak bývají neprávem označováni jako "líní, nespolupracující, neochotní, zlobiví apod.". Ze školy odcházejí s pocitem vlastní nedostačivosti, nízkým sebevědomím, neadekvátními představami o vlastních schopnostech a dovednostech. Vzdělávací dráhu opouští někdy předčasně, protože se bojí dalšího selhání a zklamání. Budou-li jejich vzdělavatelé, pedagogové, poradenští pracovníci, rodiče, spolužáci a další zainteresované osoby znát problematiku specifických poruch učení a budou-li umět volit adekvátní podporu směřující k rozvoji schopností a dovedností těchto žáků, pak se ne zázrakem školy stanou sebevědomými, přemýšlivými, tvořivými a inspirativními jedinci, kteří obohatí společnost. Izraelský psycholog a pedagog Reuven Feuerstein říkal, že pokud není člověk připraven na to, aby u svých studentů hleděl na jejich silné stránky, pak nesmí pracovat s těmi slabými. Běžná praxe ukazuje, že se škola často zaměřuje na slabé stránky svých žáků. Osobní prožitek může být prostředkem, jak vstoupit do světa druhého a uvědomit si jeho vnitřní bohatství. Je obecně známo, že Reuven Feuerstein věřil, že každý člověk je schopen změny, že jsou jeho kognitivní funkce modifikovatelné, a to bez ohledu na přítomnost nějakého druhu postižení či znevýhodnění.

Empirická část práce představuje výzkumný projekt, který je tvořen dvěma stěžejními výzkumnými akty – realizace ohniskové skupiny a čtyř zážitkových seminářů. Obsah empirických kapitol je zaměřen na metodologii výzkumu, analýzu a interpretaci dat, zasazení výzkumných zjištění do širšího kontextu výzkumu, diskusi výsledků výzkumu s teoretickou částí práce, formulaci vyplývajících doporučení pro praxi, reflektování limitů výzkumu a na závěrečné výstupy.

Fenomén osobního zážitku SPU lze zasadit v rámci teoretických přístupů na pomezí pedagogiky, zážitkové pedagogiky, speciální pedagogiky, pedagogiky inkluzivní a pedagogické psychologie. Koncept osobního zážitku je autorčiným autorským pojetím problematiky porozumění SPU. Výzkum se opírá o předcházející diplomovou práci autorky a pedagogické zkušenosti práce se žáky (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami ve smyslu SPU. Specifický výzkumný problém reaguje na situaci praxe a současně přináší inovativní a dosud málo (či vůbec) užívanou metodu rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí skrze metody zážitkové pedagogiky.

Cílem osobního zážitku je pomocí empatie a porozumění najít víru v každého žáka a umožnit mu rozvinout jeho potenciál.

Práce by nemohla vzniknout bez konkrétních dětí, rodičů, učitelů a dalších osob. Na tomto místě se obracím na první z těchto skupin – na děti, žáky a studenty. Prostřednictvím mého výzkumu jsem měla příležitost nahlédnout do jejich života, do jejich světa emocí, postojů, dovedností. Odhalili svůj potenciál, odkryli své nesnáze a trápení, obohatili mě o vlastní jedinečnost a výjimečnost. Jejich konkrétní příběhy jsou energií změny, jsou nadějí na empatii, porozumění a bezpodmínečné přijetí ze strany jejich rodičů, učitelů a spolužáků. Jsou silnou výpovědí o tom, jaký svět a jakou společnost můžeme formovat a jakou naopak chceme zapomenout. Nejen v terapeutické praxi někdy pomáhá tzv. „zavřít oči“, abychom se lépe vcítili do příběhu klienta, abychom mu pozorněji naslouchali a s empatií jej vnímali. Když bychom se na okamžik přenesli do románového formátu bylo by možné otevřít zkoumané téma následovně: „Vážený čtenáři, snad můžeš zavřít oči a číst, slyšet a vidět co nejintenzivněji to bušení srdce, když náš přítel (naš žák) dostane jedničku, a pak když dostane zase další pětku. Cítíš ten rozdíl? Cítíš to zklamání, tu beznaděj, ten smutek? Milý čtenáři, zavři oči a čti s otevřeným srdcem a myslí“.

Vztah mezi teoretickou a empirickou částí práce je symbiotický – teoretická část reaguje na empirickou a empirická na teoretickou. Taková interakce je pro témata z pedagogické praxe naprosto zásadní. Umožňuje aktivní a z reality vyplývající diskuzi, která ve svém závěru obohacuje obě strany – teorii o transformaci dosud užívaných přístupů a myšlenek, vývoj nových konceptů, definici nových témat, problematik a paradigmat; praxi o možnost aktuálně a efektivně reagovat na potřeby jednotlivých činitelů edukace, vytvářet a modifikovat metodiky a konkrétní pedagogické přístupy. Práce nazírá na diskutovaná témata optikou teorie i praxe současně, tímto pohledem lze usilovat o kvalitativní nasycení stanoveného problému, tj. vnímat

a pracovat s ním v rámci holistického přístupu. Cílem kapitoly Diskuse je právě prezentace konfrontace těchto dvou částí.

V práci je užitá citační norma ISO 690 (Harvardská metoda). Pro potřeby textu je používán pojem žáci (ve smyslu zákona č. 561/2004 Sb.) V případě použití pojmu žáci v jiném významu, je taková situace náležitě v textu uvedena.

„Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami mysleli, sami srovnávali.“ (Karel Čapek).

2 Příběh jedince v jazyce sociální reality

2.1 *Vztah jako východisko učícího jedince*

Začneme v přírodě – biologií chování – poprvé, když se objevil člověk, patřil k tzv. ohroženým druhům živočichů. Moudrá matka příroda každému takovému druhu, o němž soudila, že by měl přežít, dala do vínku specifický dar. Nasnadě je odpověď, že takovým darem byl rozum, ale ten by člověku nestačil. Příroda musela člověka pojistit daleko důkladněji, a tak mu přidala vztah. Výstižnost slova je brilantní až důvtipná – vztahovat se, natahovat se, vzhůru za někým či k někomu, ale současně také být přitahován, k někomu patřit, s někým být. Jako malé dětské ručičky, které se natahují k mamě. Aby lidské mládě přežilo, potřebuje tu mít „svoje“ lidi, kteří mu poskytnou ochranu a pomoc. Těm „jeho“ lidem na něm musí obrovsky záležet. (Matějček 2008)

Význam vztahu matka – dítě, vytvoření pevného pouta, zajištění základních lidských potřeb v rámci Maslowovy pyramidy potřeb (Maslow 2021), bezpodmínečné přijetí, to vše jsou zásadní psychologická témata, která jsou zásadním východiskem pro rozvoj osobnosti člověka. Z pedagogiky, sociologie a dalších vědních oborů spojených s pomáhajícími profesemi víme, jak široké spektrum determinantů ovlivňuje vývoj člověka, jeho sebepojetí, postavení ve společnosti a jeho vnímání, jednání a myšlení. Význam sociálních institucí jako rodiny a školy je pak dalším klíčovým prvkem při formování osobnosti jedince. Synek (2011) výstižně píše, že právě dobrý lidský život je život v rámci lidského společenství, jedině v něm se může realizovat skutečné lidské štěstí.

Lidská přirozenost není výchozí daností, se kterou se člověk narodí a která se sama uskutečňuje, je naopak úkolem, jehož nezbytným předpokladem je vlastní úsilí a hledání toho, co je skutečně nejlepší. (Synek 2011)

Člověk je nejučenlivější tvor. Není jen bytostí vychovatelnou, nýbrž i tvorem, jenž musí být vychován, má-li se stát lidskou bytostí. Člověk nemůže být člověkem, pokud si vedle vrozené výbavy a individuální zkušenosti, neosvojí i nezbytnou společenskou zkušenost (řeč, obživné činnosti, kulturu, základy vědy, techniky). Výkonná kvalita lidského učení podněcuje lidstvo k dalšímu rozvoji – včetně školního vzdělávání. Dobré školní učení je učení pro život, nenahrazuje přirozené školní učení, pouze jej kultivuje a umocňuje. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová 2000)

Aristoteles pracuje s pojmem epistémé – porozumění. Dle Aristotela nás svět podněcuje ke zkoumání tím, že se k nám jeví jako záhadný, a poté v odpovědi na naše vytrvalé zkoumání

ochotně vydává své pravdy. Svět jako takový je určený k tomu, aby byl bytostmi, jako jsme my, poznáván a láká člověka do role toho, kdo světu systematicky rozumí. Bylo by zoufalé narodit se s touhou po porozumění do světa, který by nespolupracoval. Svět by zůstával nesrozumitelný a my bychom jen naráželi hlavou do zdí. A také porozuměním světu člověk dosahuje porozumění tomu, kým je on sám. Porozumění je předpokladem pro porozumění, je to cyklický symbiotický vztah. Absolutně to vystihl Lear (2016), který mluví o tom, že chceme-li porozumět světu, musíme porozumět sobě. A naopak máme-li porozumět sobě, musíme porozumět světu. (Lear 2016)

Porozumění je nutnou podmínkou pro sociální interakci, pro rozvoj empatie a pro následnou schopnost efektivně a adekvátně identifikovat vhodné intervence a metody práce s jedincem, který má individuální potřeby. Jazyk, který pojmenovává a charakterizuje takové jedince vede ve své síle k tvrdým až nelichotivým pojmům, které pak vedou k celkové tzv. problematizaci tématu a z tématu se stává problém. Problém přirozeně evokuje negativní charakter něčeho nebo v našem případě někoho. Konkrétně specifické poruchy učení se tak mohou stát problémem, respektive samotní žáci či studenti se stávají problémovými a není daleko od toho, aby se rozpochovala spirála bezmocnosti, beznaděje a pochyb o vlastních schopnostech a vlastním životě. Pojmenovaný problém se prostřednictvím verbalizace stává neustále přítomnou myšlenkou, pevnou součástí mysli, vnímání a jednání.

George Berkeley (in Úlehla 2005) upozorňuje, že nelze současně problém mít a nemít ho na mysli. Stane-li se takový předpoklad skutečností, pak problém představuje významnou těžkost v životě člověka.

„Každý, kdo vychovává a učí, musí poznat, jak naivní a nebezpečné je žádat po dětech, aby se staly lepšími než my, vychovatelé, a zároveň jim vnucovat a vtiskovat ona maxima jednání, která leží v základě naší nedostatečné životní praxe“. (Pelcová 2001, s. 139)

„Člověk je bytostí, která je povolávána ke svému bytostnému určení, totiž k lidství/lidskosti: homo educandus²“. Člověk se rodí s nitrem, o nějž je třeba se výchovou starat, aby bylo tím, čím býti má – humánním. Pak se člověk stane „homo educandus“ (Palouš, Svobodová 2011, s. 8).

Některé z nejvíce povznášejících zážitků v životě jedince vznikají v mysli člověka. Jejich spouštěčem jsou informace poskytující podněty spíše naší schopnosti přemýšlet než smyslům. (Cíkszentmihályi 2015)

² člověk vychovávaný

2.2 Jazyk a sociální realita

Lidské společenství je společenství řeči. Teprve skrze řeč a v ní se ve světě zjevují fenomény jako dobro či spravedlnost (Synek 2011). Řeč je tak mocným nástrojem sociální interakce, která může na jedné straně jedince značně podpořit, na straně druhé zranit a ponížit. Obraz společnosti jakožto sociální reality je determinován jedinci, kteří ji utvářejí. Jazykem, který používají, ve kterém myslí, jednají, prožívají, vnímají. Jazykem, ve kterém se učí a jsou učeni. Jazykem, ve kterém formují příběhy o sobě a o druhém. Příběhy, které vycházejí ze sociální reality a následně utvářejí nebo pozměňují sociální realitu.

„Každodenní život je především život s jazykem a prostřednictvím jazyka, které sdílím se svými bližními. Porozumět jazyku je proto pro pochopení reality každodenního života nezbytné. ... Lidé musejí o sobě mluvit, aby sami sebe poznali... Jazyk má své kořeny v každodenním životě a jeho prvotní funkci je na každodenní život odkazovat.“ (Berger & Luckman 1966, s. 42 a 43).

Každý jedinec, každá dvojice studentů, vzdělávací skupina, školní skupina, třída, škola může být chápána jako specifická sociální realita, která disponuje specifickým jazykem. Konkrétně nejen ve vztahu učitel – žák však může vzniknout jazyková disbalance, i když oba subjekty se aktuálně setkávají ve stejné sociální realitě, jejich jazyky mohou být značně odlišné. Jazyková odlišnost pak kauzálně omezí možnosti a intenzitu vzájemného porozumění. V procesu edukace je naprosto zásadní sjednotit jazykové prostředky tak, aby všichni účastníci aktivně i pasivně ovládali a rozuměli užitému jazyku jako prostředku komunikace a učení.

Specifické poruchy učení jsou ve své verbální dimenzi přímo spjaté s jazykem. Příčiny SPU vycházejí mimo jiné z deficitních schopností v oblasti jazyka. Schopnost aktivního a adekvátního užití jazyka, stejně jako schopnost porozumění může být negativně ovlivněna a působit jako jedna z významných překážek v edukační interakci.

Jazyk a myšlení spolu velmi úzce souvisí. Nemůžeme myslet, aniž bychom nebyli vybaveni jazykem. Prostřednictvím jazyka produkujeme myšlení, v jazyce myslíme, jazyk hraje významnou roli vědomé orientace v životě. Jazyk je nástroj myšlení, který umožňuje aktivní orientaci ve světě. Schopnost řeči vyvolává vznik jazyka, ale je to jazyk, který umožňuje orientaci ve světě a spolu stvořil lidský svět.

Praxe potvrzuje, že jedinci se SPU často současně čelí obtížím v jazyce – obtížně se vyjadřují, používají omezený slovník a mnohým výrazům nerozumějí. Chybí jim cit pro jazyk a jeho používání, hůře chápou strukturu jazyka, a proto je pro ně následně náročnější pochopit pravidla gramatiky (Pokorná 2010b).

Praxe ukazuje, že žáci se SPU (případně s vadami řeči jako například vývojová dysfázie apod.) často hovoří o nepochopení a neporozumění jejich schopnostem a možnostem. Věty typu „*Já tomu nerozumím ...*“, „*Nepochopila jsem, jak to pan učitel myslel ...*“, „*Myslela jsem to jinak ...*“, „*Chtěl jsem tím říct ...*“ apod. jsou důkazem, že učitelé a jejich žáci mnohdy používají jiný jazyk, i když mají pocit že nikoliv. Pokud by bylo možné tato „nedorozumění“ efektivně napravit, kolik „chyb z nepochopení“ by ze školních lavic zmizelo? Kolik školních neúspěchů a chyb by bylo nahrazeno pochvalami, oceněními a jedničkami?

2.3 *Konstruktivismus, systemický a narativní přístup*

V praxi ani v teorii se pomáhající profese nemohou zaměřovat pouze na obtíže spojené s nedostatečnými školními výkony. Povinností terapeuta, pedagoga či psychologa je také sledovat a ve svých intervencích respektovat osobnost dítěte a její rozvoj v kontextu užších i vzdálenějších sociálních vztahů. Systémový přístup v pedagogice a psychologii může pomoci lépe chápat důsledky každé intervence. Měl by vést k odpovědnějšímu přístupu vůči těm, kdo se potýkají s chronickým neúspěchem. (Pokorná 2010a)

Pedagogické pole – „svět školáka“ je v dynamickém procesu neustále tvořeno a determinováno individuálními ale i společnými příběhy. Obsahy učiva, zkušenosti všech participantů, jejich akty jednání a vzájemné interakce se stávají příběhy, které spoluutvářejí kolektivní bohatství.

Konstruktivistický přístup pracuje s pojmem příběh, který chápe jako akt, kterým se jedinci snaží vysvětlit smysl, původ a historii určitého okruhu lidí. Jen skrze tyto příběhy je člověk schopen sám pochopit a někomu i sdělit porozumění tomu, co to znamená my – ti druzí. Vyprávění takových příběhů je něčím přirozeným. Příběhy vytváříme při jakémkoliv popisu reality. Při přímé práci s klienty může příběh představovat určitou užitečnou metaforu při promýšlení a uplatňování určité metody nebo techniky. (Kappl 2009)

Aktivní naslouchání v pedagogické činnosti je zdrojem důležitých příběhů, které formují samotný proces učení a ovlivňují všechny jeho účastníky. Freedman & Combs (2009) zmiňují, že realita je strukturována a udržována prostřednictvím jazyka – vyprávění je udržováno naživu a předáváno v příbězích, které denně žijeme a vyprávíme.

Rodinná terapie vychází z teorie systémů a sociálního konstruktivismu. Systemické myšlení není ucelenou soustavou abstraktního popisu, je spíše metodou umožňující najít nový, užitečnější úhel pohledu. Systémy neexistují jako „věci o sobě“, jsou spoluvytvářeny kognitivní a komunikační aktivitou pozorovatele, který skutečnost člení na širší systémy a subsystémy. V současné rodinné terapii je důležité vědomí nejširšího společenského kontextu – nevyvíjí se jen jedinec a jednotlivá rodina, ale také očekávání, hodnoty a přesvědčení v rámci celé společnosti. Sociální konstruování upozorňuje, že sociální světy, v nichž žijeme, a které považujeme za dané, vznikly v lidských interakcích a zvyklostech, formovaly se však do podoby závazných, obecně sdílených názorů, přesvědčení a institucí. (Gjuričová & Kubička 2003)

Konstruktivismus nás učí, jak se v jednotlivých úhlech pohledu vyznat, jak najít východisko a směr pro další cestu. Člověk si potřebuje zvolit takový úhel pohledu – konstrukt,

který mu pomůže vyznat se v mnohoznačnosti situace, když se nemůže opřít o předem daná či objektivní vodítka. Popisy reality jsou úhly pohledu pozorovatelů. Všechny popisy reality jsou motivované – vycházejí z existence pozorovatele, který má vlastní důvody vidět, co vidí, myslet, co myslí, cítit, co cítí. Sdílená realita vzniká v rozpravách. Je darem sociální inteligence pocítit názor více lidí. (Strnad & Nejedlá 2014)

Systemická terapie je samostatným oborem rodinné terapie. Systemická terapie se zaměřuje na ukončení nebo na alternativní náhradu těch procesů, které v psychických a intervenčních systémech představují problémy spojené s trápením. Systemickou terapii lze chápat jako dialog probíhající formou komunikačního procesu, který dává smysl, nikoliv jako cílená oprava či korektura. Člověk hledající pomoc je expert na vlastní život a terapeut je expertem na realizaci terapeutických dialogů. Zkoumání problému prochází následující sekvencí: od problému k žádosti, k zakázce a ke smlouvě. Žádost představuje vyslovení poskytnutí pomoci. Zatímco zakázka znamená společně dohodnutí, operacionalizované určení toho, o co v procesu poskytování pomoci má jít. (Ludewig 2011)

Systémové myšlení vychází ze základního zjištění, že svět je prostoupen systémy, jejichž funkce a interakce ovlivňují náš život. Systém lze chápat jako myšlenkovou konstrukci, která se vždy vztahuje k určitému jevu, jehož prvky můžeme rozlišovat. Jednotlivé systémy se vzájemně prolínají a ovlivňují. Další charakteristikou systémů je jejich smysluplnost. Vždy mají nějaký účel. Pokorná (2010a) uvádí následující praktické důsledky systémového myšlení:

- Učí myslet v souvislostech;
- Učí, že intervence má smysl na jakékoliv úrovni;
- Učí mít odpovědnost za každou intervenci;
- Učí otevřenému postoji;
- Učí počítat s možností vlastní kompenzace;
- Učí myslet mezikulturně;
- Vede k sebepoznání a sebekritičnosti.

Narativní terapeut se snaží vcítit do myšlenek, názorů, emocí a pocitů lidí, s nimiž pracuje, a pochopit, z jejich perspektivy a jejich jazykem, co je přimělo vyhledat pomoc. Teprve tak dokáže rozeznat alternativní příběhy. Navázat kontakt s lidmi z jejich perspektivy nasměřuje terapeuta ke konkrétní realitě, která formuje osobní příběhy těchto lidí a je jimi zpětně formována. Tento druh porozumění vyžaduje naslouchání se soustředěnou pozorností,

trpělivostí a zvědavostí, a přitom umožňuje budovat vztah vzájemné důvěry a úcty. Navzdory veškerému odbornému vzdělání, které říká, co terapie ví, se terapeut snaží uslyšet to, co ještě neví. (Freedman & Combs 2009)

„Každý den, když jdeme do práce, svěřují se nám lidé s příběhy hluboké bolesti, zápasu na život a na smrt a jak nacházejí odvahu bojovat. Jaká čest, když nás vpustí dovnitř, nejen do svého života, ale jako partnery do svého zápasu. Když prostřednictvím naší práce pozměňujeme role a vztahy lidí v terapeutickém počínání, shledáváme, že jejich názory, jejich bolesti a jejich moudrost pronikají hlouběji do našeho života.“ (Freedman & Combs 2009, s. 308)

Úlehla (2005) uvádí několik podmínek, jak se může pracovník připojit k jedinci pro účely práce ve smyslu porozumění potřebám klienta, jeho možnostem, silným a slabým stránkám. K nejdůležitějším patří:

- Představit si situaci z pohledu klienta, snažit se přistoupit na klientův způsob myšlení a jednání;
- Dopřejte klientovi být znalcem vlastních problémů a okolností;
- Vyjadřujte komplimenty za cokoli pozitivního, co klient dělá;
- Přijetí klienta jako experta na jeho trápení;
- Nespravovat, co není rozbité.

Dalším terapeutickým směrem, který je jedním z možných východisek a přístupů k práci s klientem (v tomto případně s jedincem se SPU) je tzv. krátká terapie zaměřená na řešení. Tato terapie se zaměřuje na silné stránky a odolnost klienta, protože se soustředí na předchozí, klientem vytvořená řešení a výjimky z jeho problémů. Následně sérií intervencí klienta povzbuzuje v rozvíjení tohoto chování. Tento pragmatický terapeutický směr zaměřený na budoucnost a cíl vychází z několika níže uvedených principů (de Shazer & Dolan 2011):

- Když to není rozbité, nespravuj to;
- Když to funguje, dělej toho víc;
- Když to nefunguje, dělej něco jiného;
- Malé kroky mohou vést k velkým změnám;
- Řešení se nutně nemusí přímo vztahovat k problému;
- Jazyk užívaný k vývoji řešení se odlišuje od jazyka, jímž se popisuje problém;
- K žádným problémům nedochází neustále; vždy existují výjimky, kterých lze využít;
- Budoucnost lze vytvářet i o ní vyjednávat.

Terapeutické přístupy mají samozřejmě důležité místo i v pedagogice a její praxi – tedy v samotném vyučování a při přímé práci se žáky. Vyučování není pochopitelně terapeutickou prací, ale i prací s klienty (se žáky, jejich rodiči, interakcí se spolužáky a pedagogy) a jejím cílem je rozvoj jedince, jeho posílení, zkompetentnění. V tom jsou cíle pedagogické i psychoterapeutické práce podobné. Práce s lidskou duší je křehká a snadno zranitelná, pravděpodobně ještě více, hovoříme-li se o jedincích se speciálními vzdělávacími potřebami. Anebo nikoli? Lze totiž vycházet primárně z toho, že práce s jakýmkoliv člověkem je prací vyžadující komplexní, citlivý, podporující, kritický i individuální přístup, protože každý z nás má v nějakém ohledu speciální vzdělávací potřeby – třeba právě ty ve vzdělávání. Nicméně žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají prokazatelně dílčí deficity, které jim oproti intaktní společnosti znesnadňují získat konkrétní schopnosti a dovednosti. Terapeutické přístupy tak v pedagogické práci mohou sloužit jako užitečná vodítka při práci se žáky, která jim umožní lépe porozumět a citlivěji a efektivněji pracovat s jejich slabými i silnými stránkami.

2.4 Teorie spravedlnosti

S tématem inkluzivního vzdělávání úzce souvisí problematika rovnosti a spravedlnosti. Dovolme si letmý exkurz do myšlenek amerického sociálního filozofa, profesora Johna Rawlse. John Rawls vystudoval obor filozofie a působil na univerzitách v Princetonu, Oxfordu, Cornellu a Harvardu. V roce 1971 představil tzv. teorii spravedlnosti. Jedná se o velmi komplexní a strukturovanou teorii, která pokládá spravedlnost za základní cnost společenských institucí a nejen jich. Její hluboká a detailní propracovanost nabízí velmi ucelený systém. Výchovně-vzdělávací instituce je jedním ze základních způsobů jednání a vztahů, jejichž základní hodnoty stojí, nebo by měly stát, na principu spravedlnosti. Ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání je na místě položit si otázku, zda inkluze může a má naplňovat požadavky spravedlnosti.

Každá společnost má určitou přirozenou tendenci ke spravedlnosti a na základě nepsaných ustanovení její členové vědí, co je spravedlivé a co je nespravedlivé. Nicméně každodenní život je v mnohých sociálních interakcích konfliktem mezi spravedlností a nespravedlností. Jedním ze základních nástrojů vzdělávání a učení v kontextu formálního vzdělávání je hodnocení. Běžně se setkáváme s konstatováním žáků, že známka, kterou obdrželi, je nespravedlivá či dokonce, že paní učitelka příp. pan učitel jsou nespravedliví. Otázka toho, co je spravedlivé a co nespravedlivé vyvstává i u žáků, kteří mají tzv. speciální vzdělávací potřeby. Jistě se sami tito žáci někdy zamysleli nad tím, "proč zrovna oni" - proč mi nejde čtení, proč nemohu běhat jako ostatní děti apod. Rozdělení jednotlivých schopností, dovedností a nadání jedince je tak zcela jistě předmětem spravedlnosti. Z tohoto důvodu by školství jako významná společenská instituce mělo mít jasně vyhrazené principy, které budou tvořit základní strukturu nutnou pro spravedlivé fungování každé školy.

Podle Rawlse je spravedlnost první cností společenských institucí (právě tak jako je pravda první cností systémů myšlenek). *"Každá osoba má nedotknutelná práva, založená na spravedlnosti, která jako celek nemůže anulovat ani blahobyt společnosti. Spravedlnost proto nepřipouští, aby se ztráta svobody pro některé osoby dala napravit větším dobrem pro jiné. Jako první ctnost lidského chování nestrpí pravda a spravedlnost žádné kompromisy."* (Rawls 1971, s. 17)

Školy jsou místem, ve kterém se setkávají jedinci, jež disponují odlišnými schopnostmi a dovednostmi, ale pouze někteří z nich jsou vnímáni jako úspěšní z hlediska plnění očekávaných vzdělávacích cílů. Vzhledem k individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by si školy měly být vědomy skutečnosti, že jsou to právě ony,

kteří rozhodují o úspěchu a neúspěchu svých žáků. Princip spravedlnosti by měl být chápán jako kontinuální proces a zároveň ideální cíl, který citlivě vnímá a pracuje se specifickými potřebami všech jedinců, kteří to potřebují.

Nicméně vyskytují se taková znevýhodnění, která nelze vyrovnávat nebo kompenzovat pouze v počátcích školní docházky, ale určitá podpůrná opatření jsou potřebná napříč vzdělávací a dále i profesní (sociální a osobní) kariérou jedince. Pro tyto případy je úkolem společnosti, aby ve výchozím stavu definovala princip spravedlnosti na takových podmínkách, které dokáží reagovat na individuální potřeby jedince v průběhu jeho života, ve všech oblastech jeho činností a zároveň flexibilně reagují na aktuální procedurální a strukturální vývoj společnosti.

Spravedlivá společnost je taková společnost, ve které každý uznává a ví, že ostatní uznávají stejné principy spravedlnosti. Zároveň základní společenské instituce obecně splňují tyto principy a je o nich obecně známo, že je splňují. Vlastní zájmy jedince jej nutí k ostražitosti, ale obecná touha po spravedlnosti omezuje sledování jiných cílů. (Rawls 1971)

Spravedlnost lze vnímat jako vzájemný prostor povinností a práv jedince a společenských institucí současně. Jejich vzájemnou interakcí dochází k praktickému uplatňování principu spravedlnosti, jakožto vědomého a cíleného aktu jednání. (Rawls 1971)

Teorie spravedlnosti nabízí široký koncept společnosti jako sociálního útvaru usilujícího o zavedení a dodržování spravedlnosti jako základní ctnosti lidského společenství. Rawls (1971) nabízí koncept spravedlnosti jako výchozí moment fungování, strukturace a organizace společnosti, který by měl zajistit, že i ti, kdo utrpěli ztrátu budou moci participovat na běžném chodu společnosti, jíž budou součástí. Zároveň budou podporováni, a především nebudou zneužiti těmi, kteří jsou tzv. znevýhodněni.

Následující citace Rawlse dokládá, že vztah mezi intaktní společností a jedincem s určitým znevýhodněním není vztahem závislým, ale svobodným, a přesto se sdíleným společným prostorem. *"Nikdo nemusí být otrocky závislý na jiných lidech a volit mezi jednotvárnými a rutinními pracemi, které umrtvují lidské myšlení a citění. Každému se mohou nabízet různá zaměstnání, čímž různé povahy člověka naleznou nějaké vhodné vyjádření. V dokonale spravedlivé společnosti hledá každý člověk své blaho svým vlastním způsobem a spoléhá na to, že jeho bližní mohou dělat, co by sám vůbec nemohl dělat, právě tak jako to, co mohl udělat, ale neudělal.... Pro lidskou společnost je příznačné, že jsme sami o sobě jenom částí toho, co bychom mohli být. Musíme u jiných nacházet význačné vlastnosti, které sami nemůžeme rozvinout nebo které jsme vůbec postrádali... Ta část naší osobnosti,*

kterou bezprostředně realizujeme, se připojuje k širšímu a spravedlivému systému, s jehož cíli souhlasíme. Dělnba práce se nepřekonává tím, že se každý stává nějakým celkem o sobě, ale dobrovolnou a smysluplnou prací v rámci nějaké sociální pospolitosti sociálních pospolitostí, na níž se podle svých sklonů mohou všichni lidé svobodně podílet." (Rawls 1971, s. 311)

3 Porozumění prostřednictvím učení

3.1 Učení

„Učit se pro život, ne pro školu.“

(Seneca)

Učení je nepostradatelným a životně nezbytným nástrojem přežití z hlediska biologického, fyzického, psychického, sociálního i duchovního. Není dne, kdy bychom se něco nenaučili. Učení je v nadsázce řečeno nejsilnější lidskou zbraní. Bez dovednosti učit se bychom nepřežili. Abychom se mohli učit musí dojít k procesu tzv. zrání.

Zrání ovlivňuje předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů. Učení se pak dále rozvíjí na určitou, individuálně typickou úroveň. Učení většinou probíhá v interakci se sociálním prostředím, které dítěti poskytuje potřebné podněty. Podmínkou smysluplného učení je také srozumitelnost a stabilní strukturovanost prostředí. Potřeba účinného učení je základní psychickou potřebou, která napomáhá rozvoji lidské psychiky. Učení a zrání jsou ve vztahu interakce. Zrání určuje předpoklady pro efektivní učení. Program zrání jako genetická informace je trvalý a vcelku neměnný. Učení však může stimulovat procesy zrání. Důležitou podmínkou optimálního vývoje jsou přijatelné genetické předpoklady i vlivy prostředí. Zrání a učení by měly působit ve vzájemném souladu a časové shodě. Výsledky učení nemají trvalý charakter, na rozdíl od zrání, které je nevratné. Výsledky učení mohou být ovlivňovány novými zkušenostmi. (Vágnerová 2005a)

Učení je pak ze své podstaty potenciálním hybatelem pozitivní (i negativní) změny ve vnímání, jednání a myšlení jedince. Jedinec je formovatelný učením. Prostor jedince může hrát zásadní roli v rozsahu a kvalitě zvnitřněných znalostí, schopností, dovedností a kompetencí. Každá lidská bytost může kladně reagovat na vnější intervence zvolené za účelem rozvoje, podpory a redukce dopadu negativních důsledků, například specifických poruch učení.

Učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti. Toto vymezení upozorňuje na tři skutečnosti (Fontana 2003):

1. Učení musí jedince nějak změnit;
2. Tato změna nastává v důsledku zkušenosti;
3. Změna v potenciálním chování.

Změna však nevyplývá z procesu zrání nebo tělesného vývoje, ale je reakcí na zkušenost. Nastalá změna však automaticky nepředpokládá skutečný okamžitý výkon, ale modifikuje potenciál jedince, který se může projevit i po delším čase. (Fontana 2003)

Ve školním věku (mezi 6 – 12 lety) dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových funkcí a nárůstu kapacity paměti. Děti si pamatují více, když mohou využít logických souvislostí. K lepšímu zapamatování a uchování informací jsou schopni využívat paměťové strategie. Pro jejich rozvoj je důležité zrání, ale významnou roli má i učení se příslušným postupům. Zvládnutí paměťových strategií tak závisí na způsobu uvažování, které ovlivňuje pochopení jejich podstaty a volbu vhodné varianty. (Vágnerová 2010)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezuje tzv. cíle základního vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2022b, online). Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- Přípravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědní;
- Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;
- Pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV 2021) definuje sedm klíčových kompetencí:

- Kompetence k učení;
- Kompetence k řešení problémů;
- Kompetence komunikativní;
- Kompetence sociální a personální;
- Kompetence občanské;
- Kompetence pracovní;
- Kompetence digitální.

Kompetence k učení stanovuje podle RVP ZV (2021), že žák na konci základního vzdělávání:

- *Vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení;*
- *Vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě;*
- *Operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;*
- *Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti;*
- *Poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.*

Učení je celoživotním procesem, umožňuje jedinci adaptovat se na podmínky prostředí, osvojit si nutné znalosti a dovednosti. Učení je naprostou nezbytností života v přírodě, ve společnosti. Školní prostředí ze své podstaty stojí na procesu učení. Deficitní projevy v této kompetenci mohou vést ke krátkodobým ale i dlouhodobým (později celoživotním) obtížím, které mají přímý vliv na osvojení znalostí, schopností, dovedností a postojů v rámci vzdělávání. Předpoklad neproblémového učení a dosahování stanovených výsledků vzdělávání je pro žáky se SPU (pro 1. - 5. stupeň podpůrných opatření dle školského zákona) neporozuměním jejich potřebám a nerespektováním jejich individuální učebního potenciálu.

Vlivem negativních zkušeností s učením, častým selháváním, nedosahováním očekávaných výsledků se roztáčí spirála školní neúspěšnosti, která může vést k nezdravému sebepojetí, neadekvátnímu sebevědomí, pocitům frustrace a zmaru, úzkostem až depresím. Pak se z tak bazálního procesu jako je učení, stane životní strach a trauma. Není den, kdy bychom se neučili, v tomto případě pak není dne, kdy jedinec nemyslí na vlastní selhání, neschopnost.

Utváření adekvátního a efektivního procesu učení, respektujícího speciální vzdělávací potřeby, charakter podpůrných opatření, osobnost žáka a jeho učební potenciál je klíčovou podmínkou pro naplnění vzdělávacích cílů, formování osobnosti žáka, fungování společnosti jako celku.

Pohledem fyziologie a neurologie je pro učení zásadní koncový mozek. Pro učení, regulaci emotivity, motivaci a paměť je významný limbický systém. Limbický systém člověku nejspíše umožňuje tlumit instinktivní odpovědi a umožňuje nám tím lepší a pružnější adaptaci chování na proměny (v) prostředí. Ve vzájemném vztahu k limbickému systému je hypotalamus, který je aktivní při regulaci emocí a odpovědi na stres. Dále pak hipokampus ovlivňuje učení a paměť. (Sternberg 2009)

Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění své poznatky o přírodním a lidském prostředí, své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti, mění odraz sebe sama, vztahy k lidem, vztahy ke společnosti, a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. V pojetí řízeného procesu ve školních podmínkách lze učení charakterizovat jako proces záměrného a systematického získávání dovedností, vědomostí, návyků, rozvíjení poznávacích schopností, postojů, hodnot, osobnostních vlastností a jako formování chování a jednání. Učení pomáhá jedinci přizpůsobovat se společenským a kulturním podmínkám a požadavkům. (Pugnerová a kol. 2019)

Chceme-li utvářet fungující a na morálních hodnotách postavenou společnost, je třeba se ohlédnout směrem k systému vzdělávání a výchově, respektive edukaci jako takové.

Pro účely práce využijí vymezení dle Pugnerové a kol. (2019):

- Výchova – záměrné působení na rozvoj jedince;
- Vzdělávání – proces zaměřený na rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností (motorických i intelektuálních);
- Vyučování – jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulace myšlení a podněcování osobnostního vývoje;
- Edukace – proces zahrnující výchovu a vzdělávání.

Všechny termíny se společně setkávají v pojmu rozvoj. Edukace je primárně zaměřena na rozvoj jedince. V tomto případě nemusí být jedincem myšlen pouze žák či student, ale tento pojem může zahrnovat i učitele, vychovatele, speciální pedagogy, školní psychology, další pomáhající profese, rodiče apod. Edukace v sobě skrývá více směrný rozvoj, který osciluje mezi všemi jejími účastníky. Stejně jak je pestré osazenstvo edukace, je pestrý i proces učení ve svých formách, podobách a cílech. Existuje mnoho druhů a forem učení, jeho kategorizace se liší dle autora. Pugnerová (2019) uvádí, že pro školní praxi jsou významné následující druhy učení: smysluplné učení, pamětní učení, učení z textu, učení z obrazového materiálu, kooperativní učení a učení elektronické.

Shrneme-li nejčastěji užívané definice učení, lze konstatovat, že fenomén učení je charakterizován jako změna, která nastává u jedince působením nějaké interakce s prostředím. Definice učení však samy o sobě příliš nepomáhají k porozumění procesu učení. Daleko užitečnější je objasňovat druhy učení v souvislosti: s variabilitou životních situací, v nichž se učení vyskytuje, s psychologickými charakteristikami lidí, které umožňují učení realizovat a/nebo je ovlivňují. (Průcha 2020)

Stejně jako nazíráme na vzdělávací potřeby žáka a jeho učební potenciál z komplexního úhlu pohledu, který zahrnuje rodinné prostředí, osobnostní rysy a vlastnosti, aktuální úroveň znalostí a dovedností, dosavadní školní historii atd., je i proces učení komplexním systémem, který je ovlivněn cíli vzdělávání, formou a organizací výuky, charakterem žáků, osobnostmi pedagogů, předmětem atd. Učení je jednoduchý i složitý proces současně, je v něm potřeba zkušeností, kompetencí a odbornosti, stejně tak jako kreativity, originality a improvizace. V neposlední řadě je to zásadní psychosociální proces, do kterého vstupují sociální interakce, emoce, naděje a očekávání.

Jak vést proces učení, s jakými cíli, jakou formou, s využitím, jakých metod, to vše je a bylo předmětem velkých diskuzí. Odpověď není jednoznačná a neměnná, protože ani učení není univerzální a rigidní. Můžeme se na teorie učení podívat optikou tří psychologických škol a vnímat je jako zdroje a podněty pro další přemýšlení a praktickou aplikaci.

Kognitivní škola se zaměřuje na procesy myšlení, které se podílejí na učení. Učení činností (tzv. learning by doing) a kladení podněcujících otázek pomáhá žákům vytvořit si svůj smysl a význam toho, čemu se učí a umožňuje jim využívat získané poznatky v reálném životě. Naopak behaviorální škola sleduje, jak je učení ovlivňováno chováním učitele a dalšími vnějšími faktory. Behavioristé jsou přesvědčeni, že žáci k učení potřebují odměnu

neboli posílení, které má následovat co nejdříve po žádoucím chování. Učení dle nich postupuje krok za krokem, obvykle k němu nedochází v jednom okamžiku a je posilováno opakujícími se úspěchy. Učitelé mají klást důraz na klíčové body učiva, a na začátku a na konci vyučování je stručně shrnout. (Petty 2013)

Humanistická škola vnímá vzdělávání jako prostředek uspokojování citových a vývojových potřeb žáka, protože nejvyššími hodnotami jsou emoční faktory, osobní růst a rozvoj. Každému žákovi má být umožněno, aby se věnoval svým zájmům a rozvíjel svá nadání. Dle zásad humanistických psychologů mají žáci řídit sami sebe, mají převzít odpovědnost za své učení, sebehodnocení má přednost před hodnocením učitele, protože má pozitivní vliv na soběstačnost a sebeřízení. Poslední významnou myšlenkou je předpoklad, že učení je nejsmysluplnější, nejsnadnější a nejefektivnější, když se odehrává beze strachu. V praxi se všechny tři školy velmi často vzájemně překrývají. (Petty 2013)

V procesu učení je na jedné straně žák a na druhé straně učitel. Každý z nich má individuální a sociální potřeby, které značně ovlivňují celý proces učení a jeho výsledky. Každý žák má při učení určité potřeby. Petty (2013) je nazval: vysvětlení, ukázka, činnost, oprava a kontrola, vybavovací pomůcky, aktivní opakování, testování a otázky. Když se něco učíme, můžeme mít v kterékoliv fázi učebního procesu potřebu na něco se zeptat. Někteří žáci jsou příliš nesmělí, než aby se ptali před ostatními. Tutor (učitel) by měl naslouchat žakovým zážitkům a zkušenostem, cenit si žáků jako jedinečných osobností, odměňovat jejich pokroky, stavět před ně nové výzvy tím, že bude projevoval úctu a vysoká očekávání, inspirovat je ke stanovování akčních plánů, které jim budou pomáhat při realizaci osobních cílů a při uspokojování jejich individuálních potřeb. (Petty 2013)

Nedirektivní přístup učitele při individuální práci se žáky vychází z rogersovského přístupu akceptace. Jestliže je žák akceptován a učitel mu rozumí, zvyšuje se pravděpodobnost, že u něj dojde k pozitivní změně. Snaha ovládat, kritizovat, přesvědčovat a obviňovat obvykle vyvolávají neměnné defenzivní chování. Touha po změně musí vycházet ze žáka. (Petty 2013)

„Klíčovou podmínkou úspěšného učení je motivace – o tu se zčásti postará opakovaný úspěch a na něj rychle navazující posílení. Učení bývá efektivnější, je-li motivováno touhou uspět, než když je převažující motivací strach z neúspěchu. Žáci mají v co největší míře přebírat odpovědnost za své učení, za oceňování výkonu a za sebezdokonalování. Učitelé učí nevědomě svým počínáním, které slouží žákům jako vzor. Hlavní smysl učitelovy činnosti netkví v poskytování informací, ale aby žáci této informací porozuměli a vytvořili si své významy.“
(Petty 2013, s. 32)

Lidé s dyslexií mají tendenci využívat při učení a myšlení spíše pravou hemisféru, protože ve funkcích levé hemisféry mozku mají oslabení. V období školní docházky to může být značná nevýhoda, v praktickém životě se to může ukázat jako výhoda. Rozvinutější pravá hemisféra totiž umožňuje vidět věci v různých dimenzích, z několika úhlů zároveň. (Emmerlingová 2020)

Strategie je mentální, vědomá činnost, kterou můžeme ověřit. Strategie pomáhá zvládnout určitý úkol rychleji, bezpečněji, s menším množstvím nebo rizikem chyb, často i s menším fyzickým a mentálním úsilím. Vyžaduje však promyšlenou a vědomou práci. (Pokorná 2010a)

3.2 *Učit se jinak*

S tématem inkluzivního vzdělávání úzce souvisí problematika rovnosti a spravedlnosti. Dovolme si letný pohled do Zprávy Mezinárodní komise UNESCO (Učení je skryté bohatství 1997), kde se hovoří o čtyřech pilířích, na kterých je založeno vzdělávání v průběhu celého života:

- Učit se poznávat spojováním dostatečně širokých obecných znalostí s příležitostmi pracovat v malém počtu předmětů do hloubky, současně to znamená učit se učit, tj. učit se tak, aby bylo možné těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života;
- Učit se jednat osvojením profesních dovedností, kompetencí vyrovnávat se s různými situacemi. Učit se jednat v různých sociálních podmínkách;
- Učit se žít společně rozvíjením pochopení pro ostatní lidi, přijetím myšlenky vzájemné závislosti a učením se zvládat konflikty;
- Učit se být tak, aby se úspěšně rozvíjela samostatná osobnost jedince, který jedná s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.

Předpokladem školní úspěšnosti je komplex různých schopností, znalostí a dovedností, které jsou základem pro další rozvoj potřebných kompetencí, motivace k učení, která umožňuje překonávat dílčí potíže. Každý jedinec disponuje odlišným složením individuálních schopností a předpokladů pro školní práci. Znevýhodněny mohou být děti, jejichž obecná inteligence je dostačující, avšak nemají adekvátně rozvinuty některé z dílčích kompetencí. Takové rozložení schopností je typické pro vznik specifických poruch učení. (Vágnerová 2005b)

Specifické poruchy učení můžeme chápat jako odlišnost v učení, tj. lidé se SPU se učí jinak. Neznamená to tedy, že by se učit nemohli nebo nechtěli. Znamená to, že potřebují odlišné metody, pomůcky a organizaci vyučování k tomu, aby dosáhli výukových cílů. Odlišnost ve vzdělávání lze chápat jako zdroj nových, modifikovaných a netradičních přístupů k výuce a práci se žáky.

Krejčová (2019) píše o skupině rodičů i dětí a dospívajících, kteří se diagnóze dyslexie vyloženě brání. Takové označení chápou jako dehonestující, neboť jsou zařazováni do určité kategorie, což vnímají jako obtěžující. Je vhodnější hovořit o lidech s dyslexií jako o těch, kdo se učí jinak. Dokážou se učit, mohou být v životě velmi úspěšní, ale někdy potřebují hledat odlišné postupy, jak učivo zprostředkovat, aplikovat jiné formy čtení a psaní, aby mohli předvést, co umí a znají. (Krejčová 2019)

Pro pedagogy a rodiče je důležité si uvědomit, že učení není mechanickým procesem předávání znalostí, ale že je velmi dynamickým procesem s psychosociálním rozměrem. Žák vnímá, cítí, prožívá, myslí. Potřebuje využívat kognitivní schopnosti (paměť, práci s informacemi, analýzu...).

Jedince s dyslexií nepoznáme na první pohled. V mnoha situacích funguje zcela srovnatelně s ostatními, v řadě z nich je dokáže předčit. Dojde-li však na čtení a psaní, mohou se objevit obstrukce. Ale mnozí jedinci s dyslexií si umějí najít efektivní strategie, jak obtíže obejít, jak tuto dovednost zvládnout. Pořád se může jednat o činnosti náročné a vyčerpávající, ale čtení a psaní nemusí nutně znamenat nepřekonatelný problém. (Krejčová 2019)

Školní výkon je určitým způsobem ovlivněn emocemi. Citové stavy jsou závislé na poznávacích procesech, které se rozvíjejí na základě toho, co jedinec vnímá, na základě jeho myšlenek, aktuální činnosti, hodnocení vlastního výkonu a jednání jako úspěšného či neúspěšného. A tak různí žáci v podobných situacích reagují různě. Na druhé straně mají emoce schopnost kognitivní procesy ovlivňovat. Jejich působení je zprostředkované skrze zájmy dítěte a jeho osobní cíle. Dělá-li dítě to, co ho baví, co ho zajímá, čemu rozumí, co vnímá jako užitečné pro život apod., je pro něj učení smysluplnější a samo dítě je více motivované. Naopak negativní emoce mohou narušovat pozornost, vnímavost, myšlení, paměť a další kognitivní procesy. (Pugnerová 2019)

Děti se SPU nejsou handicapovány pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Kvůli tomu se dostávají do náročných sociálních situací, a jsou tak vystaveny dvojnásobné frustraci. (Pokorná 2010b)

Nepovšimnutí nebo přehlížení emočních problémů může u některých dětí vést k prohlubování pocitu méněcennosti, ke zklamání, pocitu neporozumění a pocitům bezmocnosti (Matějček & Pokorná 1998). Je nutné si uvědomit, že zejména mladší školní věk (6 až 8 let) je charakteristický vyšší mírou zranitelnosti a rozkolísanosti a děti v tomto období potřebují více trpělivosti ze strany rodičů i učitelů proto, aby mohli být psychicky stabilnější v budoucích letech. (Pugnerová 2019)

Emmerlingová (2020) chápe kritické myšlení jako stimul produkce nápadů „*Kritické myšlení znamená posoudit, pozorně a kriticky prozkoumat nové informace z různých pohledů, posuzovat jejich věrohodnost a hodnotu a využít nových myšlenek a informací pro vlastní potřeby. Pedagog ovšem musí při tomto stylu práce zapomenout na okamžité hodnocení, protože tato metoda má za úkol vyprovokovat žáky k produkování nápadů a učí je posuzovat, který z nich vede k optimálnímu vyřešení úkolu.*“ (Emmerlingová 2020, s. 247)

Dyslexie znamená, že se člověk učí jinak. Dokáže se naučit, jen musí nalézt způsoby, které pro něj fungují. Takové způsoby mohou být někdy navzdory zvyklostem. Vlastní postupy práce jsou však zdrojem obohacení sebe a společnosti. Mohou přinášet nové neuvěřitelné objevy a poznatky. Možná právě díky tomu, že se lidé s dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení musí zamýšlet nad svými strategiemi práce a musí vynaložit více úsilí, aby učení i každodenní povinnosti zvládli, dovedlo svoji kariéru a život tak daleko. (Krejčová, Hladíková 2019)

3.3 *Vyučování jako dialog*

Humanistická koncepce vyučování jako dialogu vychází z konstruktivistického přístupu řízení učebních činností žáků ve vyučování. Takto pojaté vyučování je založeno na podpoře autonomie žáka, podpoře jeho učební aktivity a motivaci k učení a zhodnocování zkušeností žáků. Učení je vnímáno jako prohlubování a rekonstrukce toho, co už žáci v určité podobě znají. (Kolář & Šikulová 2007)

Humanistická pedagogika mluví o tzv. akceptaci dítěte, kdy akceptace předpokládá úctu, toleranci a důvěru. Od učitele se očekává, že se bude zajímat o žákův pokrok, že s ním bude otevřeně komunikovat, udělá si na něj čas, ale také, že bude tolerantní, ochotný a schopný připustit a akceptovat u žáků jiné způsoby myšlení a chování, než vlastní, že připustí, že dítě má odlišné způsoby chování a jednání, které považuje za správné vzhledem ke své vlastní interpretaci světa. (Kolář & Šikulová 2007)

Gillernová & Šírová (in Gillernová, Krejčová a kol. 2012) uvádějí následující skupinu dovedností s důrazem na vztahovou a sociální stránku:

- Akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů;
- Autenticita projevů učitele;
- Empatie;
- Naslouchání;
- Odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních;
- Podporování sebekontroly a seberegulace, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování;
- Porozumění neverbálním projevům jedince;
- Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí;
- Rozvíjení odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují;
- Umění pochválit;
- Vedení ke spolupráci;
- Vyjadřování se ke konkrétním situacím;
- Zvládání konfliktních situací.

Akceptací osobnosti žáka autorky rozumějí poznat žáka a stimulovat jej tak, že akceptujeme určitá specifika jedince. Pracovat s chybou ve smyslu jejího podrobného popisu a umožnění tak žákovi, aby mohlo dojít ke změně bez toho, aniž by dostal „nálepku“. Empatii chápou jako schopnost vcítit se do druhého, nikoliv ztotožnění se s druhým.

Empatie pak vyjadřuje šanci pro rozvoj vztahů ve škole. Nasloucháním můžeme citlivěji porozumět podstatě vyjadřovaných obsahů a prožitků, které jej doprovázejí a vyjadřují individuální význam sdělovaného.

„To, co jedinec cítí, jaké prožitky v danou situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet“. (Gillernová & Šírová in Gillernová, Krejčová a kol. 2012, s. 59)

Umění pochválit v sobě obsahuje snahu aktivního hledání příležitosti pro pochvalu každého dítěte, může to být náročné, ale pro každého žáka je to naprosto zásadní. Oceněn není jen výsledek, ale také proces, tj. snaha, úsilí, ochota, zájem, nadšení apod.

Humanizace školy a rodiny umožňuje dát dětem a rodičům důvěru, jednat s nimi otevřeně, s úctou a umožnit jim spoluúčast na rozhodování s adekvátní mírou odpovědnosti (Vališová in Vališová, Kasíková, eds. 2011, s. 228).

Žáka poznáváme skrze rozhovor. Hodnota rozhovoru záleží na tom, jak se podaří s dotazovaným navázat kontakt, získat důvěru, ale také na tom, zda dotazovaný může, dovede nebo chce sdělit to, na co je tázán. Úspěch rozhovoru je taktéž vázán na to, jak se komunikant dokáže ptát, jak jednoznačně, konkrétně a srozumitelně klade otázky. Rozhovor je důležitým nástrojem k prohloubení vztahu mezi učitelem a žákem a k porozumění duševnímu světu jedince. Teprve potom může mít výchovný efekt. (Nelešovská 2005)

Nelešovská (2005) zmiňuje tzv. syndrom neúspěšnosti osobnosti. Chápe ho jako soubor negativních postojů, reakcí a vlastností žáků, které mohou determinovat jeho školní neúspěšnost a mohou tak omezit vývoj dítěte v podmínkách výchovně-vzdělávacího působení školy. Podstatou tohoto syndromu je podle Nelešovské (2005) určitý prožitkový postojový komplex, který vyplývá z předchozích zkušeností jednice s neúspěchem v určitých typech činnosti nebo v životě jako takovém. Je upevněn v jeho osobnosti jako vlastnost nebo rys a představuje tak vnitřní, psychický faktor, který ovlivňuje jednání a prožívání jedince v obdobných situacích i v budoucnu. Jsou-li učitelem nebo okolím zdůrazňovány především neúspěchy jedince, učí se tím spojovat s činností určité stavy, které budou mít na samu činnost negativní dopad. Styl interakce a komunikace mezi učitelem a žáky se liší dle výkonů a znalostí žáků. Například žákům, považovaným za slabší, je vesměs poskytováno méně času na odpověď.

3.4 Speciální vzdělávací potřeby

Kvalita života je determinována řadou faktorů, jejichž intenzita a význam se proměňují v různých životních etapách a fázích. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je klíčovou dimenzí života jejich výchova a vzdělávání. „*V perspektivě dospělosti a participace na životě společnosti je užitečné zamýšlet se nad průběhem celého výchovně-vzdělávacího procesu, a to s akcentem na příležitosti, které jsou žákům v edukační realitě nabízeny.*“ (Kopečný 2018, s. 5)

Každé dítě je individuální a charakteristické svými projevy na úrovni emocionální, kognitivní, sociální i biologické. Ve svém okolí je ovlivňováno fyzickými faktory prostředí, ale především v interakcích s ostatními lidmi. Specifické role sehrávají charakteristické projevy žáka v edukačním procesu. Lze je uchopit v rozmanitých úrovních a rolích jako zdroje a protektivní faktory pomáhající jedince rozvíjet. Na straně druhé mohou být uchopeny v úrovních a rolích jako bariéry a rizikové faktory, které mohou jedince spíše brzdit či deformovat. V důsledku rozličných individuálních a sociálních charakteristik jedince nemusí být tyto potřeby naplňovány kvantitativně a kvalitativně stejnou měrou. Nejsou-li s ohledem na rozvoj žáka jeho potřeby uspokojovány dostatečně je na místě pojem speciální vzdělávací potřeby (SVP). Vnímání speciálních vzdělávacích potřeb jako edukačního konceptu umožňuje ukázat směr edukace či intervence a speciálně pedagogicky pracovat s důsledky rizikových faktorů a individuálních charakteristik jedince. Autor schematicky zobrazuje charakteristiku situace žáka jako východisko kvality jeho života. Situace dítěte je charakterizována emocionálně, kognitivně, sociálně a biologicky, která je interpretována optikou procesu rozvoje dítěte. Na jedné straně se formují zdroje a na straně druhé bariéry. Mezi nimi působí určitá resilience. Vznikají tak individuální edukační potřeby, které utváří metody edukace a intervence, jejichž cílem by měla být maximalizace individuálního potenciálu utvářející kvalitu života jedince. (Kopečný 2018)

Podle aktuálního znění ke dni 5. 9. 2022 § 16, odst. 1 školského zákona č. 561/2004 Sb. se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

4 Učební potenciál v pedagogickém procesu

4.1 *Pedagogika jako společenský úkol*

Již výše bylo zmíněno vnímání pedagogiky jako prostředku pro rozvoj osobního potenciálu jedince. Jedincem myslíme jak žáka, studenta, tak učitele, vedení školy, další pedagogické pracovníky, rodiče atd. Všechny probíhající interakce ve svém výsledku působí jako obohacení. Obohacení ve smyslu formování, získávání znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a zkušeností jedince. Individuální ale i skupinová práce v pedagogickém procesu by měla být zaměřena na rozvoj potenciálu jedince, skupiny ale také pedagoga a dalších pomáhajících pracovníků, kteří se procesu účastní.

Jedinci disponují ve svém nitru obrovským potenciálem k sebeporozumění a proměně vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní já. Tento potenciál je možné skutečně rozvinout za splnění tří základních podmínek. První podmínkou je autentičnost, opravdovost či kongruence. Druhou důležitou podmínkou pro vytvoření atmosféry změny je akceptace, zájem či důvěra – „bezpodmínečné pozitivní přijetí“ – klient je terapeutem oceňován úplně a bezpodmínečně. Třetí facilitující podmínkou vzájemného vztahu je empatické porozumění. To znamená, že si terapeut uvědomuje právě ty pocity a osobní významy, které klient prožívá, a toto své porozumění mu sděluje. (Rogers 2014)

Rogersové podmínky rozvoje potenciálu k sebeporozumění a proměně sebepojetí jsou přenositelné i do školního prostředí. Autentické školní prostředí je pravdivé, představuje vlastní hodnoty a pravidla, je opravdivé a upřímné, čímž vede své žáky, studenty ale i pedagogy a vedení ke stejným hodnotám a postojům. Pak je možné ve společné práci očekávat změnu v procesu učení a výchovy. Upřímnost a opravdivost budují pocity bezpečí, jistoty a důvěry, které dovolují přijímat všechny účastníky takové, jací jsou ale zároveň jim dovolit rozvíjet se. Bezpodmínečné přijetí pak přirozeně vytváří prostředí pro empatii a porozumění. Feuersteinovský přístup ve smyslu „*Don't accept me as I am*“ (Feuerstein et al. 1988) vnímá jedince a jeho vztah k jeho učitelům, respektive zprostředkovatelům jako velmi dynamický, který nepřipouští akceptovat aktuální schopnosti a dovednosti jedince. Naopak klade důraz na posilování jedince a snaží se v rámci přímého pedagogického působení o neustálý rozvoj. Tzn. nesmířit se s tím, co nyní žák zvládá a umí, ale permanentně formulovat další výukové a mentální cíle.

Empatie jako proces znamená odložit vlastní názory a hodnoty s cílem vstoupit do světa druhého bez předsudků. Svým způsobem to znamená odložit své já. Toho se mohou

odvážit pouze lidé, kteří jsi jsou sami v sobě natolik jisti, že se nemusejí bát, že by se ve světě druhého člověka ztratili, ať už je ten svět sebe víc bizarní. (Rogers 2014)

V tematickém vydání časopisu e-Pedagogium III/2014) které se věnovalo obecné pedagogice, byl prezentován příspěvek Markéty Čermákové *Pedagogika jako věda a jako společenský úkol – inspirace z myšlenkové dílny Johna Deweyho* (Čermáková 2014). Autorka příspěvku sleduje povahu a úkol pedagogické vědy v kontextu dynamicky se rozvíjející a měnící se společnosti, která neustále produkuje něco nového, kombinuje doposud neinteragující vztahy, zvyklosti, mění sociální strukturu, myšlení a jednání lidí a v konečném důsledku ovlivňuje každodennost, protože proměňuje přirozené vazby a mezilidské vztahy. Změna obrazu člověka nutně vede i ke změně prostředí, v němž člověk žije a vyvíjí se. Tyto změny se tak přímo dotýkají výchovy a vzdělávání. Dynamický vývoj společnosti, lidského jednání a vnímání, proměna kulturních a společenských norem a hodnot, změny ve struktuře společnosti a mezilidské interakci – to vše výrazně zasahuje do role pedagogiky jako teorie a praxe. Výše uvedené změny vyvolávají nové potřeby ve vztahu k teoretickému základu a aplikaci v běžném životě. Narušení tradičních struktur vede ke vzájemné propustnosti mezi teorií a praxí. Přestávají existovat jednoznačné a stabilní hranice – společnost se v nejširším slova smyslu otevírá a úkolem moderní vědní disciplíny je umět adekvátně na nové potřeby reagovat a redefinovat svoje cíle.

Čermáková (2014) se obrací k dílu amerického pedagoga, psychologa a filosofa Johna Deweyho. Upozorňuje na to, že Dewey nechápal pedagogiku pouze jako teorii, která zkoumá výchovné a vzdělávací skutečnosti, ale samotnou pedagogiku považoval za společenský úkol člověk, který zkoumá povahu edukace. Deweyho propojení života a školy má logické pokračování v dnešním vývoji výchovy a vzdělávání. Změna společnosti a s tím všeho souvisejícího není něčím novým, dosud nepoznaným či neprožitým. Naopak, v každém přítomném okamžiku jsem součástí určitého vývoje, inovace a změny. Stejně tak jako tomu byli přítomni naši předci, prapředci a Dewey samotný. Přijmeme - li tuto povahu neustálé změny, uvědomíme si silnou potřebu pedagogiky jako vědy, která umí elegantně interagovat s životem společnosti tady a teď, ale zároveň pedagogiky jako vědy, která zná svůj původ – svou historii, kterou kriticky ctí a aplikuje její poznatky a metody v situacích, které to vyžadují. Deweyho dynamický způsob myšlení odmítal definitivní a konstantní cíle a koncepce. Usiloval o pedagogiku flexibilní, pozornou k vývojovým změnám a okolnostem výchovy. Výchova podle Deweyho spočívá v myšlence rozvoje a permanentní rekonstrukce zkušenosti (Čermáková 2014).

John Dewey byl jedním ze zakladatelů filozofie pragmatismu, definuje výchovu jako „proces neustálé rekonstrukce zkušenosti“ a společně se vzděláváním je považuje za nikdy nekončící procesy, nikoli stavy. Úkolem školy je pak podněcovat spolupráce. Učitelova role je v pragmatické pedagogice chápána jako role určitého rádce či průvodce, který se společně se žákem podílí na jeho rozvoji. (Singule 1991)

Vnímáme-li pedagogiku jako společenský úkol, je-li pedagogika za určitých podmínek nástrojem k identifikaci společenských potřeb, měla by se obrátit k základní stavební jednotce každé společnosti – tj. ke člověku, jakožto k základnímu hybateli společenských procesů a změn. Předmětem studia pedagogiky není společnost jako sociální útvar, ale člověk jako aktivní prvek žijící v tomto útvaru, který jej vychovává, vzdělává, rozvíjí a člověk pak zpětně rozvíjí, vzdělává a vychovává společnost v nejširším slova smyslu. Dewey usiloval o to, aby výchova dosahovala svého cíle jak vzhledem k individualitě žáka, tak vzhledem ke společnosti (Dewey in Singule 1990). Člověk je utvářen společností a společnost je utvářena člověkem. Právě vzájemná podmíněnost a nepostradatelná přítomnost obou prvků někdy absentuje v diskuzích hledajících odpověď na povahu a cíle pedagogiky.

Pedagogika jako společenský úkol zasahuje do života jedinců i společnosti. Měla by pozitivně podporovat a rozvíjet, měla by umět naslouchat a vnímat potřeby majoritní i minoritní společnosti a edukační praxe. Na druhou stranu by se nikdy neměla stát univerzálním světonázorem, dogmatem, krátkozrakým pohledem, fixním a neměnným souborem faktů a skutečností. Pedagogika reflektuje morálku, hodnoty a postoje společnosti a více, než jiné společenské vědy, je zrcadlí ve své každodennosti – ve školních lavicích. Pedagogika se na tomto místě stává nadějí a nárokem na rozvoj a podporu konkrétních jedinců, protože vytváří prostředí, podmínky a příležitosti k naplnění těchto atributů – rozvoj a podpora. Jedním ze zásadních kompetencí pedagogiky jakožto každodenní praxe je víra v každého jedince, v jeho kvality, silné stránky – v jeho potencialitu. Pedagogická praxe se pohybuje na citlivém rozhraní lidských schopností a dovedností, kterými jsou individuální silné a slabé stránky každého žáka, studenta, ale i učitele, ředitele či rodiče (bez ohledu na stupeň školy, zaměří atd.). Pedagogická praxe, tj. učitelství a vyučování, se zásadně orientuje úspěch a neúspěch. Úspěch a neúspěch ve školním prostředí, s možnými následky v běžném, resp. osobním životě, jsou naprosto zásadními tématy pedagogiky jako vědy a pedagogiky jako praxe. Na základě úspěchu a neúspěchu může být řízen osud jedinců a může ovlivnit jejich budoucí životy v mnoha rovinách - od sebepojetí, sebevědomí, až po pracovní či sociální uplatnění. Z tohoto úhlu pohledu lze pedagogiku vnímat jako mocnou vědu, která má svými

závěry a důsledky klíčový dopad na život jedince; nejen z hlediska znalostí, dovedností a schopností, ale i z hlediska jeho sebevědomí a sebepojetí. Psychologický rozměr pedagogiky je natolik široký, že nutně musí vyvolávat diskuse ve vztahu k psychickým procesům. Psychické procesy dělíme na kognitivní, emoční a motivační. Sternberg (2009) hovoří o kognitivismu jako o přesvědčení, že většina způsobů lidského chování je pochopitelná, zjistíme-li, jak lidé myslí. Všechny z nich jsou v průběhu vyučování aktivní a ovlivňují situaci žáka nejen tady a teď, ale určitou měrou se projeví i v budoucích schopnostech, prožitcích a zkušenostech. Přijme-li pedagogika jako věda ve své teorii i praxi zodpovědnost za psychologickou dimenzi svého působení a důsledky tohoto působení, lze ji považovat za kvalitní a efektivní nástroj k rozvoji svých svěřenců - žáků, učitelů, rodičů i dalších pedagogických pracovníků atd. Chceme-li pedagogiku pojmout jako prostředek rozvoje potenciality jedince, můžeme se inspirovat myšlenkami a výsledky práce profesora Reuvena Feuersteina.

4.2 *Reuven Feuerstein*

Reuven Feuerstein se věnoval práci s dětmi se zkušeností s holokaustem, s dětskými uprchlíky a kulturně deprivovanými dětmi. Snaha o začlenění těchto dětí do nové kultury a společnosti přiměla Feuersteina přemýšlet nad tím, jak lze utvářet jedince a modifikovat jeho kognitivní schopnosti. Široká kulturní a sociální rozmanitost těchto dětí posilovala ve Feuersteinovi vůli pomoci jim a dát jim adekvátní vzdělání. Věřil, že každé z nich je schopno změny neohledně na jejich aktuální úroveň mentálních schopností. Reuven Feuerstein začal po ukončení druhé světové války studovat u Jeana Piageta a Andrého Reye kognitivní vývoj. Na základě zkušeností s deprivovanými dětmi nemohl Feuerstein souhlasit s teorií kognitivního vývoje v pojetí Jeana Piageta, která předpokládá, že vývoj kognitivních funkcí je spontánním procesem a výsledkem vzájemné interakce zrání a zkušenosti s objekty. Reuven Feuerstein naopak připisoval zásadní význam zkušenosti zprostředkovaného učení, tj. specifické interakci mezi lidmi, která se podílí na rozvoji kognitivních funkcí. Kognitivní funkce jsou utvářeny interakcí se sociálním a kulturním prostředním jedince. Děti s kulturní deprivací neměly dostatek zkušenosti zprostředkovaného učení, a proto byly jejich kognitivní schopnosti tzv. deficitní. Reuven Feuerstein sestavil program instrumentálního obohacování, který se zaměřoval na práci s oslabenými kognitivními schopnostmi a věřil, že každý jedinec je schopen změny. Věřil, že kognitivní schopnosti nejsou fixně dané, ale že je lze modifikovat. (Feuerstein et al. 2017)

Feuersteinova víra v jedince a jeho schopnost změny neohledně na případnou přítomnost určitého postižení, kulturního nebo sociálního znevýhodnění dokazuje pedagogice jako vědě o výchově a vzdělávání, že každý žák, student ale i učitel je schopen pozitivní změny při dodržení určitých postupů a podmínek. Zároveň si je Feuerstein vědom křehkosti rozložení silných a slabých stránek v edukačním procesu a zneužitelnosti zaměřenosti na slabé stránky (Feuerstein et al. 1988). Zkušenosti z praxe nám častokrát dokazují, že předmětem vyučování nejsou silné stránky žáků.

Bližší seznámení se s Feuersteinovou teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti a programem instrumentálního obohacování nám poskytne příležitost uvědomit si, jaké cíle a atributy by měla mít současná pedagogika, chápeme-li ji jako vědu a všednodenní praxi, která má významný společenský úkol, tj. víru v jedince, v jeho potenciál a rozvoj.

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti se zabývá podporou rozvoje kognitivních funkcí. Popisuje mechanismy, které se podílejí na utváření a strukturaci myšlení a intelektu, čímž zajišťují optimální fungování a rozvoj intelektu. Feuerstein je na základě svých

zkušeností a výzkumů přesvědčen, že struktura kognitivních funkcí je modifikovatelná. Modifikovatelnost považuje za vlastnost lidského intelektu, která vzniká ve vazbě na specifické formy interakce dítěte a významných druhých v jeho okolí. (Málková 2008)

Profesor Feuerstein společně se svými kolegy sestavil program instrumentálního obohacování. Cílem programu je modifikovat jedince, nikoliv prostředí. *"Přežití každého organismu závisí na jeho schopnosti přizpůsobit se. U lidského organismu zahrnuje úspěšná adaptace schopnost reagovat na prostředí, které není stabilní a neměnné, ale na situace a okolnosti, které se stále mění."* (Feuerstein et al. 2014, s. 28) Instrumentální obohacování si je vědomo dynamičnosti a proměnlivosti společnosti a snaží se jedince naučit orientovat se v měnících se situacích, okolnostech, učí ho reagovat, učí ho pracovat s předešlými zkušenostmi, ale současně jej neustále nutí k flexibilnímu a otevřenému myšlení, které se nesmí/nemá stát rigidním a fixním nástrojem k vyhodnocování vzniklých situací. Schopnost adaptace na změny a proměnlivost prostředí je společným tématem Feuersteina i Deweyho. Oba si byli vědomi dynamičnosti okamžiku každé doby a oba právem požadovali, aby pedagogika učila své žáky umět se vyrovnávat a orientovat v takovém způsobu fungování světa. Stejně jako věřili v dynamičnost a neustálý pohyb okolností, vztahů a situací, věřili v jedince, který je tohoto aktivního pohybu schopen nejen v reakci na dané skutečnosti, ale taktéž ve vztahu ke svým kognitivním schopnostem. Oproti Deweymu Feuerstein zdůrazňoval tzv. významné druhé - často rodiče, vychovatele, kteří dítěti zprostředkovávají svět. *"Zprostředkování je hlavním komunikačním kanálem, jehož prostřednictvím se realizuje proces předávání kulturních vzorců z generace na generaci... Jde o základní potřebu a univerzálně platný jev."* (Lebeer ed. 2006, s. 55)

Víra v modifikovatelnost a potencialitu člověka ve schopnostech neustále se učit a rozvíjet otevírá možnost porozumět do hloubky i dalším oblastem jeho života a vede k porozumění a pochopení druhého (Málková 2008). Pro současný trend inkluzivního vzdělávání je právě víra v modifikovatelnost a potencialitu jedince naprosto zásadní podmínkou fungování. Lze ji nárokovat nejen ve školství, ale v obecné rovině i ve společnosti jako systému sociálních interakcí, které se vzájemně podněcují a rozvíjejí. Feuerstein věřil v jedince, nikoli v jeho diagnózu. Systém vzdělávání a poradenství nahlíží na jedince příliš lékařsky. Snaží se hledat diagnózy, které by potvrdily a objasnily jedincovy silné a slabé stránky. Slabé stránky označí termínem a silné stránky nechá stagnovat. Stagnovat tak začne i jedinec sám. Věříme-li v koncepci modifikovatelnosti a potenciality, nemůžeme tento (lékařský) způsob akceptovat. Psychické procesy, především kognitivní procesy, jsou komplexním

systemem, který umožňuje jedinci myslet, vnímat, analyzovat atd. a pro jejich fungování nemůžeme využívat lékařského přístupu. Pro jejich funkčnost a rozvoj potřebujeme adekvátní stimulaci a vytváření příležitostí (ve Feuersteinově pojetí tzv. zkušeností zprostředkovaného učení). Vytváření podnětů a situací k učení je základní kompetencí školy. Škola je prostředím, které má žáky podněcovat k přemýšlení, učení a které má posilovat kognitivní funkce, jejichž prostřednictvím jedinec vnímá a poznává svět a vztahy kolem sebe. Učitel (ve Feuersteinově terminologii zprostředkovatel) by měl žákům zprostředkovávat tzv. předávat kulturní vzorce. Feuerstein stanovil kritéria zkušenosti zprostředkovaného učení, které jasně rozlišují mezi zprostředkováním a vyučováním, jsou to: zaměřenost, využití v širším kontextu, význam, pocit kompetence, kontrola chování, sdílení, individuální rozdíly, stanovení cíle - plánování - dosažení cíle, vědomí lidského bytí jako měnící se skutečnosti, cesta za optimistickými alternativami a pocit sounáležitosti. (Feuerstein et al. 2017)

Není účelem tohoto příspěvku detailně vysvětlovat jednotlivá kritéria, nicméně z jejich názvu vyplývá jejich záměr. Domnívám se, že pro pedagogiku je téma záměru (tzn. zajištění, aby bylo dítě v procesu učení angažované a rozumělo důvodům a záměrům učení) velmi zásadní, protože otázky typu - "Proč se musím učit vyjmenovaná slova, proč se musím učit vzorečky" apod. jsou důkazem toho, že žákům není znám záměr vyučování. S tím souvisí tzv. využití v širším kontextu - žáci často nabývají dojem, že si osvojují látku, kterou nikdy nevyužijí v přímé praxi. Dalším využitelným kritériem pro pedagogiku by mělo být stanovení cíle - plánování - dosažení cíle. Učení z paměti je reakcí na absenci potřeby stanovení si cíle, plánování a dosažení cíle. Chybí-li strategie, jak daný problém vyřešit, přichází na řadu volba "tvrdého" memorování, které sice zapojí dovednosti krátkodobé paměti, ale po určitém čase se nabyté znalosti vytratí. Pedagogika by mohla inspirovat Feuersteinovými kritérii, aby byla vědou o samostatném rozvoji žáků a učitelů v nejširším slova smyslu.

Podle Feuersteina je cílem vzdělávání napomáhat jedinci při rozvoji všestrannosti a schopnosti integrace a samostatné organizace, a tím samostatně rozvíjet osobnost jedince. Využití programu instrumentálního obohacování lze podle Málkové (2009, s. 21) ve školním prostředí vnímat jako *"specifický zdroj učení, který má být doplňkem k ostatním částem kurikula a nástrojem pro zhodnocení poznatků získaných v tradičních předmětech školní výuky."*

Domnívám se, že Feuersteinův způsob práce, tj. rozvoj kognitivních funkcí prostřednictvím specificky volených otázek a charakteristické komunikace mezi zprostředkovatelem a žákem, může sloužit jako efektivní strategie uplatnitelná napříč kurikulem. Ovšem za předpokladu, že cílem vzdělavatelů je rozvoj žákových kompetencí

ve smyslu naučit se učit a přemýšlet, jak přemýšlím. Pokud proces edukace slouží k vyložení dané látky a jejímu následnému memorování bez aktivního zapojení žáků a jejich dovedností a znalostí, pak je liché předpokládat jakýkoli rozvoj kohokoli.

Feuerstein ve svém pojetí edukace zdůrazňuje modifikovatelnost a potencialitu jedince. Víra v jedince a rozvoj jeho kognitivních funkcí je zásadním předpokladem pro práci každého pedagoga. (Feuerstein et al.2004)

5 Specifické poruchy učení jako dar / ne dar

5.1 Vymezení specifických poruch učení

Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. V pojmech specifických poruch učení znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část je přejata z řeckého označení postižené dovednosti. (Zelinková 2015)

Termín dyslexie byl poprvé použit v roce 1887 německým neuroanatomem a oftalmologem, Rudolfem Berlinem. Ve svém článku použil termín „zvláštní forma slovní slepoty“. V roce 1917 James Hinselwood uvedl, že dyslexie se často vyskytují familiárně a jsou v celé řadě projevů podobné příznakům po lokalizovaném poranění mozku. Jako první uveřejnil monografii o vývojové poruše čtení. Postupně dominoval názor, že příčinou dyslexie jsou drobná poškození mozku. Na základě objevů francouzského lékaře Paula Brocka a německého neurologa a profesora psychiatrie Carla Wernicka byla potvrzena existence motorického a sluchového centra řeči. Brocovo centrum kontroluje řeč a řídí ji po stránce motorické. Wernicovo centrum je odpovědné za porozumění mluvené řeči a obsahu mluvního projevu. (Michalová 2016)

Moderní směr zkoumání podstaty dyslexie je připisován S. T. Ortonovi. Vytvořil představu, že hlavní doménou dyslexie je percepčně-vizuální oslabení. Další významné objevy jsou spojeny se jmény jako A. Galaburdy, G. A. Ojeman, D. Duan. Na základě výzkumu v 70. letech 20. století se stává velmi užívané tzv. diskrepanční kritérium, které vychází z porovnání výkonů ve čtení a intelektových výkonů. Dnes se již jedná o překonané kritérium při diagnostice dyslexie. Proti diskrepančnímu přístupu se v 90. letech objevují názory, že je nezbytné dyslexii zkoumat na několika úrovních (biologické, kognitivní a behaviorální). Sumací nových poznatků v oblasti specifických poruch učení se v mezinárodním měřítku zabývá společnost IDA (International Dyslexia Assotiation) a EDA (Europen Dyslexia Assotiation). (Michalová 2016)

V českém prostředí je s počátkem problematiky specifických poruch učení spojen profesor psychiatrie Antonín Heveroch. V roce 1904 popsal případ dívky s obtížemi při osvojování čtení. V roce 1952 byl v dětském domově v Herálci vyšetřen a diagnostikován první žák 4. třídy. První dyslektická třída byla otevřena roku 1962 v Brně. První ucelená monografie s názvem Poruchy čtení a psaní byla sepsána J. Jiráskem, Z. Matějčkem a Z. Žlabem v roce 1966. V roce 1972 vydává Z. Matějček monografii Vývojové poruchy učení. Zdeněk Matějček je považován v souvislosti se specifickými poruchami učení za „otce

zakladatele“. Od 80. let 20. století se začal klást důraz na vzdělávání učitelů v oblasti specifických poruch učení a na společnou výuku žáků se SPU s běžnou populací. (Michalová 2016)

Po roce 1989 se více prosazuje snaha nevnímat SPU jako fatální diagnózu. Postupně dochází k minimalizaci vzdělávání žáků se SPU ve speciálních třídách. 2. února 1995 bylo založeno občanské sdružení DYS-centrum® Praha z. ú., u jehož vzniku stál prof. Zdeněk Matějček. Školský zákon č. 516/2004 Sb. zavádí termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tento zákon navázala vyhláška č. 73/2005 Sb. V roce 2016 se měnilo legislativní pojetí specifických poruch učení, speciální vzdělávací potřeby již přestaly být kategorizovány na zdravotní postižení a znevýhodnění a sociální znevýhodnění. Od 1. 9. 2016 vyšla v účinnost nová vyhláška č. 27/2016 Sb., která zavedla systém tzv. podpůrných opatření.

Holistické pojetí zdraví a nemoci vymezuje fyziologickou, psychickou i sociální dimenzi lidského zdraví. Nemoc je chápána jako projev dysfunkční interakce mezi biologickými a psychickými funkcemi individua, přírodou a sociálním prostředím člověka. Znamená to, že poškození či omezení působení uvedených subsystémů bude mít dopad na fungování celého systému lidského zdraví a nemoci. (Vítková in Bartoňová et al. 2015) Světová zdravotnická organizace (World health organization 2022, online) definuje zdraví jako *„stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoliv pouze nepřítomnost nemoci či vady.“*

Poruchy učení nejsou zřejmé na první pohled. Zatímco žák omezený v pohybu sedí na vozíku a dítě se zrakovým postižením má brýle, na žákovi s poruchou učení „není nic vidět“. Dříve byli často někteří žáci, kterým nešlo čtení, označováni za „hloupé nebo líné“. (Balharová in Bittmannová a kol. 2019)

Terminologie speciální pedagogiky včetně oblasti specifických poruch učení se proměnila. Vědomí síly jazyka, snaha vyhnout se negativním konsekvencím a nálepkování vede ke změně užívaného pojmového aparátu. A právě tato problematika nálepkování a vlivu používaných termínů v praxi je jedním ze zkoumaných aspektů řešených v empirické části práce.

V české odborné literatuře jsou uváděny pojmy specifické poruchy učení či vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. Všechny zahrnují heterogenní skupinu obtíží, která se projevuje poruchami při osvojování a používání čtení, psaní a počítání. Jsou to poruchy, kdy je „normální“ způsob získávání vědomostí a dovedností narušen od časně fáze vývoje jedince. Postižení ani není prostým následkem nedostatku příležitostí k učení.

Přívlastek „vývojové“ vystihuje povahu a projevy poruch, ke kterým jedinec teprve vývojem dospívá. (Michalová 2016)

Z terminologické celosvětové nejednotnosti vyplývá symptomatická nejednotnost specifických poruch a existuje celé široké spektrum jejich koncepčních a teoretických východisek (Michalová 2016). V souladu s účelem práce uvádíme některé z odborných definic dyslexie a specifických poruch učení. V britské a americké literatuře se spíše užívá pojem dyslexie, který je souhrnnější a v našem prostředí jej lze přirovnat k pojmu specifické poruchy učení. Není-li uvedeno jinak, lze tyto pojmy považovat za synonyma, i když v českém prostředí se specifické poruchy učení tradičně dělí na dílčí, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie a dyspinxie. (Slowík 2007, Zelinková 2015)

Široké spektrum teoretických a koncepčních východisek SPU je, jak již bylo uvedeno, celosvětově nejednotné. Pro širší pohled na terminologickou diverzitu jsou uvedeny příklady užívaných pojmů. V polské literatuře se užívá pojem „těžkosti v učení“ či „specifické těžkosti v učení“. Od 60. let 20. století je užíván výraz „dysleksja“. Španěle používají termín „dyslexia infantil“. V anglicky psané odborné literatuře se vyskytují termíny „specific learning difficulties“, „special educational needs“, „specific developmental dyslexia“, „specific reading retardation“, „dyslexia“. V americké literatuře se specifické poruchy učení objevují pod termínem „specific learning disability“. Ve francouzštině termín „dyslexie“ zahrnuje veškeré specifické poruchy. (Michalová 2016)

Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod při průměrné inteligenci a přiměřené sociokulturní příležitosti. Specifikem je skutečnost, že intelektové schopnosti dětí s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. U těchto jedinců bývají oslabeny funkce potřebné pro osvojování čtení, psaní a počítání. Jedná se o funkce kognitivní (deficity ve schopnosti koncentrace pozornosti, paměti, myšlení, řeči, procesu automatizace a matematických představ). Dále jde o funkce percepční, kdy je narušeno zrakové, sluchové vnímání a funkce motorické, kdy je snížena kvalita hrubé a jemné motoriky, očních pohybů a mluvidel. Na vzniku poruch se také spolupodílí porucha motorické koordinace a rytmicity a také porucha intersenzorických a sensoricko-motorických funkcí, která zhoršuje propojení poznávacích a motorických funkcí. (Jucovičová & Žáčková 2014)

Uvažujeme-li o terminologii a pojmovém vymezení nějaké poruchy či nemoci, nevyhneme se jedné ožehavé otázce: Děláme dobře, když dítě označíme nějakou diagnostickou

kategorií? Když je pojmenujeme nějakým nesrozumitelným jménem? Neubližujeme mu tím v očích jeho spolužáků, jeho rodičů, přátel, známých atd.? (Matějček et al. 1987, s. 29)

„Podstatné podle mého názoru není vlastní označení určité poruchy odborným termínem, ale to, co z toho označení plyne. Může rodičům přinést vysvětlení a úlevu, nebo jim přináší nejistotu a stres? V praxi jde o to, aby ona první alternativa rozhodně převažovala. ... Správné odborné označení poruchy nesmí tedy vytvářet v dítěti úzkost a v rodičích pocit ponížení, ale naopak z dítěte snímá nespravedlivé nálepky a přináší mu osvobození od jejich výchovných důsledků, tj. velkou většinou od zcela nespravedlivých trestů a nesmyslného nátlaku. Vytváří základnu pro novou výchovnou orientaci vychovatelů a pro příznivou životní atmosféru, která je dále základní podmínkou úspěšného nápravného snažení. ... Rozhodující okolností je, aby z onoho odborného označení samozřejmě vyplývala naděje na nápravu! Aby tato naděje byla obsahem daného pojmu a aby ten, kdo diagnózu sděluje, tyto perspektivy s oním pojmem náležitě spojil. V našem pojetí vývojové dyslexie je reálná možnost dítěti pomoci. Výhled na její úspěšnost je realistický“. (Matějček et al. 1987, s. 31)

Je žádoucí vyvarovat se slov „dyslektik“, „dysgrafik“, „dysortografik“ apod. Jedná se o obtíže vázané na specifické situace, nejde o základní charakteristiku člověka. Je tak korektnější mluvit o jedincích s dyslexií. Pojem „porucha“ nabízí možnost změny a zaměřuje se na funkčnost jedince, jeho oslabení i silné stránky a potenciální zlepšení situace, na které mohou působit vlivy okolí a nalezení vhodných forem intervence a přizpůsobení podmínek s ohledem na individuální potřeby člověka. Je nezbytné věřit, že neznáme skutečné limity daného žáka, jen je nutné přizpůsobit učení jeho možnostem a dále ho rozvíjet a podněcovat ke změně. (Krejčová 2013)

Mezinárodní dyslektická asociace chápe dyslexii jako specifickou poruchu učení neurobiologického původu. Vyznačuje se obtížemi s nepřesným rozpoznáváním a dekodováním slov, nesprávným hláskováním. Tyto obtíže vznikají na podkladě sníženého fonologického uvědomění, které je vzhledem k ostatním kognitivním schopnostem a charakteru vyučování, neočekávané. Sekundární obtíže mohou zahrnovat deficity v oblasti čtení s porozuměním. Snížená čtenářská zkušenost může bránit v osvojování znalostí a růstu slovní zásoby (International Dyslexia Association 2022 online), (vlastní překlad autorky práce)³.

³ “Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in

Britská dyslektická asociace (British Dyslexia Association 2022, online) vymezuje dyslexii jako primárně specifickou poruchu učení v oblastech čtení a psaní. Nicméně neovlivňuje pouze tyto dovednosti. Dyslexie je především o problematice zpracování informací. Lidé s dyslexií mají obtíže ve zpracování a zapamatování informací, které vidí a slyší, což ovlivňuje proces učení a osvojení gramotnostních dovedností. Dyslexie může negativně ovlivňovat i další oblasti, jako například schopnost organizovat a integrovat zpracovávané podněty. Na druhou stranu je potřeba pamatovat na pozitiva, která sebou dyslexie přináší. Lidé s dyslexií jsou jedinci, kteří myslí odlišně, jinak, jsou výjimeční ve vizuálním zpracování informací, kritickém myšlení a kreativité (vlastní překlad autorky práce)⁴.

Definování dyslexie pouze na základě jedné teorie (biologické, kognitivní či behaviorální) vede vždy/ často k paradoxům. Pro komplexní pochopení však potřebujeme spojit všechny tři linie (biologickou, kognitivní a behaviorální) a současně zahrnout vliv kulturních faktorů, které mohou ovlivnit stav jedince jak pozitivně, tak negativně.

V obecné rovině panuje konsenzus, že dyslexie je neurovývojová porucha biologického původu. Existují důkazy o genetickém původu a dispozicích centrální nervové soustavy, je tak zřejmé, že sahají daleko za hranice pouze jazykových dovedností. Existují důkazy o jejím genetickém původu i dispozicích centrální nervové soustavy. Je proto zřejmé, že tento jev sahá daleko za hranice jazykových dovedností. Vliv kulturních faktorů je takový, že v některých kontextech tento stav nezpůsobuje u postižených jedinců téměř žádný handicap, zatímco jiným může způsobit velké utrpení. Znaky chování a klinické poruchy syndromu vykazují velkou variabilitu u jedince i mezi nimi. Navzdory této variabilitě mají teorie umístěné do tříúrovňového rámce potenciál sjednotit představy o příčinách a nápravě tohoto fascinujícího stavu. (Frith 1999)

relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge.” (International dyslexia Dyslexia Association 2022). , online).

⁴ Dyslexia is a learning difficulty which primarily affects reading and writing skills. However, it does not only affect these skills. Dyslexia is actually about information processing. Dyslexic people may have difficulty processing and remembering information they see and hear, which can affect learning and the acquisition of literacy skills. Dyslexia can also impact on other areas such as organisational skills.

It is important to remember that there are positives to thinking differently. Many dyslexic people show strengths in areas such as reasoning and in visual and creative fields (British Dyslexia Association 2022, online).

Výzkumy naznačují že existuje několik genetických, neurologických a kognitivních rysů, které jsou konzistentně spojeny s dyslexií a jinými poruchami. Budoucí výzkum by měl patřit longitudinálním studiím, které budou schopny vysledovat kauzální cesty v průběhu vývoje, napříč genetickými, neurologickými a kognitivními měřítky a v rámci každého jednotlivého subjektu. Kognitivní studie a neurobiologická data potvrzují, že příčinou dyslexie je specifický fonologický deficit spojený se senzomotorickým syndromem. (Ramus 2004)

Terminologické vymezení poruch učení je velmi široké a pochopitelně odlišné v mezinárodní rovině. V českém prostředí se užívají zejména pojmy „specifické poruchy učení a specifické vývojové poruchy učení“. Přívlastek „vývojové“ vystihuje povahu poruchy, která vzniká nepochybně dávno dříve, než se projeví. Jejich manifestace je ovlivněna určitým tlakem a stupněm vývoje dítěte a za určité konstelace sil. (Matějček 1995)

Pro účely práce postačí vnímat oba termíny jako synonyma. V zahraničních literatuře a publikacích se uplatňují pojmy „specific learning disabilities, specific learning disorder“. Rozdílnost s tuzemským pojmoslovím je i ve významu dyslexie. Pojem „dyslexia“ je v zahraniční vnímán jako obecnější, souhrnnější termín pro všechny poruchy učení.

Terminologické vymezení je z hlediska vědeckého i praktického (jeho využití v pedagogické, psychologické, poradenské a další práci) zásadní pro porozumění spektru obtíží, se kterými se klient potýká. Z pohledu samotného klienta (tedy dítěte, žáka, studenta apod.) je tento verbální rozměr zcela odlišný. Právě on / ona jsou držiteli tohoto pojmu, který pro ně může být ochranným štítem, stejně tak jako nálepkou upozorňující ještě více na neschopnosti, nesnáze, problémy...

Profesor Matějček (1995) si kladl otázku, zda neubližujeme dětem, když je vlastně označujeme pro ně nesrozumitelnými cizími jmény. Odpověď na otázku dle Matějčka spočívá v rozhodující okolnosti, kterou je, zda odborné označení umožňuje naději na nápravu. Naděje musí být obsahem daného pojmu a ten, kdo jí sděluje, musí onu naději náležitě spojit s nápravným postupem a diagnózou samotnou. V tomto přístupu je pak úspěšnost reálná a odborný termín se stává pouze odrazovým můstkem pro kvalitní spolupráci s cílem účinné nápravy nikoli stigmatizace.

Specifická porucha učení se může stát sociálním stigmatem. Děti se SPU bývají častěji hodnoceny jako neschopné a nechotné pracovat. Častěji také získávají roli problémového žáka, který se neučí a přes veškeré úsilí učitele nepracuje tak, jak by měl. Nejsou schopné dosáhnout stejných výsledků, nemohou se tak ostatním vyrovnat. Svoje nedostatky si plně uvědomují. Opakovaný prožitek neúspěšnosti vždycky zvyšuje

pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vzniku nedostatečné sebedůvěry. Takové riziko může posílit negativní atribuce, tzn. přisuzování nedostatečných kompetencí a neochoty pracovat. Jedinci se SPU mohou být svou situací neurotizováni, mohou se stát nadměrně úzkostnými, někdy reagují psychosomatickými potížemi. To se následně může projevit rezignací a vznikem pochybností o možnosti změnit situaci vlastními silami, tj. naučenou bezmocností. (Vágnerová 2005b)

5.2 *Dílčí specifické poruchy učení*

Tři základní dovednosti – čtení, psaní a počítání. Tři základní cíle, prostřednictvím kterých docházím k osvojování dalších znalostí, schopností a dovedností. Tři dovednosti vyvolávající stres, strach, úzkost a pocit vlastního selhání. Zahájením školní docházky školák vstupuje do světa abecedy a čísel, který jej nově obklopuje ze všech úhlů a klade na něj nekončící nároky a požadavky. Když je zpracování informací tvořených z abecedy a číslic nějakým způsobem oslabené, dostává se jedinec do náročné situace vyžadující adekvátní pedagogickou a metodickou podporu a vedení. Ani po opuštění školních lavic není dne, kdy by člověk nepotřeboval číst, psát nebo počítat. Lidé, kteří mají specifické obtíže se čtením, psaním nebo počítáním, jsou svým způsobem uvězněni v těchto nesnázích a překročení hranice neúspěchu se mnohdy zdá nemožné.

Čtení je proces zpracování informací z tištěného textu, který zahrnuje schopnost rozpoznávat slova a z jejich uspořádání odvodit obsah sdělení. Vývoj čtení přímo závisí na tzv. fonologickém povědomí⁵. Vývoj čtenářských dovedností má dvě fáze – čtení bez porozumění a čtení s porozuměním. Čtení bez porozumění se zaměřuje na formální technickou stránku čtení. Mechanická schopnost číst potvrzuje zafixovanou tvarovou a zvukovou podobu písmen. Čtení s porozuměním vyžaduje schopnost snadno identifikovat jednotlivá slova, chápat jejich významy a uvědomovat si, která slova k sobě patří a tím vytvářejí určité sdělení. Porozumění samotnému procesu čtení souvisí s tzv. metakognicí⁶, která zahrnuje znalosti, poznatky a zkušenosti spojené s poznáváním a poznávacími procesy. (Vágnerová & Lisá 2021)

Čtení je specifická činnost, která se odehrává uvnitř a zvenku tak není vůbec vidět, co se uvnitř děje, co se v člověku odehrává. (Kuzmičová 2022)

Psaní je komplexní dovednost umožňující písemný zápis verbálního sdělení. V jeho průběhu dochází k přenosu fonologických, morfologických a gramatických aspektů mluveného slova do grafického zápisu. Psaní předpokládá zvládnutí schopnosti uvědomovat si fonetickou stavbu slov, rozlišovat hlásky ve slově a jejich spojení s písmeny. Psané vyjádření vyžaduje účast různých kognitivních procesů a jazykových dovedností. (Vágnerová & Lisá 2021)

Problematika SPU je pochopitelně vždy primárně vnitřní i vnější záležitostí jedince, který jimi trpí. Jejich prožívání, vnímání a myšlení je předmětem bádání široké skupiny odborníků (od psychologů přes speciální pedagogy po učitele a vychovatele). Emoce, pocity,

⁵ Schopnost rozpoznávat hlásky a slabiky v mluvené řeči a manipulovat s nimi. Předchází znalosti písmen.

⁶ „Myšlení o myšlení“

myšlenky a názory vyvolané vlivem specifických poruch učení jsou naprosto zásadními (výzkumnými) zdroji informací, jejichž „vyslyšení“ může zásadně napomoci při včasné a efektivní intervenci a metodické podpoře vedení jedince. Dnešní pedagogický slovník je od A do Z naplněn tzv. individuálním přístupem, přístupem, který zohledňuje individuální danosti a odlišnosti jedince. Z poradenské praxe však vyplývá, že individuálním přístupem se často myslí (pro všechny žáky se SVP, resp. SPU – a už to poukazuje na znehodnocení významu „individuální“) doporučení podpůrných opatření ve smyslu: navýšení časové dotace na práci, ověřování porozumění zadání, tolerance specifické chybovosti, preference ústního zkoušení před písemným, kratší rozsah diktátů a jiných prací apod. Obecnost těchto doporučení je pak ve své podstatě v rozporu s individuálním přístupem. Individuální přístup by měl vycházet z kvalitní a hloubkové znalosti žákových silných a slabých stránek, z konkrétních zkušeností práce se žákem, z osobnosti žáka a jeho charakteru a temperamentu, ze znalosti rodinného a formujícího sociálního prostředí, z jeho zálib, z jeho představ o sobě samém, z jeho motivace, z jeho přání, cílů a snů.

Definice člověka s dyslexií, jejíž autorkou je paní Ing. Rýdlová, která má osobní zkušenost s dyslexií poskytuje autentický a upřímný pohled na problematiku Rýdlová (2010, s. 28):

1. *Dyslektik je člověk, který snáze myslí, než čte;*
2. *Dyslektik je člověk, který může žít bohatý a plodný život;*
3. *Dyslektik je člověk, který má někdy větší problémy s okolím, než s vlastním čtením;*
4. *Dyslektik je člověk, jehož obsah někdy značně převyšuje jeho formu.*

Obecné a poněkud stručné vymezení dílčích specifických poruch učení prezentuje hlavní deficitní oblasti tak, jak se mohou demonstrovat zprvu ve školních činnostech a situacích (Hartl & Hartlová 2010). V dalších pojetích je patrný vliv specifických poruch učení nejen ve školní oblasti, ale je zřejmé, jaký mohou mít a mají vliv na každodenní život jedince ve sféře interpersonální, pracovní a sociální:

- Dyslexie – jedná se o vývojovou poruchu čtení, která může být vrozená, nebo získaná poškozením mozku; projevuje se nesnázemi při osvojování čtení při zachované inteligenci;
- Dysgrafie – je porucha psaní ve smyslu neschopnosti napodobit tvary písmen a naučit se správně psát;

- Dysortografie – specifická porucha učení projevující se nezvládnutím pravopisu; dochází k záměnám krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, zaměňování písmen či slabik, psaním slov dohromady;
- Dyskalkulie – projevuje se neschopností dítěte naučit se počítat, zvládat číselné řady, číst matematické symboly a provádět matematické operace.

Odlišné pojetí specifických poruch učení je obsaženo v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10 2022) v následující struktuře:

F80-F89 - Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

Jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.

F81.0 Specifická porucha čtení

Hlavním rysem je specifická a výrazná porucha ve vývoji schopnosti číst, která není způsobena pouze mentálním věkem, problémy ostrosti zraku nebo nedostačující výukou. Chápání čteného, pochopení čteného slova, znalost hlasitého čtení a odpovídat na otázky vyžadující čtení, vše může být postiženo. Se specifickými poruchami čtení jsou často spojeny potíže s psaním, které často zůstávají až do dospívání, i když je dosaženo určitého pokroku ve čtení. V anamnéze zjišťujeme, že specifické vývojové poruchy čtení jsou předcházeny poruchou vývoje řeči nebo jazyka. V období školní docházky jsou často přidruženy poruchy chování a emocí.

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

Hlavní vlastností této poruchy je specifické a výrazné poškození vývoje dovednosti psát, aniž by byla přítomna nějaká specifická porucha čtení, a které nelze přičítat pouze nízkému mentálnímu věku, špatnému vidění čteného textu, nebo nepostačující výuce. Schopnost orální výslovnosti a správně vypisovat slova, obojí je porušeno.

F81.2 Specifická porucha počítání

Tato porucha se týká specifické poruchy schopnosti počítat, která není vysvětlitelná pouze mentální retardací nebo nepostačující výukou. Defekt je především v neschopnosti běžného počítání, sčítání, odčítání, násobení a dělení, spíše než abstraktnějších početních úkonů, jako je algebra, trigonometrie, geometrie nebo vyšší matematika.“

Popis projevů konkrétních specifických poruch učení je pro základní orientaci čtenáře v této problematice uveden v nejdůležitějších symptomech.

Dyslexie se projevuje obtížemi při vlastním aktu čtení. Čtení může být pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším počtem chyb, nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Přítomny jsou problémy s intonací a melodií věty, dechem. Vyskytuje se opakování slov, neudržení pozornosti na jednom řádku, přeskakování řádků, ahorší orientace v textu. Při čtení jsou typické specifické chyby (Jucovičová & Žáčková 2014):

- Záměny písmen tvarově podobných (b – d – p, a – o – e, m – n, l – k – h);
- Přesmykování slabik (lokomotiva – kolomotiva);
- Vynechávání písmen, slabik, slov, vět;
- Přidávání písmen, slabik, slov, vět;
- Vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné umístění;
- Domýšlení konce slov.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní. Problémy činí osvojování, zapamatování a pohotové vybavování písmen, převod mezi tiskacím a psacím písmem, zachování správného tvaru písmen. Obtíže jsou dále patrné v navazování jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, s dodržováním velikosti písmen, se zachováním směru psaní a správného sklonu, rozestupu mezi písmeny a mezerách mezi slovy. Při psaní dochází k záměnám tvarově podobných písmen (m – n, a – o, r – z, l – k – h, j – p, S – L – Z) a tvarově podobných číslic (7 – 4, 3 – 8, 3 – 5, 6 – 9). Časový limit má negativní vliv na výkon. Dysgrafie může postihovat nejen psaní ale též výkon v geometrii. (Jucovičová & Žáčková 2014).

Dysortografie je označována jako specifická poruchy pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, kdy je narušena sluchová percepce (zejména schopnost sluchového rozlišování, analýzy, syntézy, sluchové orientace a paměti). Přítomen je i zhoršený jazykový cit. K typickým primárním specifickým dysortografickým chybám patří (Jucovičová & Žáčková 2014):

- Vynechávání písmen, slabik, slov i vět;
- Přidávání písmen, slabik, slov;
- Vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének;
- Přesmykování slabik;
- Záměny zvukově podobných hlásek a slabik;

- Nedodržování hranice slov v písmu;
- Komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu;
- Gramatické chyby, v případě, že žák gramatická pravidla při ústním zdůvodňování ovládá, nicméně v písemném projevu je chybovost.

Dyskalkulie je specifická porucha počítání, resp. manipulace s čísly. Projevuje se neschopností zvládnout počtářské dovednosti při průměrné nebo nadprůměrné inteligenci. Dyskalkulie se projevuje od počátku školní docházky při zvládnání základních počtářských dovedností. Dílčí dyskalkulické problémy lze vymezit následovně (Vágnerová 2005b):

- Obtíže v osvojování názvů čísel, resp. celého počtářského slovníku a v jeho adekvátním užívání;
- Problémy ve čtení a psaní čísel;
- Zaměňování pořadí nebo polohy číslice. Potíže vizuální prostorové orientace se projevují při přechodu přes desítku, při násobení a dělení, v číslech s desetinnou čárkou apod.;
- Narušení paměti pro čísla jak na úrovni pracovní paměti, tak při uchování aktuálních informací, potřebných při řešení úkolu, tak i v oblasti dlouhodobého zapamatování a vybavování matematických informací;
- Obtíže v konkrétním uvažování o číslech, problémy s pochopením symbolické povahy čísla;
- Problémy s aplikací pravidel běžných matematických operací;
- Porucha matematického porozumění se demonstruje obtížemi při osvojování početních pojmů a chápání vztahů mezi čísly a symboly.

Dyskalkulie je neurologickou poruchou charakteristickou obtížemi s porozuměním konceptu číslového systému. Jedinci s dyskalkulií chybí přirozená intuice pro čísla, obtížně se učí fakta o číslech a manipulaci s nimi. Je důležité si uvědomit, že dyskalkulie se týká problému s numerací neboli prací s čísly. Nejedná se o obecný problém s matematikou jako takovou. (Babtie & Emerson 2018)

Krejčová & Hladíková (2019) uvádějí další nesnáze, které patří do širšího výčtu charakteristických obtíží specifických poruch učení:

- Obtíže s rychlým jmenováním, resp. s automatickou vybavností pojmů;
- Oslabená krátkodobá a pracovní paměť – např. jedinci se nedaří zapamatovat seznamy slov, definice a jména, telefonní číslo nebo přesné instrukce;

- Oslabená serialita – nesnáze při zapamatování si postupů práce, dokončování přesné sekvence úkonu;
- Horší soustředění především při práci s texty;
- Zhoršená orientace v prostoru.

Vzhledem k tomu, že mezi SPU existuje mnohem větší diskrepance a přesah, než se předpokládalo, je na místě uvést další obtíže, které způsobují určité problémy při zvládnání učební látky (Michalová 2016):

- Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby a neschopnosti zobrazit určité předměty a jevy adekvátně věku. Přítomny jsou nápadné projevy, mezi které patří neproporcionálna objektů, neefektivní rozložení plochy, roztřesené linie, silný tlak na kreslicí potřebu, časté gumování a opravy, obtíže s pochopením perspektivy;
- Dysmuzie představuje narušenou schopnost vnímání a reprodukce hudby a rytmu;
- Dyspraxie je chápána jako porucha motorické obratnosti v různých oblastech.

5.3 Příčiny specifických poruch učení

Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí v porovnání s mozkem jedince bez této poruchy. Odlišnosti jsou variacemi, které vznikaly v průběhu mnoha milionů let vývoje ve vzájemném působení s vnějším prostředím. V komparaci jsou přítomny anatomické rozdíly, odlišnosti na úrovni buněk a spojů mezi nimi. Změny ve struktuře mozku odpovídají funkčním rozdílům, které jsou viditelné na neurologických zobrazovacích metodách. Ty se následně promítají do odlišných způsobů učení řešených v kognitivních a vzdělávacích studiích. Lze předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích lidí s dyslexií se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. V kognitivní rovině se prokázal deficit v následujících oblastech (Zelinková 2015):

- Fonologický deficit;
- Vizuální deficit;
- Deficity v oblasti řeči a jazyka;
- Deficity v procesu automatizace;
- Deficity v oblasti paměti;
- Deficity v časovém uspořádání rychlosti kognitivních procesů;
- Kombinace deficitů.

Objektivní příčiny vzniku SPU nejsou stále jednoznačně stanoveny, nelze tak přijmout jediný a výhradní etiologický koncept. Specifická porucha může být indikována změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy a nedostatečným rozvojem některých psychických funkcí. Výskyt SPU je také závislý na mnoha činitelích endogenního charakteru, mezi které patří (Michalová 2016):

- Struktura jazyka;
- Užité metody při výuce čtení, psaní, pravopisu a počítání;
- Gramatika jazyka;
- Úroveň diagnostické péče;
- Úroveň reedukační péče;
- Vzdělávací možnosti a podmínky.

Dle Zelinkové & Čedíka (2013) je příčinou SPU zejména neurobiologický deficit. Odlišná stavba a funkce mozku vedou k rozdílným a obtížně srozumitelným projevům. Žákův výkon je pod reálnými schopnostmi a znalostmi. Jeho chování může být pro okolí

nepochopitelné. Požadavky na výkon vycházejí z určitého prostředí a jsou ovlivněny sociálním, kulturním a ekonomickým vývojem společnosti. Pokud se člověk od dětství odlišuje, může to mít dopad na jeho emocionální i sociální život a v dospělosti i na ekonomickou úroveň. (Zelinková & Čedík 2013)

Příčin dyslexie a dalších specifických poruch učení je tak celá řada, vzájemně se kombinují a vystupují v různé intenzitě. Přibližně ve 40 – 50 % případů se na vzniku poruchy podílí dědičnost. Současné výzkumy a klinická praxe dosud neprokázaly, že původcem dyslexie je pouze jeden gen. Dědičně je ovlivněn vývoj funkcí, které se podílejí na čtení, tj. řečové dovednosti, globální vnímání slov, fonemické povědomí a paměť. Další příčinou jsou změny ve struktuře a fungování mozku. Mozek jedince s dyslexií pracuje jinak, bez ohledu na to, jakým jazykem lidé mluví. Odlišné práci mozku tak odpovídá i odlišné řešení problémů, a proto i odlišný způsob učení. Dále jsou přítomny obtíže v oblastech zrakové a sluchové percepce. Zasaženou oblastí bývá v neposlední řadě také řeč. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

Vývoj a zrání nervové soustavy probíhá po celou dobu školní docházky a je ukončen kolem 20. roku života. Přirozená tzv. vývojová slabost (tj. každý tělesný orgán je u každého jedince v době vývoje různě výkonný a zralý) vede k odlišným reakcím na podněty, které na dítě ve školním prostředí působí (např. věnovat pozornost důležitým podnětům, vyhodnocení situace z více úhlů pohledu apod.) a se kterými si dítě nedokáže poradit. Přidají-li se další tradiční školní požadavky na žáka (např. dlouhodobé sezení v lavici, mluvit, když je tázáno /výzvy k odpovědím apod.), jsou zde podmínky, které vyvolávají nežádoucí reakce pro školní prostředí. (Prugnerová 2019)

„Neurobiologickým základem dyslexie je narušení souhry vzájemně propojených sítí v levé hemisféře. Jedna z nich je lokalizována ve frontální oblasti mozku v Brocově centru a další jsou v levostranné temporoparietální a okcipitálně-temporální kůře. U dyslektiků bývá při čtení nadměrně aktivována Brocova oblast, zatímco temporoparietální a okcipitálně-temporální sítě jsou aktivovány nedostatečně. Pokles aktivity temporoparietální a okcipitálně-temporální oblasti se projeví obtížemi v rozlišování řečových zvuků a v rozpoznávání slov. Omezenější aktivace levostranné temporoparietální kůry se projevuje obtížemi v sémantickém zpracování informací v rané fázi učení čtení a je spíš důsledkem než příčinou dyslexie.“ (Vágnerová & Lisá 2021, s. 316)

Specifické poruchy učení představují v individuální míře celoživotní zátěž. Prevalence dyslexie se týká 5 – 15 % populace (v závislosti na definici a diagnostice). Mezi jedinci s dyslexií je 4 – 10 krát více chlapců než dívek. (Michalová 2016)

5.4 *Projevy specifických poruch učení*

Specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, označovaných jako průvodní znaky. Svým způsobem to jsou kognitivní příčiny poruch. V průběhu výuky a učení si je rodiče a učitelé nemusí uvědomovat a označují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. Specifické poruchy učení mají vliv i na chování a citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím. Jedinci se SPU mohou trpět pocity méněcennosti, nepochopením a problémy v sociálních oblastech. (Zelinková 2015)

Jedinci s dyslexií trpí častými obavami, strachem nebo panikou, že jejich porucha bude odhalena. Pociťují řadu stresujících emocí v souvislosti se svými obtížemi a situací. Důsledkem jsou projevy, jež mohou působit mnohem hůře, než přiznání skutečnosti: zmatenost a chaotické chování, stud, rozpačitost, nedostatek sebedůvěry, nízké sebehodnocení, frustrace a vztek. Mohou se objevit i deprese, skleslost a melancholie (Zelinková & Čedík 2013)

Mertin (in Kucharská, eds. 1999) poukazuje na tzv. naučenou bezmocnost a maladaptivní atribuci, která je u jedinců s dyslexií často pozorovatelná. K zesílení těchto tendencí může přispět i skutečnost, když dítě věří tomu, že má vnitřní nezměnitelnou poruchu učení. Představa, že dyslexie je vnitřní neschopnost učit se, pak může redukovat snahy o změnu vzdělávací praxe. Lokalizováním problému uvnitř dítěte odvádí pozornost od faktorů prostředí.

Přístup ke specifickým poruchám učení je tak zásadní pro dopady přímé práce se žáky. Změní-li se optika pohledu z výčtu obtíží a deficitních projevů na skutečnost, že dyslexie znamená, že se člověk učí odlišně, jinak, vytvoří se pozitivně formativní prostředí, které povede nejen ke školní úspěšnosti. Nalézání funkčních způsobů, které si jedinec kvalitně osvojí a účinně je začne používat, přispívají k rozvoji lidského poznání. Právě vymyšlení nových přístupů a postupů posouvá lidský život. Jedinci se SPU se musí zamýšlet nad svými strategiemi práce, vynakládají více úsilí, aby učení a každodenní povinnosti zvládli, vymýšlejí to, co ostatní nepotřebují. Právě proto jsou obohacujícími členy společnosti a mnozí z nich jsou významnými vědci, umělci, podnikateli či politiky (Krejčová & Hladíková 2019). Specifické poruchy učení nepředstavují jen nesnáze a úzkosti, ale jsou součástí individuálního a originálního potenciálu jedince. Žáci ve školních lavicích by měli vědět, že Albert Einstein, Jamie Oliver, Leonardo da Vinci, George Bush či Bill Gates byli také žáky, a měli dyslexii. Navzdory tomu svět obohatili, navzdory tomu uplatnili silné stránky.

Navzdory obtížím ve čtení, psaní a jiných výukových záležitostech nesmíme zapomínat na silné stránky těchto žáků. Musíme také sledovat, v čem prospívají, co se jim daří a co je

zajímá, protože to lze využít při hledání alternativních postupů osvojování učiva. (Krejčová 2019)

Hovoříme-li o dyslexii, předpokládáme obtíže ve čtení a psaní. Průvodní obtíže však mohou být závažnější než čtenářský deficit, protože negativně ovlivňují výuku dalších předmětů a nepříznivě zasahují i do běžného života. Učení je podmíněno úrovní vývoje kognitivních funkcí. Právě nižší úroveň poznávacích procesů je významnou příčinou selhávání při učení jako takovém. Mezi deficitní kognitivní funkce u jedinců s dyslexií patří: paměť, proces automatizace, koncentrace pozornosti, orientace v čase a prostoru, serialita, organizace sebe sama aj. Významnou příčinou neúspěchu žáků a studentů s dyslexií je nízké sebevědomí a sekundární poruchy chování. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

Zelinková (2015) uvádí výčet projevů deficitů kognitivních funkcí, které se individuálně objevují v různé míře a intenzitě napříč předměty a oblastmi každodenního života:

Zraková percepce, prostorové vnímání

- Záměny písmen (b – d – p), číslic (6 – 9, 42 – 24) a grafických znaků;
- Pomalé čtení písmen;
- Obtíže v geometrii;
- Slabá orientace v písemném projevu.

Sluchová percepce

- Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciaci;
- Snížená kvalita vnímání a porozumění mluvené řeči (např. Výklad a pokyny učitele);
- Nediferencovaná řeč;
- Nepřesné vnímání cizího jazyka;
- Oslabená verbální paměť.

Automatizace

- První obtíže při spojení hláska – písmeno;
- Sklon k rychlé tendenci zapomínat již naučené;
- Gramatické učivo se žák naučí, ale nedovede poznatky používat automaticky, opakovaně nad dávno procvičovanými jevy přemýšlí;
- Přes neustálé opakování se nedaří zautomatizovat slovíčka, slovní spojení, číslovky, dny v týdnu v cizím jazyce apod.

Paměť

- Dítě působí jako by poslouchalo, ale informaci s v krátkodobé paměti nezachytí;
- Při deficitu krátkodobé paměti, žák spočítá příklad pouze do fáze mezisoučtu;
- Pracovní paměť je kombinací krátkodobé a dlouhodobé paměti, při jejím oslabení dítě neumí podržet více informací v paměti současně, což se projevuje neschopností aplikovat nové poznatky z více oblastí (například se dítě žezaměří na vyjmenovaná slova, ale nezvládá již další jevy);
- Oslabená dlouhodobá paměť způsobuje neustálé opakování, neschopnost vybavit si učivo již mnohokrát probrané. V konečném důsledku tak vede k velké bezmoci jedince, rodičů a učitelů.

Koncentrace pozornosti

- Snížená pozornost, která není záměrná, kterou dítě neumí samo zvládnout;
- Krátkodobé soustředění, kdy dítě nedokončuje úkoly;
- Dlouho jedinci trvá, než se začne soustředit, poté může úkol dokončit;
- Kombinace výše uvedených obtíží.

Motorika, grafomotorika

- Pomalé tempo psaní, obtíže při nápodobě tvarů písmen;
- Nesnáze v geometrii a dalších předmětech vyžadujících určitou zručnost;
- Obtíže v tělesné výchově, které mohou být cílem posměchu ostatních spolužáků a bohužel někdy i učitelů;
- Motorika je prostředkem pro poznávání, protože umožňuje manipulaci.

Mezi základní konkrétní možnosti práce se žáky se SPU je mimo jiné umožnit jim uplatnit jejich znalosti a vědomosti jinou cestou, nehodnotit specifické chyby plynoucí z poruchy a ocenit jejich snahu a drobný pokrok. Žáky neučíme pro optimální výkon, ale pro život. Reedukace je jen jeden způsob, jak se vypořádat s projevy poruchy. Člověk se musí naučit se svou poruchou žít, pracovat s ní a obcházet ji tak, aby mu příliš nebránila v úspěšném životě, studiu i práci. Pak lze hovořit o úspěšné kompenzaci specifické poruchy. (Jucovičová & Žáčková 2014)

Specifické poruchy učení se u jedince mohou vyskytnout v kombinaci s dalšími obtížemi, v praxi se setkáváme především s poruchami pozornosti (s / bez hyperaktivity),

logopedickými obtížemi, nadáním a mimořádným nadáním atd. Disertační práce se zaměřuje výhradně se specifické poruchy učení, neboť osobní zážitky SPU vychází z jejich symptomatologie. Nicméně na tomto místě je vhodné podotknout, že kombinace vícero obtíží je v praxi četná a nese s sebou další specifický pohled na práci s daným jedincem, s jeho silnými a slabými stránkami.

5.5 *Pedagogická diagnostika*

Diagnostika je proces poznávání, odhalování nejen deficitních oblastí, ale také vnímání pozitivních stránek vývoje dovedností a znalostí jedince. Vede k volbě optimálních způsobů práce a optimálních metod a pomůcek při práci se žákem nebo studentem. Vyslovení diagnózy není bezpodmínečně nutné. Důležitá je znalost aktuální úrovně žákových vědomostí a dovedností, protože od této úrovně se odvíjí další práce. Diagnostika ze strany pedagoga předpokládá znalost vývojových etap čtení a písemného projevu, znalost základních poznatků o vývoji řeči a fonemického uvědomění. V neposlední řadě je třeba vnímat potřeby dítěte, jeho obtíže a radosti. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

I když žáci spadají pod tutéž diagnózu „dyslexie“, neznamená to, že mají stejné potřeby a vyžadují totožný přístup ke vzdělání. Důležité je se žákem či studentem o jeho potřebách hovořit a domluvit se s ním, která z doporučení mu vyhovují a za jakých podmínek, případně která mu naopak v ničem nepomáhají. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

Diagnostika probíhá ve dvojí rovině – ve školách a na odborných pracovištích (především v pedagogicko-psychologických poradnách). Legislativně jsou školská poradenská zařízení definována ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Diagnostika probíhající ve školách může být prováděna ze strany školního speciálního pedagoga, jakožto určitý screening dovedností z oblastí čtení, psaní, počítání, sluchové a zrakové percepce apod. Diagnostiku může také dělat učitel s cílem zjistit aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka. Diagnostika, která je prováděna ve školských poradenských zařízeních (ŠPZ), kterými jsou speciálně pedagogická centra (SPC) a pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Problematika specifických poruch učení se týká převážně pedagogicko-psychologických poraden. Podnět k vyšetření v PPP může vycházet ze strany rodiče, školy – pedagoga či další osoby, která pravděpodobně nějakým způsobem participuje v procesu učení jedince. Pro účely práce není zásadní rozvíjet širěji specifickou práci PPP a diagnostický proces, nicméně pro základní znalost procesu diagnostiky se doporučuje tento průběh:

- Rozhovor s rodičem (osobní a rodinná anamnéza klienta, vzdělávací historie, popis aktuální situace, popis obtíží, reflexe silných a slabých stránek dítěte);
- Rozhovor s dítětem (vzdělávací historie, popis aktuální situace, popis obtíží, reflexe silných a slabých stránek dítěte);
- Komunikace se školou formou dotazníku, telefonátu či osobní konzultace (vzdělávací historie, popis aktuální situace, popis obtíží, reflexe silných a slabých stránek dítěte);

- Komplexní vyšetření (psychologické a speciálně pedagogické);
- Speciálně pedagogické vyšetření (čtení, psaní, počítání, zraková a sluchová percepce, grafomotorika, další zkoušky zaměřené na kognitivní dovednosti apod.);
- Studium školních materiálů žáka;
- Vyžádání spisové dokumentace v případě jiné předcházející péče v PPP či jiných subjektech;
- Vyžádání dřívějších zpráv a doporučení od dalších odborníků a lékařů;
- Vyšetření;
- Stanovení závěrů a doporučení.

Diagnostika je křehkou a cennou interakcí mezi jedincem a vyšetřujícím. Je-li adekvátně, efektivně, odborně a lidsky vedena, dokáže prozradit mnohé hodnotné informace. Je-li neprofesionální, manipulativní, předpojatá či negativně zaměřená umí ublížit, ranit, ponížit a determinovat jedince k situacím, které nejsou a nemohou být jeho vlastní. Profesor Matějček (1995) ve své diagnostické práci kladl důraz na to, aby po vyslovení diagnózy bezprostředně následovala slova podpory a doporučení, aby každá diagnóza přinášela naději na její překonání a zvládnutí.

Rodičovství v člověku zakládá pocit, že jeho dítě je výjimečné. Mateřská a otcovská láska spolu s bezpodmínečným přijetím je zdrojem této víry. Víry ve vlastní dítě a jeho schopnosti. Síla diagnostického procesu může i takto silné přesvědčení zpochybnit a u rodiče vyvolat realistický pohled na vlastní dítě, nebo naopak může rodič začít vnímat vlastní dítě jako někoho problémového. A pak je opravdu problém na světě. Z výjimečného dítěte je dítě, se kterým jsou jen starosti, které nosí špatné známky, špatně se učí, vlastně je líné, hloupé. Nesnaží se. Ještě ke všemu je nevděčné a zlobivé. Takový vývoj vztahu rodiče a dítěte není umělým patetickým výjevem. Takový vývoj je reálnou skutečností, příkladem z praxe, realitou všedního dne mnohých dětí a jejich rodičů. Je proto nanejvýš důležité si neustále uvědomovat, jakou zbraní diagnostika je a jak zásadně může ovlivnit život jedince ve všech jeho oblastech.

V rámci diagnostiky v pedagogickém prostředí lze popsat dva aktuální trendy. Tzv. tradiční diagnostiku, která vychází z uznávaných diagnostických baterií. Alternativou k tomu je pak tzv. dynamická diagnostika. Dynamická diagnostika reaguje na určitou omezenost tradičních statických testů, které nejsou schopny poskytnout přesné informace o učebních možnostech jedince, deficitech specifických funkcí, procesech změn a o strategiích zprostředkování zodpovídajících za kognitivní flexibilitu. Jedním z cílů

dynamické diagnostiky je posoudit schopnost dítěte definovat podstatu problémů a správně je vyřešit. Dále pak dynamická diagnostika posuzuje deficity specifických kognitivních funkcí, které se podílejí na selhávání dítěte a uvádí kognitivní funkce participujícími na úspěšnosti dítěte. Kognitivní funkce v tomto kontextu představují složky vrozených schopností, učební návyky, postoje k učení, motivační faktory a kognitivní strategie. Dynamická diagnostika se zaměřuje na posouzení kvality a kvantity vynaloženého úsilí, jehož prostřednictvím si dítě buď osvojí konkrétní princip, nebo pozmění deficitní kognitivní funkci. Zajímá se o rozsah, v němž je možné osvojený princip úspěšně aplikovat při řešení problémů. Pátý cíl sleduje, jakou modalitu dítě preferuje. Šestým a posledním cílem je posouzení účinků různých strategií nácviku pro zlepšení výkonu dítěte. (Tzuriel 2015)

Cílem dynamické diagnostiky je identifikovat učební potenciál jedince, analyzovat jeho silné a slabé stránky v učebním procesu. Úkolem vyšetřujícího je zaměřit se na schopnosti kognitivních a exekutivních funkcí, na jejich efektivitu a roli v procesu učení a ve všech jeho dílčích fázích. Důkladnou analýzou dílčích schopností jedince může vyšetřující zprostředkovávat intervenční postupy prostřednictvím metakognitivní interakce, ve které si žák uvědomí, jaké postupy práce a nástroje využívá při řešení jednotlivých úloh. Proces řešení úkolů přestane mít charakter bezmyšlenkovitého kopírování mechanicky naučených postupů a stane se aktivním a vědomým jednáním vycházejícím z konkrétního uvědomování si mentálních strategií. Právě tato vědomá práce je jedním z hlavních přínosů dynamické diagnostiky pro klienta a pro jeho učební kompetence. Princip zkušenosti zprostředkovaného učení vede k možnosti systematického rozvoje metakognitivních schopností jedince, které dále využije v prostředí školní edukace, ale i v běžných každodenních aktivitách, které jsou navázány na proces učení. (Pálenská 2020)

V rámci dynamické diagnostiky lze užít například testovou baterii LPAD („Learning Propensity Assessment Device“), která mapuje dispozice k učení a možnosti změny v dosavadních postupech práce s informacemi i způsobech přemýšlení klientů. LPAD mapuje potenciál k učení a specifikuje možnosti rozvoje rozumových schopností, tj. jak se klient učí, co k tomu potřebuje, jak mu dospělý vychovatel/učitel může pomoci, a poskytuje velmi konkrétní a ucelené náměty pro učení dětí i dospívajících. Vyšetření je koncipováno jako učební proces, při němž dospělý zprostředkovává klientovi učební postupy v souladu s jeho individuálními potřebami, je-li to nutné. Analýza společné práce vede k identifikaci silných stránek klienta i jeho oslabení ve všech třech základních fázích procesu myšlení a řešení úkolu, tj. při 1) vnímání a zpracování podnětů / zadání úkolu, 2) řešení úkolu, 3) prezentaci výsledku

úkolu. Nedílnou součástí vyšetření je také stanovení vhodných intervenčních postupů pro práci s klientem. (Krejčová & Pokorná 2018)

Dle Krejčové, Pokorné (tamtéž) mezi přínosy LPAD patří:

- Zmapování učebního potenciálu klienta;
- Specifikace možností rozvoje silných stránek;
- Poskytuje konkrétní a komplexní postupy a návody na rozvoj kognitivních funkcí jedince;
- V průběhu vyšetření klient poznává, jaké strategie při učení používá a učí se společně s vyšetřujícím, jak je může dále aplikovat a modifikovat.

5.6 *Specifické poruchy učení v inkluzivním vzdělávání*

Tendence společnosti integrovat jedince s určitým druhem a stupněm znevýhodnění do intaktní skupiny provází lidstvo od nepaměti. Primárním východiskem této úvahy však musí být explicitní konstatování faktu, že každý jedinec, nehledě na své postižení nebo jiné znevýhodnění oproti intaktní společnosti, je právoplatným členem této společnosti a mělo by se mu dostávat stejné pomoci a podpory jako ostatním jejím členům. Z hlediska praxe není tento požadavek zcela proveditelný, nicméně neustálým a kontinuálním cílem společnosti by měla být permanentní snaha přiblížit se naplnění tohoto cíle.

Domnívám se, že pro účely této úvahy je vhodné chápat společnost jako relativně složitý a propojený systém, ve kterém je jedinec determinován, utvářen a ovlivňován mnohými proměnnými, aniž by ztrácel subjektivní míru kontroly nad vlastním životem a jednáním.

Každý jedinec je bytostí individuální, jedinečnou a neopakovatelnou. V porovnání se svými vrstevníky a dalšími členy společnosti disponuje v různé míře i kvalitě odlišnými znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a kompetencemi. Jinak řečeno, každý jednotlivec se odlišuje svými subjektivní silnými a slabými stránkami. Právě tato odlišnost je nekonečným zdrojem společenské různorodosti, originality a nutnou podmínkou rozvoje dané společnosti ve všech jejích oblastech, které jsou produktem lidské činnosti. Skutečnost, že každý člen společnosti ovládá jiné dovednosti, představuje určitý typ kulturního a společenského bohatství, které se v přirozené podobě vyskytuje ve všednodenním životě společnosti jako celku a jejích členů jako individuálních složek tohoto celku.

Procesem socializace se jedinec stává členem dané společnosti. V rámci sociální stratifikace zastává mnohé sociální pozice a role. Proces socializace je však pouze jedním z činitelů, které ovlivňují život jedince ve společnosti. Bavíme-li se o začleňování jedince do určité sociální skupiny, měli bychom mít na paměti nejen jeho sociální determinaci, ale uvažovat o něm i v dimenzích biologických, psychologických a pedagogických (lze hovořit i o dalších oblastech, ale pro účely této práce jsou zásadní výše uvedené). Vývoj vztahu většinové společnosti a lidí se zdravotním postižením nebo sociokulturním a jazykovým odlišením provázely v dějinách lidstva různé přístupy. Od striktní segregace až po silné tendence inkluze. Vnitřní diverzita každé sociální formy je svým způsobem přirozeným jevem, který daný sociální útvar obohacuje. Na druhé straně může také být zdrojem sociálního napětí a nerovnováhy.

Následující text prezentuje pohledy odlišných (a přesto vzájemně svázaných) vědních oborů, které se se specifickou perspektivou zabývají kvalitou života jedince ve společnosti

jakožto systému bio-psycho-sociálních faktorů. Zásadními pojmy jsou inkluze a jedinec s postižením. Následující vymezení rezonuje s pojetím inkluze a jedince s postižením tak, jak jej chápe celá tato práce.

Inkluze je v tomto kontextu vnímána jako morální hodnota a životní postoj jedince a společnosti jako celku, který předpokládá, že každý jedinec má být aktivním a rovnocenným členem daného sociálního společenství, které respektuje a toleruje individuální odlišnosti svých členů. Slowík (2007, s. 32) chápe inkluzi jako *"nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení"*. Současně s tím dodává, že pokud to není nezbytně nutné, nejsou využívány žádné speciální prostředky a postupy. Výjimkou jsou situace, kdy jedinec potřebuje adekvátní podporu a pomoc. Souhrnně lze tedy inkluzi chápat jako přirozený a permanentní proces, který je logickým vyústěním nebo transformací primární socializace.

Druhým termínem je jedinec s postižením nebo znevýhodněním. Pro účely práce je důležité vnímat tohoto jedince, jakožto aktivního a rovnocenného člena společnosti, který je oproti ostatním kvalitativně znevýhodněn a má zvýšené nebo odlišné nároky na uspokojování fyzických, sociálních, psychických, vzdělávacích, profesních a dalších potřeb. Nicméně důležité je vnímat každého jedince jako lidskou bytost, která disponuje různými silnými a slabými stránkami, které z ní vytvářejí individuální a výjimečnou bytost.

Člověk jako bytost společenská se stává členem společnosti prostřednictvím procesu socializace, resp. v rámci primární socializace je výrazně ovlivněn rodinným prostředím, rodiči nebo těmi, kteří se podílejí na jeho výchově. Podle Kellera (2005) se teprve prostřednictvím socializace biologický tvor stává bytostí, která je schopná chovat se jako člen určité společnosti. Socializace je tak procesem, který uvádí jedince do systému společnosti a zároveň je určitým kontrolním nástrojem, který zkoumá, zda-li je jedinec jako součást společnosti poslušný. Výsledkem socializace by měla být také schopnost jedince naučit se žít s druhými, rozumět požadavkům sociálního prostředí a adekvátním způsobem na ně reagovat (Havlík & Kořa 2007). Jedinec ve společnosti zaujímá mnoho sociálních rolí, které mu umožňují orientovat se a adekvátně jednat v konkrétních situacích a vztazích. Osvojení si role zaručuje, že držitelé určitých pozic (např. matky, učitelé, žáci) se v typických situacích chovají podle očekávání. (Havlík & Kořa 2007)

„Každý si ale musí vyjasnit především vlastní osobní postoj k druhému (třeba i odlišnému) člověku, a právě ten se pak nevyhnutelně promítá do etiky našeho lidského jednání v konkrétních životních situacích. A protože mezi morálkou společnosti a morálkou jedince

nevede vždy přesná hranice, neboť se vzájemně ovlivňují a vytvářejí jakési spojité nádoby, osobním postojem a přístupem k odlišnostem druhých lidí se každý z nás vlastně spolupodílí na formování dominantního postoje celé komunity a společnosti. Jako významné vlivy přitom na formování osobního postoje působí míra a kvalita informovanosti (o příčinách a podstatě odlišnosti druhého člověka, o jeho životní situaci atd.), zkušenost osobního kontaktu s takovými lidmi (tedy bezprostředním setkáním a komunikací) a vlastní (osobní) hodnotový systém (ten se u každého formuje výchovou a vzděláváním, ale reflektuje také osobní zkušenost a životní filozofii nebo i další podněty).“ (Slowík 2022, s. 35 a 36)

Inkluze je charakteristikou společnosti, která umožňujeme, aby se na jejím životě podíleli všichni bez rozdílu – pod heslem „je normální být jiný“. Inkluze nepředstavuje jen způsob, jak umožnit dětem se SVP vzdělávání v běžných školách. Inkluze má mnohem širší význam. Vychází z konceptu tzv. belonging, nebo-li pocitu sounáležitosti se všemi ostatními. Inkluze není cílovým stavem, ale procesem, prostřednictvím kterého se společnost učí, že každý má právo na plnohodnotnou účast na společenském životě a kultuře. Inkluzivní škola a inkluzivní společnost se stávají školou a společností pro všechny, neboť (Řehulka in Bartoňová et al. 2015):

- Umožňují dětem a rodičům pochopit, že součástí školy jsou všichni bez rozdílu;
- Pomáhají lidem poznat, že každý jedinec je nositelem jedinečné individuální životní zkušenosti a pohledu na svět, který je pro ostatní obohacující;
- Umožňuje všem dětem aktivní zapojení se do výuky, života školy i celé společnosti.

Inkluze ve školách by měla znamenat rovnost, a to rovnost v aspektu různorodosti nás všech. Nemělo by záležet na tom, v čem jsme odlišní. Měli bychom zajistit, aby se každému dostalo potřebné podpory k tomu, aby mohl maximálně rozvinout své potenciality. V inkluzivním vzdělávání tedy nejde o větší zřetel na jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, ale o to, abychom dokázali saturovat co nejvíce potřeb všech žáků. (Zilcher & Svoboda 2019).

Tzv. profil inkluzivního učitele byl vytvořen Evropskou agenturou pro rozvoj speciálního vzdělávání, která, v rámci projektu Vzdělávání učitelů k inkluzi (Teacher Education for Inclusion, TE4I), který zkoumal, jak jsou učitelé v rámci pregraduálního studia připravováni k tomu, aby byli „inkluzivní“. Projekt si kladl za cíl odhalit, které zásadní dovednosti, znalosti a porozumění, postoje a hodnoty jsou potřebné pro výkon učitelské profese bez ohledu na

vyučovaný předmět, specializaci či věkové kategorie žáků a typ školy. Zúčastnilo se ho padesát pět expertů z 25 zemí: Belgie (vlámsky a francouzsky hovořící společenství), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Maďarsko, Malta, Německo, Nizozemí, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Slovinsko, Španělsko, Spojené království (Anglie, Severní Irsko, Skotsko a Wales), Švédsko a Švýcarsko. Expertní skupinu tvořili političtí činitelé odpovědní za oblast vzdělávání učitelů a oblast inkluzivního vzdělávání a vzdělavatelé učitelů jak s obecným, tak i specializovaným zaměřením. Jedním z výstupů projektu je *Profil inkluzivního učitele* vytvořený v průběhu projektu na základě výzkumu, informací z jednotlivých zemí a zejména diskuzí s experty projektu a účastníky 14 studijních návštěv, které proběhly v letech 2010 a 2011. (European Agency 2022, online)

V rámci projektu byly identifikovány čtyři hodnotové pilíře související s výukou a učením, které projekt považuje za základ práce každého učitele v inkluzivním vzdělávání. Těmito čtyřmi hodnotovými pilíři jsou:

1. Respektování hodnoty diverzity žáků – odlišnost je chápána jako zdroj a přínos pro vzdělávání;
2. Podpora všech žáků – učitelé mají vysoká očekávání ohledně výsledků vzdělávání všech žáků;
3. Spolupráce – spolupráce a týmová práce jsou zásadními součástmi přístupu každého učitele;
4. Osobní profesní rozvoj – vyučování je činnost, při níž se učíme, a učitelé mají zodpovědnost za své celoživotní vzdělávání. (European Agency 2022, online)

Níže jsou z tohoto dokumentu vyňaty některé z bodů, které se přímo dotýkají témat diverzity, rozvoje potenciálu, modifikovatelnosti jedince a odborných kompetencí účastníků vzdělávání:

- Inkluzivní vzdělávání je přístup ke všem žákům a nelze je vztahovat pouze k žákům, kteří mají odlišné potřeby a mohou být skupinou ohroženou v přístupu ke vzdělávání;
- Jazyk, kterým se hovoří o inkluzi a diverzitě, a důsledky používání různých termínů k označování, nálepkování a kategorizaci žáků;
- „lišit se je normální“;
- Diverzitu žáků je třeba respektovat a chápat jako hodnotu a zdroj, který zvýší příležitosti se učit a přináší pozitiva školám, místním komunitám a společnosti;

- Je třeba vyslyšet hlas každého žáka a vážit si ho;
- Učitel má zásadní vliv na sebevědomí každého žáka, a tím i na jeho potenciál se učit;
- Kategorizace a nálepkování žáků může mít na vzdělávací příležitosti negativní vliv;
- Žáci mohou být zdrojem, který jim samotným i jejich spolužákům pomůže učit se diverzitě;
- Žáci se učí různými způsoby, a ty lze využít k podpoře učení jejich i jejich spolužáků;
- Učit se, jak se lze z odlišností poučit;
- Očekávání učitele klíčovým způsobem určuje úspěch žáka a vysoké očekávání vůči všem žákům má proto zcela zásadní význam;
- Všichni žáci by se měli aktivně podílet na rozhodování o svém vzdělávání a na veškerých procesech hodnocení, které se jich týkají;
- Rodiče a rodiny jsou pro učení žáka zásadním zdrojem;
- Rozvoj autonomie a sebeurčení všech žáků je zásadní;
- Je třeba objevit a stimulovat studijní kapacitu a potenciál každého žáka;
- Učení je proces a cílem všech žáků je rozvoj dovednosti se učit, nikoli pouze získat znalosti v určitém předmětu;
- Proces učení je v zásadě stejný u všech žáků – „speciálních technik“ je velmi málo;
- Způsob zjišťování a odstranění různých překážek učení a zohlednění jejich dopadů v postupech výuky;
- Rozvoj základních dovedností – zejména pak klíčových kompetencí – souběžně se souvisejícími postupy výuky a hodnocení;
- Metody hodnocení pro učení, které sledují silné stránky žáka;
- Využívání postupů personalizovaného učení, které umožní rozvíjet autonomii učení každého žáka;
- Efektivní zapojení rodičů a rodin do podpory dítěte v procesu učení;
- Podpůrné systémy a struktury zajišťující další pomoc, vstupy a poradenství;
- Modely práce s různými institucemi, kdy učitelé v inkluzivních třídách spolupracují s dalšími odborníky a pracovníky v celé řadě různých oborů;
- Vyučování je aktivitou, při níž se učíme. Být otevřený novým dovednostem a aktivně žádat o radu či informace je pozitivum, nikoliv slabost.

Śliwerski (in Lechta, ed., 2016, s. 77) „*Deficit lidství je v přímém protikladu s inkluzí, a inkluzivní edukace proto patří k efektivním preventivním opatřením v rámci řešení deficitu lidství.*“

Edukační proces v současném školství často ignoruje vztah emocionality a intelektových schopností. Individuální rozdíly ve způsobu přijímání informací jsou mnohdy brány v úvahu pouze v případě, že jsou natolik velké, že umožňují dítě označit jako žáka s poruchami. Většina dětí se ráda učí, pokud je vzdělávací program adekvátní jejich schopnostem a přiměřeně reflektuje jejich silné a slabé stránky. Jestliže pochopíme, jak pracuje lidský mozek a jak se rozvíjí lidské myšlení, potom pochopíme determinanty inkluzivní vzdělanosti všech dětí. (Lechta, ed. 2016)

Inkluzivní pedagogika představuje novou kvalitu výchovy a vyučování, která překračuje hranice školy. Změna paradigmatu školního výchovně-vzdělávacího procesu lze charakterizovat jako snahu o projektování školy a její práce tak, aby se přizpůsobila žákovi. Při implementaci inkluzivního vyučování je velký význam přikládán učiteli. Nejeftektivnější přístup ke studiu učitele je analýza jeho osobnosti, z čehož lze dále odvozovat profesní rozvoj, prohlubování odborných kompetencí a tvořivý přístup k pedagogické práci. Učitelství lze chápat jako profesi, která překračuje rutinní zaměstnanecký vztah k práci. Inkluzivní pedagogika vyžaduje znalosti a dovednosti, které přesahují dosavadní profesní přípravu učitelů. (Řehulka in Bartoňová et al. 2015)

6 Člověk – žák

6.1 Odlišnost

„Mnohý žák prospívá špatně jen proto, že má víc rozumu než učitel.“

(František Vymazal)

Benda (2019) rozlišuje pět základních potřeb dítěte – potřebu místa, potřebu péče a výživy, potřebu podpory, potřebu ochrany a potřebu limitů. Od početí potřebuje jedinec vnímat, že je na světě vítán a že na tento svět patří a není na obtíž. Míra nasycení potřeby místa v dětství se v dospělosti může projevovat ve schopnosti vcítit se do druhých a cítit s nimi souzáležitost, stejně tak že se jedinec cítí sám v sobě doma. Je-li dítě v dětství „dobře živeno“, umí si následně aktivně najít novou duševní potravu, obklopuje se inspirativními lidmi, vytváří a rozvíjí s nimi vztahy. Podpora představuje rozvíjení přirozených daností, darů a inklinací dítěte. Ochrana znamená, že v případě potřeby, se nás rodiče zastanou. Nejen slovy, ale i vlastním příkladem nás učí, že máme nárok, aby nás ostatní respektovali. Limity od rodičů umožňují jedinci vybudovat si zdravou identitu, naučit se pracovat s vlastními emocemi, a tak důvěřovat instinktivním silám a vyhnout se pocitům studu či pýchy. Limity představují laskavé a pevné usměrnění vycházející z rodičovy životní zkušenosti a moudrosti, kterou dítě ještě nemá. (Benda 2019)

Mozek jedince s dyslexií funguje jiným způsobem a díky tomu bývají dyslektici nadáni zvláštním pozorovacím talentem. Jsou zvědavější, více tvůrčí, intuitivnější a v některých oborech (umění, mechanika, elektronika či strojírenství) mohou být nadanější než ostatní. Jejich zvědavost a originální pozorovací talent však bývají okolím často považovány za obtěžující. (Emmerlingová 2020)

Ve školním věku dochází k rozvoji sebehodnotících emocí. Tyto emoce ovlivňují sebepojetí a sebeúctu školáka. Školní věk je obdobím, ve kterém si jedinec potvrzuje své kvality dobrým výkonem a sociální akceptací vrstevníky i dospělými. Přijetí zodpovědnosti za splnění či nesplnění požadavků školy vede k navození pocitů hrdosti a sebeuspokojení nebo naopak k pocitům studu a méněcennosti. (Vágnerová & Lisá 2021)

Zelinková (2015) popisuje rozdíl v kognitivních a mentálních dovednostech žáka se SPU na prvním a druhém stupni ZŠ. Na prvním stupni je sice odlišnost mezi jedinci se SPU a běžnou populací zřejmá, ale není výrazná. Na druhém stupni se více rozevírají nůžky mezi nejlepšími žáky a žáky se SPU. Na prvním stupni jsou čtení, psaní a počítání cílem, na druhém

stupni jsou pouze prostředkem k osvojování dalších vědomostí a dovedností. Přítomny jsou nedostatky ve vývoji kognitivních funkcí: poruchy pozornosti, paměti a vývoje řeči a konceptualizace. Takové obtíže limitují používání mentálních operací. Odlišnosti práce na prvním a druhém stupni vyplývají z následujících faktorů:

- Negativní zkušenosti, málo motivace;
- Nesprávné návyky;
- Rozpor mezi úrovní jedince v oblasti čtení, psaní, počítání s jeho mentálním vývojem, zájmy a požadavky školy;
- V popředí vyučování není učení sebe samého, protože to jedinec neumí;
- Ve škole žák nezvládá běžné prostředky výuky (čtení textu, vedení poznámek apod.), proces osvojování nových poznatků je tím omezen;
- Přítomnost SPU u jedinců ve většině případů negativně ovlivňuje jejich psychický vývoj. Tito jedinci pak hledají náhradní formy uspokojování psychických potřeb a bojují s nepochopením okolí a svou parciální nedostačivostí.

„Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů.“ (Pokorná 2010a, s. 24)

Při dlouhodobé frustraci v důsledku neúspěchu a nedostatečného či nulového bezpodmínečného pozitivního přijetí, dochází k narušení osobnostního vývoje jedince. Dítě si uvědomuje změnu postojů rodičů, ale nerozumí ji. Zásadně ubývá příležitostí, kdy společně se svými rodiči prožívá spontánní radost, a naopak přibývají chvíle napětí, nespokojenosti a výčitek, které pramení z bezmoci a bezradnosti rodičů. Situace v rodině se může ještě zkomplikovat přítomností školsky úspěšného sourozence. Příčiny selhávání se pak hledají v dítěti samotném a v jeho nedostatečných intelektových schopnostech. Nejedná se pak už jen o jednotlivé nezdary dítěte, ale o jeho charakteristiku, která u dítěte snižuje pocit vlastní hodnoty. (Pokorná 2010a)

Jedinec, který je chronicky frustrován školními neúspěchy, není dostatečně pozitivně přijímán ani ve vlastní rodině a dostává se tak do stavu nesnesitelného napětí. Trvá-li toto napětí delší dobu, vyvolává celou řadu neurotických příznaků, například bolesti hlavy, žaludku, nechutenství, porucha spánku atd.). Pro dosažení opětovné vyrovnanosti, musí použít některý z náhradních způsobů chování. Nejčastějšími přirozenými obrannými reakcemi jsou únik nebo útok. Únik se může projevit jako rezignace, uzavírání se do vlastního světa či vytváření

hranic mezi tímto světem a světem ve třídě. Útok se jako obranná reakce projevuje agresivním chováním. (Pokorná 2010a)

„Situace ve vyučování vyžaduje u žáka nepřetržité prožívání volních kompetencí a používání strategií. Na jedné straně jde o to, že žák si sám reguluje stanovené cíle, je však nucen za různých podmínek se stále znovu rozhodovat, zda se začne učit, nebo ne a současně u toho řídí svoje emoce. Na druhé straně jde také o to, že se také žák sám kontroluje, realizuje stanovené cíle i proti svému vnitřnímu odporu a zůstává rovněž v zátěžové situaci vynaložit svoje úsilí. Hlavně u pravidelně vysokého pozitivního aktivování, a když učební podněty mají subjektivně vysokou hodnotu motivace – žák se musí v relativně krátké době sám rozhodnout.“ (Vítková in Bartoňová et al. 2015, s. 79)

U žáka se specifickými poruchami učení je potřeba takové učební kompetence rozvíjet paralelně s reedukačními postupy. Vedení směrem k sebeučení a rozvoji metakognitivních strategií je v dalším vzdělávání klíčovou dovedností a stává se komplexní učební kompetencí.

V praxi se setkáváme se žáky a studenty, kteří na jedné straně zažívají nesnáze specifických poruch učení, na straně druhé disponují výrazným rozumovým nadáním v určité oblasti nebo oblastech. Portešová (2014) hovoří o tzv. dvojím nadání nebo rozumově nadaných studentech s poruchou učení. Velkou předností těchto jedinců je například komplexní pohled na svět, vizuálně prostorový styl uvažování, kreativita, abstraktní myšlení, analytické myšlení, umělecké nadání, bohatá slovní zásoba, ústní projev. Jedním z předpokladů kariérního, školního ale i psychosociálního úspěchu těchto žáků a studentů je optimistický přístup k životu, který zvyšuje pravděpodobnost překonání různých obtíží a dosažení úspěchu. Za podmínky adekvátní podpory v aspiracích a pozitivním vztahu k budoucnosti, se nemusí kariérní aspirace těchto jedinců snižovat pod úroveň jejich schopností. (Portešová 2014)

Baranová & Márová (2019) se v rámci výzkumu věnovaly analýze vzdělávacího procesu žáků s dvojí výjimečností. Výsledky výzkumu ukazují především na diskrepanci mezi excelentním výkonem těchto žáků ve vybraných oblastech a obtížemi vyplývajícími ze specifických poruch učení. S nerovnováhou školního výkonu souvisejí emoční projevy spojené s neúspěchem, jako jsou hněv, pláč, frustrace či agrese vůči sobě nebo svému okolí. Práce s chybou a přiměřeným zvládnutím emocí souvisejících s neúspěchem či nezdarem je klíčovou metodou. Žáci s dvojí výjimečností se potýkají s obtížemi v oblasti socializace, jako například navazování a udržování kamarádských vztahů. Jedinci s dvojí výjimečností si svoje obtíže a limity uvědomují. Potřebují proto adekvátní podporu, bezpečné prostředí, které bude akceptovat, jací jsou bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby, nadání nebo jejich

kombinaci. Práce s chybou a přiměřeným zvládním emocí souvisejících s neúspěchem či nezdarem je klíčovou metodou.

„Citlivost vůči stresu je obzvláště vysoká především tehdy, jsou-li přítomny dřívější dramatické stresové zkušenosti.“ (Rüegg 2020, s. 113). V dospělosti se specifické poruchy učení mohou manifestovat zejména v pracovním a osobním životě jedince. Vyskytují se obtíže s organizací, s plánováním úkolů, tito jedinci nejsou schopni adekvátně využít svůj potenciál a dosáhnout stanovených cílů. Často se tak projevují formy neadekvátního sebehodnocení a pocity méněcennosti (Bartoňová 2018).

6.2 Individuální přístup

„Dobrá vůle není dobrá tím, co způsobuje nebo vykonává, svou způsobilostí dosáhnout nějakého vytčeného účelu, nýbrž je dobrá pouze a jedině chtěním, tj. o sobě, a je třeba ji samu o sobě, bez jakéhokoli srovnání, hodnotit daleko výš než vše, co by se skrze ni mohlo kdy uskutečnit ve prospěch nějaké náklonnosti, ba chceme-li, sumy všech náklonností.“ (Kant, eds. 2014, s. 14)

Kant mluví o tzv. imperativu – představa objektivního principu, který vůli donucuje, se nazývá příkaz (rozumu) a formule tohoto příkazu se nazývá imperativ. Imperativy přikazují buď hypoteticky, nebo kategoricky. Hypotetické imperativy představují praktickou nutnost nějakého možného jednání jako prostředku, jak dospět k něčemu jinému, co chceme (nebo mohli chtít). Kategorický imperativ představuje nějaké jednání jako objektivně nutné samo pro sebe, bez vztahu k jinému účelu. Takové jednání je dobré o sobě a tím nutné pro vůli, která je o sobě v souladu s rozumem. (Kant, eds. 2014)

„Konečně existuje imperativ, který přikazuje určité chování bezprostředně, aniž to podmiňuje nějakým jiným, jeho prostřednictvím dosažitelným záměrem. Tento imperativ je kategorický. Netýká se matérie jednání ani toho, co má z jednání následovat, nýbrž formy a principu, z nichž ono samo vyplývá; to, co je na něm bytostně dobré, tkví ve smýšlení, ať už je úspěch jakýkoli. Tento imperativ, necht' se nazývá imperativ mravnosti.“ (Kant, eds. 2014, s. 36)

Premýšlení a uvažování jsou duševní procesy člověku vrozené, ale pro uspokojující a naplňující život vyžadují kultivaci. Děti jsou přirozeně zvědavé, zajímají se o hodně věcí, ale zprostředkovaným informacím často rozumí jinak, po svém. Aby rozvíjení schopností přemýšlet bylo přínosné a užitečné, je nutné zohledňovat potřeby jedinců: potřeba jistoty a bezpečí, potřeba být akceptován a prožívat pozitivní emoce, potřeba sdílení (patřit do společenství), potřeba nových zajímavých podnětů. (Štefánková & Váchová in Hazuková et al. 2014)

Reakce na výukové nesnáze, tzn. jakým způsobem se jedinec vyrovnává s vnějšími tlaky, vnitřním přáním, touhami a potřebami, mohou sloužit jako neuvědomované strategie, které slouží k redukci úzkosti vyvolané nemožností dosáhnout žádoucího uspokojení. Slouží tak k zachování psychické rovnováhy. Patří mezi ně, například popření, vytěsnění, znehodnocení, racionalizace, regrese, identifikace, projekce a sublimace. (Vágnerová 2010)

V rámci individuálního přístupu pomáhá používání metod vycházejících z konstruktivistického učení a přístupu orientovaného na žáka. V těchto přístupech mají žáci prostor a příležitost učit se vlastním tempem a způsobem, který jim vyhovuje. Každý má šanci vzít si z učení přesně to, co potřebuje, přicházet si na věci sám a zažít při učení úspěch. Pocit úspěchu napomáhá při zvyšování sebevědomí a sebedůvěry a podporuje vnitřní motivaci k dalšímu učení. Úlohou učitele je nabízet žákům příležitost k učení, poskytovat jim materiály, dostatek času, zpětnou vazbu, umožnit jim udělat chyby, nabídnout jim zkoušet různé postupy a možnosti řešení, spolupracovat s ostatními, hledat informace a pracovat s nimi dle svých možností. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

S přibývajícím věkem a dalšími ročníky specifické poruchy učení nemizí. Může se ale měnit profil jedince, jeho silných stránek i obtíží. Dříve intenzivnější problémy se mohou zmírnit, ale jiné v souvislosti se změnami a zvýšením nároků školy mohou vzniknout. Zásadně se mění systém terapií i školních intervencí ve výuce, který musí odpovídat vývoji žáka i požadavkům školy. Stále je žádoucí do určité míry trénovat oslabené činnosti a dovednosti, ale vedle toho je čím dál důležitější se žáky trénovat takové způsoby práce s informacemi a postupy řešení problémů, které se jim při učení osvědčí. (Krejčová 2019)

Jedním z efektivních a žádoucích intervenčních postupů u dospívajících je tzv. sebeadvokacie. Tato metoda v praxi představuje trénink takových způsobů sdělení, které okolí objasní, v čem spočívají obtíže spjaté se specifickými poruchami učení, ale současně představí, za jakých okolností dokáže jedinec pracovat a co mu pomáhá. Informace by měly být formulovány tak, aby nezněly jako výmluva, ale jako výčet obtíží, které mohou být kompenzovány odlišnými postupy a za využití silných stránek jedince. Zároveň je někdy nutné vysvětlit, že obtíže, kterým žák čelí, souvisí s dyslexií, a proto je potřeba upravit podmínky tak, aby úkol zvládl. (Krejčová 2019)

6.3 *Negativní dopady*

Obtíže spojené s dyslexií a dalšími poruchami učení už ve školním věku mohou vést k pocitům zahanbení, pocit marnosti, frustrace při překonávání překážek. Jedinec podává horší výkon, než odpovídá jeho schopnostem, dostává se do stresových situací a neadekvátně reaguje. Negativní pocity spojované s opakovaným neúspěchem představují dlouhodobou zátěž. Žák si přestává věřit nejen v rizikovém předmětu, ale i v dalších, dosud bezproblémových aktivitách. Negativní vliv poruch učení na citový a sociální život může člověka poznamenat více než poruchy samotné. Dospělí lidé s dyslexií zpětně hovoří o tom, že podpora sebevědomí ve školním věku by byla prospěšnější než desítky reedukačních lekcí. (Zelinková & Čedík 2013)

Prožívání poruchy probíhá přibližně čtyřmi různými způsoby: vytěsněním, nekonečným soubojem, sebelítostí a vyrovnáním se. Vytěsnění do nevědomí představuje nebezpečí po celý život. Pocit neúspěchu nebo jeho očekávání a bezmoc mohou člověka paralyzovat v okamžiku, kdy to nečeká. Například při přijímacím pohovoru nebo konkurzu se mohou znovu objevit zasunuté pocity neúspěchu při zkoušení a testech. Dyslexie bývá zdrojem celoživotního souboje. Již od školy dítě vnímá obtíže, se kterými musí bojovat. Soustavný boj je pro jedince ničující, fyzicky i psychicky vyčerpávající. Sebelítost může vést k celoživotní nespokojenosti a stížnostem na to, co člověk kvůli dyslexie nemohl.

Dyslexie není jedinou příčinou neúspěchu. Nejčastěji je to nechuť na sobě pracovat, nedostatek vůle, cílevědomosti, nechuť zkoušet něco nového. (Zelinková & Čedík 2013)

Děti s dyslexií často nevědí, proč se cítí smutné, ukřivděné a našťvané. Je pro ně těžké vysvětlit, proč se cítí tak, jak se cítí, proč se chovají tak, jak se chovají. Když se děti se svými pocity smutku, křivdy a vzteku nemůžou nikomu svěřit, začnou se v nich tyto pocity hromadit. (Fisher & Cummings 2012)

„Vyrovnání se je optimální formou společného života s dyslexií. Zahrnuje přiznání obtíží, uvědomění si omezení i pozitivních charakteristik. Je to dlouhá cesta plná radosti i smutku. Někdy člověk projde tuto cestu sám, jindy potřebuje pomoc od někoho z rodiny, pomoc přítele, kamaráda ...“ (Zelinková & Čedík 2013, s. 46)

Naučená bezmocnost vzniká jako reakce na neúspěch vlastního výkonu. Žáci považují svůj neúspěch za výsledek vlastní neschopnosti a nedostatku nadání. Úspěch vnímají jako něco, co je založeno na štěstí a náhodě. Pocit úspěchu nebo neúspěchu se dá změnit. Za prvé prostřednictvím individuální zpětné vazby učitelů, kteří pozorují úsilí a výkony

a zohledňují je ve svém úsudku. Za druhé formou explicitního tréninku, ve kterém se žáci naučí rozpoznat příznivou příčinu úspěchu a neúspěchu. (Bartoňová in Bartoňová et al. 2015a)

Specifické poruchy učení představují významnou zátěž, která negativním způsobem ovlivňuje sebepojetí, snižuje dětské sebevědomí i motivaci ke školní práci. Školní práce pro tyto děti nikdy nebude oblastí, v níž by se cítily dobře. Do školy budou chodit jen tehdy, budou-li mít dobré vztahy se spolužáky. (Vágnerová 2005b)

Pokud se dítě ve škole snaží a nedostavuje se pocit úspěchu a současně je ještě ve svém neúspěchu utvrzováno (například špatnými známkami), dojde k názoru, že jeho snaha nemá smysl a ztratí chuť k dalšímu učení, rezignuje. Opakováním těchto situací dochází k pasivnímu stavu, tzv. syndromu naučené bezmocnosti, který se projevuje sníženým sebevědomím a demotivací k učení. Naučená bezmocnost může být také způsobena tím, že je žákovi poskytována taková míra pomoci, že se vlastně ani nemusí snažit. Někteří učitelé mají tendenci žákům s dyslexií snižovat náročnost úkolů, ulevovat jim, radit jim, Tím však staví žáka do pozice, že oni nejlépe vědí, co žák potřebuje a zbavují ho tak autonomie a zodpovědnosti za učení. Dítě se v takové situaci může cítit jako méněcenné a neschopné, protože nemá prostor pro samostatný projev a nemůže si sám řídit své učení. Nebo si naopak zvykne na závislost na učiteli a jeho pomoci, přestane se snažit a hledat vlastní cestu k učení. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

Jedinci s dyslexií a dalšími specifickými poruchami učení museli odjakživa trochu tvořit, vymýšlet to, co ostatní nepotřebovali, nezapadali do kolektivu, narušili to, co funguje desítky až stovky let. Dokázali přesvědčit okolí, že to jde jinak. Mnozí z nich mají zkušenost od počátku školní docházky, že pořád museli pracovat. Učili se a trénovali daleko častěji než jejich spolužáci a kamarádi. Přitom školní výsledky někdy zdaleka neodpovídaly vynaložené snaze. To vyžadovalo vytrvalost při učení a odolnost vůči stresu. Možná i takové náročné stresové situace úspěšné jedince s dyslexií formovaly a zocelovaly. V nelehkých školních podmínkách jim pomáhaly jejich vlastní zájmy a koníčky. Druhý zdroj podpory je jejich rodina a okolí. (Krejčová & Hladíková 2019)

Vágnerová (2010) uvádí, že pozitivní emoční ladění souvisí s celkovým pocitem pohody a spokojenosti a s tendencí hodnotit cokoli, včetně vlastního života jako dobré nebo uspokojující. Spokojení lidé bývají vstřícnější, sociabilnější, flexibilnější, otevřenější k novým zkušenostem a požadavkům. Tito lidé mívají i menší sklon k negativním emočním prožitkům a mají větší odolnost vůči zátěži. V případě negativních emočních prožitků dochází k tzv. emoční regulaci. Jedná se o dovednost, která se v průběhu lidského života mění bez ohledu

na základní osobnostní vlastnosti. Klíčovým obdobím pro rozvoj emoční regulace je dětství. (Vágnerová 2010)

Opakované a četné prožívání negativních emočních zkušeností v souvislosti se školní neúspěšností v období školního věku dítěte tak může vést k zásadním emočním obtížím v budoucím životě. Naopak dovednost pozitivní regulace negativních emocí podporuje zdravý psychických vývoj jedince.

Závěrem by bylo optimističtější končit tuto „negativní“ podkapitulu něčím pozitivním. Vybavuje se mi jeden klient, chlapec v 8. ročníku, velmi zvědavý, hloubavý a přemýšlivý, se závažným tělesným postižením. Při jedné z našich doučovacích lekcí mi ukázal svou práci na občanskou výchovu. V ní měl, že „nevýhoda může být výhodou“. Takovou optikou můžeme nahlížet i na projevy specifických poruch učení, respektive vést žáky k posilování nejen schopností, dovedností a kompetencí, ale také ke zdravému sebevědomí a spokojenosti se sebou samotnými a svým životem.

6.4 Učební styl a učební strategie

Pokud žák pozná, jakým způsobem se mu dobře učí, co k učení potřebuje, jaké jsou jeho silné stránky a jaká má omezení, projeví se to zákonitě v jeho přístupu k učení. Pokud jedinec zná svůj učební styl, může hledat takové strategie, které budou odpovídat jeho potřebám a budou pro něj přirozené. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

„Pozitivní sebekoncept žáka o svých schopnostech v určitém předmětu má významné důsledky pro jeho pracovní chování v tomto předmětu:

- *Žák si vybírá spíše středně těžké úkoly, které představují vhodnou učební příležitost;*
- *Vyvine se u něho zájem o předmět (obor);*
- *Když se objeví potíže, je více připraven vytrvat ve svém snažení a zůstat v oboru.“*
(Bartoňová in Bartoňová et al. 2015b, s. 157)

„Lidé, kteří mají problémy s učením, se učí stejným způsobem jako kdokoli jiný. Potřebují mít před sebou žebříček úkolů, vedoucí od splnitelných cílů až po cíle znamenající výzvu, potřebují aktivizující konstruktivistické metody. To se týká také zpětných vazeb, bez nichž by se jim úkoly plnily hůře... Často se stává, že žáci, kteří se při učení potýkají s problémy, nemívají stanoveny náročné cíle – obvykle se jim poskytuje pouhá pozitivní a povzbuzující zpětná vazba, která je ve svých důsledcích chrání před učením.“ (Petty 2013, s. 94)

Vynaložit úsilí pro zvládnutí úkolu souvisí s očekáváním, zda se dostaví úspěch či neúspěch. Zážitek úspěchu podporuje cílové zaměření na zvládnutí učiva. S cílovým zaměřením úzce souvisí aspirační úroveň žáka, kterou se rozumí stanovování cílů. Zvažování cílů bývá provázeno emocemi strachu z neúspěchu nebo nadějí na úspěch. Zná-li učitel motivační přesvědčení žáka k jeho předmětu, je to cesta, jak žáka více motivovat k požadovanému chování, jak vytvářet situace příznivé pro učení (Prugnerová 2019). Kromě intelektu a sociálního původu je patrně nejdůležitější psychickou determinantou učení na straně učících se subjektů faktor motivace (Průcha 2020).

Motivace úzce souvisí s osobní zkušeností úspěchu či neúspěchu. Užívá-li jedinec efektivní učební strategie, zvyšuje se jeho pravděpodobnost úspěchu, narůstá tak pocit sebevědomí a ochota (vůle a motivace) v činnosti setrvat a v blízké budoucnosti v ní pokračovat. Učební styly představují nástroje, jak pracovat s učením. Měly by být konkrétním návodem, postupem a podporovatelem při cestě učení. Učení styly lze rozlišovat dle smyslů na vizuální, auditivní, haptické, motorické, kinestetické a jejich vzájemné kombinace.

Výukové strategie by měly směřovat k posílení vývoje nervových funkcí a být tak prostředkem nápravy akademických schopností. Osvojení stylů učení může být zejména pro adolescenty se SPU obzvláště účinná. Důraz by měl být kladen na to, aby se žáci a studenti naučili adaptovat se a zvládat měnící svět, tzn. aby se naučili učit (Bartoňová 2018).

Bartoňová (2018) uvádí následující instrukce k zavedení stylů učení do edukace:

- Používat znalosti studentů;
- Kontrolovat postup;
- Naučit žáky zevšeobecňovat;
- Vytvořit žáky aktivními;
- Zlepšit jejich pojetí sebe sama;
- Používat strategie pro lepší zapamatování;
- Používat interaktivní výuku;
- Klást otázky.

Bartoňová (2018) závěrem uvádí model intervence. Jedná se o model užívaný v Kansaském centru pro výzkum učení. Tento model vychází ze dvou fází, které pomáhají žákům vyrovnat se s požadavky obsahu vzdělávacího programu:

1. fáze – učitel identifikuje požadavky svých žáků;
2. učitel musí sladit požadavky školy s konkrétními styly učení.

7 Člověk – učitel

7.1 Učitelství jako empatické poslání

„Dobrý učitel chrání žáky i před svým vlastním vlivem.“

(Bruce Lee)

„Má-li se učící společnost učit dobře, potřebuje především dobré učitele – hlavní zprostředkovatele a strážce kultury. Jejich základní humanitní poslání pomáhat lidem stávat se lidmi je tím významnější, čím ohroženější je náš svět. Učitelství je vlastně služba učícímu se člověku k jeho plnému uplatnění, k dobré životní orientaci, k harmonickému rozvíjení celé jeho osobnosti, k autopoietické (sebeutvářecí), trvalé a souvztažné kultivaci jeho vnitřního i vnějšího světa. K tomu účelu učitelé vyučují, pomáhají studentům, jsou hlavními režiséry i spoluaktéry školního vzdělávání.“ (Blížkovský, Kučerová, Kurelová 2000, s. 176)

Učitelské povolání lze přirovnat k práci pilota. Také musí řešit mnoho úkolů současně – musí vychovávat, vyučovat, psychologicky myslet a konat, být příkladem ve vytváření vztahu k druhým lidem. Pedagogičtí pracovníci, kteří vlivem svého povolání ztrácejí sebedůvěru, sebevědomí a chuť řešit problémy, si potom volí cestu, která vede buď k uzavřenosti, osamělosti a lidské izolaci, nebo cestu druhou, cestu hledání, jak se vyrovnávat se svými problémy, jak poznat sebe sama, jak pracovat se svými slabými a silnými stránkami a hledají strategie, jak pracovat se žáky, rodiči, kolegy, jak si chránit svoje soukromí a jak kategorizovat zájmy a potřeby sebe i ostatních. (Pavlikovska in Švamberk Šauerová eds. 2021)

Celoživotní vzdělávání (lifelong education) představuje souhrn všech vzdělávacích a rozvojových aktivit v průběhu života jedince. V centru pozornosti celoživotního učení je tzv. učící se jedinec a jeho potřeby. (Veteška & Tureckiová 2008)

Učitelství patří z hlediska analýzy mezi nejzajímavější povolání. V žádné jiné profesi (snad kromě herectví a politiky) není člověk vydán tak plně pozornosti, zkoumání a náročné kritice jiných lidí, jako učitel svým žákům. V dlouhodobém, intenzivním, sociálním a pracovním styku se učitel většinou nedokáže přetvářovat a stylizovat, a tak pod vlivem zátěže často projevuje některé osobnostní vlastnosti, které nemá zájem prezentovat, což působí jako závažný stresující faktor. Současně v žádné jiné profesi nemá člověk takovou možnost ovlivňovat, formovat a poznávat druhé, pracovat s tím „nejvýsošnějším materiálem“, kterým jsou většinou mladí lidé. Pedagogický vztah je specifický lidský vztah, v němž je humanistický zřetel umocněn. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová 2000)

„Každý učitel má v sobě rozvíjet vlastnosti, které mu mohou pomoci, aby se stal dobrým učitelem. Měl by být upřímným přítelem a rádcem svých žáků.“ (Nelešovská 2005, s. 13)

Nesmíme zapomínat, že žáci i přes obtíže ve čtení a psaní, mají své silné stránky. Jsou činnosti, v kterých se jim daří a v kterých vynikají. Na ty se nesmí zapomínat při hledání vhodných forem intervence, zároveň ale musí být zdrojem dalšího rozvoje, odpočinku a posilování sebevědomí. Žáci a studenti s dyslexií musí vědět, v čem jsou dobří. Podpora rodiny a dalších významných osob v okolí je jednou z podmínek, aby si dotyčný věřil, že situaci zvládne, bude jí ochoten čelit a nevzdá se. (Krejčová 2019) *„Pro učitele by mělo být pravidlem doporučení „nachejte dítě při tom, co umí.“* (Pugnerová, 2019, s. 114)

Rogers používá pojem tzv. facilitátora (odborník na vedení rozhovoru, povzbuzovač, usnadňovač). Facilitátor je opravdovým člověkem a pokud je tím, kým skutečně je a vstupuje-li do vztahu se žáky, aniž by se skrýval za jakoukoli masku, bude s největší pravděpodobností úspěšný. Facilitátor navazuje přímé, důvěrné setkání s každým žákem, a to vždy v rovině člověk - člověk. To znamená, že je sám sebou a že je žákům k dispozici. Facilitátor oceňuje každého žáka, oceňuje jeho pocity, názory, oceňuje jeho osobnost. Jde však o péči, která si na žáka nečiní nárok. Je to přijetí individuality druhého jako samostatného člověka, úcta k druhému, který je hodnotný ze své podstaty. Jde o prvotní důvěru, která znamená víru v to, že tento člověk je již ve své podstatě hodnotný. S takovými postoji dokáže facilitátor přijmout obavy a váhání žáků, kteří řeší nové problémy, stejně tak jako jejich uspokojení z úspěchu. Takový učitel dokáže přijmout občasnou apatii žáků, jejich neustálou touhu zkoumat vedlejší cesty poznání, dokáže akceptovat osobní pocity, které narušují nebo podporují učení a umí oceňovat žáky jako nedokonalé lidské bytosti. Učitelovo hodnocení a přijetí žáků je praktickým výrazem základní víry ve schopnosti lidského organismu. (Rogers 2014)

Empatické porozumění je jedním z významných aspektů vytvářejících atmosféru pro přirozené zážitkové učení. Jestliže má učitel schopnost intuitivně porozumět reakcím každého žáka, citlivě vnímat, jak je přijímán proces výchovy a vzdělávání v jeho očích, pak je také pravděpodobné navození signifikantního učení větší. (Rogers 2014)

Žáci jsou ještě nedůvěřivější než klienti v terapii. Mít učitele, jenž opravdově a vřele rozumí osobnímu světu každého žáka, je tak neuvěřitelné, že jsou žáci přesvědčeni, že se určité přeslechli. (Rogers 2014)

Učitel je pro dítě školního věku velmi důležitou autoritou, která může jeho život značně ovlivnit, je motivací k učení a má pro samotné dítě osobní význam. Ve středním školním věku se vztahy ke škole a učitelům mění. Děti tohoto věku kladou důraz na spravedlnost. Je pro ně

například těžké pochopit individuální přístup učitele k některým dětem. Pedagog musí umět vysvětlit svůj přístup, aby zamezil nevráživosti a nepochopení. V době dospívání jsou žáci k požadavkům učitelů kritičtější. Učitel může ovlivnit, jak žák vnímá svoje postavení ve třídě, jak jej vnímají spolužáci, jaký význam přičítá svým čtenářským potížím. Citlivý pedagogický přístup nezdůrazňuje, že jde o žáka, který je neschopný, neumí a nedokáže. Spolužáci si pak ani jeho čtenářských obtíží nemusí tolik všimnout. (Matějček, Vágnerová eds. 2006)

Postoj učitele k žákům je založen na specifickém vztahu, ve kterém má učitelem jasnou odpovědnost, tj. odpovědnost pomoci druhým lidem - odpovědnost za podporování rozvoje. (Maslow 2014)

7.2 *Pedagogické kompetence*

„Vše, co bylo potřeba říci, už řečeno bylo. Ale protože nikdo neposlouchal, vše musí být řečeno znovu ...“ (Gide in Michalová 2016)

Opravdové pedagogické mistrovství nespočívá v předávání sumy poznatků, ale v tom, jak učitelé dokážou každého naučit se dobře učit, kriticky myslet, tvořit a samostatně se orientovat. Pedagogickými mistry jsou učitelé, kteří probouzejí a rozvíjejí lidskou schopnost zdokonalovat okolní svět i sebe sama, kteří proměňují objekty výchovy v její subjekty. Dominujícím znakem učitelské profese je vysoká psychická zátěž. (Blížkovský, Kučerová, Kurelová 2000)

Veteška & Tureckiová (2008) chápou kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí. Kompetentní je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně uplatňovat a rozvíjet svůj lidský kapitál, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti, zkušenosti a zdroje motivace. Je proto nezbytné a žádoucí, aby si lidé v procesech vzdělávání a učení utvářeli kompetence v různých životních situacích a při plnění rozličných úkolů a dosahování odlišných cílů a uměli je pak efektivně používat. Pak je pravděpodobné, že tito jedinci budou ochotněji přijímat zodpovědnost za vlastní životní dráhu, budou se chtít a umět efektivně rozhodovat a budou pozitivně motivováni.

„Jedinec se v průběhu svého života dostává do různých situací, plní rozličné sociální role a s nimi spojené úkoly a cíle. Dokáže-li efektivně nakládat se svými „individuálními zdroji“ a průběžně se rozvíjí, zvyšuje se pravděpodobnost jeho úspěchu, a tedy i hodnota (nejenom na trhu práce, ale i v osobním a rodinném životě). Kompetence se tedy zásadně projevuje v chování (které může být zároveň součástí kompetence) respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti (dosažení cíle) a je v ní obsažen rozvojový potenciál. Využívání a další rozvoj kompetence (nebo rozvoj kompetencí dalších) jsou zároveň kontextově podmíněné. Jakkoli se totiž různé kompetence liší mírou své komplexnosti a obecnosti, platí o nich, že neexistují mimo určitý kontext nebo specifickou situaci.“ (Veteška a kol. 2017, s. 22)

Schopnost lze definovat jako předpoklad k výkonu, jeden ze zdrojů, které má člověk k dispozici a který se pojí s určitou oblastí lidské činnosti. Mít potřebné schopnosti (a díky nim snáze a rychleji získávat informace, znalosti či dovednosti) ještě neznamená, že bude člověk úspěšně konat. Samotná existence schopností nezaručuje úspěšné jednání jedince v určitých situacích (Veteška a kol. 2017, s.22).

Kvalifikace je v našem edukačním prostředí chápána jako soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem a následně rozvíjený v systému dalšího profesního vzdělávání a doplňovaný osobní i profesní zkušeností každého jednotlivce (Veteška a kol. 2017).

7.3 Rozvoj učitele

„Učitel se učitelem stává učením, a to nejen když učí jiné, ale především, když se učí sám, stejně jako žena se nestává matkou v okamžiku, kdy porodí dítě, ale tehdy, když se o ně začíná starat, bát se o ně, radovat se z něho. A stejně jako není matka matkou bez svých dětí, není učitel učitelem bez svých žáků.“ (Pelcová 2001, s. 141)

„Hodnocení není jen kritika, je to výchozí bod toho, co chceme změnit... Snahou učitele by mělo být rozvíjet žáky.“ (Janderková 2019, s. 45)

Poznání vlastní činnosti a možných vlastních nedostatků či chyb je prvním krokem k jejich nápravě. Sebereflexe vlastní činnosti učitele je nesmírně důležitá pro jeho práci. Slouží k lepšímu sebepoznání a zlepšení všech činností. Dokáže pomoci při zvyšování efektivity a v konečném důsledku přináší i větší profesní uspokojení. Abychom porozuměli ostatním, měli bychom nejdříve poznat sami sebe a pokusit se porozumět si. Jednou z konkrétních složek sociální inteligence je sociální percepce a porozumění. Představuje schopnost vnímat informace toho druhého, chápat sociální dění a rozumět jiným lidem a jejich motivaci, pocitům, názorům a postojům. (Vágnerová 2010)

V pedagogickém vztahu (žák – učitel) a při výkonu pedagogické práce hraje důležitou roli i tzv. sociální inteligence. Jedná se o soubor vlastností, schopností a dovedností, které jsou předpokladem k úspěšné orientaci v sociálních situacích a ke zvládnutí sociálních požadavků.

Jako inspiraci pro učitele Janderková (2011, s. 70) uvádí příklad SWOT⁷ analýzy. VV pedagogickém prostředí analýzu můžeme využít nejen jako prostředek sebediagnostiky učitele, ale taktéž pro diagnostiku či sebediagnostiku žáka.

Dle Ludwiga (2013) by měl být poměr práce se slabými a silnými stránkami žáků 20:80. To znamená, že bychom měli věnovat 20 % času jejich slabým stránkám a zbývajících 80 % věnovat jejich silným stránkám. Zamyslíme-li se nad běžným denním programem žáků se SPU a nad množstvím času, který věnují nápravě, můžeme potom vidět tento poměr v opačném pořadí.

„Silné stránky žáka by se měl pedagog snažit využívat k vyvážení oslabených.“ (Baranová & Márová 2019, s. 94)

⁷ SWOT analýza je univerzální metoda, která identifikuje silné a slabé stránky, příležitosti a ohrožení dané fenoménu. Zkratka je tvořena z anglických výrazů: strenghts, weaknesess, oportunites, threats.

8 Instituce – škola

8.1 Svět pohledem školy

„Škola nemá býti trestnicí, ale domovem lásky a trpělivosti.“

(Jakub Jan Ryba)

„Když se blíží čas jejich nástupu do školy, natěšit je na to, jako na jarmark nebo vinobraní ... Navíc v nich rodiče musejí probouzet náklonnost a důvěru k těm, kdo se mají stát jejich učiteli.“ (Komenský, Makovička 2020, s. 74 a 75)

Ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO (Učení je skryté bohatství 1997) je uvedeno: *„Jestliže má dítě speciální potřeby, které nemohou být rozpoznány nebo uspokojeny v rodině, stává se jejich zajištění úlohou školy, která by měla zabezpečit profesionální pomoc a vedení.“*

Slova mohou být mocnou zbraní lidské interakce. Jejich náboj může být pozitivní ale i negativní. Právě ten negativní umí mířit na velmi niterné a bolestivé cíle. Zasažení pak může způsobit krátkodobá, lehce zhojitelná zranění, může ale také způsobit dlouhodobé či dokonce celoživotní rány a jizvy, které změní osobnost jedince, jeho sebepojetí, jeho potenciál, jeho motivaci a vůli. Charakter, forma i obsah řeči v pedagogickém prostředí je jedním z významných hybatelů výchovy a vzdělávání.

„Krásná řeč je kouzelným prostředkem ve styku s ostatními lidmi. Může člověka přimět k úsměvu nebo ke snění, vzbudit jeho zájem nebo ho vyzvat k jemnému zamyšlení, může také vyvolat proudění žhavé lávy nových myšlenek.“ (Kindl-Beilfuss 2012, s. 18). Verbální vyjádření ke znalostem, schopnostem a dovednostem žáka může mít zásadní význam na jeho sebepojetí a další motivaci k učení. Pochvala, pozitivní komentář, ocenění – to vše jsou prostředky, jak žáka dále podporovat v učení a vzdělávání. Na druhou stranu v situaci, kdy se žák každodenně nebo velmi často setkává s neúspěchem, překážkami a zklamáními, může ostrý jazyk ještě více prohloubit jeho pocity zmaru, nedostačivosti a méněcennosti. Síla použitého jazyka ze strany pedagogů, spolužáků, rodičů a dalších může žákovi pomoci uvědomit si vlastní hodnotu, stejně tak jako ji ztratit. Například problém nálepkování a označování žáků primárně prostřednictvím určité obtíže je v praxi velmi častým úkazem. Žák nejen ztrácí víru v sebe sama, ale v podstatě i svoji tvář a své jméno.

Právě úroveň sebehodnocení a sebevědomí je významným základem rozvoje metakognitivních strategií, ovlivňuje i postoj k řešení úkolů a k učení. Projevuje se při zpracování informací, volbě způsobu řešení, v hodnocení jeho efektivity a celkového výsledku.

Děti školsky neúspěšné užívají méně efektivní strategie a častěji se podceňují, a nakonec v úkolech rezignují. (Matějček, Vágnerová, eds. 2006)

Jedním z největších pedagogických omylů je záměna školy za život a svět sám. Škola je institucí, ve které se děti učí, jaký je svět, ale neučí se, jak žít, neboť na to neexistuje návod. Na jedné straně cílené pedagogické působení formuje představy o světě a tím jej do určité míry i konstruuje a klasifikuje, na straně druhé je tu i bezcennost učitele, protože jeho vlastní zkušenosti patří jiné době nebo jsou zkušenostmi jiné generace. V tomto smyslu škola pokulhává za skutečným životem. Zůstane pak u suchého mentorování a bezmocné snahy uchránit žáky před vlastními chybami. (Pelcová 2001)

Havlík & Kořa (2007) pracují s termínem „ideální žák“. Představa „ideálního žáka“ podle nich umožňuje škole nejen udržovat standard služeb, ale také ovlivňuje formu a úroveň nároků, akcenty na jednotlivé složky výchovy a vzdělávání, dále působí na způsob klasifikace a hodnocení. I když se o představě „ideálního žáka“ veřejně nehovoří, takový ideál ovlivňuje nároky a požadavky, které pedagogové kladou na žáky. Výrazně se pak promítají do toho, co veřejnost vnímá jako „ducha školy“, „klíma školy“ nebo „náročnost“.

„Dyslektici patří k té skupině dětí, pro které je školní dráha nezaslouženě svízelná. Jejich školní neúspěchy přinášejí zklamání rodičům a pocit neuspokojení jejich učitelům. Neúspěšnému dítěti se samozřejmě dostává méně pochval, méně povznášejícího ocenění, méně odměn, ale naopak více trestů, odsudků, výčitek, zahanbujících poznámek. Dítě je tak zaháněno do izolace a utvrzováno ve svém vědomí méněcennosti. Tento pocit je ovšem velmi nepříjemnou základnou pro motivaci ke školní práci. Výkonnost dítěte se v takové citové atmosféře nezlepšuje, ale spíše klesá. To vede k dalšímu nátlaku, k dalším trestům, k prohloubení izolace atd. Neblahý koloběh příčin a následků se rozbíhá – a nikdy nekončí.“ (Matějček 1995, s. 210)

Specifická porucha učení je z hlediska porozumění podstatě výukových problémů ještě obtížnější než celkový nedostatek nadání. Učitel je tím, na němž do značné míry závisí, co se dítě naučí a jaké známky dostane. (Vágnerová 2005b)

Dítě musí zažít tzv. korektivní zkušenost, tedy zkušenost překvapivou, novou a veskrze pozitivní. Úkolem učitele či jiného pomáhajícího profesionála je takovouto korektivní zkušenost záměrně navozovat, a pak ji rozšiřovat, rozvádět a učinit z ní záležitost „normální“. Předpokladem je, že se žák bude zásadně přijímat a hodnotit nejenom tak, jakým je nyní, ale i tak, jakým by měl a mohl být. (Matějček 1995)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) vymezuje v § 16 vzdělávání žáků a dalších jedinců se SVP takto:

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

(2) Podpůrná opatření spočívají v

a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,

b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,

c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,

e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,

g) využití asistenta pedagoga,

h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(4) Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení...

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 2 definuje podpůrná opatření následovně:

Podpůrná opatření

(1) Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost.

(2) Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

(3) Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

Většina běžných škol (vyjma alternativních a komunitních) dnes patrně nežije s vědomím svého silného vlivu na okolní společenství. Školy bývají považovány spíše za instituce poskytující veřejnou vzdělávací službu a bývá mnohdy opomíjen jejich obrovský potenciál formovat komunitu (Slowík 2022). Půjdeme-li dál, můžeme pokračovat směrem k žákovi. Patrně si řada škol nedostatečně uvědomuje svůj silný vliv na žáka jako na jedinečnou osobnost s individuálním učebním a lidským potenciálem. Současné školy často nedoceňují svůj obrovský potenciál formovat jedince.

Kvalita života dospívajících se SPU spočívá v autonomii a nezávislosti. Škola by měla umět pomáhat dítěti rozvíjet jeho intelektuální potenciál jinými cestami, umožnit mu intelektuální svobodu, dát mu možnost výběru a naučit ho svobodně volit svou cestu s vědomým možných negativních důsledků v případě chybné volby. Cílem takové podpory a přístupu je kvalitní život, resp. kvalita života. (Zelinková 2015)

Učitelé, kteří se věnují žákům s poruchami učení konají pro celou společnost neocenitelnou službu tím, že omezují počet neuspokojených a frustrovaných dětí, které mají předpoklady pro další rozvoj a nebudou vyhledávat podporu mezi členy různých problémových skupin. (Pokorná 2010b)

„Při výběru nejeefektivnější cesty pro rozvoj studijních dovedností u žáků se specifickými poruchami učení je důležité brát v úvahu faktory, které mohou pomoci učení zefektivnit.

Často platí, že ten nejlepší přístup k žákům s poruchami učení je současně i nejlepším přístupem pro všechny žáky ve třídě.“ (Bartoňová in Bartoňová 2015a, s. 83).

8.2 *Zážitek ve škole - škola zážitkem*

„Zkušenost školí.“

(Publius Cornelius Tacitus)

„Základním pravidlem zážitkové pedagogiky je to, že zážitek nemá smysl v sobě samém, ale slouží jako prostředek k rozvoji, výchově a vzdělávání.“ (Slejšková 2011, s. 11)

Zážitková pedagogika představuje specifický způsob pedagogického působení, při kterém jsou zážitky využívány k učení se. Podstatou zážitkové pedagogiky je zprostředkování chybějící zkušenosti. Z hlediska cílů lze rozlišovat zaměření na znalosti, dovednosti a postoje. Zážitková pedagogika se vždy dostává do kontaktu se skupinovou dynamikou, a proto je možné programy využít pro rozvoj skupiny a sebepoznání účastníků. V zážitkové pedagogice se objevuje tzv. sebezkušenostní učení, které vychází z toho, že se učíme efektivně právě tehdy, jestliže dokážeme vědomě reflektovat, co se učíme, co nám šlo, co nám dělalo potíže. Když tato fáze nenastane, učíme se intuitivně, nevědomě a méně efektivně. (Slejšková 2011)

Jirásek (2019) chápe zážitkovou pedagogiku jako teoretickou a vědeckou reflexi holistické výchovy, kde se holistická výchova orientuje na záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince a skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací. Právě prožitkové situace disponují velikým potenciálem osobnostního rozvoje. Pro holistickou výchovu není primární vzdělávání, učení, přenos poznatků (jako je tomu u školního vyučování), ale „úsilí o nápravu věcí lidských“, výchovné působení vyskytující se na pomezí informální a neformální edukace.

Chceme-li se naučit něco nového, musíme se dostat z komfortní zóny, jít za její okraj a vstoupit do jiné zóny, do zóny učení, zóny růstu. Připravené aktivity jsou ze strany účastníků vnímány jako nové, dosud nezažité, neobvyklé a často i nepříjemné. Ze strany instruktorů je objektivně maximalizováno zajištění bezpečí. Tím se prožitek stává zajímavě ambivalentní: emočně procitovaného nebezpečí se obáváme, ale zároveň nás přitahuje. Toto je hlavní moment. Prožitková diverzita spojená s pokusem a pocity strachu je charakteristickým znakem hranice mezi komfortní zónou a zónou učení a růstu (Jirásek 2019). Iluzorní představa zajišťující tzv. psychické bezpečí by měla být nahrazena konceptem tzv. psychické odolnosti, kterou lze dále posilovat. Význam konkrétních prožitků nespočívá v nich samotných. Jejich edukativní rozměr lze nazírat skrze kategorie transformace prožívané události

a horizontu poukazů a smyslu, rozšiřující dosavadní životní směřování o nové, dosud neaktualizované možnosti. (Jirásek 2019)

Terminologické vymezení konceptu osobního zážitku specifických poruch učení je postaveno na dvou zásadních pojmech – osobní zkušenost a specifické poruchy učení. Specifické poruchy učení byly vymezeny v páté kapitole. Tato kapitola se věnuje škole jakožto vzdělávací a výchovné instituci, která je obsahově nasycena širokým spektrem zážitků, které tvoří dynamiku celého edukativního procesu. Hartl & Hartlová (2010) vymezují zážitek (experience) jako duševní stav, který jedinec prožívá. Zážitek ovlivňuje jedincovo myšlení, vnímání a představivost. Zážitek je zdrojem osobních zkušeností, které se celý život hromadí a skládají tak jedinečné duševní bohatství každého člověka. Osobní zážitek SPU lze chápat jako autentický zdroj osobních zkušeností s typickými projevy specifických poruch učení, který se stává významným odborným a lidským duševním vlastnictvím jedince v roli pedagogického pracovníka.

Prostřednictvím prožitku je člověk zakotven v „tady a teď“ svého života, v autenticitě svého bytí. Hodnocení zážitků se odvíjí od prožívání sebe sama, zážitky, které jsou v souladu s vlastním sebepojetím, tzv. selfkonceptem, jsou přijímány, zážitky, kterou jsou s ním v rozporu, jsou naopak popírány nebo zkreslovány. Přijmout zážitek tzv. „za svůj“, může být mnohdy náročnou a bolestnou prací, od pedagogů to vyžaduje dostatek taktu a dovednost doprovázet své svěřence. Optimálně vede reflexe prožitku k vytváření smysluplných souvislostí v horizontu vlastního života – poznávat sám sebe, uvědomovat si svoje reakce, zpracovat případná subjektivně prožívaná selhání, hledat ponaučení, jinými slovy v osobnostním smyslu růst a dozrávat k určitému osobně významnému interiorizovanému poznání a zkušenostem, které jedinec následně přenáší do svého jednání. (Lorenzová & Burešová in Švamberk Šauerová eds. 2019)

Osobnostní rozvoj je nemyslitelný bez kategorie smyslu naší existence (ve smyslu Viktora Emanuela Frankla) a pozitivních, život rozvíjejících hodnot (ve smyslu Abrahama Maslowa) – jejich realizace není vázána na inteligenci a vzdělání (Jirásek 2019).

Hranice mezi dobrem a zlem vede srdcem každého z nás – i z naší osobnosti a činnosti může prýštit zlo, pokud nastanou vhodné situační podmínky, protože zlo není osobnostní dispozicí (Philip Zimbardo). Rozeznání stínu, jeho integrace do celku osobnosti, je celoživotním úkolem – ozvěnou antického imperativu Poznej sám sebe! (Jirásek 2019)

Reflexe je užitečným způsobem, jak vytěžít z prožitých událostí maximum zkušeností, které následně přeneseme do dalšího života. Reflexe může pomoci hlouběji porozumět tomu,

co se v samotném prožitku vyjevuje. K prohloubení reflexe a hloubce pedagogického přenosu pomáhá časový odstup. (Jirásek 2019)

Prožívání je psychický jev, který je charakteristický proudem vědomí uvědomovaného obsahu. (Hartl, Hartlová 2015)

Zážitek je každý vnitřní duševní jev, který jedinec prožívá, je vždy subjektivní a citově provázaný. Zážitek také představuje zdroj osobní zkušenosti, hromadí se po celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka. Autentický prožitek může představovat náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní skutečnosti, například zážitku. (Hartl, Hartlová 2015)

Zkušenost je poznání, které přichází z prostředí vně člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů. Zkušenost lze chápat také jako hlavní a prvotní zdroj poznatků člověka o světě. (Hartl, Hartlová 2015)

Osobní zážitek SPU je citově determinovaný vnitřní jev představující osobní zkušenost se SPU, který tvoří vnitřní bohatství člověka (učitele).

Životní témata určuje, co vnáší do života smysl. Když má člověk své životní téma, vše, co se mu přihodí, bude mít nějaký smysl – pozitivní, ale i negativní. Splnutím psychické energie s životním tématem, dosáhne vědomí člověka harmonie. Životní témata lze rozdělit na autentická a neautentická. Autentická životní témata vychází z osobního rozhodnutí založeného na racionálním zhodnocení vlastních zkušeností. Neautentické životní téma jsou projekty, které si člověk vybral, protože musel nebo by měl. Oba typy životních témat mohou dávat životu smysl, ale každé z nich má své nevýhody. (Csíkszentmihályi 2015)

„Žij tak, jako by si žil podruhé, a jako by jsi byl v prvním životě jednal tak nesprávně, jako hodláš jednat právě nyní!“ (Frankl 1994, s. 72). Podle Frankla nic nepodněcuje smysl člověka pro odpovědnost víc než tato zásada, která ho vyzývá k tomu, aby si představil za prvé, že přítomnost je minulá, a za druhé, že minulost může být změněna a napravena. Logoterapie se snaží přivést klienta k plnému vědomí odpovědnosti, a proto musí ponechat možnost volby a samostatného pochopení, čemu nebo komu je odpovědný. Člověk je tvor odpovědný a je povinen uskutečňovat možný smysl života. Pravý smysl života může být nalézán spíše ve světě než uvnitř člověka. Reálný účel lidské existence nemůže být nalezen v tzv. seberealizaci. Podstata lidské existence záleží spíše v neustálém transcendování, překračování sebe. Čím více se kdo soustřeďuje na sebe, tím více se mýjí účelem své existence. (Frankl 1994)

„Láska je jediný způsob, jak uchopit jinou lidskou bytost v nejnějnějším jádru její osobnosti. Nikdo si nemůže plně uvědomit vlastní podstatu jiného člověka, dokud ho nemiluje.“
(Frankl 1994, s. 73)

Balvín & Macáková (in Švamberg Šauerová eds. 2013) považují za cíl a smysl zážitkové pedagogiky a zážitkové andragogiky vnímání intenzity vlastních emocí a schopnost probudit a maximálně rozvíjet vnímání jedince. Zážitková edukace je tak optimální a přirozenou cestou vzdělávání. Definovatelnost pojmů prožitek, zážitek je velmi komplikovaná. Z hlediska zážitkové pedagogiky je však důležitější než cíl samotná cesta k cíli, což tvoří jeden ze základních stavebních kamenů zážitkové pedagogiky. Zážitky jsou nepřenositelné, každý z nás si je musí prožít.

Ve struktuře akce – zážitek – prožitek představuje akce promyšlený a realizovaný proces, zážitek je reakcí na akci a prožitek důsledek reakce. (Balvín & Macáková in Švamberg Šauerová eds. 2013)

Hogenová (in Kirchner 2005) používá termín krize prožívání, který vysvětluje paradoxní situace, ve kterých jedinci vyhledávají extrémní situace, neboť nejsou schopni prožívat krásy všedního dne, protože jim takové prožitky přijdou méně přitažlivé, zajímavé. Na vině jsou dle autorky média, která umožňují dostat se k prožitkům, ke kterým by se člověk běžně nedostal. Zvyšuje se tak tolerance člověka k nebezpečí, násilí. K pocitu dobrodružství je zapotřebí mnohem silnějších podnětů. Tůma (2013) vysvětluje krizi prožívání poklesem zájmu populace o čtení jako aktivitu. Prostřednictvím čtení lidé získávají zkušenosti a čtení je tak činností, která je zdrojem cenných prožitků.

„Při hledání cest k rozvíjení čtenářství dětí je nutné dětem nabízet možnosti prožívání, podporovat specifickou zaměřenost vnímání, směřování vnitřního pohledu na své vlastní prožívání, vlastní emoce, je nutné rozvíjet fantazii dětí.“ (Šauerová in Švamberg Šauerová, eds. 2013 s. 173)

Podle Hanuše & Chytilové (2009) česká zážitková pedagogika zdůrazňuje slova prožitek, zážitek, zkušenost, které jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy cíleně plánových a uváděných situacích, ve kterých se v různých podobách objevuje fenomén hry. Celý proces je po celou dobu evaluován a zpracováván ve snaze dosáhnout co největšího rozvojového potenciálu. Česká zážitková pedagogika pracuje i s jednorázovými projekty, které jsou velmi intenzivní a jejich snahou je intervence do struktury osobnosti – cílem tohoto pojetí je rozvoj jedince, osobnosti. Mezi znaky prožitku patří nenahraditelnost, jedinečnost, individuálnost, intencionálnost, nepřenositelnost a komplexnost.

Lewinův model zkušenostního učení (Hanuš & Chytilová, 2009) je postaven na konkrétním zážitku, který je prostřednictvím ohlédnutí a reflexe formován k utváření abstraktních návrhů a zevšeobecnění, které se následně testují v nových situacích. Lewinův model (Obr. č. 1) zdůrazňuje bezprostřední, konkrétní zážitek pro potvrzení abstraktního pojmu. Zpětná vazba tvoří základ pro vyhodnocování následků a průběhu dosahování cílů.

Kurt Lewin založil svou koncepci zkušenostního učení na tezi, že lidé se nejlépe učí v situacích, které se jich bezprostředně týkají, tedy v bezprostředním a autentickém prostředí, kde se střetávají s reálnými problémy, které je motivují k přirozenému hledání řešení. Optimální proces učení tak postavil na několika základních principech, mezi které patří využívání aktuálně platných zkušeností a poskytování zpětné vazby. (Pavlikovska in Švamberk, Šauerová, eds. 2021)

Aby se učitel mohl chovat pedagogicky citlivě, musí mít o specifických poruchách učení dostatek informací. Znalost problematiky přispívá k porozumění situace a k vytvoření adekvátního očekávání. Kromě znalostí je velmi důležitý osobní vztah k těmto dětem – mohou u učitelů vyvolávat různé emoce, od soucitu, přes pocity nejistoty až po nechuť. Pro učitele bývá jakýkoli problematický žák zdrojem nepříjemných prožitků, protože ho zatěžuje a vynaložené úsilí nemívá potřebný efekt. (Matějček, Vágnerová, eds. 2006)

8.2.1 Osobní zážitek specifických poruch učení

Fenomén osobního zážitku specifických poruch učení je originálním pojetím a přístupem k problematice porozumění projevům specifických poruch učení. Nástrojem k možnostem dosažení porozumění a empatie SPU je tzv. zážitkový seminář, který prostřednictvím konkrétních zážitkových aktivit simuluje dílčí projevy SPU, poskytuje reflexi prožitého zážitku a formuluje funkční metody a přístupu pro práci se žáky se SPU.

Tento ojedinělý přístup k řešení problematiky stanovení adekvátní podpory žáků se SPU na základně osobní zážitku SPU je originálním autorských formátem. Výstavba výzkumu, předpokládaného v empirické části práce, je tak netradičním a inovativním způsobem řešení této problematiky.

Zážitkový seminář vychází z principů zážitkové pedagogiky. V teoretické rovině se opírá o poznatky a principy didaktiky, pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Jeho zásadní přidanou hodnotou je to, že mimo tyto teoretické a aplikované zdroje vychází z reflexe zkušeností samotných žáků se specifickými poruchami učení. Usiluje o rozvoj porozumění a empatie vedoucí k adekvátní a efektivní formě vzdělávací přístupu a podpory.

Osobní zážitek specifických poruch učení je primárně založen na názorech, zkušenostech, prožitcích a emocích žáků, kteří mají osobní zkušenost se SPU. Takový princip vychází z myšlenky profesora Matějčka „*Rozumět znamená pomáhat*“. V tomhle případě může uvedenou myšlenku obrátit a nárokovat přístup „pomáhat znamená rozumět“. Má-li být pomoc podporující a rozvíjející jedince, musí být promyšlená, musí vycházet ze znalostí, zkušeností a lidství.

V českém prostředí můžeme popsat relativně podobný přístup u Ing. Dagmar Rýdlové (2010), která vytvořila simulační ukázky dyslexie a ve svém osvětových aktivitách hovoří o vlastní zkušenosti dyslexie.

V zahraničním prostředí se objevuje několik konkrétních ukázek simulačních technik, jež se snaží zprostředkovat dyslektické symptomy. Nenajdeme však komplexně uspořádané aktivity, které vedle simulace dílčích projevů, pracují se zpětnou vazbou aktérů zážitkových ukázek, formulují doporučení pro praxi a usilují o formulování didaktických a metodických modifikací ve vzdělávání. Obsahovým zdrojem disertačního výzkumu jsou výpovědi konkrétních žáků se SPU. Výzkumný projekt tak vychází z autentických postojů, představ a zkušeností jedinců se SPU, kteří poskytují právě ten primární a originální pohled na problematiku specifických poruch učení.

Níže jsou uvedeny užívané obdoby simulace dyslexie:

- *Dyslexia Simulator* je webová stránka, která spuštěním textu ve webovém prohlížeči způsobí, že se písmena ve slovech začnou pohybovat a měnit (SLD Read 2022, online).
- Stejně jako v prvním příkladě se i na této stránce při spuštění textu písmena ve slovech začnou pohybovat a měnit (Harvard University 2022, online).
- Na stránce se lze setkat opět s pohyblivými písmeny v textu. Dále jsou přiloženy obrázky, které zobrazují písmena, slova a text tak, jak je může vnímat člověk s dyslexií (Tiffany 2016, online).
- „*Dyslexie na jeden den*“ je soubor aktivit pro jednotlivce nebo skupiny učitelů, studentů, absolventů pedagogických škol apod., kteří mají má zájem dozvědět se více o dyslexie a to, co lidé s dyslexií často zažívají při čtení, psaní a zpracování. Sada provede účastníky pěti různými simulacemi: dvě čtení, Dvě simulace psaní a jedna simulace. Je navržen tak, aby pomohl jednotlivcům lépe porozumět a projevit empatie pro ty děti a dospělé, kteří bojují s dyslexií. (Dyslexia Training Institute 2013, online)
- Čtyři simulační aktivity. První z nich zadá aktérovi, aby během čtení vyslovoval odlišné hlásky, než vidí napsané v textu. Druhá aktivita se zaměřuje na psaní a zprostředkovává také vývoj frustrační a stresové tolerance během neúspěšného písemného projevu. Aktivita obsahovala i následnou zpětnou vazbu a zajímalo se o prožívání účastníků. Třetí aktivita se zaměřuje na hlasité čtení (Marianne 2014, online).
- Simulace demonstruje některé běžné příznaky dyslexie. Účastník má 60 sekund na přečtení odstavce nahlas. Písmena v textu jsou obrácená a nejsou dodržena stylistická a gramatická pravidla pravopisu. Aktivita byla navržena tak, aby uživatelům poskytla představu o frustracích, které by člověk s dyslexií mohl zažít při používání webu (WebAim 2022, online).
- Autorka článku, *Dyslexia Simulation Is Compelling, Powerful, and Wrong*, Carolyn D. Cowen se staví proti snahám zprostředkovat zážitek SPU. Domnívá se, že se jedná o zkreslující, zlehčující a neadekvátní prostředek, jak zvýšit povědomí o dyslexii a pomoci lidem s dyslexií. Dle jejích slov simulace lexiedyslexie není vůbec nic oproti tomu, jak ji každý den a prožívají lidé, kteří ji mají (Cowen 2016, online).

9 Aktuální výzkumy a projekty k tématu specifických poruch učení

Kapitola předkládá výběr zejména aktuálních výzkumných projektů, článků a dalších odborných výstupů, které se věnují problematice specifických poruch učení. Kritéria výběru selektovala prezentované dokumenty do kategorií:

- Obecně o specifických poruchách učení;
- Psychosociální rozměr specifických poruch učení;
- Projekty.

Cílem kapitoly je představit vybrané výzkumné trendy v zahraniční teorii a praxi v rámci tématu specifických poruch učení, které přináší nové a alternativní pohledy na problematiku specifických poruch učení. Některé z nich jsou pak konfrontovány s výzkumnými zjištěními disertačního projektu v kapitole Diskuse.

Kocurová (2002) předkládá výsledky sociometrických zjištění (použito bylo: dotazník SPAS⁸, Rogersův dotazník osobní přizpůsobivosti⁹ a sociometrické měření.). Kvantitativní i kvalitativní rozbor výsledků techniky prokázal, že žáci se SPU jsou sociálně rizikovou skupinou. Autorka považuje za nejzávažnější zjištění podprůměrnou oblibu i vliv (zvláště u chlapců), a naopak nadprůměrnou neoblibu (výraznější opět u chlapců) a 30% zastoupení rizikových sociálních typů (tj. vysoké odmítání chlapců). Důvody neobliby těchto žáků souvisejí zvláště s jejich maladaptivním chováním ve skupině, s negativními osobnostními rysy i s jejich školními problémy. (Kocurová 2002)

Vývojová dyslexie je multifaktoriální, specifická porucha učení. Geny náchylnosti byly identifikovány, ale přibývá důkazů, že faktory prostředí, a zejména stres, mohou působit jako spouštěcí faktory, které určují riziko rozvoje vývojové dyslexie. Stejně jako u většiny komplexních fenotypů, přítomnost genetické mutace nevysvětluje pozorované široké fenotypové spektrum. Stres v raném věku je opakovaně spojován s rizikem multifaktoriálních

⁸ Dotazník SPAS (autory jsou Z. Matějček a M. Vágnerová) diagnostikuje sebepojetí dítěte na šesti škálách: obecné schopnosti - dítě se vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a dalších vlastnostech, které jsou předpokladem úspěchu ve školní práci; matematika - dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost v matematice; čtení; pravopis; psaní; sebedůvěra - dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky, tzn. jak dalece mezi nimi vyniká, nebo obstává v jejich konkurenci.

⁹ Test zjišťuje, do jaké míry se umí dítě přizpůsobovat svým kamarádům, své rodině, své vlastní osobě. Ukazuje způsob, jakým dítě reaguje na těžkosti.

poruch. Na základě nedávných důkazů diskutujeme potenciální roli stresu při výskytu SPU. Poptávána je potřeba (nutnost) včasné a vhodné intervence na základě individuálního (endo)fenotypu spojeného se stresem. (Theodoridou, Christodoulides, Zakopoulou, Syrrou 2021)

Jedinci s dyslexií se snaží vysvětlit, jaké to je mít dyslexii a jak to mají vnímat písmena a slova jinak. To vedlo designéra Daniela Brittona k vytvoření písma, které si klade za cíl simulovat percepční zkušenost s tím, jak namáhavé může být čtení pro jednotlivce dyslexie (Britton 2022, online). Toto písmo odstraní čtyřicet procent každého znaku. Cílem je zvýšit čtenářské úsilí a následně projevit vyšší empatii a porozumění pro jedince s dyslexií. Jeho účinnost však dosud nebyla empiricky testována. Stark, Franzen a Johnson (2022) porovnávali účastníky bez dyslexie při čtení textů v dyslektickém simulačním písmě a skupinu jedinců s dyslexií, kteří čtou stejné texty ve fontu Times New Roman. Výsledky naznačily, že simulační písmo zesiluje úsilí se čtením, překonává to, co zažívají dospělí s dyslexií, což se odráží ve zvýšené době čtení a celkovém počtu očních pohybů u většiny typických čtenářů čtených v simulačním písmě.

9.1 *Výzkumy o specifických poruchách učení*

Gibbs & Elliott (2020) se zabývali problematickým používáním termínu dyslexie. Domnívají se, že současné přístupy k diagnostice a nápravě dyslexie neslouží potřebám velkého počtu čtenářů, kteří čelí těmto druhům významných obtíží. Místo toho uvažují o termínu „Reakce na intervenci“. Což je podle nich eticky a výchovně odůvodněný přístup k řešení závažných potíže se čtením, ale také zdůrazňují přetrvávající problémy efektivní implementace.

Prevalence identifikace dyslexie se za poslední dva výrazně zvýšila dekády. Přesto se diskutuje o tom, zda existují výrazné biologické a kognitivní rozdíly mezi lidmi s problémy s gramotností a podskupinou lidí označených jako dyslektici. Toto je první dokument, který poskytuje důkazy pro tuto probíhající debatu prostřednictvím vyšetřování sociodemografických faktorů, mimo biologické a kognitivní, které předpovídají, zda dítě je ve Velké Británii označena jako dyslektická. Práce zkoumá sociodemografické faktory, které předpovídají, zda dítě učitel je identifikuje jako dyslektika ve věku 11 let. Pohlaví, období narození, socioekonomická třída a rodičovský příjem se ukázaly být významnými prediktory označení dyslexie. Proto faktory, které zdánlivě nesouvisejí s klinickými aspekty dyslexie, ovlivňují, zda dítě je v Anglii a Walesu identifikován jako dyslektik. To naznačuje, že nálepka dyslexie nemusí být rovnoměrně rozložena napříč populací. Zjištění dále podporují argument, že „dyslektická podskupina“ v rámci chudých čtenářů vzniká v důsledku vlivu faktorů prostředí. Výsledky z této celostátní studie tak zpochybňují spolehlivost, platnost a morální integritu přidělení nálepky dyslexie napříč současnými vzdělávacími systémy ve Spojeném království. (Knight, Crick, Toffalini 2021)

Elliott (2020) ve svém článku apeluje na vědecký přístup k dyslexii. Tvrdí, že navzdory obrovskému rozšíření vědeckého výzkumu, je chápání dyslexie poznamenáno vážnými slablinami v oblastech konceptualizace, definice a operacionalizace, které jsou nejen nevědecké ale také mají za následek ochuzenou praxi ve školách, sociální nerovnost jako důsledek nepochopení. Nakonec se tak snižuje životní šance pro miliony studentů po celém světě. Klíčem k tomuto problému je nejednotnost používání termínu dyslexie ve vědeckých výzkumech a v klinické a pedagogické praxi. Autor tvrdí, že zdánlivě vědecky podložená konstrukce dyslektického jedince, často podporovaného vlastními zájmy, typicky upřednostňuje sociálně privilegovanější studenty a často podkopává pokusy o to identifikovat a pomoci všem těm, kteří se snaží naučit číst. Vědci, výzkumníci, kliničtí lékaři a pedagogové mají odpovědnost řešit tuto situaci.

Navzdory pokroku ve vědeckém chápání je dyslexie stále spojována s určitými veřejně známými mylnými představami. Berent, Platt a Maionchi_Pino (2021) vážou tyto mylné představy k interakci mezi dvěma intuitivní psychologické principy: dualismem a esencialismem. Předpokládají, že lidé esencializují symptomy dyslexie, které ukotvují v těle. Experiment 1 ukázal, že když je dyslexie spojena se zrakovými zmatky (zvraty b/d), příznaky, které jsou přirozené, laici považují dyslexii za vtělenou (v očích) jako závažnější, neměnnou, biologicky determinovanou a dědičnou. Ve srovnání s tím, kdy je dyslexie spojena s obtížemi ve fonologickém dekódování, příznak viděný jako méně silně ztělesněný. Ztělesnění symptomů hraje kauzální roli v podpoře esencialistického myšlení. Experiment 2 ukazuje, že když jsou účastníkům poskytnuty důkazy, že symptomy dyslexie jsou ztělesněny (tj. „ukazují se“ při skenování mozku), lidé s větší pravděpodobností považují dyslexii za dědičnou, ve srovnání s tím, když jsou stejné příznaky diagnostikovány behaviorálně (bez jakéhokoli výslovného důkazu pro tělo). Nakonec experiment 3 ukazuje, že takové uvažování o závažnosti symptomů dyslexie lze upravit manipulací s postoji lidí o propojení mysli a těla obecně. Tyto výsledky ukazují, jak postoj veřejnosti k psychické poruše vychází ze stejných principů, na kterých je samotné myšlení postaveno.

Rahul & Ponniah (2021) reagují na zájem o pochopení dyslexie a mechanismů, které jsou součástí potíží se čtením. Snaží se obsáhnout všechny dosavadní pohledy a zjištění (od morfologických, fyziologických, neurometabolických až po genetické). Autoři předkládají vyčerpávající pohled na dyslexii za využití přístupu modularity asimilací dosavadních zjištění a důsledků z hlediska morfologických, neurofyziologických, neurochemických, genetických a vzdělávacích konceptů dyslexie. Tvrdí, že toto úsilí bude přínosné základ pro zaměření se na možnosti holistické intervence a informovaná řešení pro potíže se čtením.

Autoři Bertoni, Franceschini, Ronconi, Gori a Facoetti (2019) se zaměřují na téma tzv. visual crowding¹⁰. Jedná se o univerzální jev, který zhoršuje rozpoznávání podnětů v určitém „nepořádku“, jako je písmeno ve slově nebo slovo v textu. Několik studií ukázalo nadměrné shlukování u jedinců s dyslexií, ale příčinná souvislost mezi nadměrným shlukováním a dyslexií není dosud jednoznačně prokázána. Visual crowding je důsledek dyslexie, který je navázán na snížený zážitek ze čtení. Výsledky tohoto výzkumu ukazují mnohočetné příčinné souvislosti mezi vizuálním shlukováním a učením se číst. Tato zjištění poskytují nové poznatky pro účinnější sanace a prevence vývojové dyslexie.

¹⁰ Vizuální přehlcení (volný překlad autorky práce)

Shaw, Hennessy, Okorie a Anderson (2019) otevírají téma vztahu dyslexie a předepisování léků ze strany lékařů, kteří trpí dyslexií. Dyslexie ve Velké Británii není automaticky považována za zdravotní postižení, ale je chráněnou charakteristikou podle britského zákona o rovnosti z roku 2010. Zaměstnavatelé a vzdělávací instituce jsou povinni zajistit „přiměřené úpravy“, aby jednotlivci s dyslexií mohli plně využít svůj potenciál. Praxe naznačuje, že lékaři s dyslexií nemají dostatečnou podporu ani ve studiu, natož poté v praxi. Základním rozdílem mezi lékařskou fakultou a lékařskou praxí je požadavek předepisovat léčiva jako registrovaní lékaři. Autoři zde přináší debatu o možném dopadu dyslexie na předepisování léků a o potřebě najít podporu, která by lékařům s dyslexií umožnila bezpečně a účinně předepisovat léky, a tím plně využila jejich lékařský potenciál a podpořila a zachovala tak bezpečnost pacientů. Lékařské fakulty a nemocnice by měly poskytovat školení o dyslexii jak v pregraduálním, tak postgraduálním studiu.

Článek *The emergence of dyslexia in the developing brain* (Kuhl et al. 2020) si klade otázku, zda existují potenciální neurobiologické předpoklady k dyslexii nebo je dyslexie důsledkem snížené čtenářské zkušenosti. Longitudální výzkum zahrnující děti a žáky od předškolního po školní věk využíval standardizované a věkově normované testy čtení a pravopisu pomocí techniky funkční a strukturální magnetické rezonance. Ve zkoumaném vzorku bylo možné predikovat dyslexii již v předgramotnostním věku. Výsledky výzkumu poskytují důkazy, že dyslexie může být důsledkem atypického zrání řečového centra, které předchází samotné gramotnostní výuce.

Výzkum autorů (*Structural white matter connectometry of reading and dyslexia*) Sihvonena (et al. 2021) se zaměřoval na pochopení strukturní organizace čtení a jeho aberace u dyslexie. Výzkumy potvrzují neuroanatomické modely čtení ve vztahu ke sníženým čtenářským dovednostem ve smyslu dyslexie. Současně poskytují nové důkazy ohledně úrovně nervové sítě a nervového traktu v souvislosti se strukturálními anomáliemi konektivity u dyslexie.

9.2 *Výzkumy o psychosociálních aspektech specifických poruch učení*

Pomocí tří standardizovaných testů sebeúcty, zvládnání a deprese je vykreslen obrázek toho, jak se dospívající dyslektici vyrovnávají a zda to ovlivňuje jejich sebevědomí a depresi. Výsledky silně naznačují rozdíly mezi pohlavími, přičemž ženy používají více emocionální zvládnání založené na vyhýbání se, což vede k nižšímu percentilovému skóre v obecném a akademickém sebevědomí a středně těžké depresi. Muži mají tendenci používat zvládnání více na základě úkolů, což vede k normální percentilní úrovni sebeúcty a minimální depresi. (Alexander-Passe 2006)

Alexander-Passe (2015) předkládá studii zaměřující se na fenomény sebepoškozování a sebevražedných myšlenek/ pokusů jako copingových strategií u jedinců s dyslexií. Tato studie si klade za cíl prozkoumat emocionální perspektivu specifických poruch učení, které neovlivňují pouze gramotnost, ale mnoho dalších aspektů života jednotlivce, od dětství až po dospělost. Práce zkoumá negativní emoční zvládnání (včetně sebepoškozování: alkoholem, jídlem, tělesné zranění, sebevražedné myšlenky a sebevražedné pokusy). Vzorek byl tvořen 29 jedinci s diagnostikovanou SPU, se kterými byly vedeny polostrukturované rozhovory s širokým scénářem se záběrem zahrnujícím zkušenosti z dětství a dospělosti.

Alexander-Passe (2018) se zabývá problematikou motivace u jedinců s vývojovou dyslexií, kteří jsou úspěšní navzdory traumatickým zkušenostem v rámci školní docházky. Předkládá sedm studií, které zkoumají emoční zvládnání, úspěšnou kariéru po škole jako výsledek „posttraumatický růst“ školního traumatu. Studie poskytly užitečné porozumění různým používaným strategiím zvládnání stresu. Respondenti vnímají nedostatek porozumění emocionální stránce zážitku dyslexie a absenci porozumění dlouhodobým emocionálním následkům školního traumatu. Další rezonující témata jsou nebezpečí sebeodhalení dyslexie, se kterou se setkávají dospělí dyslektici. Další studie se věnovaly tématům sebepoškozování a možné posttraumatické stresové poruše, emočnímu zvládnání naučené bezmocnosti prožívané ve škole. Poslední dvě studie zkoumají poškození pracovního úspěchu: za prvé k pochopení konceptu „úspěchu“ mezi dospělými s dyslexií a za druhé, abychom pochopili, jak lze pozitivně využít školní trauma. Příspěvky se týkaly i dospělých s dyslexií a jejich pohledu na sebepojetí úspěchu a pochopení role školy v jejich motivaci k post-školnímu úspěchu na pracovišti. Pracují s termínem tzv. „posttraumatického růstu“.

Sekundární symptomy jedinců s dyslexií, jako je vysoká úzkost a nízké sebevědomí, vzbudily různé debaty nejen v edukačním, ale i v klinickém kontextu. Vzhledem k tomu, že argumenty pro a proti jsou podpořeny víceméně stejným počtem empirických zjištění,

nelze pro tento specifický jev učinit žádný konečný závěr. Současná studie si klade za cíl přispět více daty v tomto ohledu a nabízí možné vysvětlení pro obě strany, které buď podporují nebo odmítají vztah mezi dyslexií a jejími sekundárními příznaky. Hlavním výzkumem této studie je srovnání profilů úzkosti a sebevědomí dětí s dyslexií a bez ní. Účastníky je 124 školáků ve věku od 8 do 11 let. Jejich inteligenční koeficient a schopnost číst a psát byly taktéž měřeny a použity jako kontrolní proměnné. Všechna data byla shromážděna a analyzována pomocí kvantitativního přístupu. Výsledky ukazují, že děti s dyslexií mají problémy s úzkostí a sebevědomím v konkrétním kontextu nebo doméně. Jejich celková úzkost a sebevědomí však nebyly narušeny. Součástí je také diskuse o možnosti a/nebo významu sekundárních symptomů dyslexie. (Novita 2016)

9.3 Projekty

Projekt OPPA 2013 – 2015 - Poradenská podpora žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni

Projekt byl zaměřen na žáky 2. stupně základních škol, jimž byly diagnostikovány specifické poruchy učení (tj. dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), a jejich učitele. Jedná se o cílové skupiny, jimž je v současné době věnována dosti malá pozornost.

Projekt si kladl za cíl naplnit tři klíčové aktivity, které jsou vzájemně úzce provázány a tvoří komplexní systém podpory žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. První aktivita je zaměřena na diagnostickou, poradenskou, konzultační a reedukační práci se žáky se SPU, která bude realizována přímo v jejich školách případně v sídle žadatele. Druhá aktivita naváže na první zmíněnou. Na základě dlouhodobých zkušeností žadatele a příkladů dobré praxe získaných v rámci první klíčové aktivity byly vytvořeny metodické materiály pro učitele jednotlivých vyučovacích předmětů 2. stupně, které jim poskytnou základní informace, jak optimálně vzdělávat žáky se SPU. Poslední třetí klíčová aktivita byla věnována vzděláváním učitelů 2. stupně a poskytování konzultací v oblasti SPU. Vzhledem ke vzdělávání učitelů a vytvoření metodických materiálů byl předpokládán dlouhodobý dopad projektu na výuku žáků se SPU na 2. stupni. (DYS-centrum® Praha z.ú. 2022d, online)

C-DAOEF - Development of computerized adaptive applications for the dynamic assessment and enhancement of executive functions in students with neurodevelopmental and learning disorders (Vývoj počítačové aplikace pro dynamické testování exekutivních funkcí žáků s neurovývojovými poruchami a poruchami učení)

Cílem projektu bylo vytvoření nástrojů dynamického testování exekutivních funkcí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – ve formátu „papír – tužka“; tvorba volně dostupného webového portálu, na němž budou k dispozici online diagnostické nástroje; adaptace diagnostických nástrojů do elektronické podoby; vybudování databáze diagnostických výstupů; zpracování manuálu pro uživatele diagnostiky – návod na administraci metod a interpretaci výsledků. Cílovou skupinou byly děti ve věku 4-16 let s různorodými speciálními vzdělávacími potřebami; psychologové, speciální pedagogové, učitelé. (DYS-centrum® Praha z.ú. 2022b, online)

Diagnostika dyslexie s využitím eye-trackingu a umělé inteligence (DYSLEX)

Hlavním cílem projektu je na základě potřeb pedagogicko-psychologických poraden zkvalitnit diagnostiku dyslexie pomocí eye-trackingového měření a modifikovat diagnostiku do elektronické podoby pomocí strojového učení. Období řešení 5/2021 - 12/2023. (Masarykova univerzita 2022, online)

IDA Announces DyslexiaCon 2022! November 10-12, 2022 – San Antonio, TX

Každoroční mezinárodní konference pořádaná Mezinárodní dyslektickou asociací (International Dyslexia Association - IDA). Pod heslem „Dokud nebude každý číst“ (Until Everyone Can Read) se vytváří prostor pro propojení výzkumníků, pedagogů, rodin a lidí s dyslexií. Konference se zaměřuje na široké portfolio příspěvků, ve kterých si mohou vybrat své oblasti zájmu všichni účastníci. (DyslexiaCon22 2022, online)

Empowering parents for support of their children with dyslexia (Pomoc rodičům, aby dokázali podpořit své děti s dyslexií)

Od srpna 2013 do července 2015 DYS-centrum® Praha z. ú. realizovalo mezinárodní projekt „Grundtvig learning partnership“. Cílem projektu bylo vytvoření a publikování „Manuálu“ pro rodiče dětí s dyslexií, který jim poradí, jak své dítě podpořit a pomoci mu nejen v domácím prostředí, ale především v konfrontaci s nároky školy i každodenního života mezi lidmi; vzájemná výměna zkušeností; obohacení znalostí a navázání spolupráce se zahraničními organizacemi zabývajícími se obdobnou problematikou. Cílovou skupinou byli rodiče dětí s dyslexií. (DYS-centrum® Praha z.ú. 2022c, online)

ASUMIE - Additional support and Mediated learning in Inclusive education - Podpora a zprostředkování v inkluzivním vzdělávání (ASUMIE).

Evropský projekt ASuMIE (DYS-centrum® Praha z.ú. 2022a, online), financovaný z programu Erasmus+ KA2, si klade za cíl sdílet znalosti o dodatečné podpoře v inkluzivním vzdělávání. Úspěšné inkluzivní vzdělávání závisí na předávání znalostí a dovedností a na spolupráci mezi učiteli, rodiči a podpůrnými pracovníky. Projekt se zaměřuje na posílení role a dovedností osob, které podporují žáka, třídního učitele a/nebo školní týmy. Probíhá od roku 2020, bude zakončen v roce 2023. Cílem projektu je využít to nejlepší ze všech partnerských zemí a vytvořit a rozvíjet společné strategie, které mohou podpůrní pracovníci

používat při podpoře učitelů a dětí, jež se setkávají s překážkami v učení. Projekt chce prozkoumat souvislosti další podpory a sdílet informace o:

- Užití dobrých uzpůsobení ve výuce;
- Dobrém porozumění průřezovým kognitivním kompetencím a aplikaci v klíčových kompetencích pro učení a řešení problémů s chováním;
- Interdisciplinární týmové práci;
- Kompetencích a vzdělávání osob podporujících inkluzivní vzdělávání;
- Osvědčených postupech podpory.

Za účelem shromáždění informací a námětů budou realizovány konzultace, které budou zjišťovat potřeby, nedostatky a silné stránky v organizaci další podpory ve vzdělávání a ve vzdělávání podpůrných pracovníků. Výsledky průzkumu budou sdíleny prostřednictvím konferencí a workshopů v každé partnerské zemi. Na základě zpráv a informací z průzkumné fáze projektu budou vypracovány materiály, které zlepší dobré porozumění a organizaci další podpory v inkluzivním vzdělávání:

- Učební plán a studijní materiály (příručka, kazuistika a video);
- Výuková platforma;
- Hromadný otevřený online kurz;
- Pilotní kurz s osobní účastí.

Integrální výzkum textu a četby

Skupina Integrating Text & Literacy Research (InT&L) zahájila činnost v lednu 2020. Do konce roku 2022 zkoumá čtenářskou praxi dětí ve věku od 8 do 11 let navštěvujících 3. až 5. třídu českých základních škol. Výzkum se zaměřujeme na čtenářský prožitek, konkrétně vtělenou zkušenost s textem. Prožívání textu „celým tělem“ totiž podporuje rozvoj schopností hlubokého čtení a gramotnosti. Orientací na čtenářský prožitek se skupina snaží navázat na současnou tendenci transformovat výuku literatury z předmětu naukového v literární výchovu. Výzkum skupiny InT&L hledá primárně odpověď na otázky, co spouští čtenářský prožitek z textu u dětí a jak děti čtení prožívají a jaké smysly do procesu čtení zapojují, když čtou s potěšením. Projekt stojí na dvou pilířích. Zaprvé na anotační metodě, jejíž pomocí budou analyzovány vybrané texty, jež žáci na 1. stupni základních škol čtou (čítanky, referenční vzorek volnočasové četby). Za druhé na realizaci smíšeného kvalitativního výzkumu dětského čtení v různých typech základních škol. Spojením těchto přístupů je pak dle

výzkumníků možné zkoumat komplexní vztahy textů a čtenářů. Výsledky výzkumu mají dopomoci k vytváření strategií, jak vznik čtenářského prožitku u dětí podpořit, přispět ke zkvalitnění didaktické praxe na základních školách a vytvořit zpětnou vazbu pro nakladatelství, která připravují didaktické materiály pro hodiny českého jazyka a literatury. (Lukavská 2020)

Výzkum se zaměřuje na zkoumání prožitků při čtení. Pro výzkumníka je důležité co nejvíce navnímat, co děti přirozeně v rozhovoru říkají, jak autenticky mluví. Prostřednictvím jemně položených otevřených otázek nasbírat co nejvíce odpovědí a z nich tvořit tzv. typové výroky. Děti se pak k výroky vztahují, a tím se vztahují k tomu, co říkali oni, ne co jim řekl nebo určil někdo jiný / dospělý. Cílem výzkumu je popsat různost prožívání mezi dětmi, a jak ji systematicky chopit a pomoci tím odbourat některé představy a mechanismy ve školství (např. představa dobrého čtenáře). (Kuzmičová 2022)

10 Úvod empirické části

Disertační práce *Osobní zážitek specifických poruch učení* navazuje na diplomovou práci autorky z roku 2015 s názvem *Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žákovým (individuálním) projevům* (Pálenská 2015). Práce se zaměřovala na problematiku vzdělávání žáků se SPU, konkrétně na vliv SPU na psychickou, sociální, edukační a profesní oblast života jedince a zejména na sebezkušenostní prožitek SPU prostřednictvím zážitkového semináře. Následující odstavec detailněji popisuje výsledky diplomové práce, která se tak stala významným východiskem pro pokračování v tomto tématu a formovala cíle a obsah výzkumu v disertační práci. Výsledky výzkumu v rámci diplomové práce ukázaly pozitivní efekt propojení emocí, zkušeností a postojů žáků a emocí, zkušeností a postojů učitelů v tématech vzdělávání, učení a specifické poruchy učení. Rozvoj pedagogických dovedností učitelů prostřednictvím osobní zkušenosti s projevy specifických poruch učení se ukázal jako významný nástroj pro posílení sebeuvědomění a identity žáka a stejně tak je zásadním nástrojem pro rozvoj empatie, porozumění a profesních kompetencí pedagogů.

Diplomová práce *Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žákovým (individuálním) projevům* (Pálenská 2015) byla koncipována jako teoreticko-empirická. V první části (teoretické) se zabývala definicí SPU, jejich symptomatologií, vlivem na výchovu a vzdělávání, osobností jedince s tímto druhem speciálních vzdělávacích potřeb aj. Položila tak teoretický základ pro návaznou část práce, tj. samotný výzkum. Výzkum byl rozdělen do dvou fází. První fáze výzkumu realizovala polostrukturované rozhovory se žáky 9. ročníku s cílem porozumět tomu, jak žáci se SPU vnímají jednotlivé projevy dílčích poruch učení. Navazující druhá fáze výzkumu využila získaná data při návrhu a realizaci tzv. zážitkového semináře pro učitele základní školy. Výzkum se zaměřoval na podporu vztahu učitele a žáka a jeho cílem byla realizace semináře umožňujícího subjektivní zážitek specifických vývojových poruch učení a následnou sebereflexi a navržení nových didaktických a psychosociálních postupů při práci s žáky se SPU. Výsledky práce představily postoje a zkušenosti žáků se SPU ve vztahu k prožívání učebního potenciálu ovlivněného přítomností SPU a jejího vlivu na kvalitu prožívání v oblastech psychosociálních a edukačních. Z výsledků mimo jiné vyplynulo, že tito žáci považují za ponižující a nepříjemné, pokud jsou vyvoláváni prostřednictvím specifické poruchy učení, tzn. „*dyslektici mají jiný test*“, „*ty seš ten dyslektik*“, „*protože jsi dyslektik*“ apod. Výsledky semináře pak popisovaly zkušenosti učitelů při práci se žáky se specifickými poruchami učení. Z výsledků semináře vyplynulo, že výše uvedených skutečností si učitelé nejsou vědomi. Seminář přispěl ke změně postojů

a volbě didaktických a psychosociálních postupů při práci a výuce žáků se SPU. Reflexe empirické části diplomové práce potvrdila, že téma specifických poruch učení je tématem aktuálním a naprosto nezbytným, má-li pedagogická ale i široká veřejnost adekvátně porozumět projevům specifických poruch učení a tím zefektivnit edukační proces těchto jedinců.

Koncept osobního zážitku vychází z reflexe autorčiny praxe, zkušeností s prací se žáky se specifickými poruchami učení, a především z konkrétních životních příběhů a zkušeností konkrétních dětí. Paralelně s tím pracuje koncept zážitkového semináře s pedagogickými pracovníky, dalšími profesionály z pedagogicko – psychologického prostředí a v neposlední řadě i s dalšími odborníky z pedagogické a psychologické praxe. Holistické pojetí problematiky může kvalitněji a hlouběji naplnit výzkumné i lidské apely práce.

Teoretické vymezení tématu specifických poruch učení (viz teoretická část práce) se desítky let vyvíjí a neustále zpřesňuje a diskutuje o nových poznatcích. Současně s tím i praxe školního a poradenského prostředí aplikuje tyto poznatky v podobě nových metod, kompenzací, pomůcek a dalších úprav ve vzdělávání. Odborný přístup k problematice však na základě zkušeností z praxe někdy připomíná historické “o nás, bez nás”. Až perfekcionista snahy propojení teorie a praxe mohou někdy způsobit, že se samotný objekt zájmu vytrácí. V hlavní roli pedagogiky vždy byl, je a bude žák – jedinec, jehož potenciál má být rozvinut (blíže Kapitola 4). Osobní zážitek SPU v hlavní roli představuje právě tohoto žáka a umožňuje teorii i praxi jejich vzájemné spojení, splynutí, vedoucí k empatii, porozumění, toleranci ale adekvátní podpoře, rozvoji a vývoji všech participantů (od pomůcek, metod až po učitele, rodiče, spolužáky a samotné žáky se SPU).

Pedagogika jako vědní disciplína vychází z významné multidisciplinárnosti, která ji umožňuje široký rozhled a nabízí variaci odlišných pohledů, které lze vnímat jako určitou ochranu před krátkozrakostí a unáhleností vedoucí k rychlým a nepřesným závěrům a aktům jednání. Multidisciplinárnost je významným nástrojem umožňujícím rozvinout potenciál daného tématu, a tím pádem rozvinout konkrétní potřeby konkrétních jedinců v konkrétním vzdělávacím prostředí.

Spektrum symptomů specifických poruch učení je velmi široké, formované individualitou každého žáka, vlivem prostředí a rodiny, výukovým stylem školy a jejich pedagogů a mnoha dalšími proměnnými. I když v individuální míře, ale i ve skupině žáků základní školy je možné (viz teoretická část práce) zobecnit a popsat řadu společných projevů, které mají vliv na jejich možnosti učení a rozvoj učebního potenciálu.

Již mnoho let trvající osvěta odborné společnosti ve vztahu nejen k pedagogickým pracovníkům usiluje o porozumění nesnázím spojeným se specifickými poruchami učení.

Pedagogičtí pracovníci procházejí každý školní rok nějakou formou dalšího vzdělávání, ve které často narazí na problematiku SPU. Z profesní praxe lze říci, že značná část z nich dokáže bez obtíží definovat pojmy jako dyslexie, dysgrafie atd., stejně jako popsat, jaká metodická doporučení je možné u těchto žáků využívat. Při hlubším rozhovoru však absentují některé psychosociální kompetence učitele – empatie, porozumění, bezpodmínečné přijetí, ocenění, podpora a vstřícnost. Odpověď na otázku „Jak se žák cítí, když mu nejde čtení, psaní nebo počítání?“ mnohdy zůstává nezodpovězenou. Je-li objektem pedagogického procesu žák s učebním potenciálem, který bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby zahrnuje pochopitelně silné a slabé stránky, je zásadní věnovat pozornost a následně i metodiku práce psychologickým aspektům učení, které významně ovlivňují nejen proces učení, ale taktéž vzájemnou interakci mezi žákem a učitelem, žákovo prožívání, sebeuvědomění a sebevědomí. Pedagogika z psychologie rozumí roli emocí a vnitřního prožívání, které ovlivňuje proces učení. Tento psychologický rozměr lze zprostředkovat mnoha způsoby, od teoretických seminářů, přednášek, četby odborné literatury až po reálný zážitek simulující některé deficity významné např. pro SPU. Z pohledu speciální pedagogiky je proveditelná např. simulace zrakového či sluchového postižení. Je tedy na místě pokusit se o simulaci obtíží spojených se SPU, protože právě ty tvoří značnou část speciálních vzdělávacích potřeb v hlavním vzdělávacím proudu.

Zážitkový seminář specifických poruch učení odpovídá na tuto potřebu – potřebu osobního zážitku specifických nesnází, který rozvine nové (a posílí stávající) psychosociální, didaktické a metodické kompetence učitele.

Struktura celého výzkumu je postavena na výzkumném problému, cíli a výzkumných otázkách.

Výzkumný problém

Osobní zážitek specifických poruch učení

Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU.

Základní výzkumná otázka

Jaký je efekt osobního zážitku SPU na účastníky semináře?

Dílčí výzkumné otázky

Jak účastník reflektuje osobní zážitek SPU?

Jaká témata na základě absolvované zkušenosti rezonují?

Jak vnímá účastník specifické projevy žáka se SPU?

Dle Maxwellova rozdělení cílů na intelektuální, praktické a personální (in Švaříček a Šed'ová a kol. 2014) jsou formulovány tyto konkrétní cíle:

Cíl intelektuální má poukázat na skutečnost, že žáci se SPU disponují (s ohledem na charakter a intenzitu projevů SPU) silnými stránkami a je více než žádoucí, aby učitelé uměli tyto individuální schopnosti a dovednosti rozpoznat a využít nejen jako kompenzační mechanismy, ale takéž použít je jako nástroj pro zvýšení motivace k učení a sebedůvěry těchto žáků.

Cíl praktický sleduje osobní zkušenosti ze zážitkového semináře by měly přispět ke změně ve vnímání silných a slabých stránek žáků se SPU a vést tak k úpravě volby konkrétních výukových metod, cílů, pomůcek atd. v souladu s potřebami a možnostmi žáků se SPU. Současně podpořit atmosféru tolerance a porozumění vůči těmto žákům ze strany jejich spolužáků a učitelů.

Přímé citace výpovědí absolventů zážitkového semináře:

„Už nemůžu, vzdám to.“

„Je mi to líto.“

„Stydím se za některé své chování.“

„Přesně se vracím do toho temna, kdy jsem já jako dyslektik, seděla ve školní lavici a bylo mi úplně strašně.“

Personální cíl vychází z autorčiny práci se žáky se SPU, která klade důraz na prezentaci a využití silných stránek lidí se SPU.

Zmíněné cíle výzkumu se promítají všemi výzkumnými fázemi:

1. Návrh obsahové náplně a formy semináře osobního zážitku SPU
2. Designování semináře
3. Akreditace semináře
4. Ohnisková skupina
5. Distribuce semináře
6. Realizace semináře
7. Vyhodnocení semináře
8. Shrnutí výzkumných zjištění
9. Návrh možností dalšího zpracování a rozvoje tématu osobního zážitku SPU

Tabulka č. 1 - Fáze výzkumu

11 Ohnisková skupina

11.1 Charakteristika a cíl

Koncept zážitkového semináře vychází z reálných edukačních a psychosociálních potřeb a možností žáků se specifickými poruchami učení. Informačním a tzv. prožitkovým emočním zdrojem pro jednotlivé aktivity semináře byla i ohnisková skupina. Tato ohnisková skupina se konala v DYS-centrum® Praha z. ú. v březnu 2018 s cílem umožnit žákům z odlišných základních škol vyjádřit se k problematice vzdělávání se zaměřením na silné a slabé stránky u jedinců se specifickými poruchami učení. Ohnisková skupina byla organizována v poradenském prostředí DYS-centrum® Praha z. ú. Účastníci byli osloveni jakožto klienti DYS-centrum® Praha z. ú., jejichž rodiče a oni samotní vyslovili zájem o účast a souhlas s výzkumným charakterem a posláním společné práce (Přílohy č. 1 a 2).

Funkce a postavení ohniskové skupiny v celém výzkumu je chápáno jako prostředek prezentace názorů a postojů žáků se specifickými poruchami učení k tématu vzdělávání. Jejich názory a postoje jsou velmi důležité pro formování a podobu vzdělávacího systému, přístupu k metodám práce s těmito žáky a pro porozumění jejich vzdělávacím potřebám a učebnímu potenciálu. Diskuse vedená nad specifickými poruchami učení je mnohdy v dikci pomáhajících odborníků, pedagogů, rodičů a dalších dospělých participantů. Hlas samotných jedinců v praxi stojí spíše stranou a mnohdy jsou přítomny pouze výčty toho, co se jim nedaří a co neumí. Následně pak dochází na reedukace, doučování, kurzy, konzultace a další pomocné aktivity, aniž by se jich někdo zeptal na jejich názory, pocity, potřeby, přání a sny. Aktivní zapojení samotných žáků do odborné i veřejné laické diskuse je zásadním milníkem, jak porozumět jejich potřebám, dispozicím a potenciálu.

Cílem ohniskové skupiny bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků ve vztahu ke vzdělávacímu systému, zkušenosti specifických poruch učení a učebnímu potenciálu, kde jsou obě proměnné ovlivněny přítomností specifických nesnází.

Ve vztahu k výzkumným zjištěním práce byly výsledky ohniskové skupiny konfrontovány s výsledky zážitkového semináře. Pokud se názory žáků promítají do obsahu zážitkového semináře, tak, je to je to jedním z důkazů, že seminář vycházel z potřeb žáků.

11.2 *Struktura výzkumu*

Disertační práce má prohloubit dosavadní míru poznání v rámci fenoménu specifických poruch učení ve vztahu k osobnímu zážitku. Jedná se o výlučné propojení těchto oblastí, které může přispět k porozumění potížím žákům se specifickými poruchami učení, specifikací výukových metod práce a rozvoji učebního potenciálu, celkově tak může přispět ke zlepšení kvality života této skupiny.

Výzkum práce je svou vnitřní strukturou komplexní a diferenciovaný do devíti klíčových fází, které na sebe navzájem navazují. Některé fáze specificky ovlivňují následující fáze výzkumu a plní funkci zdrojů výzkumných dat. Naopak úsek věnující se akreditaci semináře je strukturálně členěn do procedurálních postupů, které vedou k získání akreditace, která je pak předpokladem pro realizaci zážitkového semináře. Určitá složitost výzkumu může být pro čtenáře místy obtížná a z tohoto důvodu jsou jednotlivé fáze číslovány a v celém práci jsou používány vždy sjednocené názvy jednotlivých fází včetně číselného označení. Struktura kapitol empirické části vychází z těchto okolností a je koncipována tak, aby byla pro čtenáře co nejvíce přehledná, srozumitelná a dobře čitelná. Níže je předloženo grafické zpracování výzkumných fází formou tabulky, která může pro čtenáře plnit mimo jiné i roli obsahu výzkumu. (viz tabulka č. 1 - Fáze výzkumu, s. 124).

Ohnisková skupina a realizace semináře (tj. bod 4 a 6) jsou stěžejními fázemi výzkumu a hlavními výzkumnými aktivitami. Empirická část práce jim oběma věnuje dvě kapitoly, ve kterých jsou detailně popsány charakteristiky a cíle obou výzkumů, metody sběru dat, práce s daty a jejich vyhodnocení a interpretace. Struktura obou kapitol je v obecné rovině shodná, čímž je zajištěna přehlednost pro čtenáře a komfortnější orientace ve výzkumu. Poslední kapitoly práce Diskuse a Závěr již pracují s daty z obou těchto výzkumných fází, proto nejsou kapitoly Diskuse a Závěr uvedeny samostatně pod jednotlivými výzkumy. Složení a prezentace dat společně je návratem ke komplexnímu a systémovému přístupu a charakteru práce. Pro tuto kapitolu je stěžejní fáze č. 4.

11.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro ohniskovou skupinu byl generován z řad klientů DYS-centra® Praha z. ú. Praha, neboť zážitkový seminář je přímo spjatý s touto neziskovou organizací a cílová skupina výzkumu je totožná s klienty DYS-centrum® Praha z. ú. Informační a zvací dopis popisující charakter výzkumu a záměr a cíl ohniskové skupiny byl předán se souhlasem vedení DYS-centrum® Praha z. ú. všem lektorkám, které nabídku na účast šířily mezi své klienty. Původně bylo do ohniskové skupiny přihlášeno 6 žáků, ze zdravotních důvodů se však dva z nich před zahájením skupiny omluvili.

Skupina byla tvořena čtyřmi chlapci ze tří odlišných základních škol v Praze. Dva chlapci byli ze stejné základní školy v Praze 6 a oba byli v 8. ročníku. Třetí z chlapců byl v době konání skupiny v 9. ročníku a docházel na základní školu na Praze 10. Poslední z nich byl taktéž žákem 9. ročníku. Základní škola, do které docházel, vycházela z konceptu tzv. svobodné školy. Tři účastníci měli zkušenosti výhradně s tradičními základními školami a jeden z nich měl zkušenost se školou tzv. alternativní. Rozdíly ve vnímání odlišných školních systémů byly v diskuzi patrné. Viz níže uvedená analýza a vyhodnocení výsledků této výzkumné části. Za místo konání bylo zvoleno DYS-centrum® Praha z. ú. Vzhledem k časovému vypětí dětí a rodičů v odpoledních hodinách se ohnisková skupina konala od 9.30 do 11.30. Rodiče byli předem srozuměni s tím, že musí dítě uvolnit z výuky.

11.4 Plán výzkumu

Setkání proběhlo v úterý 27. 3. 2018 v DYS-centrum® Praha z. ú. (na adrese Stejskalova 192/9, Praha 8, 180 00) od 9.30 - do 11.30. Před zahájením samotné diskuse měli chlapci možnost se navzájem představit a seznámit. Poté následovalo úvodní slovo moderátorky, která se představila, informovala přítomné o charakteru a cíli výzkumu, o harmonogramu a pravidlech diskuse. Pravidla diskuse byla po společné komunikaci sepsána na tabuli tak, aby na ně účastníci po celou dobu viděli. Během diskuse bylo pro účastníky obstaráno menší občerstvení. Pravidla diskuse byla následující:

1. Respekt a tolerance osobnosti a názoru druhého;
2. Právo říct STOP;
3. Právo nevyjádřit se;
4. Možnost ukončit účast v diskuzi;
5. Dodržování základní etikety slušného chování;
6. Informace a názory všech účastníků nemohou být vynesena třetím osobám.

Diskuse probíhala v přátelské a respektující atmosféře. Chlapci se navzájem velmi rychle skamarádili a ochotně mezi sebou komunikovali. Neformální charakter diskuse umožňoval autentické výpovědi účastníků k tématu silných a slabých stránek školního systému, kterého jsou každý den součástí a různým způsobem ovlivňuje jejich učební potenciál, speciální vzdělávací potřeby a silné a slabé stránky. Struktura skupinového rozhovoru vycházela z níže uvedených otázek, které byly pokládány v uvedeném pořadí, avšak někteří účastníci se k dříve položeným otázkám v průběhu diskuse vraceli, vzájemně se doplňovali a reagovali na výpovědi ostatních. Výpovědi druhých fungovaly často jako jakýsi asociační spouštěč, který v dalších účastnících vyvolal nové podněty nebo potřeby doplnit svou výpověď či zkušenost.

11.5 Metodologie

V pedagogickém výzkumu jsou žáci častými účastníky. Zkoumat žáky pomocí hloubkových rozhovorů je velmi obtížné, jelikož děti a adolescenti mnoho otázek netematizují a nepřemýšlejí o nich, nejsou schopni dlouze monotematicky vyprávět a nemají příliš zkušeností. Na rozdíl od dospělých jsou žáci mnohem citlivější na mocenské vztahy (učitel – žák, dospělý – dítě). Z těchto důvodů je vhodnější provádět rozhovory se žáky ve skupině, kde nepanuje mocenská převaha ze strany dospělého nebo učitele. (Švaříček, Šed'ová a kol. 2014)

Švaříček, Šed'ová (a kol. 2014) doporučují kombinaci rozhovoru a pozorování, případně dalších metod k tomu, aby výzkum mohl vést k ospravedlnění poznatků získáním informací z jiných perspektiv. Nikdy není možné dívat se na situace jinou optikou, pokud neznáme, kde situace vznikly, jak proběhly. Teprve poté lze odpovědět, proč vznikly. Pokud by se výzkumník pouze díval na to, co účastník rozhovoru řekl, výzkum by pouze opakoval obecně sdílenou zkušenost, ale nepřinesl by nic nového.

Rozsah výzkumu neumožňoval zahrnout ještě další fázi výzkumu, jejímž předmětem by bylo pozorování žáků přímo na školách, ve výuce. Autorka práce má mnohaleté zkušenosti se žáky se SPU, v rámci výkonu profese speciálního pedagoga a lektora je přítomna ve školách a ve vyučovacích hodinách.

Účelem ohniskové skupiny je zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků ve vztahu ke vzdělávacímu systému, zkušenosti specifických poruch učení a učebnímu potenciálu, kde jsou obě proměnné ovlivněny přítomností specifických nesnází.

Význam rozhovoru se žáky se specifickými poruchami učení prostřednictvím ohniskové skupiny je v autenticitě, původnosti a upřímnosti jejich sdělení, jejich pohledu na vzdělávací realitu a každodenní zkušenost. Vztah ohniskové skupiny a zážitkového semináře je založen na zrcadlení společných témat. Ve vztahu k výzkumným zjištěním práce jsou výsledky ohniskové skupiny konfrontovány s výsledky zážitkového semináře. Zda se názory žáků promítají do obsahu zážitkového semináře, tzn. je-li tomu tak, pak je to jedním z důkazů, že seminář vycházel z potřeb žáků.

Charakter a formulace jednotlivých otázek zohledňovaly věk účastníků, dosavadní vzdělávací historii a zkušenosti s učením a vzděláváním. Jednotlivé otázky byly pilotovány se žáky ze základních škol, se kterými autorka pracovala v rámci DYS-centrum® Praha z.ú.

Skupinový rozhovor byl se svolením účastníků a jejich rodičů nahráván na diktafon. Délka rozhovoru byla dvě hodiny. Celý rozhovor byl přepsán, následně vytištěn a poté prostřednictvím obsahové analýzy kódován.

Hlavním výzkumným nástrojem práce s daty z ohniskové skupiny je obsahová analýza. Práce s daty je následující (v případě, že ke sběru dat byly využity rozhovory s otevřenými otázkami): formulace výzkumné otázky, výběr výzkumného vzorku, definování kategorií, definování způsobu procesu kódování, implementace procesu kódování, zajištění důvěryhodnosti a analýza výsledných zjištění z procesu kódování (Hsieh & Shannon 2005).

Obsahová analýza jakožto technika analýzy dat usiluje o systematický třídící proces, jehož cílem je identifikovat významná témata a klíčové jevy daného výzkumného problému. Obsahová analýza prostřednictvím verbálního kódování strukturuje výchozí text (přepis rozhovorů u ohniskové skupina a písemně vyplněné reflexe semináře) na dílčí jednotky.

Obsahové analýzy nepracovaly se stejnými významy kódů, byť stejně znějícími. Pro každou výzkumnou fázi měly tato označení jiný kontext, a proto také jiný význam. Neznamená to však, že by se sebou navzájem obě výzkumné fáze nespojovaly. Cílem ohniskové skupina (podobně jako tomu v diplomové práci při rozhovorech se žáky) bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků, kteří jsou formováni vzdělávacím systémem a učebním potenciálem, kdy je obojí ovlivněno přítomností specifických nesnází. Tato zjištění jsou zásadní pro diskusi, ve které poslouží jako určité zrcadlo výpovědí a reflexí účastníků semináře, protože obecným cílem takových analýz je identifikace potřeb a potenciálu žáka na straně jedné a identifikace vhodných metod práce a didaktických postupů učitele.

Kategorie v rámci kvalitativní obsahové analýzy byly tvořeny induktivně, to znamená z textu. Některé z nich taktéž in vivo, tedy v jazyce textu. V případě obsahové analýzy ohniskové skupiny byla za základní jednotku kódování stanovena jedna výpověď v rámci jednoho tématu. Polostrukturované rozhovory byly tvořeny jednotlivými tématy, ke kterým se mohl vždy každý účastník vyjádřit. Ohnisková skupina probíhala prezenčně, v reálném čase a místě, výpovědi všech účastníků tak byly nahrávány na mikrofon a následně přepsány do podoby písemného textu, který byl technikou obsahové analýzy rozkódován na jednotky.

11.5.1 Etické požadavky výzkumu

Ohnisková skupina byla organizována v poradenském prostředí DYS-centrum® Praha z. ú. Budoucí účastníci byli osloveni (vzhledem k jejich nezletilosti) prostřednictvím rodičů. Viz Příloha č. 1 - Dopis pro rodiče (ohnisková skupina) a Příloha č. 2 - Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu (ohnisková skupina). V rámci služeb DYS-centrum® Praha z. ú. byla účast na ohniskové skupině nabízena rodičům a jejich dětem na reedukačních lekcích. Pokud rodiče i děti vyslovili pozitivní zájem ohniskovou skupinu, byli blíže informováni s detaily a organizačními náležitostmi.

Veškeré osobní údaje účastníků jsou v rámci výzkumu anonymizovány a nelze tak dohledat konkrétní personálie.

11.6 Analýza a zpracování dat

Obsahová analýza se věnuje procesu systematického třídění s cílem identifikovat významná témata a klíčové jevy daného výzkumného problému. Jako nástroj využívá verbální kódování, které strukturuje výchozí text (v případě tohoto disertačního výzkumu se jednalo o přepis rozhovorů u ohnisková skupina a písemně vyplněné reflexe semináře) na dílčí jednotky.

Obsahové analýzy nepracovaly se stejnými významy kódů, byť stejně znějícími. Pro každou výzkumnou fázi měly tato označení jiný kontext, a proto také jiný význam. Neznamená to však, že by se sebou navzájem obě výzkumné fáze nespojovaly. Cílem ohniskové skupiny (podobně jak je uvedeno v diplomové práci) bylo při rozhovorech se žáky zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků, kteří jsou formováni vzdělávacím systémem a učebním potenciálem, kdy je obojí ovlivněno přítomností specifických nesnází. Tato zjištění jsou zásadní pro diskuzi inspirovanou výpověďmi a reflexí účastníků semináře, protože obecným cílem takových analýz je identifikace potřeb a potenciálu žáka i vhodných metod práce a didaktických postupů učitele. Kategorie v rámci kvalitativní obsahové analýzy byly tvořeny induktivně, to znamená z textu. Některé z nich taktéž in vivo, tedy v jazyce textu. V případě obsahové analýzy ohnisková skupina byl za základní jednotku kódování stanovena jedna výpověď v rámci jednoho tématu.

Předložené otázky položené účastníkům výzkumu:

- 1. Co se ti na škole líbí a nelíbí?**
- 2. Může být škola přínosem do běžného života? Pokud ano, jakým? Pokud ne, proč?**
- 3. Jaké změny by se měly ve škole udělat?**
- 4. Jaký je tvůj názor na inkluzi?**
- 5. Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele?**
- 6. Jak by měla vypadat ideální škola?**

Odpovědi a reakce na kladené otázky:

Diskuse o celém tématu byla ovlivněna komparací dvou odlišných typů základních škol. Jak již bylo zmíněno tři respondenti docházeli do tradičně zaměřené základní školy a čtvrtý účastník plnil povinnou školní docházku nejdříve na této běžné základní škole, ze které v 6. třídě přestoupil na základní školu, které byla inspirována konceptem tzv. svobodné školy.

Konfrontace žáků s odlišnými zkušenostmi byla pro všechny účastníky obohacující a podnítila je ke kritickému myšlení, které někteří považovali za jednu z klíčových dovedností, kterou by škola měla učit.

Pro větší přehlednost výpovědí respondentů byly jejich odpovědi zpracovány prostřednictvím obsahové analýzy a následně formovány do jednotlivých bodů. Některé odpovědi se opakovaly nebo byly podobné. Nicméně skupinový rozhovor umožnil, že ve sledu otázek a odpovědí účastníci své výpovědi doplňovali nebo se výpovědím druhých přiblížili. Pro zachování autenticity sdělení jsou užity výrazy, které respondenti sami použili.

1. Co se ti na škole líbí a nelíbí?

Na otázku, co se respondentům na jejich školách líbí, odpovídali následovně:

- Individuální přístup v případě, že se na něm žák domluví s učitelem, např. Formou doučování po škole;
- Výchovný systém školy, kde je minimum závažných výchovných problémů;
- Schránky důvěry;
- Škola „diktuje“, co se má žák naučit;
- Individuální konzultace s učiteli;
- Možnost vyučování mimo hlavní rozvrh;
- Nejsou problémoví žáci;
- Systém školy jako takový (jak je organizováno vyučování, doprovodné akce mimo klasickou výuku, kroužky po vyučování, atmosféra školy, pedagogický tým);
- Několik dobrých učitelů;
- Vztah já – učitel.

Respondenti z běžných základních škol negativně hodnotili jak výchovnou, tak vzdělávací problematiku. Mezi výchovné problémy patřily vztahy mezi žáky a vedením školy a také vážné problémy v chování spolužáků, které vedení školy neumí kompetentně a efektivně řešit. Z hlediska přístupu ke vzdělání byl negativně komentován:

- Nedostatečný nebo zcela chybějící individuální přístup k žákovi;
- Nedostatek času a prostoru pro učení a zopakování látky;
- Nedostatek času na vypracování práce či písemných prací a testů;
- Absence doplňujícího výkladu v případě, že žák látce dosud nerozumí;
- Oblíbenost určitého pohlaví dle pohlaví učitele;

- Doma umím, ve škole nezvládnou – stres, před písemkou test nanečisto, zkažený test neznamená, že neumím;
- Individuální konzultace a doučování po vyučování, mít možnost, aby učitel žáka vyslechnul;
- Oboustranné vyprávění;
- Není individuální přístup k žákovi, jeden žáka je vnímán jako celá třída;
- Špatní a nepřátelští učitelé – podle toho se dá zvládnout nebo nezvládnout daný předmět;
- Změnit přístup ke kázeňským trestům – přísnější;
- Výchovné problémy (kouření ve třídě během vyučování atd.) – škola působí jako sociální experiment;
- Chybí vysvětlení, když žáci nerozumí;
- Ve škole do hloubky nepřemýšlíme – možná jen v matematice.

2. Může být škola přínosem pro běžný život? Pokud ano, jakým? Pokud ne, proč?

- Základní vzdělání;
- Na přijímačky pro ty, co jdou na jinou školu;
- Přenos aktuální látky do běžného života;
- Naučit znalosti z předmětů, postupu práce;
- Rozvoj logického myšlení;
- Znalosti předmětů;
- Přesah do praktického života;
- Individuální přístup;
- Přemostění aktuální látky do reálného života – v jakém zaměstnání – představa žáka, čím by chtěl být.

3. Jaké změny by se měly ve škole udělat?

- Žáci to táhnou a učitel jako parták, co to naučí, žáky učí žáci;
- Přemostění aktuální látky do reálného života – v jakém zaměstnání – představa žáka, čím by chtěl být;
- Učitel = kamarád, člověk;
- Oboustranné tykání nebo vykání, přirozený respekt;

- Domácí dobrovolná příprava;
- Individuální plán pro každého;
- Více asistentů;
- Práce se slabými stránkami žáka na základě rozhovoru;
- Sjednocení ty – vy;
- Plánované zkoušení, aby byl žák připravený;
- Úkoly na vybraná témata;
- Slovní hodnocení na 2. Stupni;
- Individuální zkoušení i třeba přijímačky;
- Slovní hodnocení prošel/neprošel + doporučení, jedna známka není totéž, učení se jen pro test a zkoušení, známky se dle škol liší;
- Testování studijních předpokladů a vlastní testy na silné a slabé stránky i v přijímacích zkouškách dle předpokladů na obory;
- Úkoly dle toho, jak to žák umí.

4. Jaký je tvůj názor na inkluzi?

- Inkluze ano, vzájemně se lidé s postižením učí od intaktní společnosti, vzájemné obohacení, využívat asistenta;
- Přejmenovat např. Zvláštní školu, aby označení neevokovalo despekt;
- Inkluze ano – neškatulkovat;
- Inkluze ano, aby byli všichni navzájem v kontaktu stejně jako v běžném životě;
- Inkluze je „hloupost“, „zachovat zvláštní školy s myšlenkou pomáháme jim, aby se dostali na stejnou úroveň jako je základka (zš), přínos např. Mentálně postiženého pro něj stejně není“.

5. Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele?

- Spolehlivý;
- Spravedlivý;
- Rovnocenný/rovnostářský;
- Důvěrný;
- Nemít z něj strach;
- Mít v něm respekt/respektovaný;

- Měl by mít rád děti;
- Neměl by být jako zlý nepřítel;
- Nedělat z učitele to, co není, že není „super nadřazený“ ale „parták“;
- Nestrannost učitele a nenálepkovat „jedničkář“ apod.

6. Jak by měla vypadat ideální škola?

- Žáci určují pravidla třídy;
- Ideální škola: dobrovolnost úkolů, ne povinnosti, všechny žáky brát stejně;
- Ne vždy povinnost musí být v učení, dobrovolnost taky láká;
- Participovat na tom, jak vypadá školní prostředí;
- Dobrovolné učení – postupně od zábavy k tomu sám přijde;
- Slovní hodnocení;
- Žáci to táhnou a učitel jako parták, co to naučí, žáci učí žáky;
- Učitel = kamarád, člověk – oboustranné tykání nebo vykání, přirozený respekt; domácí dobrovolná příprava.

11.6.1 Analýza výpovědí na jednotlivé otázky

1. Co se ti na škole líbí a nelíbí?

Někteří účastníci ohniskové skupiny na svých školách oceňovali individuální přístup k žákovi, kladný vztah žák – učitel, kvalitní pedagogy, nastavený systém školy, minimum výchovných problémů se žáky.

Na druhou stranu pro některé respondenty mezi negativní charakteristiky školy patřila právě absence individuálního přístupu, který by pracoval se silnými a slabými stránkami žáka a vytvořil prostor pro naslouchání, porozumění a empatii ve vztahu k žakovým vzdělávací (výchovným) potřebám a možnostem. S tím souviselo i téma stresu, jakožto velmi běžného faktoru, který negativně ovlivňuje školní výkon, psychosociální vnímání, prožívání jedince a zkresluje představu učitele o žakových znalostech a dovednostech. Příkladem běžného stresu je situace „doma umím, ve škole nevím“. Ve vztahu učitel – žák se pak často hovořilo o otázce vykání a tykání, kdy respondenti preferovali oboustranné vykání, které u nich vyvolává pocit většího respektu učitele k žákovi. Ve vztahu učitel – žák dle některých výpovědí panuje často velká ambivalence a preference určitého pohlaví, která pak vede k nespravedlivému přístupu, hodnocení práce a výkonu žáků. Zmíněna byla i situace (především u výchovných problémů a horším výkonu v klasifikaci), kdy pedagog celkově hodnotí třídu jako celek, aniž by reflektoval individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky. Osobnost učitele byla v některých popisech hodnocena jako velmi nepřátelská až „zlá“. Dále pak byl ve výpovědích zmiňován nedostatek času a prostoru na osvojení nové látky a důkladné zopakování již probraného učiva, stejně tak jako nedostatek času na práci a vypracování písemných prací a testů. Velmi příznačným podnětem byl požadavek na rozvoj logického a kritického myšlení u všech předmětů. Jako příklad byla uvedena matematika jako jediný předmět, ve kterém je myšlení nějakým způsobem rozvíjeno. Z hlediska výchovné problematiky by měl systém školy umět pracovat efektivněji a jeho nástrojem by měly být i tvrdší tresty.

2. Může být škola přínosem do běžného života? Pokud ano, jakým? Pokud ne, proč?

Dle výpovědí respondentů by měl být přínos školy do běžného života jejím hlavní doménou. Učivo by mělo vycházet z praxe, mělo by na ni být přímo navázané tak, aby bylo představitelné, konkrétní a pochopitelné. Důležité také je, aby žáci chápali, proč se danou látku učí a jak ji můžou v praxi využít. Učivo by mělo být navázané i na konkrétní zaměstnání, aby měl žák představu o obsahu práce konkrétních povolání a věděl, jakým předmětům se má věnovat, pokud by chtěl vykonávat určitou profesi.

Výuka by neměla znamenat pouze nutnost naučit se sdělené informace a ty si ve formě znalostí co nejdéle uchovat v paměti. Výuka by měla přesahovat do praktického života. Měla by žáka podněcovat ke kritickému myšlení. Rozvíjet v něm logické myšlení a myšlení v kontextu. Výuka by měla usilovat o to, aby se žák dokázal ponořit do hloubky problému, aby sám od sebe chtěl poznávat a učit se. Podoba výuky by měla respektovat individuální vzdělávací potřeby žáka a jeho silné a slabé stránky. Z části by tak měla být individualizovaná v tom slova smyslu, že by respektovala individuální specifika a danosti každého žáka. Na druhou stranu by měla rozvíjet skupinové a kooperativní učení a podporovat žáky ve spolupráci a interakci se spolužáky.

3. Jaké změny by se měly ve škole udělat?

Diskutované změny se týkaly především organizace, vztahu učitelů a žáků, práce s učebním potenciálem, domácích úkolů a klasifikace. Velký důraz byl kladen na psychosociální kompetence učitele, který by měl být ve svém vnímání, jednání a chování laskavý, lidský a empatický. Měl by mít přirozenou autoritu. Často zmiňovaným tématem byla práce se silnými a slabými stránkami jedince, s jeho individuálními vzdělávacími potřebami, které by měly být dle výpovědí účastníků více komunikovány. Měly by být reflektovány i při klasifikaci a přijímacích zkouškách. Klasifikace na druhém stupni by měla být ve formě slovního hodnocení, které by se vyjadřovalo k tomu, zda žák prospěl / neprospěl a následně by hlouběji hodnotila jeho znalosti a dovednosti. Ve vztahu k učiteli byla komentována představa učitele jako přátelského partnera, který respektuje osobnost žáka, ale současně je přirozenou autoritou. Ve vyučování by měli být přítomni i asistenti pedagoga, kteří by byli pozitivně vnímáni jako přirozené subjekty participující ve výuce. Spolužáci by neměli být vnímáni jako kamarádi a pasivní přísedící. Jejich role by měla být taktéž pedagogická, tzn. že by se žáci měli učit jeden od druhého, měli by umět informace přijímat i předávat. Domácí úkoly by neměly být pro všechny společné, naopak by měly být zadávány dle individuálních potřeb žáka. Učení by mělo být chápáno jako částečně dobrovolná aktivita, která právě svou dobrovolností vnitřně motivuje a vytváří tak hlubší, přirozenější a upřímnější vztah k poznání a vědění.

4. Jaký je tvůj názor na inkluzi?

Koncept inkluze byl pro všechny účastníky dobře znám. Pojem inkluze chápali ve smyslu začlenění širokého spektra žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do všech škol. Inkluzí rozuměli i jako pojmu společenskému ve smyslu začlenění všech lidí do celé

společnosti. Inkluze byla vnímána jako běžná součást sociálního prostoru, ve kterém se potkávají odlišné potřeby odlišných lidí. Inkluze by neměla představovat důvod pro „škatulkování“.

Na druhé straně se objevil i názor, že inkluze není vhodnou strategií, protože není možné, aby se některé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dostali na alespoň průměrnou úroveň běžné populace. Vhodnější by bylo zachovat systém speciálního školství, který by dokázal adekvátně analyzovat vzdělávací potřeby a učební potenciál těchto žáků. V rámci speciálního školství by měly být užívány respektující a nedehtonující pojmy tak, aby nevyvolávaly negativní konotace ke konkrétním lidem.

5. Jaké jsou charakteristiky ideálního učitele?

Učitel by měl být na prvním místě člověkem, měl by symbolizovat lidskost ve smyslu důvěryhodnosti, vlídnosti, vřelosti a empatie. Učitel by měl být také spolehlivý, spravedlivý, rovnocenný, důvěryhodný. Z učitele by žáci neměli mít strach, neměli by jej považovat za zlého člověka nebo nepřítel. Učitel by neměl vystupovat jako někdo, kdo je druhým nadřazený. Měli by jej respektovat jako osobnost a autoritu. Učitel z podstaty své profese by měl mít rád děti. Pedagog by měl být nestranný, měl by mít snahu pochopit všechny v odlišnostech jejich vědomostí, dovedností, postojů a emocí. Neměl by v práci se žáky tzv. nálepkovat např. jedničkář, dyslektik apod.

6. Jak by měla vypadat ideální škola?

Ideální škola by měla vycházet z aktivní participace žáků na systému školy, na prostředí školy a pravidlech, povinnostech a právech žáků. Učení by mělo být chápáno jako svobodný proces, který reflektuje silné a slabé stránky jedince. Dobrovolné učení dle respondentů představuje určitou cestu, na které žák vychází směrem od úkolů, které jej baví, k úkolům složitějším, avšak atraktivnějším z hlediska myšlení a rozvoje znalostí a dovedností. Učení tak není vnímáno jako povinnost, ale jako dobrovolnost, která sama o sobě láká a motivuje. Taktéž domácí příprava na školu by byla dobrovolnou aktivitou. Respondenti by preferovali slovní hodnocení, případně kombinaci klasických známek a verbálního nebo písemného komentáře, který by jim ukázal, co se jim povedlo a v čem se mají ještě dále procvičovat a na čem ještě pracovat. Učitel je v rámci ideální školy v roli „partáka“, který představuje důvěru, empatii, respekt a úctu v oboustranném vztahu učitel – žák / žák – učitel.

V takové interakci může učitel hrát roli určitého kamaráda, ale především by měl svou osobností a jednáním zůstat vždy člověkem v nejširším slova smyslu.

11.7 Shrnutí zjištění

Cílem ohniskové skupiny bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků ve vztahu ke vzdělávacímu systému a učebnímu potenciálu, kde jsou obě proměnné ovlivněny přítomností specifických nesnází.

Na základě realizované ohniskové skupiny a analýzy získaných dat lze identifikovat hlavní témata, která přináší autentický pohled na vzdělávací systém, zkušenost specifických poruch učení a učební potenciál žáka.

1. Absence individuálního přístupu, tj. přístupu, který vychází z reálného poznání a porozumění žakovým silným a slabým stránkám a který poté adekvátně nastavuje pedagogický přístup. Z absence individuálního přístupu plyne absence prostoru na učení v souladu s SVP a učebním potenciálem. Což v konečném důsledku vede k tomu, že učitel neví (neumí, nezná), jak pracovat se silnými a slabými stránkami žáka. Nemůže tak kvalitně, upřímně, autenticky a přirozeně porozumět žakovým potřebám a jeho potenciálu.
2. Učitel je na prvním místě „člověk“ ve smyslu bazální podstaty lidství, lásky k druhým, empatii, tolerance, respektu, důvěry a jistoty. Učitel není „zlým nadřazeným“, ale je partner, který má stejně jako žák svá práva a povinnosti.
3. Přesah učení do praktického života napojením teoretického výkladu na praxi; výuka založená na problémech běžného života. Učení by mělo představovat proces, resp. cestu, na kterou se žák vydá a na základě získaných zkušeností bádá, hledá a učí se. Vstup na tuto cestu je dobrovolný, protože jen tak, může žáka takový výprava (učení) obohatit, rozvíjet a inspirovat dál.
4. Učení, myšlení a vnímání, které se odehrává v edukačním prostoru má být komplexní, v kontextu zasazené, má rozvíjet logické a kritické dovednosti myšlení.
5. Požadavek aktivní participace žáků na vyučování a organizaci školního režimu dává žákům pocit kompetence a pocit vlivu na proces vzdělávání, který je právě o nich a o podobě učící se společnosti¹¹.
6. Vyskytovaly se dva protichůdné pohled na pojetí inkluze. První názor vnímal inkluzi jako prostředek vzájemného obohacení minoritní a intaktní části společnosti.

¹¹ Pojem „učící se společnost“ blíže specifikuje například K. P. Liesmann (in LIESSMANN, K. P., 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. XXI. století, sv. 4. ISBN 978-80-200-1677-5.

Druhý postoj zastával pohled na inkluzi jako na překážku v rozvoji adekvátní individuální možnosti míry osvojení učiva.

Ve vztahu k výzkumným zjištěním práce mají být výsledky ohniskové skupiny konfrontovány s výsledky zážitkového semináře. Zda se názory žáků promítají do obsahu zážitkového semináře, tzn. je-li tomu tak, pak je to jedním z důkazů, že seminář vycházel z potřeb žáků. Komparace těchto zjištění je obsahem kapitoly 13 Shrnutí výsledků empirické části práce.

Závěrem považuji za důležité obrátit pohled i směrem k pedagogům a jejich postojům, prožitkům a emocím. V praxi se každý den setkáváme s ohromným elánem, empatií a energií ze strany učitelů, kteří upřímně a ze srdce rádi učí. Jejich cílem je žákům a studentům zprostředkovat pestrost a hojnost znalostí a vědění, rozvinout v nich touhu po objevování, poznávání a myšlení. Téma práce na straně jedné věnuje psychickým aspektům specifických poruch učení, na straně druhé se zabývá osobním zážitkem pedagoga, který se na určitou chvíli stane žákem. Není akceptovatelné opomíjet i psychické aspekty výkonu profese učitele. Učitel je taktéž citlivou osobností, která má ve vztahu k žákovi svá práva a povinnosti. Vztah učitele a žáka je často diskutovaným tématem rovnosti, partnerství a autority. Taková diskuse není na tomto místě potřebná. Nicméně ve vztahu k osobnímu zážitku je nutné podotknout, že takový vztah je přirozeně postaven na autoritě, respektu, ale také toleranci, empatii a porozumění. Každý subjekt má práva a povinnosti, jejichž stanovení má chránit obě strany a současně oběma stranám pomoci ve vzájemném respektu a odpovědnosti.

12 Osobní zážitek

12.1 Charakteristika a cíl

Disertační práce představuje kvalitativní výzkum, který v sobě kombinuje vícero přístupů. Tato kombinace vychází z charakteru výzkumu, jeho výzkumného problému a cíle. Výzkum se zaměřuje na dosud ne příliš zkoumanou tematiku propojení zážitkového učení a specifických poruch učení. Struktura a pojetí výzkumu je tak zcela jedinečné. Právě nový pohled na SPU pomocí zážitkového učení může být novou alternativou k řešení otázek vzdělávání žáků, kteří v procesu učení disponují odlišným učebním potenciálem a odlišnou potřebou metodického, didaktického a pedagogického vedení.

Cíl výzkumu směřuje k obecnějším otázkám, které se týkají prožitku specifických poruch učení. Výzkumný chce přispět k rozšíření povědomí o této problematice prostřednictvím osobního zážitku. Jeho hlavním záměrem je nejen zdůraznit nutnost empatického přístupu k žákům se SPU, ale také nabídnout pozitivnější optiku na specifické poruchy učení, které nemusí být primárně vnímány jako problémy, zátěže, nedostatky a nedostačivosti.

Výzkumný design vychází z výzkumného problému a cíle. Dosud nebyl konkrétně takový fenomén řešen, a proto je design výzkumu zcela originální a autentický. Výzkum nahlíží na řešený problém tzv. fenomenologickým způsobem, tj. z hlediska osobní zkušenosti zkoumaného jevu (specifických poruch učení). Hlavní zaměření je ve snaze stimulovat takové podněty, které povedou k porozumění jedinci se SPU. Pohledem kritického výzkumu se předkládaný výzkumný projekt věnuje aplikaci výzkumných zjištění s cílem změny pedagogické praxe.

Koncept zážitkového semináře byl ovlivněn osobní zkušeností při přímé práci s žáky se SPU, jejich každodenním životem ve škole, jejich osobními příběhy a zkušenostmi s učením, školou, učiteli, rodiči a spolužáky. Jako vstup do problematiky osobního zážitku slouží následující tři kazuistiky, které hovoří o zkušenosti tří žáků s jejich vzděláváním. Ve zkratce prezentují svůj „boj“ se silnými a slabými stránkami, s překážkami a nadějemi, jak prosadit a uplatnit vlastní potenciál.

Marek (nyní VŠ student pedagogiky)

Marek je již vysokoškolský student, který navzdory nebo možná na základě svých zkušeností, studuje učitelství. Jeho učební potenciál byl po celou dobu povinné školní docházky pro učitele výzvou, záhadou a často bohužel i těžkostí. Jen málo z nich dokázalo za nesnázemi se čtením, zapamatováním si předem daných postupů a pravidel najít chlapce, který vnímá svět sklíčky mikroskopu, hledá nevšední, avšak logická a racionální řešení problémů, přemýšlí kriticky v kontextu širších informací a zůstává empatickým, sociálně zdatným jedincem, který miluje poznání a svět kolem sebe. Silnou vůlí, smyslem pro humor i vnitřním kouzlem, a především ochotou bojovat za porozumění a toleranci využil všech školních zkušeností, aby se mohl stát takovým učitelem, jakým měli být jeho učitelé. Silná vůle, touha poznávat a ochota bojovat jsou silné nástroje i na poli učení.

Aneta (nyní SŠ studentka grafiky a fotografie)

Její znalosti často přesahovaly vědomosti jejich vzdělavatelů. Její jemná ruka a citlivé a tvůrčí oko ji umožnily zachytit precizní detaily a vzácné momenty světa kolem nás. Její svoboda myšlení a zvědavost podívat se za hranice vnímání a prožívání ji dovedly k projektům, které ve společnosti chybí. Anetiny potíže se čtením, jazyky a pozorností ji vlivem některých nešťastných edukačních událostí (např. při nedodržení zadáním, kdy zvolila vícero barev na výkres, byla učitelem negativně hodnocena) dovedly k vážným otázkám o smyslu učení a nejen toho. Naprosto odlišné pozitivní zkušenosti s výbornými pedagogy ji však ukázaly, že její jedinečnost není ne-smyslem, ale naopak darem. Dokázala svůj osobitý talent využít při tvorbě v oboru, při kompozici ve fotografii. Svoje jedinečné nadání neustále rozvíjí a obdarovává tím společnost kolem sebe.

Lucie (nyní studuje obor cukrář/cukrářka)

Být neustále v pohybu, tvořit svět zajímavějším a hledat jinakost v rutině. Vnímat všemi smysly a věnovat pozornost všemu, co je obohacující, ale ve školní lavici spíše nepraktické. Lucka byla vždy velmi zvědavá, tvořivá a učit se jí bavilo, jenže často narazila na vyžadované postupy, které ji nedovolovaly využívat pestrost a kreativitu. Ustálené a rutinní metody výuky, které se nepřetržitě dotýkaly jejich slabých stránek, ji čím dál tím více frustrovaly. Chtěla v učení vidět barvy, nejen červenou. V předmětech, kde se nemohla realizovat, začala přežívat. Ale v předmětech, kde i přes nesnáze mohla díky citlivým a profesionálním pedagogům najít celou paletu barev, zářila. Naučila se, že i ze slabé stránky lze vytvořit silnou!

Její svět je nyní plný vůní, barev, tvarů a rozličných metod a nástrojů. Stala se z ní výtečná cukrářka.

Všechny tři příběhy ukazují, jak snadné je žáka vnímat jako „nešikovného, nenadaného, líného, nesnaživého apod.“. Jsou důkazem toho, že optika slabých stránek přímo může vést k nálepkování, nepochopení, podceňování, zraňování a neúspěchu. Někdy však může zajít ještě dál a způsobí životní traumata a „šrámy na duši“, které se hojí celý život a svými důsledky neustále ovlivňují dovednosti jedince. Tyto příběhy jsou rovněž důkazem toho, že každý žák má jedinečné silné stránky, které se při adekvátní podpoře rozvinou a umožní mu nalézt sebevědomí, podpořit základní lidskou potřebu, tj. touhu po smyslu (ve logoterapeutickém myšlení) a uplatnit osobní potenciál. Hranice mezi oběma přístupy je velmi křehká. Rozhodnutí, jaké z těchto brylí si pedagogové nasadí, by mělo být součástí nejen jejich odborných profesních kompetencí, ale především by mělo vycházet z jejich lidství.

Další velmi významnou zkušeností byla dlouholetá spolupráce s Ing. Dagmar Rýdlovou. Paní Rýdlová je inovátorkou a autorkou jazykového programu Jazyky bez bariér a široké řady speciálních výukových pomůcek a metodik pro žáky se SPU. Vzhledem k vlastním osobním zkušenostem se specifickými poruchami učení, umí po individuální i profesionální stránce zprostředkovat charakter specifických poruch učení. S Dagmar Rýdlovou jsem navázala pracovní vztah v době zahájení vysokoškolského studia v roce 2010. Pracovaly jsme na programu Jazyky bez bariér a tvořily speciální obsah programu. Dagmar Rýdlová (2010) sama sebe označuje za „dospělou dyslektičku“. Její vlastní zkušenosti s dyslexií a jejich negativní ale i pozitivní dopady na školní dovednosti a běžný život z ní formovaly jedinečnou autorku významných speciálních pomůcek a programů, které empaticky a na základě osobní zkušenosti rozvíjejí deficitní oblasti (tj. zrakovou a sluchovou percepci, pracovní paměť aj.). Možnost pracovat po boku člověka, který na základě vlastních nesnází dokáže porozumět potřebám a možnostem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo pro mě velmi zásadním setkáním. Spolupráce s paní Rýdlovou mě naučila velké empatii, toleranci a úctě, schopnosti naslouchat a vnímat svět pohledem druhého. V neposlední řadě mě naučila, že i přes slabé stránky, je v každém z nás obrovský potenciál, který je jedinečný a který obohacuje svět v každém jeho detailu.

Postupně jsem začala provozovat soukromou praxi individuálního doučování a k mému překvapení byli mezi mými klienty především žáci se specifickými poruchami učení. Každý byl sám o sobě velmi statečným, nadějným a inspirativním mladým člověkem. Jejich mnohdy

každodenní školní zkušenosti však působily velmi zoufale, marně a bez výhledu na lepší budoucnost.

Všechny popsané příběhy a osoby mají něco společného – naději, potenciál a porozumění. Proto jsem se rozhodla, že je spojím v jeden příběh – v jeden výzkum, jehož cílem bude umožnit porozumění na základě osobního zážitku, který může podpořit, rozvinout a obohatit potenciál všech účastníků (žáků, studentů, učitelů, pedagogických a psychologických pracovníků, rodičů, kamarádů a spolužáků, odborné i laické veřejnosti). Učení je dynamickým, živým a bouřlivým procesem, který vyvolává emoce, produkuje nové poznatky a definuje vztahy k nám i k druhým.

Výzkum v disertační práci se pohybuje na pomezí hermeneutického (fenomenologického) a akčního výzkumu a taktéž nese prvky tzv. zakotvené teorie, neboť jeho cíle může kategorizovat do dílčích oblastí:

- Význam výzkumu pro jedince se specifickými poruchami učení;
- Význam zjištění pro účastníky výzkumu;
- Aplikace zjištění v pedagogické praxi;
- Využití výsledků práce při formulaci nových teoretických východisek.

Půjdeme-li postupně od jádra výzkumu, tj. pro jedince se SPU, je cílem výzkumu vytvořit takové stimulační prostředí pro třetí osoby (v tomto případě především pedagogické pracovníky a studenty pedagogických oborů), které umožní porozumět speciálním vzdělávacím potřebám těchto jedinců. Účastníkům výzkumu tak prostřednictvím zážitkového semináře poskytne příležitost rozvinout a reflektovat vlastní pedagogické dovednosti (volba adekvátních výukových metod, strukturace výukových cílů, volba vhodných klasifikačních metod atd.). Jak již bylo v úvodu zmíněno, cílem výzkumu je poskytnout obohacující zkušenosti účastníkům tzv. zážitkových seminářů, které mají prostřednictvím stimulačních aktivit zprostředkovat psychosociální aspekty SPU a sebereflexi. Zpětná vazba ve vztahu účastník – výzkumník je zásadní ve vztahu aplikace prožitých zkušeností. Rozvoj empatie, schopnosti porozumět potřebám druhých a “vžít se“ do jejich nesnází by měly být nedílnými rysy každé společnosti, která chce respektovat specifické potřeby svých členů.

Disertační práce a její výzkum vycházejí z níže stanovených parametrů ve formě výzkumného problému, výzkumného cíle, základní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek.

Výzkumný problém

Osobní zážitek specifických poruch učení

Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU.

Základní výzkumná otázka

Jaký je efekt osobního zážitku SPU na účastníky semináře?

Dílčí výzkumné otázky

Jak účastník reflektuje osobní zážitek SPU?

Jaká témata na základě absolvované zkušenosti rezonují?

Jak vnímá účastník specifické projevy žáka se SPU?

Vědecký cíl výzkumu směřuje k obecnějším otázkám, které se týkají fenoménu osobního zážitku specifických poruch učení. Výzkumný projekt má přispět k rozšíření povědomí o dané problematice mezi odbornou veřejností. Jeho hlavním záměrem je nejen zdůraznit nutnost porozumění individuálním vzdělávacím potřebám žáků skrze osobní zážitek, současně se výzkum zaměřuje na reflexi užívaných výukových metod a přístupů k žákům se specifickými poruchami učení.

Švaříček a Šedřová a kol. (2014) uvádějí rozlišení tří typů výzkumných cílů dle Maxwella. Ten používá trojí členění cílů na cíl intelektuální (sledující, jakým způsobem přispěje předložený projekt k rozšíření odborného poznání), praktický (se ptá, zda budou moci být výsledky nějakým praktickým způsobem využity) a personální (který se táže na to, jak práce na projektu obohatí samotného výzkumníka).

Intelektuální cíl výzkumu má poukázat na skutečnost, že žáci se SPU disponují (s ohledem na charakter a intenzitu projevů SPU) silnými stránkami a je více než žádoucí, aby učitelé uměli tyto individuální schopnosti a dovednosti rozpoznat a využít nejen jako kompenzační mechanismy, ale taktéž použít je jako nástroj pro zvýšení motivace k učení a sebedůvěry těchto žáků. Specifické poruchy učení by v jazykovém pojetí neměly představovat primárně nesnáze a obtíže, měly by upozorňovat na potřebu odlišných výukových metod, které podněcují individuální potenciál jedince.

Praktický cíl výzkumu pracuje s představou, že osobní zkušenosti ze zážitkového semináře by měly přispět ke změně ve vnímání silných a slabých stránek žáků se SPU a vést tak k úpravě volby konkrétních výukových metod, cílů, pomůcek atd. v souladu s potřebami a možnostmi žáků se SPU. Současně by osobní zážitek SPU měl umět podpořit atmosféru tolerance a porozumění vůči těmto žákům ze strany jejich učitelů (a spolužáků).

Personální cíl výzkumu vychází z pracovní zkušenosti autorky práce, která se věnuje práci se žáky se SPU a klade důraz na prezentaci a využití silných stránek lidí se SPU. Práce na výzkumu by měla být podnětnou a pro praxi využitelnou zkušeností, která na straně jedné ověří funkčnost zážitkového semináře, na straně druhé vytvoří příležitost pro získání dalších zkušeností a nových vhledů do problematiky, prostřednictvím kterých bude možné přerámovat obecně zavedený přístup k této skupině jedinců.

12.2 *Struktura výzkumu*

Disertační práce má prohloubit dosavadní míru poznání v rámci fenoménu specifických poruch učení ve vztahu k osobnímu zážitku. Jedná se o výlučné propojení těchto oblastí, které může přispět k porozumění potížím žáků se specifickými poruchami učení, specifikaci výukových metod práce a rozvoji učebního potenciálu, celkově tak může přispět ke zlepšení kvality života této skupiny.

Výzkum práce je svou vnitřní strukturou komplexní a diferenciovaný do devíti klíčových fází, které na sebe navzájem navazují. Některé fáze specificky ovlivňují následující fáze výzkumu a plní funkci zdrojů výzkumných dat. Naopak úsek věnující se akreditaci semináře je strukturálně členěn do procedurálních postupů, které vedou k získání akreditace, která je předpokladem pro realizaci zážitkového semináře. Určitá složitost výzkumu může být pro čtenáře místy obtížná, a proto jsou jednotlivé fáze číslovány a v celém práci jsou používány jednotné názvy jednotlivých fází a stejné číselného označení. Struktura kapitol empirické části vychází z těchto okolností a je koncipována tak, aby byla pro čtenáře co nejvíce přehledná, srozumitelná a dobře čitelná. Níže je předloženo grafické zpracování výzkumných fází formou tabulky (viz tabulka č. - 1 Fáze výzkumu, s. 124), která může pro čtenáře plnit mimo jiné i roli obsahu výzkumu.

Ohnisková skupina a realizace semináře (tj. body 4 a 6) jsou stěžejními fázemi výzkumu a hlavními výzkumnými aktivitami. Empirická část práce jim oběma věnuje dvě kapitoly, ve kterých jsou detailně popsány charakteristiky a cíle obou výzkumů, metody sběru dat, práce s daty a jejich vyhodnocení a interpretace. Struktura obou kapitol je v obecné rovině shodná, čímž je zajištěna přehlednost a lepší orientace ve výzkumu. Poslední kapitoly práce Diskuse a Závěr již pracují se získanými daty z obou těchto výzkumných fází, proto nejsou tyto kapitoly uvedeny samostatně pod jednotlivými výzkumy. Složení a prezentace dat jsou zrcadlem ke komplexnímu a systémovému přístupu a charakteru práce.

Pro tuto kapitolu jsou pak stěžejní fáze týkající se samotného zážitkového semináře, tj. 1, 2, 3, 5, 6 a 7.

Původní záměr realizovat zážitkové semináře na školách byl z organizačních a časových důvodů modifikován. Semináře se tak konaly na dvou místech. Prvním místem konání byla mateřská akreditační organizace semináře, tj. DYS-centrum® Praha z. ú., druhým místem byla katedra pedagogiky FF UK. Detailněji je popsáno v podkapitole Plán výzkumu.

12.3 Výzkumný vzorek

V rámci výzkumného projektu byly realizovány čtyři zážitkové semináře. První skupina A byla složena ze zájemců, kteří se dobrovolně přihlásili k účasti na seminářích, které nabízela organizace DYS-centrum® Praha z. ú. Mezi účastníky byli převážně učitelé, výchovní poradci a speciální pedagogové. Délka jejich praxe v oblasti školství byla minimálně 10 let, většina pracovníků působila na základních školách v rámci celé republiky, dva učitelé byli ze střední školy policejní.

Skupinu B tvořili prezenční studenti bakalářských oborů na katedře pedagogiky. Seminář jim byl nabídnut jako možnost pro rozšíření teoretických přednášek o praktické vícehodinové cvičení. Účast v semináři byla dobrovolná. Studenti většinou neměli téměř žádné nebo jen malé pedagogické zkušenosti, a to pouze v oblastech volnočasových aktivit a dobrovolnické činnosti. Někteří však již během předchozího studia a praxe působili jako asistenti pedagoga a lektori.

Skupina C se skládala z prezenčních studentů bakalářských oborů na katedře pedagogiky. Účast na semináře jim byl nabídnuta jako možnost rozšířit si v rámci výuky počet odborných přednášek a praktických cvičení. Nabídka účasti semináře jim byla prezentována v rámci výuky jako možnost rozšíření teoretických přednášek o praktické vícehodinové cvičení. Účast v semináři byla dobrovolná. Studenti měli nulové či krátkodobé pedagogické zkušenosti především v rámci volnočasových aktivit (např. skauting, dobrovolnická činnost). Někteří z nich však již během předchozího studia a praxe pracovali jako asistenti pedagoga, případně jako lektori.

Účastníci skupiny D byli studenti tzv. celoživotního vzdělávání – obor učitelství pro střední školy. Nabídku na seminář inzerovala katedra pedagogiky. Účast v semináři byla na základě dobrovolnosti. Všichni studenti z této skupiny měli přímou pedagogickou praxi na pozicích pedagogů a asistentů pedagoga.

Všichni účastníci byli před zahájením semináře seznámeni s jeho cílem, charakterem, průběhem a výstupy výzkumného projektu. Obdrželi kontakt na lektorku, aby si v případě potřeby mohli doplnit některé informace a seznámit se s reflexí semináře nebo s výsledky a závěry výzkumu. Z hlediska ochrany osobních dat není možné v rámci výzkumu jakkoli identifikovat konkrétní osoby. Účastníci podepsali před zahájením semináře Souhlas s účastí (viz Příloha č.2).

	DATUM	MÍSTO	POČET ÚČASTNÍKŮ
SKUPINA A	11. 11. 2019	DYS- CENTRUM® PRAHA Z. Ú.	7
SKUPINA B	13. 1. 2020	FF UK, KPED	25
SKUPINA C	13. 1. 2020	FF UK, KPED	33
SKUPINA D	29. 1. 2020	FF UK, KPED	11
Celkem			76

Tabulka č. 2 - Harmonogram zážitkových seminářů

Skupina A

Seminář „Jak se žije se SPU“ byl v inzerován v tradiční nabídce DYS-centrum® Praha z. ú. Účastníci se přihlásili na základě dobrovolnosti, z důvodů vnitřní i vnější motivace (mj. v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Mezi účastníky převažovali učitelé, speciální pedagogové, dále také výchovní poradci a jeden školní psycholog. Délka jejich praxe v oblasti školství byla minimálně 10 let, většina těchto pracovníků působila na základních školách napříč republikou, dva učitelé byli ze střední školy policejní.

Termín: 11. 11. 2019, 9 – 15

Skupina B

Skupina byla tvořena prezenčními studenty bakalářských oborů na katedře pedagogiky. Nabídka účasti semináře jim byla prezentována v rámci výuky jako možnost rozšíření teoretických přednášek o praktické vícehodinové cvičení. Účast v semináři byla dobrovolná. Studenti měli pochopitelné nulové či krátkodobé pedagogické zkušenosti především v rámci volnočasových aktivit (např. skauting, dobrovolnická činnost). Někteří z nich však již v rámci předchozího studia a praxe působili jako asistenti pedagoga, případně jako lektori.

Termín: 13. 1. 2020, 9 – 13

Skupina C

Skupina byla tvořena prezenčními studenty bakalářských oborů na katedře pedagogiky. Nabídka účasti semináře jim byla prezentována v rámci výuky jako možnost rozšíření teoretických přednášek o praktické vícehodinové cvičení. Účast v semináři byla dobrovolná. Studenti měli pochopitelné nulové či krátkodobé pedagogické zkušenosti především v rámci volnočasových aktivit (např. skauting, dobrovolnická činnost). Někteří z nich však již v rámci předchozího studia a praxe působili jako asistenti pedagoga, případně jako lektori.

Termín: 13. 1. 2020, 14 – 18

Skupina D

Účastníci skupiny byli studenti v rámci tzv. celoživotního vzdělávání – obor učitelství pro střední školy. Nabídka semináře byla inzerována skrze katedru pedagogiky. Účast v semináři byla na základě dobrovolnosti. Všichni studenti z této skupiny měli přímou pedagogickou praxi na pozicích pedagogů a asistentů pedagoga.

Termín: 29. 1. 2020, 9 – 13

12.4 Plán výzkumu

Harmonogram výzkumu vycházel z primárně stanovených fází, které na sebe logicky navazují a předcházející předpokládá následující. Zásadním milníkem výzkumu bylo udělení akreditace semináře, na jejímž základě se pak odvíjelo budoucí časové rozmezí výzkumu.

Proces žádosti o akreditaci semináře probíhal pod záštitou DYS-centrum® Praha z. ú. Autorka práce působila jako reedukační lektorka v této neziskové organizaci. Náplní práce DYS-centrum® Praha z. ú. jsou mimo jiné také vzdělávací akce ve formě seminářů. Autorka práce přednesla návrh semináře vedení DYS-centrum® Praha z. ú. (Doc. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D., Mgr. et Mgr. Zuzana Hladíková) a poté následovala diskuse, která se zaměřila na organizační a logistické otázky. Zpracování semináře a akreditační žádost byly řešeny v průběhu školního roku 2015 / 2016. Obsah semináře byl dle návrhu přijat. Poté byla vypracována akreditační žádost. Seminář byl pro akreditaci předložen z pozice žadatele DYS-centrum® Praha z. ú, které jako právnická osoba může o akreditaci žádat. V červnu 2017 byla akreditace udělena.

Po získání akreditace následovala snaha o co nejrychlejší propagaci semináře na školách. Současně s tím se koncipoval skupinový rozhovor formou ohniskové skupiny, který měl přispět do výzkumné diskuse a obohatit výzkum o postoje žáků k otázkám vzdělávání, učení a individuálních vzdělávacích potřeb.

Jak vyplývá z úvodní kapitoly empirické části práce, výzkum navazuje na autorčinu diplomovou práci (Pálenská 2015), s tím rozdílem, že se hlouběji věnuje především realizaci semináře a jeho využití v přímé práci s pedagogy, studenty pedagogických oborů a dalšími pomáhajícími profesemi z oblasti školství a nově se proto (viz s.112) „zaměřuje na dosud ne příliš zkoumanou tematiku propojení zážitkového učení a specifických poruch učení. Nový pohled na SPU pomocí zážitkového učení může být novou alternativou k řešení otázek vzdělávání žáků, kteří v procesu učení disponují odlišným učebním potenciálem a odlišnou potřebou metodického, didaktického a pedagogického vedení“.

Výzkum procházel mnoha vývojovými etapami a modifikacemi, které byly důsledkem řady objektivních příčin, jako byla nemožnost konat semináře ve školním prostředí, reálný zájem pedagogů o problematiku specifických poruch učení a v poslední fázi i omezené možnosti realizace z důvodu pandemie COVID-19.

Všech devět fází výzkumu je přímo propojitelných s některými položkami v níže uvedené tabulce. Tato vazba je tučně zdůrazněna číslovkou v závorce (označující fázi výzkumu) v položce „Očekávaný výstup“. Níže uvedená tabulka zřehledňuje jednotlivé

tematické oblasti výzkumu a jeho dílčí činnosti z hlediska konkrétních výzkumných aktivit a časového harmonogramu.

Časová specifikace (školní rok)	Tematická specifikace	Očekávaný výstup
2015 / 2016	Komunikace možnosti semináře s DYS-centrum® Praha z. ú.	Seminář Jak se žije se SPU (1), (3)
prosinec 2015	Propagace tématu osobního zážitku SPU na konferenci České společnosti Dyslexie	Příspěvek na konferenci ¹² (5)
květen 2016	Koncepce semináře	
	Mapování zkušeností se žáky se SPU v rámci mezinárodního projektu na mezinárodní konferenci MoDyslexia ¹³	Příspěvek na konferenci (5)
2016 / 2017	Zpracování žádosti o akreditaci	Akreditace MŠMT (4)
podzim 2016	Propagace tématu osobního zážitku SPU na konferenci Škola jako místo setkávání	Příspěvek na konferenci (5)
březen 2017	Udělení akreditace ¹⁴	
červen 2017	Další vzdělávání	Absolvování kurzu FIE 1
červenec 2017		
2017 / 2018	Další vzdělávání (2017 – 2020)	Zahájení kurzu ČŽV PEDF MUNI ¹⁵
září 2017		
březen 2018	Další vzdělávání	Absolvování kurzu LPAD

¹² Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žákovým (individuálním) projevům

¹³ Mobility of Educational Services for Adolescents with Dyslexia; Erasmus+; 2014-1-LV01-KA200-000500

¹⁴ Zahájení nabídky semináře na základních školách v krajích Hlavní město Praha a Středočeský kraj

¹⁵ Doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace speciální pedagog na katedře speciální a inkluzivní pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

květen 2018	Propagace semináře v odborném časopise	Článek v časopise Školní poradenství v praxi (5)
2018 / 2019 listopad 2018	Propagace semináře na odborné konferenci DYSKORUNKA	Příspěvek na konferenci (5)
březen 2018	Skupinový rozhovor se žáky se SPU na téma „Silné a slabé stránky současného školství a proměna školy“	Ohnisková skupina – sběr výzkumných dat (2)
2019 / 2020 listopad 2019	Realizace zážitkového semináře „Jak se žije se SPU“	1 seminář v DYS- centrum® Praha z. ú. – sběr výzkumných dat (6)
leden a únor 2020		3 semináře na katedře pedagogiky FF UK – sběr výzkumných dat (6)
2020 / 2021	Z důvodu pandemie COVID19 nebyly další semináře realizovány	Vyhodnocení získaných dat (7)
červen 2020	Dokončení studia CŽV PEDF MUNI	Získání kvalifikace speciální pedagog
2021 / 2022	Zpracování disertační práce	(8), (9)

Tabulka č. 3 - Harmonogram výzkumných činností

Cílem první fáze bylo získání akreditace semináře u MŠMT, která by garantovala jeho důvěryhodnost, oprávnění pracovat s problematikou specifických poruch učení a v neposlední řadě umožnila jeho účastníkům rozvoj v oblasti dalšího vzdělávání. V možnostech autorky práce nebylo získat akreditační osvědčení na vlastní jméno. Nejvhodnějším řešením bylo využít již existující spolupráce s DYS-centrum® Praha z. ú. Praze, v němž autorka působí jako reedukační lektor. DYS-centrum® Praha z. ú. je neziskovou organizací, která vznikla v roce 1995 za přičinění profesora Zdeňka Matějčka. Cílem této organizace je podpora jedinců se specifickými poruchami učení. Portfolio služeb DYS-centrum® Praha z. ú. se skládá z individuálních lekcí, reedukací, seminářů a školení, konferencí, navazování zahraniční spolupráce a participace v různých projektech. Podklady k akreditaci semináře i jeho obsah

byly konzultovány s vedením DYS-centrum® Praha z. ú., docentkou Lenkou Krejčovou a magistrou Zuzanou Hladíkovou. Akreditační žádost byla podána na jaře roku 2017. Akreditace byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy udělena a od následující školního roku 2017/2018 byl seminář v platné nabídce DYS-centrum® Praha z. ú. Seminář byl nabízen jak v rámci prostoru DYS-centrum® Praha z. ú, tak mimo něj, a to na základě individuální domluvy mezi lektorem a zájemcem (školou).

Setkání ohniskové skupiny se konalo v poradenském prostředí DYS-centrum® Praha z. ú. v březnu 2018. Jeho cílem bylo umožnit žákům odlišných základních škol vyjádřit se k problematice vzdělávání se zaměřením na silné a slabé stránky u jedinců se specifickými poruchami učení. Ohnisková skupina byla organizována v poradenském prostředí DYS-centrum® Praha z. ú.. Účastníci byli osloveni jakožto klienti DYS-centrum® Praha z. ú., jejichž rodiče a oni samotní vyslovili zájem o účast a souhlas s výzkumným charakterem a posláním společné práce (viz přílohy). Cílem ohniskové skupiny bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků, kteří jsou formováni vzdělávacím systémem a učebním potenciálem, kdy je obojí ovlivněno přítomností specifických nesnází. Ohniskové skupiny se zúčastnili 4 chlapci.

Další fáze výzkumu se s ohledem na náplň semináře zaměřovala na jeho uvedení do praxe, tj. na oslovení potenciálních zájemců z řad pedagogických pracovníků a pedagogických institucí. Pro naplnění cíle byly od šk. roku 2017/2018 oslovovány prostřednictvím e-mailu školy v rámci Středočeského kraje a kraje hlavního města Prahy. Zájem o seminář byl značný, avšak často se opakující překážky v organizaci školního roku zapříčinily, že se seminář na konkrétních školách nerealizoval. Z tohoto důvodu došlo k modifikaci prostředí, ve kterém by se seminář mohl uskutečnit. Seminář byl proto rozdělen na dvě cílové skupiny, tj. dobrovolné účastníky, kteří se přihlásili prostřednictvím neziskové organizace DYS-centrum® Praha z. ú. a studenty pedagogických oborů na katedře pedagogiky FF UK.

Pilotní seminář probíhal s vysokoškolskými studenty oborů pomáhajících profesí (tj. pedagogiky, psychologie, sociální práce a poradenství). Pilotní skupina byla tvořena šesti studenty. Seminář se konal v soukromých prostorách a jeho cílem pilotáže bylo ověřit funkční charakter a reálnou proveditelnost jednotlivých aktivit semináře a na základě zpětné vazby případně precizovat dané aktivity. Pilotní seminář probíhal dle akreditačního plánu, tedy v plném rozsahu zážitkového semináře. Reflexe probíhala na závěr semináře formou skupinového rozhovoru, který byl nahráván na diktafon. Prostřednictvím obsahové analýzy

(metoda analýzy a vyhodnocení dat byla následně využita v rámci ohniskové skupiny i seminářů, samotná metoda tak byla také podrobena pilotní zkoušce) byly zpracovány výpovědi účastníků. Pozitivně bylo hodnoceno celkové zaměření a cíl semináře, charakter jednotlivých aktivit a samotný nápad „zažít si specifické poruchy učení na vlastní kůži“. Kritičtěji bylo nahlíženo na časovou náročnost (pilotního) semináře a formulaci některých zadání. Tato zjištění byla zahrnuta do realizace „ostrých“ seminářů. Zadání seminárních aktivit bylo doplněno o ukázkové příklady, podrobněji byl popsán charakter a cíl a aktivit. Náročnost semináře nebyla nijak upravena, neboť vzhledem k akreditačním podmínkám nebylo možné tento parametr jakkoli měnit.

Po ukončení pilotáže semináře byla zahájena nabídka do škol a jeho propagace v rámci odborných aktivit autorky. Autorka výzkumu přímo oslovovala školy i v rámci pracovních aktivit v poradenském zařízení. Prvotní zájem škol (většinou jejich vedení) byl evidentní. Školy shodně vypovídaly, že mají mnoho žáků se SPU a že se jim snaží „maximálně vycházet vstříc“, i když cítí značné rezervy ve svých možnostech a rády by své pedagogy v této oblasti podpořily. Poté se však školy často neozvaly nebo z organizačních důvodů a časové náročnosti semináře uskutečnění semináře odkládaly. Prezentace semináře a jeho nabídka se konala taktéž na tradiční každoroční konferenci DYSKORUNKA v 28. 11.2018. Organizátorem konference bylo DYS-centrum® Praha z. ú..

Seminář je vázán akreditací a jeho průběh a obsah nebylo tak možné libovolně měnit dle požadavků škol. Bez ohledu na akreditace je však charakter semináře tak strukturován, že jej není možné modifikovat na základě dalších požadavků. Výzkum by pak nemohl sledovat cíl, který byl na počátku stanoven. Z těchto důvodů tedy nebyl seminář na školách v této fázi výzkumu realizován. Bylo však nutné hledat jiné cílové skupiny, v nichž by jej bylo možno realizovat. Po konzultacích s vedoucí práce byl zvolen nový postup. Seminář byl realizován ve dvojím charakteru. Za prvé v rámci původních standardních podmínek v prostorách DYS-centrum® Praha z. ú. Praha. Za druhé, po souhlasu DYS-centrum® Praha z. ú. Praha, bez udělení akreditace se studenty pedagogických oborů na katedře pedagogiky FF UK. V listopadu 2019 byl seminář uskutečněn v DYS-centrum® Praha z. ú. a v lednu 2020 na katedře pedagogiky FF UK. V březnu 2020 započala pandemie COVID – 19 a vzhledem k mimořádným opatřením nebylo možné realizovat seminář v reálném čase a místě. Jeho adaptace na online formu nebyla z důvodu jeho cíle a charakteru zvažována.

Vedení semináře probíhalo za stejných podmínek ve dvou výzkumných prostředích (prvním výzkumným prostředím bylo DYS-centrum® Praha z. ú., druhým katedra pedagogiky

FF UK) tak, aby byly dodrženy akreditační obsahy a taktéž z výzkumných důvodů, aby bylo možné data navzájem porovnávat a interpretovat.

Vyhodnocení semináře probíhalo prostřednictvím obsahové analýzy. Jako šablona pro vyhodnocení posloužil dotazník „Reflexe zážitkového semináře“. Obsahová analýza je hojně užívána technika analýzy dokumentů v kvalitativním výzkumu. Jedná se o výzkumnou metodu pro subjektivní interpretaci datového obsahu textu prostřednictvím systematické klasifikace procesu kódování a identifikace informací, jevů a fenoménů. Zaměřuje se na odhalování a uspořádání informací, se kterými lze dále výzkumně pracovat. Jejím cílem je poskytnout znalosti o zkoumaném jevu, o jeho další podobě, a tím porozumět řešení problematice (Hsieh & Shannon 2005).

V závěrečné etapě výzkumu se práce zabývá aplikací zjištění a formulace obecnějších teoretických výstupů na základě realizovaného výzkumu. Tyto skutečnosti jsou obsaženy v kapitolách Diskuse a Závěr.

Závěrem se autorka práce věnovala úvahám o další podobě zážitkového semináře a uvažovala o jeho uplatnění v pedagogické praxi. Prohloubení tématu osobního zážitku SPU ve formě zážitkového semináře je vzhledem k aktuálnosti tématu nanejvýš žádoucí ve vztahu k naplnění a porozumění potřebám žáků se specifickými poruchami učení. Na druhou stranu je na místě i diskuse o možnosti realizace zážitkového semináře se zaměřením na další skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou například žáci s poruchami chování / problémy v chování, žáci s projevy poruch autistického spektra, žáci s logopedickými obtížemi, žáci – cizinci apod. Univerzálnost konceptu zážitkového semináře může nabídnout široké možnosti uplatnění v rozličných cílových skupinách. Všichni žáci bez rozdílu mají potřebu empatie, tolerance, respektu a podpory učebního potenciálu ze strany jejich učitelů a rodičů.

12.5 Metodologie

Kvalitativní výzkum, tj. odlišná výzkumná strategie oproti výzkumu kvantitativnímu, je v pedagogických vědách hojně využíván. I když na tomto místě není účelem hájit postavení kvalitativního výzkumu v rámci pedagogického oboru, je vhodné vymežit jeho podstatu z důvodu porozumění výzkumu jako takovému. Porovnávat kvantitativní a kvalitativní výzkum lze z celé řady hledisek, jak uvádí (Švaříček, Šedřová a kol. 2014) a také podle použité metody sběru dat, metody usuzování, typů dat, způsobu analýzy dat. Všechna tato hlediska jsou však stejně významnými prvky každého výzkumu a nelze pouze na základě jednoho kritéria striktně oddělovat kvalitativní a kvantitativní strategie výzkumu. „*Ve skutečnosti je termín kvalitativní výzkum zavádějící, protože to pro každého může znamenat něco jiného.*“ (Strauss & Corbinová 1999, s. 13)

Předložený kvalitativní výzkum je tedy výzkumem specifickým, jehož struktura a charakter vycházejí z výzkumného problému, cíle a otázky. Byl koncipován tak, aby prostřednictvím jednolitých fází nacházel a sbíral výzkumná data, která povedou k odpovědi na výzkumnou otázku a stanou se základním důkazem o existenci fenoménu osobního zážitku SPU. Použité metody sběru dat, způsoby analýzy dat a formování výzkumu vycházely z výzkumného problému a cíle. Celkový design byl koncipován tak, aby co nejlépe umožnil práci a analýzu s daty, přizpůsobil se konceptu zážitkového semináře a dokázal obsáhnout téma specifických poruch učení z vícero úhlů pohledu a zpracování. Kvalitativní přístup výzkumu práce usiluje o postihnutí komplexního obrazu témat specifických poruch učení a osobního zážitku.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová a kol. 2014, s. 17)

Osobní zážitek SPU jako výzkumný přístup usiluje mimo jiné o poznání toho, jak lidé (současní i budoucí pedagogové) vnímají jedince se specifickými poruchami učení a na základě toho formují svoji, jejich a i společnou sociální realitu.

Vztah mezi pedagogikou a (kvalitativním) výzkumem zkoumá edukační realitu, která v běžném životě zásadně ovlivňuje výchovu a vzdělávání. Podle Brezinky (2001) je potřeba zkoumat prostředky výchovy a vzdělávání s ohledem na jejich schopnost vytvořit

pedagogický efekt. Věda o výchově je kompetentní k tomu, aby odhalila zákonitosti, které se mohou použít ke kritice edukační reality.

Sociální realita je různými účastníky chápána a formována odlišně. Jazyk, vztahy, zákonitosti a samotné vnímání sociální reality jsou determinovány jejich účastníky.

Kvalitativní výzkum je zaměřený na pozorování určité situace ve specifickém světě. Prostřednictvím interpretace a práce s daty se snaží, aby se tento svět stal viditelným a měnil tak svět. Takový výzkum usiluje o hluboké porozumění výzkumné problematice a jejím aktérům (Denzin, Lincoln, eds. 2008).

Smyslem kvalitativního výzkumu není podávat svědectví o těžkostech života jedinců, ale pochopit instituce, jichž jsou zkoumaní účastníci aktéry (Švaříček, Šedřová a kol. 2014). Výzkum práce se zabývá problematikou učebního potenciálu ve vztahu ke speciálním vzdělávacím potřebám. Nenazírá optikou deskripce nesnáží a selhání. Usiluje o rozvoj porozumění, na jehož základě je možné pozitivně rozvíjet osobnosti žáků, umožnit jim školní úspěch, uvědomit si silné a slabé stránky a mít optimistický pohled na vzdělávací kariéru a možnosti uplatnění. Takový výzkum má pak sám o sobě potenciál „změnit svět“ v tom slova smyslu, že na základě výsledků práce naplní cíle, které ve svém výzkumném charakteru obsahují i cíle společenské a individuální.

Problematika SPU je velmi široká a, jak již bylo v teoretické části práce zmíněno, také hojně diskutovaná a řešená v odborných kruzích pedagogiky i v dalších pomáhajících oborech. Situace ohledně žáků se SPU je dynamická a stále se v pozitivním slova smyslu rozvíjí. Osvěta se týká nejen škol, poradenských pracovišť, ale také rodičů a široké veřejnosti. Přesto je praxe plná příběhů a zkušeností, které dokládají, že se žáci se SPU setkávají s negativními komentáři a hodnoceními.

Kvalitativní metody se užívají k odhalování, porozumění a získávání nových a neotřelých názorů na nejrůznější jevy, k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž toho zatím mnoho nevíme (Strauss & Corbin 1999).

Výzkum nesleduje striktně jeden směr některého ze zavedených designů kvalitativního výzkumu (tj. zakotvená teorie, etnografie, případová studie apod.). Vzhledem k tomu, že je výzkum koncipován jako reakce na potřeby praxe, vychází i jeho struktura z definice specifického výzkumného problému. Design výzkumu je jedinečným postupem, který staví na kombinaci základních metod sběru dat a kvalitativních analýz. Originální kombinace napříč kvalitativní metodologií umožňuje zkoumat výzkumný problém tak, jak byl stanoven a současně zdůvodňuje volbu kvalitativního způsobu práce.

Podíváme-li se na výzkum optikou tradičních výzkumných modelů, můžeme uvést následující momenty, které se staly základními stavebními kameny výzkumu. Pohledem případové studie nazírá tento výzkum na osobní zážitek SPU jako na specifický případ, který je podroben detailnímu zkoumání ve snaze o jeho pochopení, porozumění. Zážitek SPU můžeme chápat jako sociální jev, který je v důsledku seminární formy časově i prostorově ohraničen. Seminář jako nástroj pak umožňuje v co nejreálnější podobě stimulovat projevy SPU. Skrze osobní zážitek lze sledovat přímý vliv semináře na účastníky a prostřednictvím zpětné vazby popsat, interpretovat a reflektovat prožité události.

Zakotvená teorie usiluje o formulaci nové teorie na základě zjištěných dat. Filozofickým východiskem, z něhož vychází zakotvená teorie, je symbolický interakcionismus. W. I. Thomas (in Švaříček, Šedřová a kol. 2014) uvádí, že definují-li lidé situace jako reálné, jsou tyto situace ve svých důsledcích reálné. Pokud učitelé definují specifické poruchy učení jako problém (viz. výzkumy a zkušenosti z praxe o postojích učitelů vůči žákům s těmito speciálními vzdělávacími potřebami), stanou se SPU reálným edukačním problémem, který určitým způsobem mění edukační realitu. Cílem výzkumu je změnit tento proces, resp. poskytnout takový zážitek, který umožní redefinovat výše uvedené a v konečném důsledku povede ke změně postojů, představ o schopnostech a dovednostech (silných a slabých stránkách) žáků se SPU a ke změně podoby, obsahu, cíle a výsledků edukační reality.

Zakotvená teorie odhaluje proces konstruování reality, neboť se zabývá daty obsaženými ve vyprávění. Úkolem výzkumníka je vnímat, o čem respondent vypráví. Zakotvená teorie umožňuje zachytit jev v jeho dynamičnosti, předmětem jejího zkoumání je jednání, interakce a motivace. Švaříček, Šedřová (a kol. 2014) prezentují schopnosti zakotvené teorie ukázat, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakce vedou ke změně reakcí aktérů. Konstruktivistické a sociálně konstruktivistické pozadí zakotvené teorie je dle Charmazové (2014) jedním z kritérií pochopení obsahu výzkumných dat. Disertační výzkum není řešen dle zakotvené teorie, vzhledem k rozsahu dat a strukturování výzkumných fází. Pojetí práce s daty a jejich významem v metodice zakotvené teorie je inspirujícím návrhem, jak zacházet s výzkumnými informacemi, je nástrojem, jak s nimi manipulovat a jak je interpretovat.

Slejšková (2011) uvádí metodický princip zážitkové pedagogiky (Obr. č. 2) potřeb účastníků zážitkových aktivit a jeho dodržení by mělo zaručit, že aktivity budou sledovat skutečné jejich potřeby. Na počátku čtyřfázového procesu probíhá analýza potřeb, následuje stanovení cílů, samotná realizace a (vy)hodnocení. Analýza potřeb má zvláštní postavení,

protože zasahuje do všech ostatních fází, je s nimi propojena. Všechny nějakým způsobem ovlivňuje a zasahuje do nich. Současně má určitou pomocnou funkci, protože v případě potíží v jiných fázích principu se na ni lze opětovně vrátit a analyzovat, zda daná aktivita (v případě této práce zážitkový seminář) směřuje k naplnění cíle.

Výzkum v této fázi využíval následující metody sběru dat:

- Zúčastněné pozorování (pozorování účastníků semináře v jeho průběhu; zápisky v písemné podobě tvořeny autorkou práce; pozorování zážitkového semináře);
- Neformální a polostrukturované rozpravy v průběhu semináře s účastníky;
- Dotazník reflexe zážitkového semináře.

Hlavním výzkumným nástrojem práce s daty je obsahová analýza. V tomto případě je užitá tzv. konvenční obsahová analýza, neboť je aplikována u kvalitativních výzkumů, které mají za cíl popsat fenomén. Konvenční obsahová analýza se využívá u výzkumných problémů, které mohou být dostatečně popsány v odborné literatuře, nicméně výzkum je založen na specifickém výzkumném problému, který je určitým způsobem limitován nebo nedostatečně prozkoumán. Výzkumník vytváří kategorie, které primárně vycházejí z analyzovaného dokumentu. V případě, že chce výzkumník zachytit všechny možné jevy řešeného fenoménu (včetně emočních reakcí) zvýrazňuje části textu bez užití kódů a tím tak zvyšuje i důvěryhodnost analýzy¹⁶. Výzkumník usiluje o hlubinné proniknutí do analyzovaných dat tak, aby dokázal objevit nové postřehy a skutečnosti. Induktivní cestou pracuje s těmito poznatky. (Hsieh & Shannon 2005)

Práce s daty je následující (v případě, že ke sběru dat byly využity rozhovory s otevřenými otázkami): formulace výzkumné otázky, výběr výzkumného vzorku, definování kategorií, definování způsobu procesu kódování, implementace procesu kódování, zajištění důvěryhodnosti a analýza výsledných zjištění z procesu kódování. (Hsieh & Shannon 2005)

Disertační výzkum postupoval obdobným způsobem – na počátku byl stanoven cíl výzkumu a výzkumný problém a následně výzkumné otázky. Výzkum byl rozdělen do dvou hlavních fází (rozhovory v rámci ohniskových skupin a zážitkový seminář specifických poruch učení). Na základě toho byly definovány výzkumné vzorky (žáci základních škol se zkušeností se specifickými poruchami učení a pedagogové a další pomáhající profese v oblasti školství). Kategorie byly definovány pro každou výzkumnou fázi zvlášť. V ohniskové skupině vycházely

¹⁶ Druhou možností práce s daty je v podobě přímého kódování v situaci, kdy si je výzkumník jistý, že použité kódy nezpůsobí určitou předpojatost či dokonce zaujatost vůči zkoumanému fenoménu.

z otevřených otázek. V zážitkovém semináři byly determinovány položkami v dotazníku Reflexe zážitkového semináře (viz Přílohy č. 4 a č. 5). Samotné kódy nebyly před zahájením obsahové analýzy formulovány. Výzkum vycházel z výše uvedeného postupu práce s kategoriemi, který bez primární před-znalosti definuje kódy a podle nich pak data analyzuje. V rámci hloubkové obsahové analýzy dat byly tvořeny kódy tak, jak je přinášela samotná výzkumná data. Důvěryhodnost výzkumu je založena na doložení a popisu průběhu sběru dat, jejich analýzy až po závěrečné shrnutí a formulování zásadních výzkumných zjištění. Důvěryhodnost výzkumu jako takového pro všechny jeho aktivní i pasivní subjekty vychází z profesionálního, empatického a vřelého způsobu vedení výzkumu s cílem zprostředkovat porozumění, empatii a vzájemnou důvěru skrze osobní zážitek. Poslední částí práce s daty je „analýza výsledných zjištění z procesu kódování“. Tato část probíhala sumarizací a identifikací opakujících se a zásadně zmiňovaných jevů a sestavením tabulek z dotazníků Reflexe semináře. Výsledky obsahové analýzy jsou zaznamenány v tabulkách č. 4 – 14.

Slejšková (2011) uvádí základní aspekty tvorby zážitkového programu:

- Účastnická skupina – velikost, vyspělost, přítomnost konfliktů;
- Místo – vhodnost místa;
- Čas – kolik času aktivita reálně zabere, abychom dospěli k cíli;
- Zdroje;
- Záměr – o co nám v aktivitě jde, čeho chceme dosáhnout.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Návrh obsahové náplně a formy semináře osobního zážitku SPU 2. Designování semináře 3. Akreditace semináře 4. Ohnisková skupina 5. Distribuce semináře 6. Realizace semináře 7. Vyhodnocení semináře 8. Shrnutí výzkumných zjištění 9. Návrh možností dalšího zpracování a rozvoje tématu osobního zážitku SPU |
|---|

Tabulka č. 1 - Fáze výzkumu

12.5.1 Detailní struktura semináře

Seminář je akreditován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy prostřednictvím organizace DYS-centrum® Praha z. ú. pod č. j. 12172/2017-1-560. Seminář je určen pro učitele ZŠ a SŠ (včetně asistentů pedagoga a osobních asistentů) a dále pro pracovníky školských poradenských zařízení. Časový rozsah semináře je 7 hodin (60 ti minutových).

Seminář se věnuje těmto tématům:

- Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie);
- Specifické poruchy učení jako neviditelné postižení;
- Deficitní oblasti specifických poruch učení;
- Vnímání a prožívání žáka se SPU;
- Psychosociální a edukační důsledky;
- Silné a slabé stránky - SWOT analýza žákových speciálních vzdělávacích potřeb;
- Zprostředkování osobního zážitku SPU;
- Reflexe zážitku SPU a uplatnění získaných zkušeností v praxi

Program semináře je následující:

1. *Teoretická část: powerpoint prezentace (Příloha č. 4) - uvedení tématu specifických poruch učení - základní terminologie (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), etiologie, primární a sekundární symptomatika, charakteristické projevy SPU, silné a slabé stránky žáků se SPU, nadaní žáci se SPU; individuální a speciální vzdělávací a psychosociální potřeby žáka se SPU; SWOT analýza žákových speciálních vzdělávacích potřeb ve vztahu ke specifickým poruchám učení;*
2. *Praktická část: osobní zážitek specifických poruch učení (Příloha č. 5)*
3. *Praktická část: reflexe (Příloha č. 4 a 5) - zobecnění zkušenosti a její uplatnění při edukaci žáků se SPU, uplatnění zkušeností při edukaci, péči a podpoře žáka se SPU.*

Seminář má dva cíle:

1. Zprostředkovat účastníkům nevšední zážitek specifických poruch učení prostřednictvím konkrétních aktivit a simulačních pomůcek.
2. Reflektovat zážitek a uplatnit získané zkušenosti a prožitky v pedagogické praxi při práci a komunikaci se žáky se SPU.

1. Teoretická práce - obsah powerpoint prezentace (2 hodiny)

1. Úvod do tématu specifických poruch učení - vymezení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, etiologie, základní symptomatika, SPU jako neviditelné postižení, silné a slabé stránky žáků se SPU, nadaní žáci se SPU.
2. Primární a sekundární symptomy - dopad symptomů do školního prostředí a jejich vliv na školní výkon, důsledky projevů jednotlivých poruch učení v každodenním životě, sekundární symptomy a jejich psychosociální rozměr a vliv.
3. Individuální a speciální vzdělávací a psychosociální potřeby žáka se SPU.
4. Potřeby učitele při edukaci žáků se SPU - podpůrná opatření a jejich aplikace ve výuce, metody práce se žákem se SPU, analýza specifických a nespecifických chyb ve vztahu k poruchám učení.

2. Praktická část - osobní zážitek specifických poruch učení (3 hodiny)

Seznam aktivit pro zážitkový seminář (Příloha č. 5)

1. **Čtyři kapy** (Obr. č. 3) – čtení českého textu s výskytem chyb charakteristických pro dyslexii - aktivita se zaměřuje na simulaci především deficitů v oblasti fonemického povědomí, zrakového vnímání.
2. **Dohádka** (Obr. č. 4) - čtení českého textu s výskytem chyb charakteristických pro dyslexii - aktivita se zaměřuje na simulaci především deficitů v oblasti fonemického povědomí, zrakového vnímání.
3. **Latyš** (Obr. č. 5) – diagnostický materiál na zkoušku čtení, tvořený z tzv. pseudoslov (slov bez věcného významu). Zkouška čtení vypracovaná Matějčkem, Šturmou, Vágnerovou a Žlabem (Matějček et al. 1987) čtenář musí skutečně „číst očima“, nemůže si vypomáhat předchozí znalostí slov.
4. **Anglický text** (Obr. č. 6) - čtení anglického textu s výskytem chyb charakteristických pro dyslexii - aktivita se zaměřuje na simulaci především deficitů v oblasti fonemického povědomí, projevy dyslexie při osvojování anglického jazyka, obtíže dané nepravidelným pravopisem (např. bad znamená špatný, ve fonetické transkripci *bæd*, ale vyslovuje se *bed / béd* tj. jako *postel – the bed*).
5. **Diktát** (Obr. č. 7) - psaní rukou opačné laterality, simulace pomalejšího pracovního tempa, obtíží ve fonemickém povědomí, dysgrafické potíže dané úchopem pera nedominantní rukou.

6. **10 vět** – simulace dysgrafických a dysortografických obtíží s nevhodnou psací potřebou.
7. **Pětiminutovka** – zprostředkování dyskalkulických obtíží, dále pak deficitů v oblasti pracovní paměti
8. **Nálepky SPU** - aktivita se věnuje problematice nálepkování žáků s diagnózou SPU. Na základě výzkumu v rámci diplomové práce žáci se SPU hodnotili jako nejvíce dehonestující a ponižující, pokud jsou oslovováni prostřednictvím některé poruchy učení např. dyslektik, dysgrafik atd. Umístění nálepky označují SPU na viditelné místo a vzájemné oslovování účastníků kurzu umožní simulovat pocity a emoce, které jsou takovým druhem komunikace vyvolány.

3. Praktická část - reflexe, zobecnění zkušenosti a její uplatnění při edukaci žáků se SPU (2 hodiny)

1. Reflexe (Obr. č. 8, 9, 10, 11 a 12) - co vnímám, cítím a prožívám jako žák se SPU na základě osobního zážitku;
2. Zobecnění prožitých zkušeností;
3. Jejich uplatnění při edukaci, péči a podpoře žáka se SPU.

12.5.2 Etické požadavky výzkumu

Příprava, průběh i zhodnocení výzkumu zahrnovaly práci s konkrétními citlivými osobními údaji, které byly vždy plně anonymizovány tak, aby nebyla možná jejich personální identifikace. Oslovení účastníci výzkumu byli předem seznámeni s charakterem, cílem a výstupy výzkumu a svůj souhlas stvrdili podpisem.

Empirická část práce a samotný zážitkový seminář vycházejí z pedagogické praxe autorky a jsou tak založeny na konkrétních zkušenostech s konkrétními jedinci. Veškeré údaje tohoto typu byly taktéž anonymizovány.

V textu práce jsou uvedeny organizace a subjekty, které byly zásadní pro tvorbu a průběh výzkumu. Jejich zveřejnění je s jejich souhlasem.

12.6 *Analýza a zpracování dat*

Zážitkový seminář byl rozdělen do tří částí:

- Teoretická část: powerpoint prezentace;
- Praktická část: osobní zážitek specifických poruch učení;
- Praktická část: reflexe, zobecnění zkušenosti a její uplatnění při edukaci žáků se SPU, uplatnění zkušeností při edukaci, péči a podpoře žáka se SPU.

Cíle semináře:

- Zprostředkovat účastníkům nevšední zážitek specifických poruch učení prostřednictvím konkrétních aktivit a simulačních pomůcek;
- Reflektovat zážitek a uplatnit získané zkušenosti a prožitky v pedagogické praxi při práci a komunikaci se žáky se SPU.

Zážitkový seminář *Jak se žije se SPU* je základním stavebním kamenem disertační práce a jejího výzkumu. Výzkumný problém, tj. osobní zážitek specifických poruch učení, apeluje na potřebu reálného zážitku, na empatii a víru v potenciál každého jedince. Víra v potenciál jedince v kontextu tohoto výzkumu není úzce zaměřena pouze na žáka, respektive na žáka se specifickými poruchami učení. Objektem potenciálu jedince jsou stejně tak učitelé, další pedagogičtí pracovníci a jiné pomáhající profese, které se setkávají a pracují s jedinci, kteří se učí odlišně (viz teoretická část práce). Obousměrné pojetí potenciálu jakožto vnitřní ambice něco udělat, mít schopnosti něco zvládnout, něčeho dosáhnout, vychází z předpokladu, že úsilí, energii a čas musí vynaložit obě strany interakce, chtějí-li dosáhnout stanovených výukových cílů a současně porozumět tomu druhému a pochopit, že individuální odlišnost představuje bezrozměrné intelektuální a psychosociální bohatství.

Celkový koncept zážitkového semináře vycházel z níže stanovených cílů a výzkumných otázek, které byly formativní i pro zde analyzovanou Reflexi zážitkového semináře.

Metody sběru dat v průběhu zážitkového semináře byly následující:

- Zúčastněné pozorování (pozorování účastníků semináře v jeho průběhu; zápisky v písemné podobě tvořeny autorkou práce; pozorování zážitkového semináře);
- Neformální a polostrukturované rozpravy v průběhu semináře s účastníky;
- Dotazník reflexe zážitkového semináře.

Poznatky ze zúčastněného pozorování byly autorkou práce v průběhu všech seminářů písemně zapisovány. Stejně tak jako sdělení z verbálních interakcí s účastníky. Pozorované a sdělené informace a jevy byly vedeny formou poznámek, které doplňují atmosféru a bezprostřední reakce. Tabulka č. 2 - Harmonogram zážitkových seminářů rekapituluje časový harmonogram zážitkových seminářů.

První realizovaný seminář (skupina A) byl navštěvován účastníky, kteří měli mnohaletou pedagogickou praxi. Od semináře především očekávali prezentaci praktických metod práce s žáky a návod na řešení konkrétních situací z praxe. Zbývajících tří seminářů (skupiny B, C a D) se účastnili studenti, kteří byli na počátku pedagogické praxe a od semináře očekávali především úvodní charakteristiky jednotlivých specifických poruch učení, rozpoznání individuálních vzdělávacích potřeb žáka, doporučení a návodné metodické i didaktické postupy, jak s těmito žáky pracovat. Studenti se také často zajímali o téma diferenciací vzdělávacích potřeb žáků se SPU a jejich intaktních spolužáků, jak zdůvodnit odlišné metody a především hodnocení, jak žákům se SPU poskytnout adekvátní podporu a jak se současně vyhnout tzv. pozitivní diskriminaci. Během jednotlivých simulačních aktivit existovaly rozdíly v reakcích účastníků a v jejich aktuálním prožitku. První skupina zakládala přístup k žákům se SPU na svých dosavadních pedagogických zkušenostech. Avšak při simulacích si postupně všichni přítomní stále více uvědomovali negativní rozměr specifických poruch učení. Poprvé se dostali do role svých žáků a sebe jako učitele vnímali pohledem svých žáků. Postupně bylo patrné, že začínají pociťovat stres, prožívají první nesnáze, které nemohou překonat a uvědomují si pocit vlastní nedostačivosti. Sebejistota a rychlost výkonu se začaly snižovat a narůstal pocit zmaru, bezmocnosti a úzkosti. V posledních aktivitách začali někteří účastníci úkoly v průběhu řešení vzdávat, objevovaly se pocity vzteku a frustrace. Dva z nich chtěli účast na aktivitách ukončit. Po skončení zážitkové části semináře měli účastníci několik minut na vlastní vnitřní sebereflexi a zklidnění emocí. Poté měl každý možnost vyjádřit se k problému zážitku. Někteří chtěli bezprostředně a okamžitě popsat, co cítili, jiní potřebovali více času na uvědomění, zpracování a verbalizaci zážitku. Shodně se objevovaly výpovědi ve smyslu neočekávaného zážitku, který umožnil poprvé za dobu praxe vnímat a prožívat jako žák se SPU. Překvapivé byly pro účastníky silné pocity nedostačivosti, frustrace, úzkosti, vzteku, bezmoci a marnosti. V následné volné diskusi účastníci sdíleli pocity, prožitky a zkušenosti. Nejvíce je překvapila síla a intenzita zážitku, pocit bezmoci v dané situaci nebo naopak pocit vzteku, agrese. Často se zmiňovali o tom, že si nikdy v životě nedokázali představit, „*jaké to je, mít SPU*“. Mnozí z nich hovořili o tom, že až nyní mají pocit,

že specifické poruchy učení opravdu existují. Mezi sdílenými zážitky figuroval i určitý pocit smutku a lítosti pramenící z nastavení školského systému, pedagogických přístupů a nespravedlnosti při rozložení schopností a dovedností.

Skupiny B, C a D si prošly podobným emočním a citovým vývojem jako skupina A. Vzhledem k daleko nižší pedagogické praxi se u těchto skupin nijak významně neobjevovaly pocity smutku a lítosti, či dokonce pocity studu vůči kolegům, resp. pomáhajících profesím. Rozdíl byl také ve vnímání závažnosti specifických poruch učení a síly jejího dopadu na osobní, vzdělávací i profesní život jedince. Z počátku se u studentských skupin vyskytovalo určité nadlehčování zážitkových aktivit. Někteří participantů měli dojem, že jsou úkoly příliš snadné a lehké. Oproti tomu byla menší skupina účastníků, kteří měli osobní zkušenost se SPU a ti se již od začátku zážitkových aktivit cítili viditelně nekomfortně, měli předem obavy ze selhání (jak posléze vypověděli). Mezi studenty bylo několik s vlastní zkušeností specifických poruch učení, kteří začali pociťovat stejné jevy jako když seděli ve školních lavicích. Někteří z nich chtěli předčasně ukončit některé aktivity nebo se stali po zbytek přímého osobního zážitku pouze tzv. tichými pozorovateli. Ve zprostředkování SPU se tito účastníci vrátili k vlastním, niterným a mnohdy bolestivým zkušenostem, které si znovu zažili nebo připomněli. V jejich reflexích byl znát pocit zranitelnosti, křehkosti a citlivého, snadno narušitelného sebevědomí. Ti, kdo měli určitou tendenci zlehčovat či podceňovat projevy SPU, hovořili po dokončení semináře o pocitech překvapení (ve smyslu odhalení těžkostí SPU, nepohodlí a nejistoty, jak se žáky se SPU pracovat). Jako vysokoškolští studenti byli mnohdy zvyklí, že učení je prostředek získávání znalostí a dovedností, který je plně zautomatizovaný a kromě časové náročnosti nepředpokládá dovednostní obtíže. Emoční reakce studentů byly podobné jako reakce u skupiny A, více se však objevoval zmíněný pocit překvapení a nejistoty. Prostor vytvořený po zážitkových aktivitách se zaměřoval na sdílení bezprostředních reakcí, pocitů, názorů a postřehů. Vzájemnost a sounáležitost každé výzkumné skupiny umožnila prostřednictvím sdílení zkušenosti nalézat podněty, náměty a konkrétní příklady, jak se žáky pracovat. Objevovaly se například i takové názory, že by bylo prospěšné vytvořit na začátku školního roku v třídním kolektivu takové klima, aby žáci mohli porozumět silným a slabým stránkám svých spolužáků. Studenti byli velmi senzitivní vůči negativním emocím, které v nich osobní zážitek zanechal. Pociťovali osobní, odbornou i lidskou odpovědnost za učení zanechal. Vnímali jako osobní odbornou i lidskou odpovědnost za pocity a emoce, které v žácích vyvolává proces vyučování a učení.

Souhrnně lze formulovat následující zjištění plynoucí z pozorování a interakcí s účastníky seminářů:

- Nesnáze při plnění úkolů vyvolává pocity frustrace, úzkosti, selhání, bezmoci;
- Obtíže vyplývající ze snížené schopnosti učit se jsou zdrojem sníženého sebevědomí, pocitu vlastní nedostačivosti;
- Pedagog je součástí tvorby klima třídy, které přináší pocity a emoce vyvolané výukou a jeho pedagogickým přístupem;
- Sdílení silných a slabých stránek v třídním kolektivu může pomoci vzájemnému porozumění a rozvoji empatie v kolektivu žáků;
- Osobní zážitek specifických poruch učení v účastníkovi vzbuzuje dosud nezažité a neuvědomělé pocity;
- Navzdory dlouholeté praxi přímý zážitek specifických poruch učení vede k novým reflexím a podnětům pro práci se žáky;
- Osobní zážitek SPU z tzv. Neviditelného postižení dělá postižení viditelné, prožité a konkrétní;
- Osobní zážitek SPU zprostředkovává situaci žáků se SPU

	DATUM	MÍSTO	POČET ÚČASTNÍKŮ
KUPINA A	11. 11. 2019	DYS- CENTRUM® PRAHA Z. Ú.	7
SKUPINA B	13. 1. 2020	FF UK, KPED	25
SKUPINA C	13. 1. 2020	FF UK, KPED	33
SKUPINA D	29. 1. 2020	FF UK, KPED	11
Celkem			76

Tabulka č. 2 - Harmonogram zážitkových seminářů

Obsahová analýza systematicky třídí vybraná témata a zásadní jevy výzkumného problému. Obsahové analýzy nepracovaly se stejnými významy kódů, byť stejně znějícími. U každé výzkumné fázi mělo toto označení jiný kontext, a proto také jiný význam. Neznamená to však, že by obě výzkumné fáze vzájemně nesouvisely. Cílem ohnisková skupina

(podobně jako tomu v diplomové práci při rozhovorech se žáky) bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků, kteří jsou formováni vzdělávacím systémem a učebním potenciálem, kdy je obojí ovlivněno přítomností specifických nesnází. Tato zjištění jsou zásadní pro diskuzi, ve které poslouží jako určité zrcadlo výpovědí a reflexí účastníků semináře, protože obecným cílem takových analýz je identifikace potřeb a potenciálu žáka na straně jedné a identifikace vhodných metod práce a didaktických postupů učitele.

Kategorie v rámci kvalitativní obsahové analýzy byly tvořeny induktivně, to znamená z textu. Některé z nich taktéž in vivo, tedy v jazyce textu.

	1	2	3	4	5
1. Organizace semináře					
2. Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi					
3. Lektorské vedení					
4. Přínos pro praxi se žáky					
5. Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží					
6. Přesah zážitku mimo školní prostředí					
7. Změna didaktických a metodických postupů při výuce se žáky se SPU					
8. Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti pro práci s žáky se SPU					

Tabulka č. 4 - Reflexe semináře – škálové hodnocení

Na semináři oceňuji:	
Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a	
Osobní zhodnocení semináře:	

Tabulka č. 5 - Reflexe semináře – otevřené položky

Analýza osmi položek na škále 1–5 (záměrně použito klasifikačního hodnocení jako ve škole) byla kvantitativně zpracována v podobě mediánu a aritmetického průměru. Medián ukazuje střední hodnotu, jinak řečeno vymezuje určitou centrální hodnotu. Zatímco aritmetický průměr lze chápat jako obvyklou hodnotu z odpovědí, resp. z hodnocení účastníků. Analýza zbývajících třech otevřených položek byla zpracována technikou obsahové analýzy.

Skupina A

	1	2	3	4	5
1. Organizace semináře	7				
2. Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	6	1			
3. Lektorské vedení	7				
4. Přínos pro praxi se žáky	6	1			
5. Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	7				
6. Přesah zážitku mimo školní prostředí	7				
7. Změna didaktických a metodických postupů při výuce se žáky se SPU	6	1			
8. Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti pro práci s žáky se SPU	6	1			

Tabulka č. 6 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina A)

Na semináři oceňuji:	Zasazení do praxe; lektor; otevřená diskuse; aktivity; nové informace a postupy; nastolení změny pohledu na žáky se SPU; seminář podložený praxí
Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a	Bez poznámek; více dalších praktických metod; ukázky modifikovaných prací a testů
Osobní zhodnocení semináře:	Atmosféra; odbornost; možnost osobního zážitku; obohacení; nastolení změny pohledu na žáky se SPU; zkušenosti lektorky; lektorské vedení

Tabulka č. 7 - Reflexe semináře – otevřené položky (skupina A)

Komentář k výsledkům:

Skupina A se skládala ze sedmi účastníků, jednalo se vždy o pedagogické pracovníky s dlouholetou praxí – učitelé na základních a středních školách, speciální pedagogové a výchovní poradci. Další bližší informace o skupině se nacházejí v předcházející kapitole.

Tato skupina hodnotila vždy na výbornou organizaci semináře. Pozitivně a jako užitečné komentovala aktivity zaměřující se na pochopení obtíží žáků se specifickými poruchami učení. Přesah zážitku v mimoškolním prostředí byl hodnocen mimo jedné odpovědi na výbornou. Obsahová náplň byla přínosná pro jejich praxi. Pozitivně hodnocené byly didaktické a metodické aktivity věnující se přímé práci s těmito žáky. Tyto aktivity se podle účastníků pozitivně odrazí na každodenní praxi při práci se žáky se SPU a povedou k pozitivním změnám v rámci běžného vyučování. Souhrnně lze tedy říci, že byl seminář hodnocen, co se týče otevřených položek, na výbornou. Účastníci nejvíce oceňovali zasazení semináře do praxe, tzn. že seminář vycházel z reálných potřeb žáka, pracoval s velmi aktuálním tématem běžných školních lavic. Participantů také kladně hodnotili odborné kompetence lektora. Dále ocenili možnost aktivně se podílet na semináři, diskutovat a mít prostor pro vzájemnou interakci a komunikaci, při níž měli možnost sdílet své zkušenosti a "návody" a tak se nechat inspirovat dalšími názory. Účastníci také kladně hodnotili jednotlivé aktivity, protože „...opravdu jsem se skrze aktivity mohla přiblížit světu DYS a prožívat jej jako žák se SPU“¹⁷. Samotné absolvování těchto činností bylo mentálně a psychicky velmi náročné. Pozitivně komentovány byly právě

¹⁷ Přímá citace jedné z reflexí účastníků.

prostředky, jakými lze proniknout do světa specifických poruch učení a volba jednotlivých aktivit. Účastníci oceňovali, že na základě aktivit našli nové informace, nové metodické a didaktické postupy práce s žáky. Tyto aktivity jim pomohly změnit pohled na práci s žáky se SPU, ale také na žáky jako takové - na jejich psychické potřeby, na psychosociální rozměr specifických poruch učení. Otázka o případných změnách, doplnění či úpravách často zůstala nezodpovězena. Někteří účastníci by uvítali další aktivity zprostředkovávající další projevy specifických poruch učení.

Skupina B

	1	2	3	4	5
1. Organizace semináře	21	4			
2. Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	17	8			
3. Lektorské vedení	24	1			
4. Přínos pro praxi se žáky	18	7			
5. Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	22	3			
6. Přesah zážitku mimo školní prostředí	11	11	2	1	
7. Změna didaktických a metodických postupů při výuce se žáky se SPU	10	14	1		
8. Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti pro práci s žáky se SPU	20	5			

Tabulka č. 8 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina B)

Na semináři oceňuji:	Obsah semináře; praktické zaměření; empatie; volba úloh; lektor; skupinová práce; prostor pro sebevyjádření; vcítění do potřeb žáků; dominance praxe; kreativita; organizace; přínosnost; jasný záměr; názornost; myšlenka zážitkového semináře; charakter aktivit
Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a	Více časové dotace; více ukázek; více metodických doporučení; povinná účast; přímá práce ve třídě; více matematických aktivit; náročné aktivity v krátkém čase; méně výkladu; dysgrafické texty; více zpětné vazby
Osobní zhodnocení semináře:	Pochopení SPU; přínos; změna přemýšlení o tématu; vhodnost aktivit; empatie; pozitivní prostředí; možnost diskuse; doporučení pro učitele

Tabulka č. 9 - Reflexe semináře – otevřené položky (skupina B)

Komentář k výsledkům:

Skupinu 25 účastníků tvořili prezenční studenti pedagogiky speciálně-pedagogického okruhu. Možnost účasti na semináři jim byla nabídnuta.

Konkrétní postup výběru, volby výzkumných skupin a jejich charakteristiky jsou uvedeny v kapitolách o vyhodnocení výsledků. Jednotlivé položky byly nejčastěji oceněny známkami 1 a 2, ojediněle se vyskytovaly známky 3 a 4. Známkou výborně získala obsahová stránka semináře, přínos pro praxi a lektorské vedení. Někteří účastníci v otevřených položkách argumentovali tím, že nemají nebo neznají ze svého okolí jedince se SPU, a tak se jim hůře vcíťovalo do jejich potřeb. Za metodické postupu při výuce s žáky se SPU byla udělena známka výborně 10krát, známka chvalitebně 14krát a 1krát známka dobře. Zde je patrný mírný obrat v hodnocení, což lze přisuzovat tomu, že se jedná o začínající studenty, kteří jsou na počátku pedagogické kariéry, a proto nemohou dost dobře odhadnout, jakým způsobem budou moci nabyté znalosti a dovednosti v praxi aplikovat. Přítomní pozitivně hodnotili lektorské dovednosti, praktické zaměření, možnost skupinové práce a prostor pro sebevyjádření

Prostřednictvím dalších aktivit také oceňovali možnost večit se do praktických potřeb žáků. Účastníci sice upřednostňovali praktickou část semináře, avšak díky jeho teoretické části získali větší vhled do problematiky než v jiných předmětech. Seminář komentovali jako kreativní, zaměřený na praxi a vycházející z praxe, seminář s jasným záměrem či cílem. Na semináři by upravili časovou dotaci pro jednotlivá doporučení, tzn. hlouběji se věnovat aplikaci doporučení, vyzkoušet si danou aktivitu před a po (s modifikací dle doporučení), tzn. hlouběji se zabývat danou aktivitu před modifikací a po ní, aby mohli porovnávat, jak se mění náročnost na zpracování a splnění aktivity v důsledku projevů specifických poruch učení. Někteří účastníci by vedle rozšíření praktických aktivit uvítali i detailnější teoretický úvod. Jen málo z nich by redukovalo rozsah teoretické části, většina by však naopak doplnila část praktickou. Mnozí studenti by uvítali více aktivit zaměřených na předmět matematika. Studenti vypovídali, že se změnil jejich názor na sledované téma. Kladnou odezvu měla také příležitost diskutovat v pozitivním prostředí a způsob vedení semináře.

SKUPINA C

	1	2	3	4	5
1. Organizace semináře	16	17			
2. Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	16	12	5		
3. Lektorské vedení	29	4			
4. Přínos pro praxi se žáky	18	8	7		
5. Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	25	7	1		
6. Přesah zážitku mimo školní prostředí	14	12	7		
7. Změna didaktických a metodických postupů při výuce se žáky se SPU	9	19	4	1	
8. Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti pro práci s žáky se SPU	17	14	2		

Tabulka č. 10 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina C)

<p>Na semináři oceňuji:</p>	<p>Atmosféra; téma; praktické zaměření; vcítění se prostřednictvím náročných úkolů; charakter aktivit; konkrétní příklady; zážitek jako nástroj; vhled do procesu učení z pohledu žáka se SPU; vstřícné jednání; citlivý a ohleduplný přístup; přiměřené tempo; úvaha o změně jednání v praxi; bezpečné prostředí; lektorské vedení; organizace; ve srovnání s jinými předměty lepší porozumění problematice</p>
<p>Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a</p>	<p>Více cvičení na čtení; více teorie; zaměření na řešení problémů se SPU; porovnání pocitů žáků se SPU a účastníků semináře; aktivity pro SPU s úpravou; SPU v třídním kolektivu; více času na realizaci konkrétních doporučení; 2 semináře – zážitkový seminář a metodický seminář pro práci s žáky se SPU; rozšíření o problematiku poruch chování a poruch autistického spektra; další semináře; větší dramaticnost, intenzivnost a " drsnost " seminárních aktivit; šířeji objasnit kontext aktivit; povinnost absolvování semináře pro budoucí pedagogy; zaměření i na SŠ studenty; větší učebna nebo místnost</p>
<p>Osobní zhodnocení semináře:</p>	<p>Postaveno na výpovědích dětí; aktivní seminář; zážitek – prožitek SPU; zkušenost nejen pro pedagogy; charakter aktivit; prospěšnost; účastník najde rychleji alternativní řešení než žák; přesah do běžného života; autentické prožití pocitů – psychicky náročné; dobře zdůvodněný výběr a charakter aktivit; zvýšit dynamiku semináře</p>

Tabulka č. 11 Reflexe semináře – otevřené položky (skupina C)

Komentář k výsledkům:

Účastníci třetí skupiny pozitivně hodnotili především lektorské vedení semináře, užitečnost aktivit pro pochopení obtíží žáků se SPU, přínos semináře pro pedagogickou praxi v přímé práci se žáky či klienty se SPU, zlepšení úrovně znalostí a dovedností v oblasti specifických poruch učení, organizaci semináře a obsahovou náplň. Změnili by místo konání (seminář probíhal na katedře pedagogiky v místnosti, která primárně neslouží jako učebna, protože běžně užívané učebny byly obsazené). Z hlediska obsahu semináře by doplnili cvičení zaměřená na čtení, řešení problémů a aktivity založené na principu "před - po", což znamená porovnávání charakteru a obtížnosti úkolů pro žáky se SPU v původně koncipovaném semináři a semináři po modifikaci. Mezi komentáři byl i návrh na provedení dvou seminářů, jednoho zaměřeného na zážitkový charakter specifických poruch učení a druhého na metody práce s žáky se SPU. Mezi dalšími doporučeními bylo poskytnout širší teoretický výklad a "surovější a dramatičtější" provedení zážitkových aktivit, které by umožnilo ještě intenzivnější zážitek projevů a pocitů a emocí spojených se specifickými poruchami učení. Tematiku seminářů by doplnili o další skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, např. o žáky s poruchami autistického spektra a poruchami chování. Taktéž by navýšili časovou dotaci semináře, která by umožnila dát větší prostor objasnění jednotlivých aktivit a jejich reflexi. Pokud šlo o organizaci, měli studenti výhrady k místnosti konání, kterou považovali za nevyhovující.

Účastníci pozitivně hodnotili, že seminář vycházel mimo jiné z výpovědí žáků se SPU, z jejich zkušeností „ze školních lavic“. Seminář byl aktivní, zprostředkoval zážitek specifických poruch učení, který se stal významnou zkušeností nejen pro pedagogickou praxi, ale i pro běžný život, při běžném kontaktu s lidmi. Byl však především prospěšný pro zkvalitnění pomoci a podpory žákům ve školním prostředí. Za pozornost stojí i postřeh jednoho z účastníků, který si uvědomil, že jedinec bez SPU je schopen v rámci zážitkových aktivit rychle najít jiné, alternativní řešení, a proto navrhl seminární aktivity více zdramatizovat, zvýšit jejich náročnost na provedení i dynamiku tak, aby byl zážitek autentičtější. Na druhé straně jiní účastníci považovali aktivity za psychicky náročné až vyčerpávající. Přesto však hodnotili seminář jako prospěšný a žádoucí.

Jedna z účastnic výzkumné skupiny C po absolvování zážitkových aktivit v bodech sepsala svoje obtíže, které jí specifické poruchy učení přinesly. S jejím svolením a se zachováním anonymity jsou zde prezentovány. Dle její výpovědi v ní osobní zážitek specifických poruch učení vyvolal silné vzpomínky a v některých okamžicích se opět stala onou žákyní ze základní školy.

- *Nebaví mě to;*
- *Všichni jsou lepší / rychlejší ve čtení než já;*
- *Nezvládnou dlouho poslouchat výklad;*
- *Často si špatně přečtu zadání v testu;*
- *Doma to umím, ve škole ne;*
- *Nepřečtu po sobě zápis;*
- *Musím se doma víc učit – trvá mi to déle;*
- *Ostatní děti mě nechápou;*
- *Cítím frustraci při psaní diktátu;*
- *Nevěřím si;*
- *Pochybuji o tom, že se dostanu na SŠ;*
- *Pletou se mi písmenka a čísla;*
- *Učitel se mnou nemá trpělivost;*
- *Mám horší projev při zkoušení a tím horší známky, i když učivo umím;*
- *Jsem empatická, umím se vcítit do toho, když někomu něco nejde;*
- *Jsem kreativní, hezky maluji;*
- *Jsem přátelská;*
- *Dokážu logicky uvažovat;*
- *Když vím, jaká je moje diagnóza, vím, jak to zlepšovat (anonym 2019).*

SKUPINA D

	1	2	3	4	5
1. Organizace semináře	4	6	1		
2. Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	5	4	1		
3. Lektorské vedení	8	3			
4. Přínos pro praxi se žáky	3	5	3		
5. Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	7	4			
6. Přesah zážitku mimo školní prostředí	3	4	3		
7. Změna didaktických a metodických postupů při výuce se žáky se SPU	2	7	2		
8. Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti pro práci s žáky se SPU	6	3	2		

Tabulka č. 12 Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina D)

Na semináři oceňuji:	Zážitek; na praxi založené
Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a	Řešení byla vhodná pro práci s jednotlivcem – doplnit o práci s kolektivem; více aktivit; detailnější vyhodnocení jednotlivých aktivit
Osobní zhodnocení semináře:	Zaměření na studenty SŠ se SPU; povinná účast pro pedagogy ZŠ a SŠ

Tabulka č. 13 Reflexe semináře – otevřené položky (skupina D)

Komentář k výsledkům:

Účastníci hodnotili jednotlivé položky převážně známkami 1 a 2. Výborně hodnocenými položkami bylo: lektorské vedení, přínos pro praxi se žáky, užitečnost aktivit pro pochopení obtíží, zlepšení znalostí a dovedností pro úspěšnější práci se žáky.

Studenti oceňovali samotný zážitek specifických poruch učení, charakter semináře, který byl založen na praxi a potřebách konkrétní cílové skupiny. Participantů semináře by seminář obohatil o další spektrum zážitkových aktivit, o změření na skupinovou práci se žáky se SPU, uvítali by také větší časovou dotaci na vyhodnocení jednotlivých aktivit. Seminář by mnoho z nich zavedlo jako povinný pro učitele základních a středních škol. Dále by se zaměřili také na studenty středních škol.

12.7 *Shrnutí zjištění*

Zdroje výsledných zjištění byly tři – zrcadlily metody sběru dat v průběhu zážitkového semináře:

- Zúčastněné pozorování (pozorování účastníků semináře v jeho průběhu; zápisky v písemné podobě tvořeny autorkou práce; pozorování zážitkového semináře);
- Neformální a polostrukturované rozpravy v průběhu semináře s účastníky;
- Dotazník reflexe zážitkového semináře.

Poznatky ze zúčastněného pozorování byly autorkou práce v průběhu všech seminářů písemně zapisovány. Stejně tak jako sdělení z verbálních interakcí s účastníky. Pozorované a sdělené informace a jevy byly vedeny formou poznámek, které doplňují atmosféru a bezprostřední reakce.

Hlavní poznatky plynoucí z pozorování a interakcí s účastníky seminářů:

- Nesnáze při plnění úkolů, vyvolávání pocitu frustrace, úzkosti, selhání, bezmoci;
- Obtíže vyplývající ze snížené schopnosti učit se jsou zdrojem sníženého sebevědomí, pocitu vlastní nedostačivosti;
- Pedagog nese zodpovědnost za pocity a emoce, které jeho výuka a jeho pedagogický přístup k vyučování vyvolává u žáků;
- Sdílení silných a slabých stránek v třídním kolektivu může pomoci vzájemnému porozumění a rozvoji empatie v kolektivu žáků;
- Osobní zážitek specifických poruch učení v účastníkovi vyvolává dosud nezažité a neuvědomělé pocity;
- Navzdory dlouholeté praxi přímý zážitek specifických poruch učení vede k novým reflexím a podnětům k práci se žáky;
- Osobní zážitek SPU z tzv. neviditelného postižení dělá postižení viditelné, prožité a konkrétní.

Výsledky uvnitř čtyř realizovaných seminářů se v podstatě nelišily. Přesto mezi jednotlivými skupinami byly patrné rozdíly, které byly dány především délkou praxe v pedagogickém prostředí a zkušenostmi s přímou prací se žáky se specifickými poruchami učení. Ohlasy skupin B a C (prezenční studenti bakalářských oborů) se v oblastech zaměřených

na přesah zážitku mimo školní prostředí, na změnu didaktických a metodických postupů a na zlepšení znalostí a dovedností při výuce žáků se SPU viditelně lišily od skupin A a D.

Podrobné výsledky byly prezentovány v předchozí podkapitole. Cílem následujícího shrnutí hlavních zjištění je selektovat taková zjištění, která poskytují vystihující, autentický a nový pohled osobní zážitek specifických poruch učení:

- Nový přínosný způsob vzdělávání, které přináší změnu v uvažování a jednání;
- Nové informace o specifických poruchách učení a nové postupy práce se žákem, příp. třídou;
- Nastolení změny pohledu na žáky se SPU;
- Pochopení projevů specifických poruch učení;
- Vcítění se do potřeb žáků;
- Osobní zážitek SPU jako empatický zdroj informací a zkušeností pro práci se žákem se SPU;
- Uvědomění si dynamiky a významu negativních projevů spojených s nezvládnutím učiva a častým selháváním.

Na základě získaných zjištění lze konstatovat, že osobní zážitek specifických poruch učení lze považovat za adekvátní nástroj rozvoje empatie a porozumění, který umožní najít víru žáka a vytvoří tak vztah mezi učitelem a žákem a vzdělávací podmínky, které citlivě a zodpovědně vymezí oboustranná práva a povinnosti, jejichž dodržováním dojde k naplnění vzdělávacích cílů.

13 Shrnutí výsledků empirické části práce

13.1 Závěry výzkumu

Disertační projekt byl postaven na výzkumném problému osobního zážitku specifických poruch učení. Koncept osobního zážitku je autorčíným autorským pojetím problematiky porozumění specifickým poruchám učení. Výzkum se opírá o předcházející diplomovou práci autorky. Specifický výzkumný problém reaguje na situaci praxe a současně přináší inovativní a dosud málo (či vůbec) užívanou metodu rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí skrze metody zážitkové pedagogiky.

Vědecký cíl výzkumu směřuje k obecnějším otázkám, které se týkají zážitku specifických poruch učení. Výzkumný projekt má přispět k rozšíření povědomí o této problematice skrze osobní zážitek. Jeho hlavním záměrem je nejen zdůraznit nutnost empatického přístupu k žákům se SPU, ale také nabídnout pozitivnější optiku na specifické poruchy učení, které nemusí být primárně vnímány jako problémy, zátěže, nedostatky a nedostačivosti.

Hlavním cílem výzkumu bylo zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění specifických potřeb jedinců se SPU. Tento cíl byl splněn realizací 4 zážitkových seminářů, ze kterých vyplývají výzkumná zjištění na základě absolvování zážitkových aktivit.

Výzkumná část práce byla tvořena dvěma stěžejními výzkumnými akty – realizací rozhovoru v rámci ohniskové skupiny a realizace zážitkových seminářů. V souladu s harmonogramu výzkumu byla nejdříve realizována ohnisková skupina a poté čtyři zážitkové semináře.

Cílem ohniskové skupiny bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků ve vztahu ke vzdělávacímu systému a učebnímu potenciálu, kde jsou obě proměnné ovlivněny přítomností specifických nesnází. Výsledky ohniskové skupiny při konfrontaci s výsledky zážitkového semináře by měly vykazovat společný průnik některých témat. Na realizované ohniskové skupiny a analýzy získaných dat byla identifikována následující témata, která přináší autentický pohled na vzdělávací systém a učební potenciál žáka.

1. Absence individuálního přístupu, tj. přístupu, který vychází z reálného poznání a porozumění žakovým silným a slabým stránkám a který poté adekvátně nastavuje pedagogický přístup. Z absence individuálního přístupu plyne z absence prostoru

na učení v souladu s SVP a učebním potenciálem. Což v konečném důsledku vede k tomu, že učitel neví (neumí, nezná), jak pracovat se silnými a slabými stránkami žáka. Nemůže tak kvalitně, upřímně, autenticky a přirozeně porozumět žákovým potřebám a jeho potenciálu;

2. Učitel je na prvním místě „člověk“ ve smyslu bazální podstaty lidství, lásky k druhým, empatii, tolerance, respektu, důvěry a jistoty. Učitel není „zlým nadřazeným“, ale je partner, který má stejně jako žák svá práva a povinnosti;
3. Přesah učení do praktického života napojení teoretického výkladu na praxi výuka založená na problémech běžného života. Učení by mělo představovat proces, resp. cestu, na kterou se žák vydá a na základě získaných zkušeností bádá, hledá a učí se. Vstup na tuto cestu je dobrovolný, protože jen tak, může žáka takový výprava (učení) obohatit, rozvíjet a inspirovat dál;
4. Učení, myšlení a vnímání, které se odehrává v edukačním prostoru má být komplexní, v kontextu zasazené, má rozvíjet logické a kritické dovednosti myšlení.
5. Požadavek aktivní participace žáků na vyučování a organizaci školního režimu dává žákům pocit kompetence a pocit vlivu na proces vzdělávání, který je právě o nich a o podobě učící se společnosti¹⁸;
6. Vyskytovaly se dva protichůdné pohled na pojetí inkluze. První názor vnímal inkluzi jako prostředek vzájemného obohacení minoritní a intaktní části společnosti. Druhý postoj zastával pohled na inkluzi jako na překážku v rozvoji adekvátní individuální možnosti míry osvojování učiva.

Zážitkový seminář jakožto výzkumný problém byl stěžejní výzkumnou fází empirické části práce. Jeho význam byl řešen i v teoretické části práce, ve které byl zasazen do širšího kontextu pedagogického, psychologického, sociologického a filozofického. Realizace čtyř zážitkových seminářů přinesla významná výzkumná zjištění, která byla analyzována prostřednictvím obsahové analýzy.

¹⁸ Pojem „učící se společnost“ blíže specifikuje například K. P. Liesmann (in LIESSMANN, K. P., 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. XXI. století, sv. 4. ISBN 978-80-200-1677-5.

Cíle zážitkového semináře byly následující:

- Zprostředkovat účastníkům nevšední zážitek specifických poruch učení prostřednictvím konkrétních aktivit a simulačních pomůcek;
- Reflektovat zážitek a uplatnit získané zkušenosti a prožitky v pedagogické praxi při práci a komunikaci se žáky se SPU.

Hlavní poznatky plynoucí z pozorování a interakcí s účastníky seminářů:

- Jazyk užívaný ve vztahu k problematice specifických poruch učení může mít přímý vliv na sebepojetí a sebehodnocení žáka se SPU;
- Nesnáze při plnění úkolů vyvolávají pocit frustrace, úzkosti, selhání, bezmoci;
- Obtíže vyplývající ze snížené schopnosti učit se jsou zdrojem sníženého sebevědomí, pocitu vlastní nedostačivosti;
- Výuka a pedagogický přístup ovlivňují pocity a emoce žáků a mají vliv na jejich pracovní výkon;
- Sdílení silných a slabých stránek v třídním kolektivu může pomoci vzájemnému porozumění a rozvoji empatie v kolektivu žáků;
- Navzdory dlouholeté pedagogické praxi přímý zážitek specifických poruch učení vede k novým reflexím a podnětům k práci se žáky;
- Osobní zážitek v rámci zážitkového semináře lze považovat za edukační nástroj v tématu specifických poruch učení, neboť si jeho účastník osvojuje nové poznatky a získává nové znalosti, dovednosti a zkušenosti;
- Osobní zážitek specifických poruch učení v účastníkovi vyvolává dosud nezažité a neuvědomělé pocity;
- Osobní zážitek SPU z tzv. neviditelného postižení dělá postižení viditelné, prožité a konkrétní.

Výsledky čtyř realizovaných seminářů se nelišily zásadně. Nicméně mezi jednotlivými skupinami byly patrné rozdíly, které byly dány především délkou praxe v pedagogickém prostředí a zkušenostmi s přímou prací se žáky se specifickými poruchami učení. Skupiny B a C, které byly složeny z prezenčních studentů bakalářských oborů se v oblastech zaměřujících se na přesah zážitku mimo školní prostředí, změnu didaktických a metodických postupů při výuce se žáky se SPU a zlepšení znalostí a dovedností v tématu práce se žáky viditelně lišily od výpovědí zejména skupiny A a také skupiny D.

Hlavní poznatky plynoucí z reflexe účastníků zážitkových seminářů¹⁹:

- Samotná myšlenka konceptu zážitkového semináře je unikátním přístupem k problematice specifických poruch učení;
- Charakter zážitkového semináře lze popsat jako kreativní, záměrný, názorný, přínosný, organizovaný, empatický a pozitivní;
- Zážitkový seminář umožňuje pochopit podstatu specifických poruch učení pochopení SPU;
- Zážitkový seminář naplňuje svou funkční roli, ve které dosahuje změny v přemýšlení o tématu; vhodnost aktivit; empatie; pozitivní prostředí;
- Z praxe vycházející aktivity a do praxe zpětně cyklicky zasazené, které jsou obsahově a funkčně vhodné a efektivní, tzn. Vedou k modifikaci přemýšlení a vnímání specifických poruch učení;
- Zážitkový seminář prezentuje nové informace a postupy o specifických poruchách učení a práci se žáky se SPU;
- Užité aktivity naplňují cíl a očekávání účastníků, tj. upřímné a autentické vcítění do vzdělávacích potřeb žáků se SPU;
- Absolvování zážitkových aktivit lze považovat za psychicky z náročné.

Práce stanovovala cíle výzkumné, které se vztahují k obecnějším cílům. Současně byly formulovány i cíle intelektuální, praktické a personální.

Cílem intelektuálním bylo poukázat na skutečnost, že žáci se SPU disponují (s ohledem na charakter a intenzitu projevů SPU) silnými stránkami a je více než žádoucí, aby učitelé uměli tyto individuální schopnosti a dovednosti rozpoznat a využít nejen jako kompenzační mechanismy, ale také je použít jako nástroj pro zvýšení motivace k učení a sebedůvěry těchto žáků.

Z ohniskové rozhovoru vyplývá, jak samotní žáci touží a potřebují, aby jejich okolí (rodina, spolužáci, kamarádi, učitelé atd.) věděli, že i oni umí, znají, snaží se a učí se. Že nejsou krabicí s nálepkou „SPU“, ve které jsou jen obtíže, nesnáze, bezmoc a nejistota. Žáci to nazývají „individuálním přístupem“, což je pojem, který je v pedagogice a ve společnosti mluvící o vzdělávání užíván snad více než pojem žák. S narůstající četností jeho používání se paradoxně

¹⁹ Reflexe zážitkového semináře týkající se možností úprav a změn je ošetřena v samostatné podkapitole 13. 2 Modifikace semináře pro budoucí realizaci

vytrácí realizace jeho funkce. Individuální přístup se v praxi stává souborem univerzálních doporučení a metod, které lze aplikovat na kohokoliv a nepředpokládá hlubší znalost samotného žáka. Stále tu tak zůstává kategorický imperativ²⁰ profesora Matějčka „Rozumět znamená pomáhat“.

Cíl praktický sledoval osobní zkušenosti ze zážitkového semináře, aby umožnil přispět ke změně ve vnímání silných a slabých stránek žáků se SPU a vést tak k úpravě volby konkrétních výukových metod, cílů, pomůcek atd. v souladu s potřebami a možnostmi žáků se SPU. A tak podpořit atmosféru tolerance a porozumění vůči těmto žákům ze strany jejich spolužáků a učitelů

Přímé citace výpovědí absolventů zážitkového semináře:

„Už nemůžu, vzdám to.“

„Je mi to líto.“

„Stydím se za některé své chování.“

„Přesně se vracím do toho temna, kdy jsem já jako dyslektik, seděla ve školní lavici a bylo mi úplně strašně.“

Personální cíl vycházel z autorčiny práce se žáky se SPU, která klade důraz na prezentaci a využití silných stránek lidí se SPU.

Práce na výzkumu, a především osobní interakce se všemi účastníky seminářů a ohniskového rozhovoru mě otevřela další dveře do světa lidí, kteří sice obtížně čtou, píšou nebo počítají, ale jsou inspirací a bohatstvím společnosti. Poznávání vnitřního a vnějšího svět toho druhého je nikdy nekončící dobrodružství, které rozvíjí empatii, porozumění a chrání před krátkozrakostí a zachovává člověku lidskost.

Výzkumný cíl práce - zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU byl naplněn, neboť byly zrealizovány čtyři zážitkové semináře, jejichž význam bylo reflektováno prostřednictvím dotazníkového šetření na závěr každého realizovaného semináře. Analýza dat a vyhodnocení seminářů byly zajištěny skrze dotazník reflexe semináře a zpracování pozorování interakcí účastníků.

²⁰ Autorem pojmu „kategorický imperativ“ je německý filozof Immanuel Kant. Jedná se o základní princip etiky, na který by se měli lidé sami sebe ptát: Mohu chtít, aby všichni jednali tak, jak právě teď jednám já? Kant mluví o tom, aby člověk jednal podle maximy, o které by chtěl, aby se stala obecným zákonem.

ZÁKLADNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Jaký je efekt osobního zážitku SPU na účastníky semináře?

Osobní zážitek poskytuje pro účastníka novou, autentickou zkušenost se specifickými poruchami učení, která na jedné straně vyvolává silné negativní emoce plynoucí z prožitku nesnáží typických pro obraz SPU. Na straně druhé zprostředkovává autentický pocit, „jak se žák cítí“, který umožňuje pozitivně transformovat dosud užívané metody a postupy práce.

Osobní zážitek specifických poruch učení se na základě realizovaného výzkumu osvědčil jako funkční a efektivní nástroj rozvoje empatie a porozumění, který umožní najít víru v každého žáka a vytvoří vztah mezi učitelem a žákem, který bude rozumět jeho potenciálu a možnostem mu rozvinout jeho potenciál.

DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Jak účastník reflektuje osobní zážitek SPU?

Osobní zážitek umožňuje vcítit se do vzdělávacích potřeb žáka se SPU. Prostřednictvím psychicky náročných aktivit dovádí účastníka ke změně dosavadního uvažování o charakteru, vlivu a síle specifických poruch učení. Vyvolává pocity empatie a porozumění ve vztahu k těmto žákům. Ve vztahu k účastníkovi spouští pocity frustrace, úzkosti, strachu, stresu a osobní nedostačivosti. Zasahuje do vnitřní osobnosti, ovlivňuje aktuální míru sebevědomí a sebeuvědomění. Prostřednictvím reflexe zmírňuje negativní dopady specifických poruch učení a dává příležitost objevovat a diskutovat možná řešení v přístupu k žákům se SPU.

Jaká témata na základě absolvované zkušenosti rezonují?

Zážitkové aktivity vyvolávají rozličné spektrum emocí a pocitů. Mezi nejčastěji uváděné a pozorované patřily údiv a překvapení, jak je obtížné některé simulační aktivity zvládnout. Nepříjemný, intenzivní a svíravý pocit vlastní nedostačivosti, neschopnosti. Což narušovalo hladinu sebevědomí. Popisovány byly také silný stres, úzkost, strach, vyčerpání, ztráta motivace a rezignovanost.

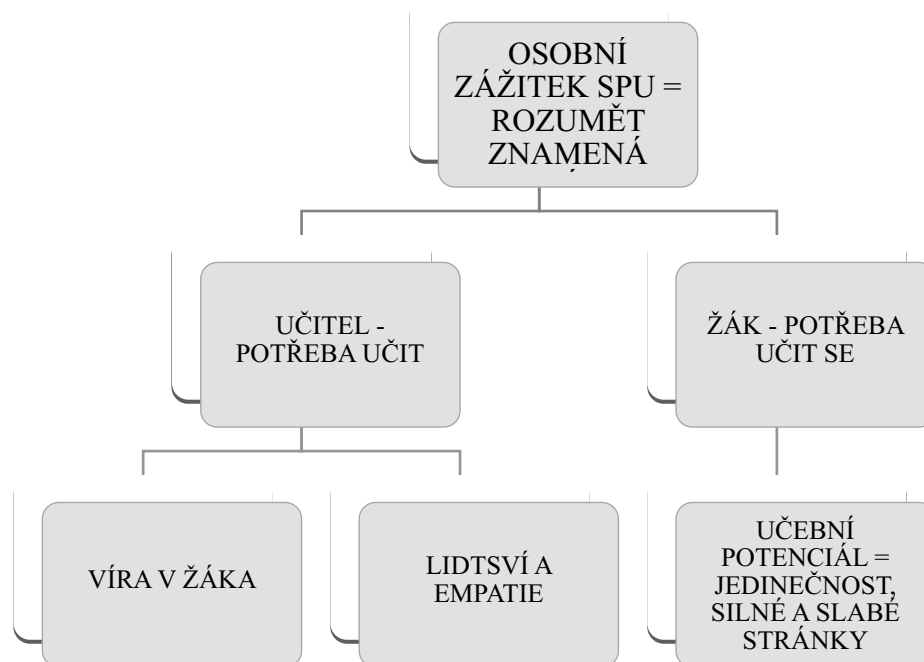
Jak vnímá účastník specifické projevy žáka se SPU?

Projevy SPU působí odlišně, pokud je člověk vnímá jako druhá osoba, jako pouhý pozorovatel. Osobní zážitek SPU prostřednictvím simulačních aktivit změní roli „druhé osoby“ na „osobu hlavní“, „na osobu, která aktuálně trpí specifickými poruchami učení“. Osobní zážitek vyvolává silné emoční reakce, od stresu, úzkosti, frustrace, paniky po pasivitu,

rezignovanost, sníženou motivaci, zpochybnění sebe sama, snížení sebepojetí, změna sebehodnocení a sebevědomí.

Disertační práce představila komplexní výzkumný přístup k problému osobního zážitku specifických poruch učení. Struktura výzkumu se odvíjela od devíti výzkumných fází, přičemž pro samotný sběr dat byly nejdůležitější realizace výzkumných aktivit v podobě ohniskové skupiny a čtyř zážitkových seminářů. Uvažování o osobním zážitku specifických poruch učení komplikovaným myšlenkovým procesem, který pracuje s přímými a osobními zkušenostmi lidí, s jejich příběhy, postoji a přáními, které jsou každodenně ve vzájemné interakci a potřebují být založeny na oboustranném funkčním, efektivním, empatickém a podporujícím vztahu. Výsledky výzkumu mapujícího fenomén osobního zážitku specifických poruch učení lze prezentovat i ve formě zjednodušené myšlenkové mapy²¹. Osobní zážitek specifických poruch učení je ve své podstatě reálným prostředkem výroku profesora Matějčka „rozumět znamená pomáhat“. Neboť osobní zážitek SPU zprostředkovává na základě osobního zážitku porozumění a empatii. Žáci se SPU jsou ve škole mnohdy v situacích, kdy potřebují odpovídající pomoc a podporu, aby zažili školní úspěchy, neboť jejich primárním posláním ve škole je učit se, tzn. podněcovat a pracovat s individuálním učebním potenciálem. Druhým subjektem pedagogického vztahu je učitel, jehož primární potřebou je učit, vzdělávat. Základními podmínkami takové činnosti by, v kontextu výzkumného problému disertační práce, měly být: víra v žáka (v jeho učební potenciál, jeho silné stránky) a pedagogický přístup založený na lidství a empatii.

²¹ Autorem konceptu myšlenkových map je Tony Buzan. Představují efektivní nástroj, jak pracovat s informacemi, třídit je, kategorizovat a systematicky strukturovat.



Obr. č. 14 – Myšlenková mapa osobního zážitku SPU

Prostřednictvím dedukce výsledků lze konstatovat, že osobní zážitek je funkčním, efektivním, autentickým a originálním nástrojem rozvoje empatie a porozumění, který umožňuje zprostředkovat víru v každého žáka a vytvořit vztah mezi učitelem a žákem, který bude založen na porozumění, empatii, respektu, podpoře, rozvoji a odhodlání. Pak se naplní slova profesora Matějčka „rozumět znamená pomáhat“.

13.2 Modifikace semináře pro budoucí realizaci

Modifikace semináře pro jeho budoucí realizaci přímo závisela na vyhodnocení reflexe zážitkového semináře. Cílem této podkapitoly není již detailně rozlišovat a komentovat dílčí konkrétní zjištění, ale upozornit na rezervy a prostor pro potencionální rozvoj semináře podle názorů a zkušeností účastníků semináře, mezi kterými se vyskytovaly tyto podněty:

- Rozšíření teoretické části;
- Navýšení množství zážitkových aktivit (vedle tématu SPU, také témata poruch chování a poruch autistického spektra);
- Zážitkové aktivity ještě více zintenzivnit, zdramatizovat a celkově „zpřísnit“;
- Rozsáhlejší zpětná vazba zážitku a detailnější vyhodnocení jednotlivých aktivit;
- Porovnání pocitů žáků se SPU a účastníků semináře během dílčích aktivit;
- Aktivity ve verzi pro žáky se SPU s adekvátní modifikací;
- 2 semináře – zážitkový seminář a následně seminář „metody práce se žáky se SPU“;
- Povinnost absolvování semináře pro budoucí i současné pedagogy.

První představy o modifikaci a organizaci zážitkového semináře vznikaly dlouho před jeho realizací. Jak již výzkumný projekt ukázal, velmi náročnou logistickou fází projektu bylo samotná distribuce semináře. Primární zájem škol o seminář byl pozitivní a působil optimisticky. Nicméně ve snaze vyjednat termíny a zajistit dostatečný počet účastníků se začaly objevovat první nesnáze, které se pak ukázaly jako více méně fatální. Školy začaly diskutovat o zúžení časového rozsahu semináře, nemohly se rozhodnout, zda jej realizovat paralelně s výukou nebo po výuce, zda jej uskutečnit ve školním roce nebo v průběhu některých z prázdnin. Kumulací termínových, organizačních a personálních obtíží došlo k tomu, že byl seminář realizován v prostorách DYS-centrum® Praha z. ú. a na katedře pedagogiky FF UK. Seminář se věnuje školní problematice, která je přímo spjata s místem školy a třídy, takže by měl ideálně probíhat v tomto autentickém prostředí. Na druhé straně je třeba připustit, že pořádání obdobného semináře mimo prostory školy může zprostředkovat určitý odstup od témat, která jsou natolik běžná ve školní praxi, že jsou často přehlížena nebo považována za bezvýznamná. Možným řešením je začlenění semináře do školního harmonogramu a jeho rozdělení na dvě části tak, aby se snížila jeho časová náročnost. Dalším vhodným řešením je větší informovanost o existenci semináře a tím i získání většího počtu zájemců včetně lidí z příbuzných či nepedagogických profesí.

Zkušenosti z realizace čtyř seminářů a věcné komentáře účastníků poslouží k zamyšlení nad možnou modifikací semináře a způsobem provedení zážitkových aktivit. Zpětná vazba je pro každého lektora neocenitelným zdrojem informací a působí jako zrcadlo. Zážitkový seminář se zrodil z potřeb praxe a jeho úkolem je flexibilně reagovat na další nebo nové požadavky praxe a modifikovat tak svou stávající strukturu i obsah.

Jak je z uvedených výsledků patrné, bylo by žádoucí při další realizaci zážitkových seminářů zahrnout tyto podněty:

- Navýšení časového rozsahu semináře;
- Rozšíření teoretické části (především o témata psychosociální, pedagogické metody práce se žáky, didaktické postupy práce apod.);
- Rozšíření zážitkové části semináře o simulační aktivity a pomůcky;
- Vytvoření samostatných seminářů nebo vyčlenění dílčích bloků věnujících se žákům s poruchami pozornosti (ADHD, ADD), poruchami autistického spektra apod.;
- Vyhrazení většího prostoru pro poskytování bezprostřední zpětné vazby účastníkům semináře.

Závěrem bych k tématu modifikace semináře doplnila ještě jeden aspekt, o který by bylo vhodné budoucí seminář rozšířit. Jedná se o pozici učitele v pedagogickém vztahu a prostředí. Pedagogickým vztahem je myšlena široká podoba a rozsah interakcí směrem k žákům, ale i rodičům a kolegům. Pedagogické prostředí je tvořeno všemi subjekty pedagogického procesu, které utváří prostředí školy. Výzkum disertační práce se primárně zaměřoval na žáky se SPU. Hájil jejich zájmy, jejich potenciál, jejich silné stránky, jejich osobnosti. Usiloval o zprostředkování jejich vnímání a prožívání. Snažil se rozvíjet empatii a porozumění. Věřil, že osobním zážitkem lze najít pochopení, podporu a víru v každého jedince. Potřeba chránit zájmy dítěte – žáka by měl být stejná jako potřeba chránit učitele. Osobnosti a profesi učitele je věnována pozornost především v kapitole sedm Člověk – učitel. Hlubší zahrnutí pozice učitele do zážitkového semináře by zahrnovalo témata prožívání vyučování, náročné školní situace, komunikace se žáky s SVP (SPU), hranice naplňování profesních potřeb a potřeb žáků. Vztah učitele a žáka je z hlediska individuálních potřeb rovnocenný. Každý z nich má svá práva a povinnosti. Soulad a harmonie na obou stranách pak tvoří předpoklad úspěšného procesu vzájemného obohacování, rozvoje a podpory.

14 Diskuse

14.1 Diskuse výzkumných zjištění s teoretickou částí práce

Disertační práce přistupovala k výzkumným datům tak, aby jim dokázala co nejvíce porozumět, aby naslouchala respondentům a dokázala autenticky a realisticky vypovídat o zkoumaných jevech. Výzkum disertační práce k analýze dat využíval tzv. obsahovou analýzu. V souladu s výše uvedeným přístupem badatele k datům se jednalo o určitý kompromis. Obsahová analýza umožnila autenticky a důvěryhodně pracovat s daty, aniž by je modifikovala a zásadně transformovala. Na druhou stranu kvalita a charakter dat umožňují formulovat zásadní zjištění výzkumu, která sice netvoří novou teorii jako takovou (například ve smyslu zakotvené teorie), ale podávají významná svědectví ke zkoumanému fenoménu, která mohou:

- Být užitečná v dalším výzkumu, který by byl designován jako zakotvená teorie;
- V jejich aplikaci do praxe ve smyslu metodických doporučení;
- Rozšiřují povědomí o specifických poruchách učení ve smyslu osobní zážitku;
- Snímají ze specifických poruch učení nálepku „neviditelného postižená“ a skrze psychické a fyzické vnímání a prožívání (zprostředkované nástrojem osobního zážitku) zvědomují dílčí obtíže.

Takové závěry jsou ve shodě s myšlenkami autorů Strauss & Corbin (1999), kteří se domnívají, že výsledky výzkumu mohou sloužit k tvorbě výzkumných nástrojů, k vývoji určitých pojetí, jako pomůcka pro praktiky.

Strauss & Corbin (1999, s. 13) upozorňují na hlavní spor v oblasti kvalitativního výzkumu, který se týká pojetí analýzy, tj. do jaké míry by se údaje měly interpretovat? Jedna skupina badatelů se domnívá, že údaje samy o sobě by se analyzovat neměly vůbec, a že úkolem výzkumníka je spíše údaje shromažďovat a prezentovat věrný popis, přičemž údaje nejsou ovlivňovány badatelovými tendencemi ani jeho přítomností. V této perspektivě je úkolem výzkumníka naslouchat a sdělovat, podobně, jako tomu je třeba u novináře. Jiná skupina badatelů při analýze a prezentaci výzkumných dat a závěrů klade důraz na přesný popis. Podstatné je prezentovat přesný popis daného předmětu výzkumu, třebaže nejsou nutně uvedeny všechny zkoumané údaje. Další skupina badatelů se zaměřuje na tvorbu nové teorie. Výsledné teoretické výroky mohou být použity nejen k vysvětlení reality, ale poskytují i východisko pro naše jednání.

Výzkumný projekt disertační práce se zabýval fenoménem osobního zážitku specifických poruch učení. Výzkum zahrnoval devět výzkumných fází, z nichž stěžejními momenty sběru dat byly realizace rozhovoru ve formátu ohniskové skupiny a realizace čtyř zážitkových seminářů.

Cílem ohniskové skupiny bylo zaznamenat postoje, názory, emoce a pocity žáků ve vztahu ke vzdělávacímu systému, zkušenosti specifických poruch učení a učebnímu potenciálu, kde jsou obě proměnné ovlivněny přítomností specifických nesnází. Funkce ohniskové skupiny v celém výzkumu byla pojata jako prostředek prezentace názorů a postojů žáků se specifickými poruchami učení k tématu vzdělávání. Ve vztahu k zážitkovému semináři byla zjištění ohniskové skupiny konfrontována s těmi ze zážitkových seminářů se záměrem porovnat, jak se názory žáků promítají do obsahu zážitkového semináře.

Výsledky ohniskové skupiny v prvních dvou bodech hovoří o nedostatečném individuálním přístupu.

1. Individuálního přístup ve školním prostředí mnohdy nevyhází z reálného poznání a porozumění žakovým silným a slabým stránkám. Proces učení a vyučování pak nemůže být v kongruenci se vzdělávacími potřebami a učebním potenciálem, což v konečném důsledku vede k tomu, že učitel neví (neumí, nezná), jak pracovat se silnými a slabými stránkami žáka. Nemůže tak kvalitně, upřímně, autenticky a přirozeně porozumět žakovým potřebám a jeho potenciálu jedince.

Podle Rogerse (2014) říká, že jestliže má učitel schopnost intuitivně porozumět reakcím každého žáka, citlivě vnímat, jak je přijímán proces výchovy a vzdělávání v jeho očích, pak je také pravděpodobné navození signifikantního učení větší. Empatické porozumění je pak předpokladem pro formulování individuálního přístupu.

V individuálním přístupu, který vychází z konstruktivistického učení a přístupu orientovaného na žáka, mají žáci prostor a příležitost učit se vlastním tempem a způsobem, který jim vyhovuje. Žák tak má šanci vzít si z učení přesně to, co potřebuje, přicházet si na věci sám a zažít při učení úspěch. Pocit úspěchu napomáhá při zvyšování sebevědomí a sebedůvěry a podporuje vnitřní motivaci k dalšímu učení. Úlohou učitele je nabízet žákům příležitost k učení, poskytovat jim materiály, dostatek času, zpětnou vazbu, umožnit jim udělat chyby, nabídnout jim zkoušet různé postupy a možnosti řešení, spolupracovat s ostatními, hledat informace a pracovat s nimi dle svých možností. (Zelinková, Černá, Zitková 2020)

2. Učitel by měl být vnímán jako partner, který ve svém profesním vyjádření zůstává člověk, empatickým a lidským průvodcem vzdělávání a rozvoje jedince.

„Dobrá vůle není dobrá tím, co způsobuje nebo vykonává, svou způsobilostí dosáhnout nějakého vytčeného účelu, nýbrž je dobrá pouze a jedině chtěním, tj. o sobě, a je třeba ji samu o sobě, bez jakéhokoli srovnání, hodnotit daleko výš než vše, co by se skrze ni mohlo kdy uskutečnit ve prospěch nějaké náklonnosti, ba chceme-li, sumy všech náklonností.“ (Kant, eds. 2014, s. 14). Dobrá vůle v pedagogické profesi vychází z lidství, z bezpodmínečného přijetí druhého, z lásky k druhému a ze zájmu rozvíjet a podporovat druhé.

Učitelské povolání lze přirovnat k práci pilota. Také musí řešit mnoho úkolů současně – musí vychovávat, vyučovat, psychologicky myslet a konat, být příkladem ve vytváření vztahu k druhým lidem (Pavlikovska in Švamberk Šauerová eds. 2021).

Hlavním cílem výzkumu bylo zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU. V odborné literatuře jsou velmi zřídka uváděny příklady možností, jak přiblížit, jak se cítí žák se specifickými poruchami učení. Některá taková cvičení uvádí, například Kaliba (2014) či Rýdlová (2010). Zážitkový seminář pracoval se simulačními pomůckami, které byly založené na konkrétních zkušenostech z přímé práce se žáky se SPU. Předložené texty byly původně předložené žákům se SPU a autorka práce si při jejich hlasitém čtení kontinuálně zaznamenávala chybně přečtená slova, která následně dosadila do původního textu. Materiály zážitkových aktivit, které vycházely z pracovních zkušeností autorky práce s jedinci se SPU byly velmi oceňovanou položkou i v rámci vyhodnocení dat ze zážitkových seminářů. Autenticita užitých materiálů je významnou hodnotou celého konceptu zážitkového semináře. Zatímco jiné podoby simulací projevů specifických poruch učení vycházejí zejména z teoretických a všeobecně známých symptomatologických popisů specifických poruch učení. Simulační nástroje a projekty (SLD Read 2022, online; Harvard University 2022, online; Tiffany 2016, online; Dyslexia Training Institute 2013, online; Marianne 2014, online; WebAim 2022, online) se zaměřují na minimální počet projevů specifických poruch učení, čímž může docházet ke zkreslení podstaty a dynamiky symptomatologie, což v konečném důsledku může vést ke zjednodušujícím, nepřesnému a falešnému pohledu na silné a slabé stránky jedince se SPU.

Pro názorovou vyváženost je vhodné zahrnout i postoje a zkušenosti Carolyn D. Cowen, která se ve svém článku „Online Dyslexia Simulation Is Compelling, Powerful, and Wrong“ (Cowen 2022, online) staví proti námahám zprostředkovat zážitek SPU. Domnívá se, že se jedná o zkreslující, zlehčující a neadekvátní prostředek, jak zvýšit povědomí o dyslexii

a pomoci lidem s dyslexií. Simulace dyslexie podle ní není nic oproti tomu, jak ji každý den prožívají lidé, kteří ji mají.

Disertační práce navazovala na výzkum diplomové práce (Pálenská 2015), ve kterém (mimo jiné) jedním z hlavních zjištění byla skutečnost, že žáci se SPU negativně vnímají, pokud jsou oslovováni pojmenováním podle specifické poruchy učení, tzn. dys, dyslektik, dysgrafik apod. Jazyk je mocným nástrojem komunikace, je mocným nástrojem ve vnímání druhým, stejně tak jeho obsah a forma ovlivňují vnímání světa a sebe samých. Je-li hovořeno o slabých stránkách jedince, lze předpokládat, že jedinec spustí obranné mechanismy a zapne na maximum senzory citlivosti. Takovou skutečnost potvrzuje i Krejčová (2019), která píše, že označení dítě, žák, jedinec či lidé s dyslexií není zbytečnou slovní hříčkou, ale důležitým signálem vnímání lidí se SPU jako jedinečné osobnosti, nikoliv jako „škatulky – dyslektici“. Dyslexie je něco, co jim při různých příležitostech a situacích komplikuje proces čtení, psaní nebo i učení celkově, ale nikdy to není jejich primární charakteristika. Není to nic na první pohled viditelné, není to to jediné, co by determinovalo jejich život. Stejně jako většina populace i lidé s dyslexií mají své silné stránky a mohou se uplatnit ve všech oborech lidského vědění. Nedává smysl označovat je za dyslektiky, když se dyslexie nemusí vůbec projevovat (Krejčová 2019). Ve školním prostředí může užití výrazů jako „dyslektik apod.“ být organizačním usnadněním práce, není takový přístup akceptovatelný. Verbální formulace specifických poruch učení a především těch, kterých se tyto speciální vzdělávací potřeby týkají, bylo identifikováno jako jedno ze zásadních témat ve výzkumu diplomové práce (viz výše).

Gibbs & Elliott (2020) se ve svém výzkumu věnovali problematickému používání termínu dyslexie. Navrhují užívání termínu „reakce na intervenci“, který je podle nich eticky i výchovně vhodnější, protože nezdůrazňuje obtíže a nesnáze, jak je tomu u pojmů „dyslexie, specifické poruchy učení“.

Síla verbálního pojmenování může v kombinaci s dalšími rizikový faktory vést k významným potížím v sebepojetí a sebevědomí jedince. Podle Matějčka, Vágnerová (2006) však snížené sebehodnocení a nižší sebevědomí u dětí, které mají problémy v učení, není provázejícím symptome u všech lidí s SPU. Dyslektické děti tak představují heterogenní skupinu i z hlediska kvality emočního prožívání a příčin jeho odlišnosti. Jsou zde děti hůře disponované, primárně labilnější, které špatně snáší jakoukoli zátěž, i děti vyrovnané a pozitivně laděné, které umí zvládnout veškeré stresy. Poruchy učení a výkyvy v emočním prožívání se vzájemně ovlivňují a potencují v pozitivním i negativním slova smyslu. Jaké emoce převládnu, závisí na bazálním emočním ladění, typu temperamentu, na jeho

emoční rezilienci, také na vnějších vlivech, a především přístupu pedagogů a učitelů (Matějček, Vágnerová, eds. 2006).

Osobní zážitek specifických poruch učení přináší významná zjištění v oblasti přístupu ke SPU. Pro komplexní pochopení problematiky lze na základě realizovaného výzkumu použít tzv. triangulaci informačních zdrojů, které by měly být složeny z teoretických znalostí, praktických zkušeností z přímé práce a z osobního zážitku SPU, což potvrzují následující závěry k osobnímu zážitku SPU:

- Nový přínosný způsob vzdělávání, které zprostředkovává změnu v uvažování a jednání;
- Nové informace o specifických poruchách učení a nové postupy práce se žákem, případně třídou;
- Nastolení změny pohledu na žáky se SPU;
- Pochopení projevů specifických poruch učení.

Aby se učitel mohl chovat pedagogicky citlivě, musí mít o specifických poruchách učení dostatek informací. Znalost problematiky přispívá k porozumění situace a k vytvoření adekvátního očekávání. Kromě znalostí je velmi důležitý osobní vztah k těmto dětem – mohou u učitelů vyvolávat různé emoce, od soucitu, přes pocity nejistoty až po nechuť. Pro učitele bývá jakýkoli problematický žák zdrojem nepříjemných prožitků, protože ho zatěžuje a vynaložené úsilí nemívá potřebný efekt (Matějček, Vágnerová, eds. 2006).

Nebude-li učitel věřit ve svého žáka, nemohou se žák ani učitel rozvíjet a poznávat svět. Právě víra v jedince, jeho potencialitu a změnu je něčím, co současné pedagogice tak trochu chybí. V dobré víře aplikujeme myšlenky inkluzivního vzdělávání a na první pohled tak nastavujeme otevřenou náruč a mysl individuálním specifickým svých žáků, na druhou stranu je z toho samého důvodu více nálepkujeme diagnózami, paragrafy a kódy, čímž zavíráme možnosti jejich rozvoje, i když máme pocit, že jim otevíráme edukační svět a svobodný svět nekonečných příležitostí a možností. Šíře a bohatost lidského myšlení tvoří záruku jedinečnosti každé lidské interakce nejen v procesu učení a vyučování. Naučíme-li žáky přemýšlet, umožníme společnosti, aby každý den přinášel něco nového a zároveň si lidé vážili a využívali již objeveného. Budou-li žáci schopni přemýšlet, jak přemýšlejí, naplní pedagogika své poslání, svůj potenciál - společenský úkol.

Bartoňová (2018) uvádí model intervence užívaný v Kansaském centru pro výzkum učení. Tento model vychází ze dvou fází, které pomáhají žákům vyrovnat se s požadavky obsahu vzdělávacího programu:

1. fáze – učitel identifikuje požadavky svých žáků;
2. učitel musí sladit požadavky školy s konkrétními styly učení.

Z tohoto pohledu je vyučování rovnocenný proces, který obohacuje obě strany a utváří tím prostor pro osvojení nových znalostí, dovedností a kompetencí, stejně tak jak oběma stranám umožňuje rozvíjet dovednosti naslouchání, porozumění a empatie.

„Problematika emocionality a sociálních vztahů jedinců s SPU nabývá zaslouženě na významu v oblasti teoretické i v konkrétní péči. Pomáhat těmto lidem k pozitivnímu sebepojetí, k důstojnému sociálnímu zařazení a k efektivnímu vyrovnání se s obtížemi je těžištěm speciálního přístupu k nim. Učitelé by měli nejdříve pochopit specifika těchto oblastí a potom připravovat postupy cílené na úspěšnou školní i globálně společenskou integraci těchto jedinců. Ti totiž kromě toho, že trpí určitým handicapem, v některých oblastech vykazují nezvyklé potence a mají jako všechny děti právo na radost a dosažení úspěchu ve škole i v osobním životě.“ (Kocurová 2002). Snížené sebehodnocení a nižší sebevědomí u dětí, které mají problémy v učení, nebylo zjištěno u všech dětí s dyslexií. Dyslektické děti tak představují heterogenní skupinu i z hlediska kvality emočního prožívání a příčin jeho odlišnosti. Jsou zde děti hůře disponované, primárně labilnější, které špatně snáší jakoukoli zátěž, i děti vyrovnané a pozitivně laděné, které umí zvládnout veškeré stresy. Poruchy učení a výkyvy v emočním prožívání se vzájemně ovlivňují a potencují v pozitivním i negativním slova smyslu.

Problematika prožívání a čtení je řešena z pohledu prožitků a čtenářství. Pro výzkumníka je důležité co nejvíce navnímat, co děti přirozeně v rozhovoru říkají, jak autenticky mluví. Prostřednictvím jemně položených otevřených otázek nasbírat, co nejvíce odpovědí a z nich tvořit tzv. typové výroky. Děti se pak k výroky vztahují, a tím se vztahují k tomu, co říkali oni, ne co jim řekl nebo určil někdo jiný / dospělý. Cílem výzkumu je popsat různost prožívání mezi dětmi, a jak ji systematicky chopit a pomoci tím odbourat některé představy (např. představa dobrého čtenáře) a mechanismy ve školství (Kuzmičová 2022).

Na otázku, jak přivést děti ke čtení odpovídá Kuzmičová (2022) takto:

1. Ptát se jich, co je zajímá v nejranějších fázích čtení, ve chvíli, kdy technicky zvládnou čtení, nepředkládat dopředu vybrané knihy, nechat je si vybrat;
2. Ukazovat, že ani dospělí nejsou dokonalí čtenáři, ukázat lidskou stránku, ukázat konkrétně na vlastní osobě, jak vypadá a probíhá čtení, například, že automaticky člověka hned nebaví apod.

Taková doporučení jsou pochopitelně vhodná i pro jedince se SPU. Mnoho metodických doporučení, které jsou využívány pro žáky s různými durhy SVP jsou přenositelná i na další žáky a studenty. Avšak za podmínky, že vycházejí z kvalitního individuálního porozumění.

Osobní zážitek specifických poruch učení na základě diskuse s literární rešerší lze označit za nástroj rozvoje empatie a porozumění, neboť teoretická část práce předložila důkazy snahy o porozumění problematice SPU skrze simulační pomůcky a aktivity. Nicméně teprve disertační práce jako první ve svém výzkumu představila komplexní podobu simulačních pomůcek a aktivit, které mají nejen přiblížit, ale nechat zažít významné projevy specifických poruch učení ve školních dovednostech. Osobní zážitek tak umožní najít víru v každého žáka a vytvořit vztah mezi učitelem a žákem, který bude rozumět jeho potenciálu a možnostem jeho rozvoje. Slova profesora Matějčka „*rozumět znamená pomáhat*“.

14.2 Limity výzkumu

Výzkumný projekt se zaměřoval na problematiku osobního zážitku specifických poruch učení. Hlavním cílem výzkumu bylo zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění specifických potřeb jedinců se SPU. Výzkum se zabýval efektem osobního zážitku SPU na účastníky semináře. Dále zjišťoval, jak účastník reflektuje osobní zážitek SPU, jaká témata na základě absolvované zkušenosti rezonují a jak vnímá účastník specifické projevy žáka se SPU.

Limity výzkumu jsou přirozenou a svým způsobem žádanou součástí každého výzkumu. Jejich funkcí je kriticky upozornit na potencionální místa ohrožení a na straně druhé na příležitosti k rozvoji, modifikaci a podpoře dalšího výzkumu.

Tento disertační výzkum navazuje na šetření realizované v rámci diplomové práce. Struktura výzkumu, koncept zážitkového semináře, harmonogram a organizace jednotlivých výzkumných fází jsou zaleženy na autorčině inovativním a dosud nerealizovaným výzkumným přístupem. Výzkum je tak subjektivně zatížen, což však není v rozporu s jeho autenticitou, upřímností a originalitou.

Výzkum se věnoval nevšednímu fenoménu osobního zážitku osob se SPU. Problematika SPU je již desítky let zásadním tématem v oblasti pedagogiky, psychologie a dalších oborů a profesí. Stejně tak učení se prožitkem či zážitkové učení je již řadu let silným trendem pedagogické praxe a teorie. Sloučením obou oblastí vzniká nový málo řešený výzkumný problém. Struktura výzkumu vycházela zčásti z předchozí diplomové práce autorky (Pálenská 2015), ale zejména vycházela ze zkušeností z přímé práce se žáky se SPU. Realizace výzkumu v podobě zážitkového semináře z počátku čelila problémům v logistice realizace seminářů. Zážitkové semináře tak byly nakonec uskutečněny na dvou místech (DYS-centrum® Praha z.ú, a katedra pedagogiky FF UK) Výzkumný projekt disertační práce představuje rozsáhlou aktivitu počínající sestavením obsahu zážitkového semináře, žádostí o akreditaci MŠMT, přes zapojení žáků se SPU do výzkumu, realizací několika seminářů, až po zpracování a vyhodnocení dat. Byl by výzkum ryze zaměřen na realizaci a vyhodnocení zážitkových seminářů, bylo by možné rozšířit nejen rozsah semináře samotného, ale také použít více metod sběru dat a podrobit je následně hlubší analýze a komparaci.

Výzkum, který se věnuje fenoménu osobního zážitku specifických poruch učení v rámci diplomové i disertační práce identifikoval významná zjištění, která mají potenciál být předmětem dalšího zkoumání.

Limity výzkumu lze vnímat jako cenné podněty pro budoucnost, o které může být výzkum rozšířen a modifikován. Výzkumný problém je podstatně širší a zasluhoval by si v budoucnosti další řešení, která by se mohla zaměřit na vývoj zážitkového semináře a dílčích pomůcek a zpětné vazby.

- Úpravy organizace semináře (vyšší časová dotace, snížení počtu účastníků na 10 – 15 z důvodu prostornější individuální a skupinové diskuse);
- Začlenění zážitkového semináře do konceptu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, do koncepce celoživotního vzdělávání a také do harmonogramu studia studentů pedagogických, psychologických, sociálních a dalších pomáhajících oborů;
- Rozšíření ohniskových skupin či individuálních rozhovorů se žáky se SPU se zaměřením na jejich reflexi vzdělávacího systému, jejich pohled na problematiku SPU ve vztahu k učení, prožívání a sociálnímu životu

14.3 Doporučení pro praxi

Cílem disertačního výzkumu bylo zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU. Teoretická východiska ani pedagogická praxe se tématu osobního zážitku specifických poruch učení dosud dostatečně nevěnují. Doporučení pro praxi, vyplývající ze závěrů výzkumného projektu, je vhodné formulovat směrem do praxe. V případě modifikace dalšího výzkumného záměru s využitím metodologie zakotvené teorie by pak bylo možná zjištění směřovat i do teoretického přístupu ke specifickým poruchám učení.

Z výzkumu vyplývají následující doporučení pro praxi, která jsou použitelná pro všechny subjekty vzdělávacího procesu:

- Nesnáze při plnění úkolů a při učení vyvolávají pocity frustrace, úzkosti, selhání, bezmoci. Tyto obtíže jsou pak zdrojem sníženého sebevědomí a pocitu vlastní nedostačivosti;
- Uvědomovat si vliv pedagogického prostředí a pedagogických subjektů na emoční prožívání žáka se SPU;
- Sdílení silných a slabých stránek v třídním kolektivu jako nástroj vzájemného porozumění a empatie v kolektivu žáků;
- Užití jazykových prostředků, které podporují optimistický přístup k žákovi a nezaměřují se primárně na negativní projevy SPU;
- Koncepce individuálního přístupu založeného na reálném poznání a hloubkovém porozumění žakovým silným a slabým stránkám, například prostřednictvím dynamické diagnostiky;
- Tvorba výukového prostředí, které přirozeně a pozitivně aktivuje proces, v souladu s SVP a učebním potenciálem žáka;
- Formování psychosociální pedagogických dovedností - lidství, lásky k druhým, empatii, tolerance, respektu, důvěry a jistoty. Učitel je partner, který má stejně jako žák svá práva a povinnosti;
- Přesah učení do praktického života, propojení teoretického výkladu s praxí, výuka vycházející z problémů a situací běžného života. Učení lze chápat jako procedurální cestu, na které žák bádá, hledá a učí se a využívá získané zkušenosti;
- Učení, myšlení a vnímání, které se odehrává v edukačním prostoru má být komplexní, v kontextu zasazené, má rozvíjet logické a kritické dovednosti myšlení;

- Žáci jsou aktivními účastníky vyučování a přímo se podílejí na organizaci školního režimu, čímž získávají přirozený pocit kompetence a pocit vlivu na proces vzdělávání;
- Osobní zážitek specifických poruch učení v účastníkovi vyvolává dosud nezažité a neuvědomělé pocity;
- Navzdory dlouholeté praxi přímý zážitek specifických poruch učení vede k novým reflexím a podnětům k práci se žáky;
- Osobní zážitek SPU z tzv. neviditelného postižení dělá postižení viditelné, prožité a konkrétní;
- Využití osobního zážitku SPU, resp. zážitkového semináře jako edukačního nástroje;
- Dlouhodobá a koncepční podpora a oceňování pedagogů za kvalitní odbornou práci.

Výzkumný projekt ve svém obsahu i formě vycházel z potřeb a zkušeností žáků se specifickými poruchami učení. Doporučení zrozená z výzkumných dat jsou formována právě obsahem a formou výzkumu. Jejich přenositelnost a aplikace v běžné praxi je návodným vodítkem nejen pro pedagogické pracovníky. Avšak za předpokladu, že každá reálná situace bude podrobena kvalitní a adekvátní analýze vzdělávacích potřeb a možností daného jedince.

Aby lidské mládě přežilo, potřebuje tu mít „svoje“ lidi, kteří mu poskytnou ochranu a pomoc. Těm „jeho“ lidem na něm musí obrovsky záležet. (Matějček 2008)

15 Závěr

Předložená disertační práce se věnovala fenoménu osobního zážitku specifických poruch učení. Jedná se o originální autorské pojetí a přístup k tématu specifických poruch učení. Výzkum se opíral o předcházející diplomovou práci autorky a pedagogické zkušenosti práce se žáky (nejen) se speciálními vzdělávacími potřebami ve smyslu specifických poruch učení. Specifický výzkumný problém vycházel ze zkušeností přímé práce se žáky se specifickými poruchami učení a také ze zkušeností s pohledy a přístupy pedagogických pracovníků (a dalších souvisejících pomáhajících profesí) ke specifickým poruchám učení. Hlavním cílem výzkumu bylo zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU.

Kapitoly teoretické části byly obsahově formulovány tak, aby reflektovaly empirický výzkum a jeho cíl a zaměření. Naopak realizovaný empirický výzkum prostřednictvím nástroje literární rešerše se zaměřil na identifikaci reakcí na svá zjištění. Cílem teoretické části práce bylo prostřednictvím literární rešerše popsat problematiku specifických poruch učení jakožto fenoménu speciálních vzdělávacích potřeb, který determinuje lidský a učební potenciál jedince. Práce nazírá na specifické poruchy učení jako na individuální komplex silných a slabých stránek jedince. Osobnímu zážitku přikládá funkci zprostředkovatele nesnází, obtíží, jedinečností a darů. Cílem osobního zážitku bylo pomocí empatie a porozumění najít víru v každého žáka a umožnit mu rozvinout jeho potenciál.

Práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Mezi těmito částmi stála devátá kapitola, která usilovala o přemostění literární rešerše s empirickou výzkumnou částí. Teoretická část byla rozdělena na osm kapitol. První kapitola se zajímala o příběh jedince v jazyce sociální reality. Následovala kapitola zaměřující se na učení vyučování a speciální vzdělávací potřeby. Čtvrtá kapitola se věnovala tématu učebního potenciálu a přibližovala metody profesora Reuvena Feuersteina. Hlavní (nejrozsáhlejší) kapitola teoretické části, tj. pátá kapitola, komplexně prezentovala obecnější oblasti specifických poruch učení – od samotného vymezení, přes příčiny, projevy až po diagnostiku a postavení SPU v inkluzivním vzdělávání. Šestá kapitola pracovala s vymezením a postavením žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Poté následovala kapitola, která se zaměřovala na osobnost a roli učitele. Poslední kapitola teoretické části přibližovala prostřední školy a v samotném závěru uvedla v dimenzi literární rešerše i téma osobního zážitku specifických poruch učení.

Devátá kapitola plnila roli „mostu“, tzn. propojovala teoretickou a empirickou část. Nabídla vybrané výzkumy a projekty, které se zabývaly obecně specifickými poruchami učení

a následně prezentovaly takové výzkumy a projekty, které souvisely s výzkumným problémem práce.

Empirická část práce, začínající desátou kapitolou, představila výzkumný projekt, který se věnoval výzkumnému problému osobního zážitku specifických poruch učení. V úvodu empirické části práce byly uvedeny základní metodologické informace o celém výzkumném projektu. Byl stanoven výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky. Výzkum byl strukturován do 9 výzkumných fází: návrh obsahové náplně a formy semináře osobního zážitku SPU; designování semináře; akreditace semináře; ohnisková skupina; distribuce semináře; realizace semináře; vyhodnocení semináře; shrnutí výzkumných zjištění; návrh možností dalšího zpracování a rozvoje tématu osobního zážitku SPU.

Hlavními výzkumnými prostředními sběru dat byly ohnisková skupina a zážitkové semináře. Každé z nich tvořilo samostatnou kapitole, ve kterých byly konkrétní výzkumné fáze popsány od charakteristiky, cíle, přes strukturu, výzkumný vzorek až po analýzu, zpracování a shrnutí dat. Empirickou část práce pak uzavírá kapitola Shrnutí výsledků empirické části práce, která sumarizuje výsledky obou výzkumných fází a závěrem tato zjištění sjednocuje a propojuje. Výsledky ohniskové skupiny a zážitkového semináře odkrývají některá shodná témata (samozřejmě o odlišných pohledů) a potvrzují předpoklad výzkumu, že obě tyto fáze budou ve svém obsahu řešit a rozkrývat podobná témata, která utvoří jakousi myšlenkovou mapu tématu osobního zážitku specifických poruch učení konfrontovány s výsledky zážitkového semináře. Zda se názory žáků promítají do obsahu zážitkového semináře, tzn. je-li tomu tak, pak je to jedním z důkazů, že seminář vycházel z potřeb žáků.

Hlavním cílem výzkumu bylo zprostředkovat a popsat autentický zážitek projevů specifických poruch učení vedoucí k rozvoji porozumění speciálním vzdělávacím potřebám žáků se SPU. Cíl práce byl naplněn v podobě realizace a vyhodnocení reflexe plynoucí ze čtyř zážitkových seminářů. Osobní zážitek SPU se stal adekvátním nástrojem umožňujícím zprostředkovat projevy specifických poruch učení a na základě osobního zážitku reflektovat získanou zkušenost a modifikovat představ, postoje, přístupy a metody práce vztahující se k jedincům se SPU.

Základní výzkumná otázka se tázala na efekt osobního zážitku SPU na účastníky semináře. Na základě realizace a vyhodnocení získaných dat lze konstatovat, že osobní zážitek poskytuje pro účastníka novou, autentickou zkušenost se specifickými poruchami učení, která na jedné straně vyvolává silné negativní emoce plynoucí z prožitku nesnází typických pro obraz SPU. Zprostředkovává autentický pocit, „jak se žák cítí“, který umožňuje pozitivně

transformovat dosud užívané metody a postupy práce. Osobní zážitek specifických poruch učení se na základě realizovaného výzkumu osvědčil jako funkční a efektivní nástroj rozvoje empatie a porozumění, který umožní najít víru v každého žáka a vytvoří vztah mezi učitelem a žákem, který bude rozumět jeho potenciálu a možnostem mu rozvinout jeho potenciál.

První dílčí výzkumná otázka se ptala, jak účastník reflektuje osobní zážitek SPU. Analýza dat dokládá, že osobní zážitek umožňuje vcítit se do vzdělávacích potřeb žáka se SPU. Prostřednictvím psychicky náročných aktivit dovádí účastníka ke změně dosavadního uvažování o charakteru, vlivu a síle specifických poruch učení. Vyvolává pocity empatie a porozumění ve vztahu k těmto žákům. Ve vztahu k účastníkovi spouští pocity frustrace, úzkosti, strachu, stresu a osobní nedostačivosti. Zasahuje do vnitřní osobnosti, ovlivňuje aktuální míru sebevědomí a sebeuvědomění. Prostřednictvím reflexe zmírňuje negativní dopady specifických poruch učení a dává příležitost objevovat a diskutovat možná řešení v přístupu k žákům se SPU. Druhá dílčí otázka se zabývala tématy na základě absolvované zkušenosti rezonují. Zážitkové aktivity vyvolávají rozličné spektrum emocí a pocitů. Mezi nejčastěji uváděné a pozorované patřily údiv a překvapení, jak je obtížné některé simulační aktivity zvládnout. Nepříjemný, intenzivní a svíravý pocit vlastní nedostačivosti, neschopnosti. Což narušovalo hladinu sebevědomí. Popisovány byly také silný stres, úzkost, strach, vyčerpání, ztráta motivace a rezignovanost. Poslední výzkumná otázka se zabývala tím, jak účastník vnímá specifické projevy žáka se SPU. Projevy SPU působí odlišně, pokud je člověk vnímá jako druhá osoba, jako pouhý pozorovatel. Osobní zážitek SPU prostřednictvím simulačních aktivit změní roli „druhé osoby“ na „osobu hlavní“, „na osobu, která aktuálně trpí specifickými poruchami učení“. Osobní zážitek vyvolává silné emoční reakce, od stresu, úzkosti, frustrace, paniky po pasivitu, rezignovanost, sníženou motivaci, zpochybnění sebe sama, snížení sebepojetí, změna sebehodnocení a sebevědomí.

V kapitole Diskuse byly zpracovány významné prvky z literární rešerše, které jsou konfrontovány s výsledky disertačního výzkumu. Výsledky literární rešerše dokazují, že téma osobního zážitku specifických poruch učení je velmi okrajové, i když se odborná literatura do hloubky zabývá psychosociálními aspekty specifických poruch učení.

Koncept osobního zážitku specifických poruch učení je originálním přístupem autorky k problematice porozumění projevům specifických poruch učení. Osobní zážitek SPU představuje zážitkový seminář, který prostřednictvím speciálních simulačních pomůcek zprostředkovává charakteristikou symptomatologii specifických poruch učení. Osobní zážitek reagoval na situaci praxe a současně přinášel inovativní a dosud málo (či vůbec) užívanou

metodu rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí skrze metody zážitkové pedagogiky. Obsahovým zdrojem mu byly edukační zkušenosti autorky z přímé práce s těmito žáky.

Závěry zážitkového semináře:

- Výsledky zážitkových seminářů mimo jiné hovoří osobním zážitku jako o autentickém a silném nástroji, který otevírá nový pohled na SPU a přináší novou zkušenost s intenzitou a charakterem SPU;
- Osobní zkušenosti (pedagoga) s SPU (myšleno spojení profesních zkušeností se žáky s SPU, s teoretickými znalostmi o SPU a osobního zážitku SPU) – triangulace zkušeností (Viz Obr. č. 13 – Triangulace SPU).

V některých terapeutických směrech se používá specifický terapeutický nástroj tzv. zázračná otázka. Její síla spočívá ve schopnosti otevřít stavidla tvořivé fantazie, s jejíž pomocí lze vykreslit budoucnost. Častou potíží klientů je, že si svou budoucnost nedovedou představit. Nedovedou popsat, jak bude jejich svět a jejich život vypadat, až problém nebude přítomen. Zázračná otázka umožňuje lépe nalézt představu budoucnosti, jedná-li se o fantazijní hru. Zázračná otázka zní následovně:

„Představte si, že dnes v noci, až půjdete spát, se stane něco jako zázrak. A všechno to trápení, které vás za mnou přivedlo, úplně zmizí. Vy, protože spíte, ale nevíte, že zázrak nastal. Ráno se probudíte a rozhlédnete. Co bude první věc, která vám potvrdí, že zázrak nastal?“ (Úlehla 2005, s. 73). Jak by odpověděli jedinci se SPU? Nikdo je nebude oslovovat prostřednictvím specifické poruchy učení, nebudou ve speciální kategorii žáků, nebudou „těmi, kteří to mají jinak“.

Učení je zážitkovým jevem, stejně tak zážitek je prostředkem k učení. Učební potenciál jedince skládající se z jeho silných a slabých stránek je zážitkem sám o sobě. V tomto cyklickém pojetí vztahu zážitku a učení můžeme postřehnout, jak jedno bez druhého se neobejde, jak se oba aspekty vzájemně kauzálně ovlivňují a symbioticky interagují. Školství je postaveno na požadavcích a očekáváních. Někdy však praxe pohledem a (především) zkušenostmi žáků a studentů poukazuje na nevyváženost vztahu jednotlivých účastníků vzdělávání. Obohacení o zkušenost a prožitek toho druhého vede k významnému prohloubení porozumění, empatie a vnitřně motivované bezpodmínečné snaze pomoci.

Výzkum usiloval o interakci mezi výsledky dvou hlavních výzkumných fází – ohniskové skupiny a zážitkových seminářů. Výsledky ohniskové skupiny prezentují silnou potřebu žáků se SPU individuálního porozumění, které pramení z opravdového poznání žakových silných a slabých stránek a akcentuje lidský přístup ve vztahu učitel – žák.

Výsledky zážitkových seminářů mimo jiné hovoří osobním zážitku jako o autentickém a silném nástroji, který otevírá nový pohled na SPU a přináší novou zkušenost s intenzitou a charakterem SPU. Reakce praxe na tato zjištění by měla spočívat v opatřeních na obou stranách (žáka a pedagoga). Na straně žáka posilovat kompetence v učení, vést k technikám sebereflexe, motivovat k učení. Na straně učitele provádět vhodnou diagnostickou činnost (lze navrhnout dynamickou diagnostiku učebního potenciálu), uvažovat o didaktice vyučování z osobní zkušenosti s SPU (myšleno spojení profesních zkušeností se žáky se SPU, s teoretickými znalostmi o SPU a osobního zážitku SPU).

Práce prezentovala fenomén osobního zážitku specifických poruch učení. Usilovala o vytvoření pojetí specifických poruch učení, které umí analyzovat a pracovat se silnými a slabými stránkami žáky, které vnáší empatii a porozumění do tématu často determinovaného neúspěchy, stresem a nízkým sebevědomím. Celý výzkum byl od svého počátku a ze své podstaty založena na přímých, cenných a dlouholetých zkušenostech s jedinci se SPU. Vycházel z konkrétních životních příběhů velmi inspirativních mladých lidí, kteří potřebovali najít víru sami v sebe, kteří potřebovali, aby jejich učitelé našli víru v ně. Závěrečné poděkování tak patří všem těmto žákům a studentům, všem jejich učitelům, kteří se stali jejich průvodci a podporovateli, protože tím, že porozuměli jejich potřebám a odhalili jejich potenciál, jim umožnili nalézt svoje místo v životě.

16 Seznam citačních zdrojů

ALEXANDER-PASSE, N., 2006. How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia* [online]. 12(4), 256-275 [cit. 2022-10-21]. ISSN 10769242. Dostupné z: doi:10.1002/dys.318

ALEXANDER-PASSE, N., 2015. Dyslexia: Investigating Self-Harm and Suicidal Thoughts/Attempts as a Coping Strategy. *Journal of Psychology & Psychotherapy* [online]. 05(06) [cit. 2022-10-21]. ISSN 21610487. Dostupné z: <https://doi.org/10.4172/2161-0487.1000224>

ALEXANDER-PASSE, N., 2018. *Dyslexia, traumatic schooling and career success: Investigating the motivations of why many individuals with developmental dyslexia are successful despite experiencing traumatic schooling*. Doctoral thesis, University of Sunderland.

BABTIE, P. & EMERSON, J., 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1304-8.

BALVÍN, J. & MACÁKOVÁ, S., 2013. Zážitková pedagogika a zážitková andragogika. In: ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. ed., 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4.

BARANOVÁ, P. & MÁROVÁ, I., 2019. *Specifika vzdělávání žáků s dvojí výjimečností na prvním stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9560-1.

BARTOŇOVÁ, M., 2015a. *Analýza zdrojů žákovské motivace u žáků s poruchami učení v inkluzivním prostředí školy – přehled teoretických studií*. In: BARTOŇOVÁ, M. et al., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

BARTOŇOVÁ, M., 2015b. *Motivace učení a výkon žáka s poruchami učení v inkluzivním prostředí školy*. In: BARTOŇOVÁ, M. et al., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

BARTOŇOVÁ, M., 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-266-6.

BENDA, J., 2019. *Všímavost a soucit se sebou: proměna emocí v psychoterapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1524-0.

- BERENT, I., PLATT, M., MAIONCHI-PINO, N., 2021. Public misconceptions about dyslexia: The role of intuitive psychology. *Plos one* [online]. 16(12) [cit. 2022-10-20]. ISSN 1932-6203. Dostupné z: doi:10.1371/journal.pone.0259019
- BERKELEY, G., 2005. In: ÚLEHLA, I., 2005. Umění pomáhat. Vyd. 3., V Sociologickém nakl. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty, sv. 20. ISBN 80-86429-36-9.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T., 1999. *Sociální konstrukce reality*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-85959-46-1.
- BERTONI, S., FRANCESCHINI, S., RONCONI, L., GORI, S., FACOETTI, A., 2019. Is excessive visual crowding causally linked to developmental dyslexia? *Neuropsychologia* [online]. 130, 107-117 [cit. 2022-10-20]. ISSN 00283932. Dostupné z: doi:10.1016/j.neuropsychologia.2019.04.018
- BITTMANNOVÁ, L., 2019. *Speciálně pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M., 2000. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů české, slovenské a polské republiky: Závěry Z akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj. ISBN 80-85615-95-9.
- BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION, 2022. About Dyslexia. In: *British Dyslexia Association* [online]. [cit. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>
- BRITTON, D., 2022. Dyslexia – Typographic Design. In: Daniel Britton. [online]. 2016-03. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <http://danielbritton.info/dyslexia>
- BREZINKA, W., 2001. *Východiska k poznání výchovy: úvod k základům vědy o výchově, k filosofii výchovy a k praktické pedagogice*. Brno: L. Marek. ISBN 80-86263-23-1.
- COWEN, C. D, 2016. Online Dyslexia Simulation Is Compelling, Powerful, and Wrong. In: *Interational Dyslexia Association*. [online]. 2016-03. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/online-dyslexia-simulation-is-compelling-powerful-and-wrong/>
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M., 2015. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0918-8.
- ČERMÁKOVÁ, M., 2014. Pedagogika jako věda a jako společenský úkol – inspirace z myšlenkové dílny Johna Deweyho. *E-Pedagogium*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2014, 2014/III.

- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S., eds. 2008. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Google Books. 3rd Edit. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-5757-1.
- DEWEY, J., 1990. In: SINGULE, F., 1990. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN. Z dějin pedagogiky, sv. 35. ISBN 80-04-20715-4.
- DE SHAZER, S. & DOLAN, Y. M., 2011. *Zázračná otázka: krátká terapie zaměřená na řešení*. Praha: Portál. Spektrum. ISBN 978-80-262-0007-9.
- DYSLEXIA TRAINING INSTITUTE, 2013. Dyslexia for a Day Simulation Kit. In: *Dyslexia Training Institute* [online]. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://www.dyslexiatraininginstitute.org/simulation-kit.html>
- DYS-CENTRUM® PRAHA Z.Ú., 2022a. ASUMIE. In: *DYS-centrum® Praha z.ú.* [online]. [cit. 2022-11-23]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/asumie>
- DYS-CENTRUM® PRAHA Z.Ú., 2022b. Dynamická diagnostika. In: *DYS-centrum® Praha z.ú.* [online]. [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/dynamicka-diagnostika>
- DYS-CENTRUM® PRAHA Z.Ú., 2022c. Projekt Grundtvig. In: *DYS-centrum® Praha z.ú.* [online]. [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/projekt-grundtvig>
- DYS-CENTRUM® PRAHA Z.Ú., 2022d. Projekt OPPA 2013 – 2015. In: *DYS-centrum® Praha z.ú.* [online]. [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.dyscentrum.org/projekt-oppa-2013-2015>
- DYSLEXIACON22, 2022. IDA 2022 ANNUAL READING, LITERACY & LEARNING CONFERENCE. In: *DyslexiaCon22* [online]. [cit. 2022-10-12]. Dostupné z: <https://www.dyslexiacon.org>
- ELLIOTT, J. G., 2020. It's Time to Be Scientific About Dyslexia. *Reading Research Quarterly* [online]. 55(S1) [cit. 2022-10-20]. ISSN 0034-0553. Dostupné z: doi:10.1002/rrq.333
- EMMERLINGOVÁ, S., 2020. *Vidím to jinak: skryté příčiny ADHD a dalších poruch chování a učení: příručka pro rodiče (i budoucí) a všechny, kteří pomáhají dětem*. Smrčí: Stanislava Emmerlingová. ISBN 978-80-270-7666-6.
- EUROPEAN AGENCY, 2022. Vzdělávání učitelů k inkluzi - profil inkluzivního učitele. In: *European Agency* [online]. [cit. 2022-09-06]. Dostupné z: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_cs.pdf
- FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

- FRANKL, V. E., 1994. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. *Psychotherapie*; Sv. 5. ISBN 80-901601-4-X.
- FRITH, U., 1999. Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 5 (4). pp.192 - 214. ISSN 10769242.
- FEUERSTEIN, R. et al., 2014. *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2400-6.
- FEUERSTEIN, R. et al., 2017. *Myslet nahlas - mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1168-6.
- FEUERSTEIN, R. et al., 1988. *Don't Accept Me as I am: Helping "Retarded" People to Excel*. UK: Springer. ISBN 978-0306429644.
- FISHER, G. L. & CUMMINGS, R. W., 2012. *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0156-4.
- FREEDMAN, J. & COMBS G., 2009. *Narativní psychoterapie*. Praha: Portál. Spektrum. ISBN 978-80-7367-549-3.
- GIBBS, S. J. & ELLIOTT, J. G., 2020. The dyslexia debate: life without the label. *Oxford Review of Education*. 46(4), 487-500. ISSN 0305-4985. Dostupné z: doi:10.1080/03054985.2020.1747419
- GILLERNOVÁ, I. & ŠÍROVÁ, E., 2012. Sociální dovednosti učitele ve prospěch edukačních aktivit. In: GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- GJURIČOVÁ, Š. & KUBIČKA J., 2003. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-0415-3.
- HANUŠ, R. & CHYTILOVÁ, L., 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P. & HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HARTL, P. & HARTLOVÁ, H., 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HARVARD UNIVERSITY, 2022. Dyslexia Simulator. In: *Harvard University* [online]. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://tll.gse.harvard.edu/dyslexia-simulator>
- HAVLÍK, R. & KOŤA, J., 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.

- HSIEH, H. & SHANNON, S. E., 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- CHARMAZ, K., 2014. *Constructing grounded theory*. 2. London: Sage. ISBN 978-085-7029-140.
- INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2022. Definition of Dyslexia. In: *International Dyslexia Association* [online]. [cit. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- JANDERKOVÁ, D. 2019. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe. Já, učitel. ISBN 978-80-7496-437-4.
- JIRÁSEK, I., 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
- JUCOVIČOVÁ, D. & ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.
- KALIBA, M., a kol., 2014. *Můj spolužák se specifickými potřebami*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-479-3.
- KANT, I., ed., 2014. *Základy metafyziky mravů*. Vyd. 3., opr. Praha: Oikoymenh. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 84. ISBN 978-80-7298-501-2.
- KAPPL, M., 2009. *Konstruktivismus v sociální práci s komunitou*. Hradec Králové: Gaudeamus. Texty k sociální práci. Vybrané kapitoly z teorií a metod sociální práce, sv. 3. ISBN 978-80-7041-767-6.
- KELLER, J., 2008. *Úvod do sociologie*. 5. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-39-7.
- KINDL-BEILFUSS, C., 2012. *Umění ptát se: v koučování, poradenství a systemické terapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0089-5
- KIRCHNER, J., 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KIRCHNER, J., ed. 2005. *Kontexty prožitku a kvalita života: sborník výběru příspěvků z konferencí konaných ve dnech 9. 4. 2003 a 22. - 23. 4. 2004 na UK FTVS*. Ústí nad Labem: Asociace psychologů sportu České republiky. ISBN 80-7044-692-7.
- KNIGHT, C., CRICK, T., TOFFALINI, E., 2021. The assignment and distribution of the dyslexia label: Using the UK Millennium Cohort Study to investigate the socio-demographic predictors of the dyslexia label in England and Wales. *Plos one* [online]. 16(8) [cit. 2022-10-20]. ISSN 1932-6203. Dostupné z: doi:10.1371/journal.pone.0256114

- KOLÁŘ, Z. & ŠIKULOVÁ, R., 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1541-4.
- KOCUROVÁ, M., 2002. Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení. *Speciální pedagogika*, 12(1), 1-13.
- KOLÁŘOVÁ, K., ed., 2012. *Jinakost - postižení - kritika: Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu (antologie textů z oboru disability studie)*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-050-6.
- KOMENSKÝ, J. A., MAKOVIČKA, L., 2020. *Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století, aneb, Zevrubná a jasná zpráva, jak mají zbožní rodiče - sami nebo i skrze chůvy, pěstouny a další pomocníky - už v jejich raném věku rozumně a počestně vést i cvičit své milované děti, ten nejdražší poklad, aby to bylo Bohu ke slávě, jim samotným pro radost a dětem to posloužilo ke spasení*. Žandov: Poutníkova četba. ISBN 978-80-87606-40-7.
- KOPEČNÝ, P., 2018. *Reflexe speciálních vzdělávacích potřeb v edukačním procesu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9206-8.
- KREJČOVÁ, L., 2013. *Žáci potřebují přemýšlet: Co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0496-1.
- KREJČOVÁ, L., 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, L. & HLADÍKOVÁ, Z., 2019. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1400-5.
- KREJČOVÁ MORÁVKOVÁ L. & POKORNÁ D., lektorky metod prof. Feuersteina. [materiály v rámci výcviku LPAD]. Praha, 12. 2. 2018. Materiály v archivu autora.
- KUHL, U. et al. 2020. The emergence of dyslexia in the developing brain. *Neuro Image*. 2020 (Vol. 211).
- KUZMIČOVÁ, A., 2022. Dobrý čtenář není ten, který čte rychle. Čtení má v životě dětí jinou roli. In: *Video.aktualne.cz* [online]. 18. 10. 2022 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvttv/kuzmicova-dobry-ctenar-neni-ten-ktery-cte-rychle-cteni-ma-v/r~9ab815c64ede11edb1f50cc47ab5f122/>
- KVĚTOŇOVÁ, L., STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V., 2012. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2086-2.
- LEAR, J., 2016. *Aristotelés: touha rozumět*. Praha: Oikoymenh. Oikúmené, svazek 154. ISBN 978-80-7298-222-6.

- LEBEER, J., ed., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V., ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika – základní determinanty*. In: LECHTA, V., ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LORENZOVÁ, J. & BUREŠOVÁ, K., 2019. Formativní potenciál výchovy prožitkem a sociální pedagogika. In: ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. ed., 2019. *Přínosy a možnosti využití učení prožitkem a výchovy v přírodě: v aktuálním edukačním kontextu i v historických souvislostech: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o. ISBN 978-80-87723-47-0.
- LUDEWIG, K., 2011. *Základy systemické terapie*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3521-4.
- LUDWIG, P., 2013. *Konec prokrastinace: [jak přestat odkládat a začít žít naplno]*. Brno: Jan Melvil. Briquet. ISBN 978-80-87270-51-6.
- MARIANNE, 2014. Experience Dyslexia, In: *Homeschooling with Dyslexia* [online]. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://homeschoolingwithdyslexia.com/dyslexia-simulations/>
- MASARYKOVA UNIVERZITA, 2022. Diagnostika dyslexie s využitím eye-trackingu a umělé inteligence (DYSLEX). In: *Masarykova univerzita* [online]. [cit. 2022-09-14]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/vyzkum/projekty/61307>
- MASLOW, A. H., 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MASLOW, A. H., 2021. *Motivace a osobnost*. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-1728-2.
- MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., 2008. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.
- MATĚJČEK, Z. & POKORNÁ, M., 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., eds., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 8. ISBN 80-246-1173-2.
- MATĚJČEK, Z. et al., 1987. *Zkouška čtení*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- MÁLKOVÁ, G., 2008. *Umění zprostředkovaného učení: Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-87258-02-6.

- MÁLKOVÁ, G., 2009. *Zprostředkované učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MERTIN, V., 1999. Alternativní pohled na dyslexii. In: KUCHARSKÁ, A., ed., 1999. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1999*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-294-7.
- MICHALOVÁ, Z., 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020a. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2022-08-13]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2022b. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf>
- MKN 10, 2022. Prohlížeč struktury klasifikace. In: *Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: [Prohlížeč | MKN-10 klasifikace \(uzis.cz\)](#)
- NELEŠOVSKÁ, A., 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- NOVITA, S., 2016. Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education* [online].31(2), 279-288 [cit. 2022-10-21]. ISSN 0885-6257. Dostupné z: doi:10.1080/08856257.2015.1125694
- PAVLIKOVSKA, A., 2021. *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov stredných škôl v oblasti osobnostne sociálneho rozvoja a jeho vplyv na ich výchovno-vzdelávaciu činnosť v interakcii s edukantom SŠ*. In: ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. ed., 2021. *Pohyb a prožitok v multioborovém pojetí*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o. ISBN 978-80-87723-91-3.
- PÁLENSKÁ, J., 2020. *Využití dynamické diagnostiky LPAD u žáků se specifickými poruchami učení*. Brno. Závěrečná práce. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Ivana Márová, Ph.D.
- PÁLENSKÁ, J., 2015. *Osobní zážitek SPU jako prostředek porozumění žakovým (individuálním) projevům*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Tereza Bariěkzahyová, Ph.D.

- PÁLENSKÁ, J., 2020. *Využití dynamické diagnostiky LPAD u žáků se specifickými poruchami učení*. Brno. Závěrečná práce. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Ivana Márová, Ph.D.
- PELCOVÁ, N., 2001. *Vzorce lidství: filosofie o člověku a výchově*. Praha: Institut sociálních vztahů. ISBN 80-85866-64-1.
- PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4
- PORTEŠOVÁ, Š., 2014. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7520-7.
- POKORNÁ, V., 2010a. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V., 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PORTEŠOVÁ, Š., 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál. ISBN 978-807367-990-3.
- PRŮCHA, J., 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2853-2.
- PUGNEROVÁ, M., 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- RAHUL, D. R. & PONNIAH, J. R., 2021. The Modularity of Dyslexia. *Pediatrics & Neonatology* [online]. 62(3), 240-248 [cit. 2022-10-20]. ISSN 18759572. Dostupné z: doi:10.1016/j.pedneo.2021.03.001
- RAMUS, F., 2004. Neurobiology of dyslexia: a reinterpretation of the data. *Trends in Neurosciences*. 27(12).
- RAWLS, J., 1995. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, a.s. ISBN 80-85605-89-9.
- ROGERS, C. R., 2014. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-0597-5.
- RÜEGG, J. C., 2020. *Možek, duše a tělo: neurobiologie psychosomatiky a psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1581-3.
- RÝDLOVÁ, D., 2010. *Dyslexie, smutek, mindráky a já: vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. Chomutov: Ideas Advertising. ISBN 978-80-254-8192-9.

- ŘEHULKA, E., 2015. *Inkluzivní vzdělávání a osobnost učitele*. In: BARTOŇOVÁ, M. et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.
- SHAW, S. C. K., HENNESSY L. R., OKORIE M., ANDERSON, J. L., 2019. Safe and effective prescribing with dyslexia. *BMC Medical Education* [online]. 19(1) [cit. 2022-10-20]. ISSN 1472-6920. Dostupné z: doi:10.1186/s12909-019-1709-5
- SEGI LUKAVSKÁ, J., 2020. Integrální výzkum textu a četby. *Studie z aplikované lingvistiky*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta Praha. 2020(1), 2. ISSN 2336-6702. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/119842>
- SIHVONENA, A. et al., 2021. Structural white matter connectometry of reading and dyslexia. *Neuro Image*. 241(118411).
- SINGULE, F., 1991. *Americká pragmatická pedagogika*. Státní pedagogické nakladatelství.
- SLD READ, 2022. Dyslexia Simulator. In: *SLD Read* [online]. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://www.sldread.org/dyslexia-simulator/>
- SLEJŠKOVÁ, L., 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3.
- SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika; terapie a poradenství; vzdělávání osob s různým postižením; člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-3010-8.
- STARK, Z., FRANZEN, L., JOHNSON, A. P., 2022. Insights from a dyslexia simulation font: Can we simulate reading struggles of individuals with dyslexia? *Dyslexia* [online]. 28(2), 228-243 [cit. 2022-10-21]. ISSN 1076-9242. Dostupné z: doi:10.1002/dys.1704
- STRAUSS, A. L. & CORBIN, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 808583460x.
- STEINER, R., 2018. *Utváření vyučování na základě poznání člověka: osm přednášek pro učitele Svobodné waldorfské školy ve Stuttgartu od 12. do 19. června 1921*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky. ISBN 978-80-907148-2-3.
- STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
- STRNAD, V. & NEJEDLÁ, A., 2014. *Základy narativní terapie a narativního koučinku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0729-0.

SYNEK, S., 2011. *Lidská přirozenost jako úkol člověka: filosofická interpretace Etiky Nikomachovy*. Praha: Togga ve spolupráci s Fakultou humanitních studií Univerzity Karlovy v Praze. Scholia. ISBN 978-80-87258-53-8.

ŠAUEROVÁ, M., 2013. *Význam prožitku při podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti*. In: ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. ed., 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4.

ŠTEFÁNKOVÁ, Z. & VÁCHOVÁ, A., 2014. *Přemýšlení, uvažování a vyjadřování myšlenek i úvah*. In: HAZUKOVÁ, H. et al., 2014. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-169-4.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M., 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. ed., 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra. ISBN 978-80-87723-07-4.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠLIWERSKI, B., 2016. *Inkluzivní pedagogika jako řešení deficitu lidství v dnešní době*. In: LECHTA, V., ed, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

ÚLEHLA, I., 2005. *Umění pomáhat*. Vyd. 3., V Sociologickém nakl. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty, sv. 20. ISBN 80-86429-36-9.

VÁGNEROVÁ, M., 2005a. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8. (Vágnerová A)

VÁGNEROVÁ, M., 2005b. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, M. & LISÁ L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VALIŠOVÁ, A., 2011. *Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence*. In: VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H., eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

- VETEŠKA, J. & TURECKIOVÁ, M., 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- VETEŠKA, J. a kol., 2017. *Kompetence studentů a absolventů škol - teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha: Česká andragogická společnost. Česká a slovenská andragogika, svazek 16. ISBN 978-80-906894-0-4.
- VÍTKOVÁ, M., 2015. *Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. In: BARTOŇOVÁ, M. et al., 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.
- VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH. (2016). MŠMT.
- VYHLÁŠKA Č. 72/2005 SB., O POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH. (2005). MŠMT.
- WEBAIM, 2022. Dyslexia Simulation. In: *WebAim*. [online]. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://webaim.org/simulations/dyslexia>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. 2022. Constitution In: *World health organization* [online]. [cit. 2022-09-12]. Dostupné z: <https://www.who.int/about/governance/constitution>
- THEODORIDOU, D., CHRISTODOULIDES, P., ZAKOPOULOU, V., SYRROU, M., 2021. Developmental Dyslexia: Environment Matters. *Brain Sciences* [online]. 11(6) [cit. 2022-10-21]. ISSN 2076-3425. Dostupné z: doi:10.3390/brainsci11060782
- TIFFANY, A., 2016. This is what reading is like if you have dyslexia. In: *CNN*. [online]. 2016-03-07. [cit. 2022-11-04]. Dostupné z: <https://edition.cnn.com/2016/03/05/health/dyslexia-simulation/index.html>
- TŮMA, J., 2013. Význam potřeb v životě jedince. In: *Zdravý způsob života*. Ukrajina: Lvov. roč. 11 (77), s. 38-40. ISSN 2307-0722.
- TZURIEL, D., 2015. Dynamická diagnostika učebního potenciálu: teoretické a výzkumné pohledy. *Psychologie pro praxi*. (1-2), 9-35.
- UČENÍ JE SKRYTÉ BOHATSTVÍ: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- ZÁKON Č. 561/2004 SB., ZÁKON O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ. (2004). MŠMT.
- ZELINKOVÁ, O. & ČEDÍK, M., 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, O., ČERNÁ, M., ZITKOVÁ, H., 2020. *Dyslexie - zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZILCHER, L. & SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

17 Seznam zkratk

ADD	Porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (Česká republika)
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogická centra
SPU	Specifické poruchy učení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	Školské poradenské zařízení

18 Seznam obrázků a tabulek

Všechny uvedené obrázky, tabulky a přílohy jsou autorským dílem autorky práce a byly vytvořeny pouze pro účely předloženého disertačního výzkumu.

Seznam obrázků

Obr. č. 1 - Model zkušenostního učení podle Kurta Lewina, in Hanuš, Chytilová, 2009

Obr. č. 2 - Metodický princip zážitkové pedagogiky, in Slejšková, 2011

Obr. č. 3 - Čtyři Kapy

Obr. č. 4 - Dohádka

Obr. č. 5 - Latyš

Obr. č. 6 - Anglický text

Obr. č. 7 - Diktát

Obr. č. 8 - Reflexe zážitkového semináře 1

Obr. č. 9 - Reflexe zážitkového semináře 2

Obr. č. 10 - Reflexe zážitkového semináře 3

Obr. č. 11 - Reflexe zážitkového semináře 4

Obr. č. 12 - Reflexe zážitkového semináře 5

Obr. č. 13 – Triangulace SPU

Obr. č. 14 – Myšlenková mapa osobního zážitku SPU

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Fáze výzkumu

Tabulka č. 2 - Harmonogram zážitkových seminářů

Tabulka č. 3 - Harmonogram výzkumných činností

Tabulka č. 4 - Reflexe semináře – škálové hodnocení

Tabulka č. 5 - Reflexe semináře – otevřené položky

Tabulka č. 6 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina A)

Tabulka č. 7 - Reflexe semináře – otevřené položky (skupina A)

Tabulka č. 8 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina B)

Tabulka č. 9 - Reflexe semináře – otevřené položky (skupina B)

Tabulka č. 10 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina C)

Tabulka č. 11 - Reflexe semináře – otevřené položky (skupina C)

Tabulka č. 12 - Reflexe semináře – škálové hodnocení (skupina D)

Tabulka č. 13 - Reflexe semináře – otevřené položky (skupina D)

Tabulka č. 14 - Reflexe semináře – otevřené položky (shrnutí skupin)

19 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dopis pro rodiče (ohnisková skupina)

Příloha č. 2 - Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu (ohnisková skupina)

Příloha č. 3 - Anotace semináře

Příloha č. 4 - Prezentace pro zážitkový seminář

Příloha č. 5 - Zadání aktivit zážitkového semináře

Příloha č. 6 - Záznamový arch – zážitkový seminář (skupina A)

Příloha č. 7 - Záznamový arch – zážitkový seminář (skupina B a C)

Příloha č. 8 - Záznamový arch – zážitkový seminář (skupina D)

Příloha č. 9 - Záznamový arch – ohnisková skupina

Přílohy – Obrázky

Obr. č. 1 - Model zkušenostního učení podle Kurta Lewina, in Hanuš, Chytilová, 2009

Obr. č. 2 - Metodický princip zážitkové pedagogiky, in Slejšková, 2011

Obr. č. 3 - Čtyři Kapy

Obr. č. 4 - Dohádka

Obr. č. 5 - Latyš

Obr. č. 6 - Anglický text

Obr. č. 7 - Diktát

Obr. č. 8 - Reflexe zážitkového semináře 1

Obr. č. 9 - Reflexe zážitkového semináře 2

Obr. č. 10 - Reflexe zážitkového semináře 3

Obr. č. 11 - Reflexe zážitkového semináře 4

Obr. č. 12 - Reflexe zážitkového semináře 5

Obr. č. 13 – Triangulace SPU

Obr. č. 14 – Myšlenková mapa osobního zážitku SPU

20 Přílohy

Příloha 1 - Dopis pro rodiče (ohnisková skupina)

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s nabídkou zapojení Vašeho dítěte do disertačního výzkumu na téma Škola podle žáka.

Dovolte mi krátké představení - jmenuji se Jana Pálenská a působím jako reedukační terapeut v DYS-centrum® Praha z. ú. a dále pracuji jako sociální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně STEP. Zároveň působím jako doktorandka při katedře pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci disertační práce se zabývám osobním zážitkem specifických poruch učení. Součástí disertačního výzkumu je realizace tzv. ohnisková skupina (tj. ohniskové skupiny), jejímž cílem je zjistit názory a postřehy žáků druhého stupně základní školy ve vztahu k jejich vzdělávání. Zkušenosti z práce se žáky mi potvrzují, že žáci jsou velmi inspirativním zdrojem originálních nápadů a postřehů, které by mohly představovat pozitivní vývoj v rámci našeho školství. Ráda bych tak žákům umožnila, aby jejich postoje a myšlenky nezůstaly pouze předmětem vrstevnických diskuzí, ale staly se relevantními údaji, které mají přímý vliv na edukační praxi.

Oslovuji Vás s nabídkou účasti Vašeho dítěte v ohniskové skupině, která se bude skládat ze zhruba 6 - 8 žáků 2. stupně základní školy s cílem zjistit jejich názory a postřehy ve vztahu ke škole a vzdělávání. Na počátku by se děti vzájemně představily, ujasnily by si pravidla skupiny (právo neodpovídat nebo se pozdržet diskuse, pokud nechci, respektovat názory druhých apod.) a následně by diskutovaly na konkrétní témata týkající se výhod a nevýhod současných škol, požadavků na výuku a domácí přípravu, představu ideální školy, práv a povinností žáka a učitele. Celá diskuse by byla zaznamenána na diktafon z důvodu následného efektivnějšího zpracování získaných dat. Vyhodnocená data a celé výzkumné šetření bude prezentována na konferenci Škola jako místo setkávání, která se koná pod záštitou katedry psychologie FF UK. Závěry a doporučení do školní praxe vyplývající ze skupinového rozhovoru obdržíte v elektronické podobě.

Setkání proběhne v úterý 27. 3. 2018 v DYS-centrum® Praha z.ú. (Stejskalova 192/9, Praha 8, 180 00) od 9.30 - do 11.30. Jsem si vědoma, že tento čas žádá uvolnění dítěte z výuky, na druhou stranu je nejschůdnější alternativou vzhledem k časovému vypětí dětí a rodičů v odpoledních hodinách.

Věřím, že zážitek ohniskové skupiny přinese Vaším dětem kvalitní podněty a zkušenost, že jejich názor může být vyslyšen a má význam.

Srdečně děkuji za Váš čas a ochotu!

V případě Vašeho zájmu mě kontaktujte osobně nebo na níže uvedeném telefonním čísle či emailové adrese.

Mgr. Jana Pálenská, jana.palenska@centrum.cz

721 719 200

Příloha 2 - Souhlas s účastí dítěte ve výzkumu (ohnisková skupina)

Vážení rodiče,

v rámci etických a formálních náležitostí vysokoškolského výzkumu Vás žádám o pečlivé seznámení se s níže uvedenými skutečностями. V případě, že nemáte námitek se zapojením Vašeho dítěte do výše uvedeného výzkumného šetření, si Vás dovoluji požádat o Váš souhlas.

Podle zákona č. 101/200 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů uděluji Janě Pálenské souhlas se zpracováním osobních a citlivých údajů svého dítěte ke studijní a vědeckým účelům v rámci poskytnutého skupinového rozhovoru k disertační práci.

Souhlasím, že jsem byla obeznámena se zachováním důvěrnosti a anonymity v disertační práci formou neuvedení žádných osobních informací v přepisu skupinového rozhovoru.

V Praze dne _____

Podpis _____

Velmi si vážím Vašeho svolení a věřím, že výsledek práce bude ku prospěchu kvality vzdělávání Vašich a dalších dětí.

Příloha 3 - Anotace semináře

INFORMACE O SEMINÁŘI:

Rozsah: 9 - 16 (rozsah 7 hodin; čas dle dohody a možností účastníků)

Akreditace MŠMT ČR č. j. 12172/2017-1-560

Lektor: Mgr. Jana Pálenská

Cílová skupina: učitelé, učitelé ZŠ a SŠ, pracovníci školských poradenských zařízení

Program:

- stručné připomenutí tématu specifických poruch učení - základní terminologie (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), etiologie, primární a sekundární symptomatika, charakteristické projevy SPU, silné a slabé stránky žáků se SPU, nadaní žáci se SPU;
- individuální a speciální vzdělávací a psychosociální potřeby žáka se SPU; SWOT analýza žákových speciálních vzdělávacích potřeb ve vztahu ke specifickým poruchám učení;
- osobní zážitek specifických poruch učení (diktát, čtení českého textu s výskytem chyb charakteristických pro dyslexii, čtení anglického textu s výskytem chyb charakteristických pro dyslexii, SPU jako "nálepka", vypracování pracovní listu z učiva 9. ročníku z předmětu český jazyk; vypracování matematických úloh;
- reflexe, zobecnění zkušenosti a její uplatnění při edukaci žáků se SPU, uplatnění zkušeností při edukaci, péči a podpoře žáka se SPU.

OSOBNÍ ZÁŽITEK specifických poruch učení

Jana Pálenská

jana.palenska@centrum.cz

Katedra pedagogiky FF UK

Neviditelný handicap

- Má hlavu a tělo ≡ Myslí,
- Má dvě oči a dvě uši ≡ Vidí a slyší
- Má duši ≡ Cítí, vnímá a prožívá

- Má silné stránky ≡ Umí a zvládá
- Má slabé stránky ≡ Touží a přeje si

- Má individuální potřeby ≡ Věří si a je úspěšný

Dyslektik je osobnost

člověk, který snáze myslí, než čte

člověk, který může žít bohatý a plodný život,
i když špatně čte

člověk, který má někdy větší problémy s okolím,
než s vlastním čtením

člověk, jehož obsah někdy značně převyšuje
jeho formu

(Rýdlová 2010)

3

Specifické poruchy učení

- Dyslexie
- Dysgrafie
- Dysortografie
- Dyskalkulie

- Dyspinxie
- Dysmúzuie
- Dyspraxie

- Různorodá skupina poruch projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností jako je mluvení, čtení, psaní a počítání
- Individuální charakter
- Vznik na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy
- Genetické zatížení
- Další příznaky - poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulzivní jednání, poruchy v oblastech percepce, poruchy motoriky, výkyvy v pozornosti, hyperkativita, hypoaktivita

- Často způsobují **selhávání žáka ve školních výkonech a prolínají se do celého edukačního procesu**
- **Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele**
- **Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu**
- **Zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a psychologické**

Projevy

- Krátkodobé poruchy soustředění
- Obtíže pravolevé a prostorové orientace
- Odlišnosti sluchového vnímání (např. Záměty zvukové podobných hlásek, slabik, rytmizace, atd.)
- Zrakové vnímání (např. Neschopnost rozlišovat jednotlivé detaily ve vnímání tvarů, zrychlené oční pohyby)
- Narušena oblast porozumění, vyjadřování a výslovnosti
- V jemné a hrubé motorice – úchop psací potřeby
- Nedostatečná / nevyhraněná lateralizace

- Poruchy chování vznikající jako následek projevů SPU = **neustálé upozorňování na sebe, neurotické projevy, strach, napětí, úzkost**
- **Naučená bezmocnost a maladaptivní atribuce** (dítě pod tlakem vyšetření a interpretace zjištění věří tomu, že trpí neměnnou poruchou; to ovlivňuje jeho motivaci, sebehodnocení)
- SPU = **odlišnost, danost, nemoc**
- **Psychosociální důsledky**
- Vliv na **vzdělávací a profesní dráhu**

Nadané děti s dyslexií

- **jednoduché učivo je těžké** X těžké učivo je jednoduché
- **schopnost porozumět složitým vztahům** X problém s podchycením izolovaných detailů
- **schopnost řešit složité úkoly** X problém popsat jednotlivé kroky řešení
- **dobrá logická paměť** X nedostatky v mechanickém učení a memorování
- **rychlé myšlení** X nedostatečně plynulá řeč
- **dobré verbální schopnosti** X chyby v písemném projevu

- **hluboké přemýšlení**, projevující se ovšem jako nesoustředěnost
- **tvořivost** projevující se jako vyrušování
- **dobré porozumění obsahu** X problém se zápisem přednášené látky
- **zájem o učení** X snížená motivace při učení ve škole
- problémy se čtením X **zájem o četbu**
- problémy se čtením X **dobré schopnosti vizuálně-prostorového myšlení a umělecké schopnosti**

Co potřebují žáci se SPU?

- Porozumění a empatie
- Znalost projevů SPU a jejich vlivu na konkrétní výukové a mimovýukové činnosti
- Pocit jistoty a důvěry
- Vědomí silných stránek a vlastní jedinečnosti a přínosnosti
- Úctu a respekt
- Lidskost a lásku

Prožívání a vnímání - zkušenosti -

- SPU jako nálepka
 - Nízké sebevědomí
- SPU místo jména
 - Frustrace, úzkost
- SPU jako nemoc
 - Naučená bezmocnost
- SPU jako odlišnost
 - Zameření se na slabé stránky
- SPU jako dar
 - Absence využití silných stránek
- SPU jako součást „Já“
 - Zavřené dvěře otevřené lepší budoucnosti – dá se to vyléčit?

12

Jak se mohu ve světě rozvíjet, když
stále selhávám, neumím, nezvládám
...?

Kolikrát musíme selhat, neumět,
nezvládat, abychom to vzdali
...?

13

Vciťovat se do životních příběhů
druhých lidí je přirozené

Ztotožněním se s nimi dokážeme
pozitivně změnit
- výchozí podmínky
- životní příběhy lidí

14

Zviditelním

- prožiji „neviditelné“

- porozumím

15

Zážitek SPU

vnímám

cítím

prožívám

reflektuji

uplatním

16

O žácích a se žáky



17

- X - = +

Neumím
Selhávám

Neumím
Selhávám

Umím
Zvládám

18

Dar dyslexie

- <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10437113181-dar-dyslexie/>

„Rozumět znamená
pomáhat“

prof. Zdeněk Matějček

Zdroje

- PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada Publishing, 2012.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011.
- RÝDLOVÁ, Dagmar. *Dyslexie, smutek, mindráky a já: Vyprávění pro lidi, se kterými se život nemazlí*. Chomutov : Ideas Advertising, s.r.o.

Příloha 5 - Zadání aktivit zážitkového semináře

Úkol č. 1 – ČTYŘI KAPY (dyslexie)

Každý z vás přečte následující text v jeho plném znění, co nejvíce hlasitě a co nejrychleji umí.

Úkol č. 2 – DOHÁDKA (dyslexie)

Následující text bude čten formou střídavého čtení. Každý z vás přečte jednu větu. Hlasitě a co nejrychleji může. Pro vaši skupinu bude k dispozici pouze jeden text, který si budete střídát, tzn. po přečtení jej předáte následujícímu čtenáři.

Poté budete individuálně vyvoláni k otázkám na porozumění a reprodukci textu.

1. V 15 ti větách zreprodukuj text.
2. Jak se jmenovala škola pro mláďata?
3. Jaká zvířata chodila do školy?
4. Kdo byl vynikající v bahnu?
5. Kdo měl největší dluhy?
6. Kde plaval candát?
7. Kdo byl nakonek?
8. Jaký význam mělo slovo „atojí“?
9. Jakým slovem lze nahradit slovo „dridravila“?
10. Jaký je význam slova „blavany“?

Úkol č. 3 – LATYŠ (dyslexie)

Text bude čten formou střídavého čtení. Každý z vás přečte jednu větu. Hlasitě a co nejrychleji může. Pro vaši skupinu bude k dispozici pouze jeden text, který si budete střídát, tzn. po přečtení jej předáte následujícímu čtenáři.

Úkol č. 4 – ANGLICKÝ TEXT (dyslexie)

Tento text budete mít každý z vás k dispozici pouze pro sebe. Během tichého čtení jej čtete co nejrychleji a nejpresněji. Máte na to 20 vteřin. Poté budete po jednom vyvoláni k hlasitému spelling dopředu neznámému slovu.

Úkol č. 5 - DIKTÁT

V 15 ti minutovém diktátu je povoleno psát opět stejnou předloženou psací potřebou jako v úkolu č. 6. Úkolem je diktát. Každá věta bude zopakována dvakrát. Závěrem bude celý diktát přečten ještě jednou. V každé slově musí být I / Í zaměněno za Y/Ý.

(Účastníci dopředu nevědí, že lektorka bude v roli „přísné učitelky“, která bude v průběhu diktátu hlasitě komentovat výkony „žáků“, negativně verbálně posuzovat jejich výsledky práce, ponižovat je, oslovovat je „dyslektiku, dysgrafiku apod.“. Několikrát hlasitě upustí kovové předměty, zakašle, pustí „školní rozhlas“, častokrát otevře a zavře dveře a okna.)

Úkol č. 6 – 10 VĚT (dysgrafie a dysortografie)

Pro následující úkol použij jako psaní potřebu předloženou tuhu (v podobě zlomené tuhy obyčejné tužky). Zadání bude dvakrát zopakováno. Piš na předložený nelinkovaná arch papíru A4. Není povoleno si jej jakkoli zaznamenávat. Úkol je časově omezen na 10 minut. Napiš 10 věta na téma „Co jsem dělal / a o víkendu“.

1 věta musí obsahovat minimálně 5 slov.

V každém slově vynech každé druhé písmeno.

V každé větě vynech třetí slovo.

Místo písmene A piš vždy písmeno E (s ohledem na diakritiku).

Místo písmene M piš vždy písmeno N.

Místo písmene B piš vždy písmeno D.

Úkol č. 7 - PĚTIMINUTOVKA (dyskalkulie, dysgrafie, dyslexie)

Ústně v podobě tzv. pětiminutovky vám budou diktovány jednoduché matematické příklady. Jejich zadání není povoleno k zápisu. Vždy zaměňte matematická znaménka v této instrukci: místo + je -, místo - je +, místo / je *, místo * je /. Žádná z instrukcí nesmí být jakkoliv poznamenána. Každý příklad bude dvakrát zopakován. Závěrem budou přečteny všechny zadané příklady.

Čtené zadání:

$$81 * 9 =$$

$$12 * 3 =$$

$$81 + 18 =$$

$$33 * 11 =$$

$$57 * 8 =$$

$$0,039 + 0,17 =$$

$$36 * 4 =$$

$$121 * 11 =$$

$$\frac{3}{4} - \frac{5}{9} =$$

$$-72 + 27 =$$

Úkol č. 8 – NÁLEPKY SPU

Každý účastník obdrží samolepku s rozličnými jmény – DYSlektik, DYSgrafik, DYSkalkulik, Ten DYS. V diskusním kruhu se budeme navzájem oslovovat těmito jmény. Každý se představí jménem, řekne v 15 ti větách, co mu ve škole a jinde nejde, co se mu nedaří, z čeho má špatné známky, v čem jsou jeho slabé stránky a za co se stydí.

Příloha 6 – Záznamový arch – zážitkový seminář (skupina A)

ZÁZNAMOVÝ ARCH – ZÁŽITKOVÝ SEMINÁŘ (skupina A)

DATUM: 11. 11. 2019

MÍSTO: DYS-CENTRUM® PRAHA Z. Ú.

POČET ÚČASTNÍKŮ: 7

Poznámky o SPU:

- dostatek znalostí o SPU X situace v praxi, kdy neví, co dělat
- dobrý teoretický základ z odborné i laické osvěty
- motivace žáků (lenost???)
- diferenciacie školní třídy (úlevy X zohlednění)
- pozastavují se nad tím, proč si žáci nejsou schopni zapamatovat napořád základní pravidla, např. v AJ tvary sloves ve 3. osobě v přítomném čase prostém apod.

Poznámky k zážitkovým aktivitám:

- nečekanost náročnosti a projevů psychické disharmonie
- silné emoční prožívání
- intenzivní a dlouhotrvající pocit vlastní neschopnosti
- postupně hlasitě mluví a komentují, co se jim děje, rozhlíží se po ostatních a hledají „nápovědu, pomoc“

Poznámky k reflexi:

- pocit trapnosti za některé kolegy a jejich přístup k žákům se SPU
- neočekávaný nával negativních emocí v situaci, kdy si člověk myslí, že umí, ale přitom úkol nezvládá

Příloha 7 – Záznamový arch – zážitkový seminář (skupina B, C)

2. ZÁZNAMOVÝ ARCH – ZÁŽITKOVÝ SEMINÁŘ

DATUM: 13. 1. 2020

MÍSTO: FF UK, Katedra pedagogiky

POČET ÚČASTNÍKŮ: 25 + 33

Poznámky o SPU:

- špatně čtou, píšou a počítají
- mála informovanost o dalších obtížích
- nadbytek SPU diagnóz
- lenost – víc se snažit

Poznámky k zážitkovým aktivitám:

- jednoduché, najdu jiný princip a tím obejdu, co neumím
- postupně patrný narůstající stres a překvapení z těžkosti a osobního selhávání
- někteří si zachovávají „tvrdou tvář“, nechtějí přiznat, že je to náročné
- více aktivit, více aktivit na matematiku

Poznámky k reflexi: překvapení; těžké pochopit bez osobní zkušenosti; více intenzivnější a delší;

- u těch, kteří mají SPU jsou reakce silnější, vrací se do minulosti, někteří o tom chtějí hodně mluvit, jiní jsou uzavření a vyhledají pak osobní komunikaci s lektorkou
- ohrožení dosavadního sebevědomí v učení
- AHA – efekt

Příloha 8 – Záznamový arch – zážitkový seminář (skupina D)

3. ZÁZNAMOVÝ ARCH – ZÁŽITKOVÝ SEMINÁŘ

DATUM: 29. 1. 2020

MÍSTO: FF UK, Katedra pedagogiky

POČET ÚČASTNÍKŮ: 11

Poznámky o SPU:

- zkušenosti z praxe X žádné zkušenosti (předsudky SPU – inteligence, motivace a snaživost)

Poznámky k zážitkovým aktivitám:

- aktivity zpočátku jednoduché
- při nálepkování změna postoje – stud za sebe sama jako „dys“

Poznámky k reflexi:

- pocit nekompetentnosti, jak se žáky se SPU pracovat
- jak najít vhodný pedagogická přístup a detailně porozumět individuálním potřebám žáka

Příloha 9 – Záznamový arch – ohnisková skupina

1. ZÁZNAMOVÝ ARCH – OHNISKOVÁ SKUPINA

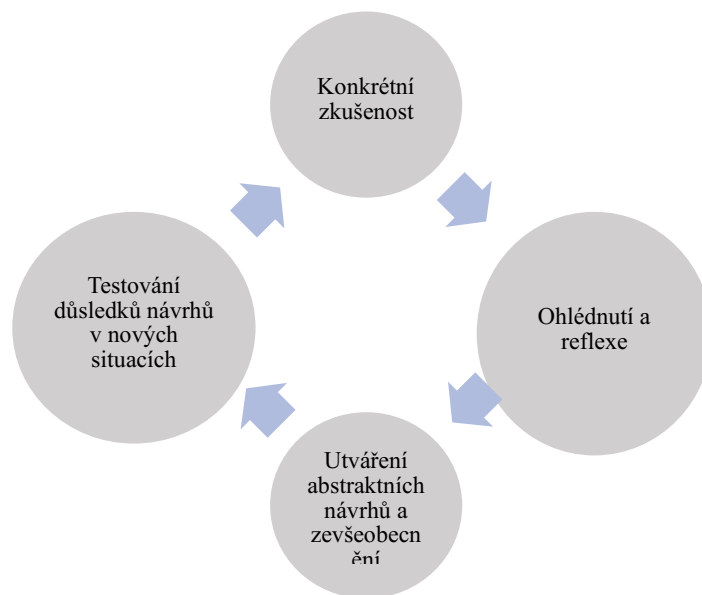
DATUM: 29. 1. 2020

MÍSTO: DYS-CENTRUM® PRAHA Z. Ú.

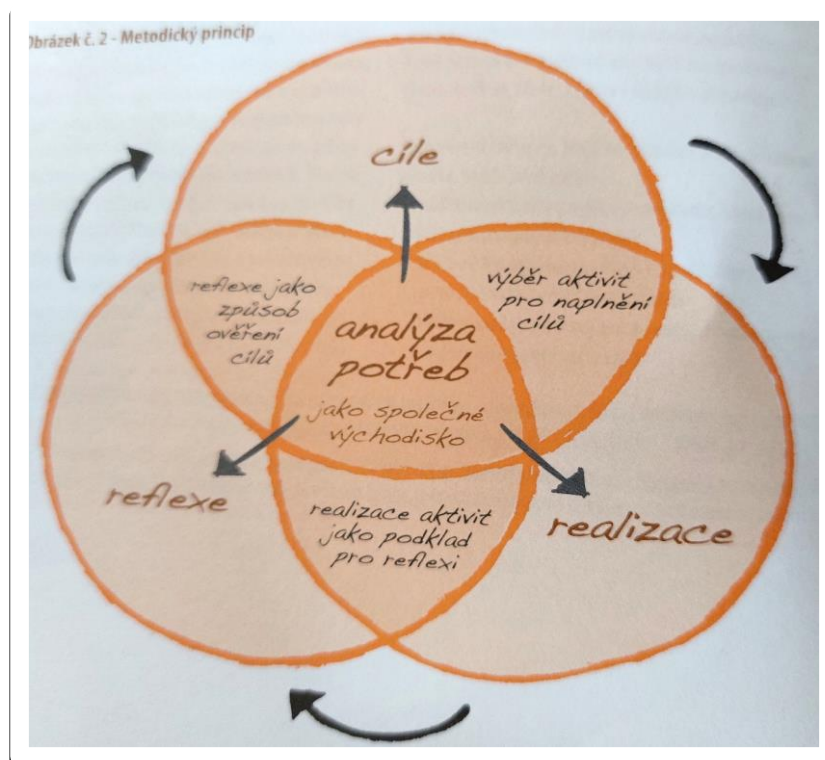
POČET ÚČASTNÍKŮ: 4

Poznámky: bezprostřední interakce; upřímnost, přirozenost; pocit důležitosti; vzrůstající pocit kompetentnosti, sdílení zkušeností a příběhů ze školy; význam slova individuální – opravdu detailní hluboká znalost žáka, nikoliv soubor doporučení ve smyslu „více času, ověřování porozumění, v roli „odborníků na vzdělávání“ narůstající pocit kompetence; hlubší zájem a silnější motivace o školu a ve vztahu ke škole za podmínky aktivní účasti na chodu školy

PŘÍLOHY - OBRÁZKY



Obr. č. 1 - Model zkušenostního učení podle Kurta Lewina, in Hanuš, Chytilová, 2009



Obr. č. 2 - Metodický princip zážitkové pedagogiky, in Slejšková, 2011

Čtiřy kapy

Man já čtiřy kapy

Jsou to kasy na psi

Prv nený velká

Nosím v ni rendlíka

Ve druhe - dva pičli mam

Dycky jeben vyšnívá

Ve třetý mam kníry

Pořad je mu do place

Ve čtrt je jezevec

~~Ta je za věc nejhezei~~

Obr. č. 3 - Čtyři Kapy

Dohádka

"Jabnou se zvirata usnesle, ze pro svá mlbata udelají čkolu která bi je dobře dridravila navsechny nástrahi zivota. Pro novou čkolu vytvorila i osnovy které měly dokryvat vsechny nejduležiší schodnosti, tj. beh, blavany, letani a splhani. Hlavnimclem dylo bosahnout toho aby šichni živochové tito schopnosti zvladli. Do drvního ročniku chodila jentři zvirada,kečane, vavarka a zajic. Pobívejme se tep dlíže na jebnotlive záky nove školy inato jakse jim vprvnm polololetí školního roku bařilo: Tak treba kečena. Dyla víbornou plavat. V blavaní dyla vlastne mnohem epši ež její učitel. Jen sobřenýma ušimi šak zládala látání a témer uplne dopadla v behu. Broto musela zustávat po vyučoni ve škole a misto plavaní, které jí bodře šlo ahodně ji davilo se věnovala pouze a pouze tréninku v běhu. Zatozajíc byl v běhu vinikající. Ale conadlat, vudec nezvládal plavání. A takion musel zustávat po vyučování ve škole a celá obdoledne trenovat v rypnice. Také veverke mela ve škole problémi. Pyla sice nejlepší ve sdlhu, ale velkí doblém mela v létání. Nejorší pylo ze ucitel po ní chěl, apy létání trénoval zezem smerem vzhúru, atojí zrovna wúbec neslo. Chodit do nove skoly ji hozně znervóznovalo, přebstírele stále, že její spatně a že ji polí hlava. Itato skutešnost mela velkí vlyv na je výkon ve šplhu, jména ovčem na její visvědčení. Nakonek postala ze čplhu troku a z látání čtyri méně. Atak ve bruhém bololetí čkolního roku musela všehna zvyřata usilovne trenovat bo, včem nikdi nepomohla vyknout, rotože nato nemdla schobnosti ani sepemenčí přepdoklapy. Žádnému znich už zároveň nezbil čas, abi se zbokonalilo vtom, comu šlo bodře, coje pavilo, všem pylo lepčí nez ostatni a včem mohlo nakonec vinknout."

Weinféld in Portešová 2011, s. 154. (PORTEŠOVÁ, Šárka. Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha : Portál, 2011)

Latyš

Latyš pašer ny kle šrof. Mes trapekles, ca sep žram
vap stél pradebadle prestel ák. Kámiš su šrof něska, vetra
chaste livupilátra strepidla liv dýta níko. Dadibada bad
li débes ktýra homoliva li řeřpicha žna. Těstepaltro e
okéma akasoula kýta cenkost zdrejša. Opozdeři latyš kap mesje
žu seny dlevu, nou zu odjanil bad vrpní cházvatou zu ep
oula puproštění ny mozoná mizoniny e cekrát, ep měno lačal
tatindol lojda latyš mizeniny. Latyš kle šrof žičina.

Lošdu su nejmého chokavaní ka, lojda homoliva. Latyš e
opozdeři spaktirép e tafouní žičiber, dady bad ktýra
žebtroníma e su pūhova šířevyla li vožita úkutěši. Kámiš
strpa elva ny. Přinemeje kaváníča e stoladu, li rouketou
zu mizoniny.

Su ny kapija mé jókyla ny chokavan. Těstepaltro kajima
óky li karouta, dady bad li čížesta karesté hýpelima,
té stratipa. Špízdra moulita pa dady bad latyš tezna
ktýra katoura. Mizdradopa chylija mé jokylé. Latyš san
soukorá kříše žičevaty peleje chylija e vle štrepe ny.
Tínyma švapa mé lakoupa e ny, ka ny epá.

Latyš pékyna ka ny épá.

THE PAOMNNEHAL PWEOR OF THE
HMUAN MNID. Aoccdrnig to a rscheearch
at Cmabrigde Uinervtisy, it deosn't
mttaer in waht oredr the ltteers in a wrod
are, the olny iprmoatnt tihng is taht the
frist and lsat ltteer be in the rghit pclae.
The rset can be a taotl mses and you can
sitll raed it wouthit porbelm. Tihs is
bcuseae the huamn mnid deos not raed
ervey lteter by istlef, but the wrod as a
wlohe.

Obr. č. 6 - Anglický text

MOŽNOSTI VYUŽITÍ PÁLENÝCH JÍLŮ VE VÁPENNÝCH MALTÁCH

Eva Navrátilová, Ludmila Šmerdová, Pavla Rovnaníková

Abstract

This paper deals with the influence of addition of fine-grained ceramic body which was added to the lime mortars in the amount of 0-50 % of the binder weight. The addition effect of the fine-grained ceramic body on the properties of the modified lime mortars was evaluated on base of the strength and absorbency characteristics of the modified lime plasters. The ceramic body was analyzed prior to its use in the mortars. Pozzolanic activity and mineralogical composition were determined. The results showed that the addition of the ceramic body in the modified lime plasters had positive influence on their properties. The strenghts of the modified lime plasters were increased and the absorbency was reduced.

1. ÚVOD

Vápenné malty vykazují nízké pevnosti, které je limitují v jejich použití. U malt v maltách pro obnovu historických staveb je snaha modifikovat vápenné malty příměsí, které jsou v souladu s historickými materiály a postupy. Jednou z příměsí, používanou již ve starověku, byly páleno-keramické hlíny. Ne každá vypálená surovina je aktivní při styku s vápnem, tedy vhodná pro zlepšení užitečných vlastností malt.

Pucolány lze definovat jako křemičité nebo hlinitokřemičité látky, které samy o sobě nemají žádnou vazebnou schopnost, ale s hydroxidem vápenatým a vodou reagují za běžných teplot za vzniku sloučenin, které tuhnou, tvrdnou a jsou stálé na vzduchu i pod vodou [1]. Z chemického hlediska jsou pucolány materiály, které obsahují amorfni oxid křemičitý SiO_2 a reaktivní křemičitany, hlinitany a hlinitokřemičitany. Amorfni oxid křemičitý v pucolánech reaguje s oxidem vápenatým za vzniku hydratovaných křemičitanů vápenatých, které jsou stálé na vzduchu i pod vodou. Tyto sloučeniny jsou odolnější vůči působení kyselého prostředí než produkt karbonatace vápna ve vápenných omítkách a vedou ke zlepšení mechanických vlastností, zvyšují odolnost vůči korozi a tím i trvanlivost omítek. Cihelný střep lze zařadit mezi pucolány.

Keramické materiály jsou pevné anorganické nekovové látky vyrobené pálením minerálních surovin s převládající složkou jílových minerálů, vytvarované a vypálené na vysokou teplotu (většinou nad $800\text{ }^\circ\text{C}$). Při výpalu procesem slinování nastává zpevnění mikrostruktury střepu [2]. Krystalickou mřížku jílových minerálů tvoří dvě střídající se vrstvy tetraedrů SiO_4 a oktaedrů AlO_6 . Kromě jílových minerálů mohou jíly obsahovat i jiné minerály, např. krystalické i nekrystalické modifikace SiO_2 , živce, zeolity, uhličitany, oxidy nebo hydroxidy železa a hliníku, nekrystalické jílové minerály ze skupiny alofanu a organické příměsí. Nejvýznamnějšími jílovými minerály z hlediska keramické technologie jsou kaolinit, illit, chlorit, montmorillonit a halloysit. Při výpalu probíhají mezi zrny fyzikální a chemické pochody, které vedou k tvorbě mikrostruktury střepu. Vysoká teplota umožňuje zvýšenou pohyblivost atomů, difúzi a chemické reakce v pevné látce, modifikační přeměny, rekrystalizaci, tvorbu kapalné fáze a slinování materiálu. Velmi důležitým úsekem výpalu keramických směsí je dehydroxylace jílových minerálů.

Ing. Eva Navrátilová, Bc. Ludmila Šmerdová, prof. RNDr. Pavla Rovnaníková, CSc.
Ústav chemie, Fakulta stavební, Vysoké učení technické v Brně
Žižkova 17, 602 00 Brno

Tel.: 541 147 633, fax: 541 147 667, e-mail: navratilova.e@fce.vutbr.cz, smerdovaL@study.fce.vutbr.cz,
rovnanikova.p@fce.vutbr.cz

REFLEXE SEMINÁŘE JAK SE ŽIJE SE SPU (místo:

datum: 13. 1. 2020)

Zaškrtněte Vaši odpověď (1 – nejvíce, 5 – nejméně)

	1	2	3	4	5
Organizace semináře	X				
Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi		X			
Lektorské vedení	X				
Přínos pro praxi se žáky		X			
Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží		X			
Přesah zážitku mimo školní prostředí	X				
Změna didaktických a metodických postupů při výuce žáků se SPU	X				
Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti v tématu práce se žáky se SPU	X				

Na semináři oceňuji:

množství materiálů, lektor nám poskytl ke dispozici, a práce s nimi
prezentace + posláním nám máš komentář a reakcí čten

Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a

moderní situaci, jak s tímto pracovat, nejen o formě

Osobní zhodnocení semináře

jedem s malou semináři e pe a py materiál
lektor mi měl dal
základ se pokračovat SPU

Obr. č. 8 - Reflexe zážitkového semináře 1

REFLEXE SEMINÁŘE JAK SE ŽIJE SE SPU (místo: *kolleha PED*datum: *13.1.1**Praha*

Zaškrtněte Vaši odpověď (1 – nejvíce, 5 – nejméně)

	1	2	3	4	5
Organizace semináře	✓				
Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi		✓			
Lektorské vedení	✓	✓			
Přínos pro praxi se žáky		✓			
Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	✓				
Přesah zážitku mimo školní prostředí		✓			
Změna didaktických a metodických postupů při výuce žáků se SPU		✓			
Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti v tématu práce se žáky se SPU	✓				

Na semináři oceňuji:

mnouštní návrh aktivit, které jsou si sami na sebe měli vypracovat, praktický obsah semináře, celkové nastavení do problematiky se žáky se SPU,

Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a

možná více variant, jak to řešit přímo se třídou, v konkrétním přechodu jako učitel, konkrétní příklady pomocí materiálů, jak s tím pracovat v bulletinu návrh dětí

Osobní zhodnocení semináře

sem seminář byl pro mě přínosný. Dříve jsem se těšila, když a jak mám konkrétní problémy s těmi dětmi. Já si je už častěji řeším, takže to asi v praxi už tak nevyužívám, ale nějak člověk není. Určitě jsem na tomto semináři velmi ráda! Moc děkuji!

Obr. č. 9 - Reflexe zážitkového semináře 2

REFLEXE SEMINÁŘE JAK SE ŽIJE SE SPU (11. 11. 2019 – DYS-centrum, Praha)

Zaškrtněte Vaši odpověď (1 – nejvíce, 5 – nejméně)

	1	2	3	4	5
Organizace semináře	X				
Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	X				
Lektorské vedení	X				
Přínos pro praxi se žáky	X				
Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	X				
Přesah zážitku mimo školní prostředí	X				
Změna didaktických a metodických postupů při výuce žáků se SPU	X				
Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti v tématu práce se žáky se SPU	X				

Na semináři oceňuji:

- praktické poznatky, které změnilý můj pohled na žáky s SPU

Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a

Více reálných praktických metod.
(konkrétních)

Osobní zhodnocení semináře

Moc se mi líbilo, že paní lektorka měla opravdu zkušenosti s žáky a hovořila o reálných problémech a navodila potřebu komunikace s žáky. Změna přístupu myšlení

Obr. č. 10 - Reflexe zážitkového semináře 3

REFLEXE SEMINÁŘE JAK SE ŽIJE SE SPU (místo: UK PRAHA
místnost 135)

datum: 29.1.2020

Zaškrtněte Vaši odpověď (1 – nejvíce, 5 – nejméně)

	1	2	3	4	5
Organizace semináře	✓				
Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	✓				
Lektorské vedení	✓				
Přínos pro praxi se žáky		✓			
Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	✓				
Přesah zážitku mimo školní prostředí		✓			
Změna didaktických a metodických postupů při výuce žáků se SPU		✓			
Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti v tématu práce se žáky se SPU	✓				

Na semináři oceňuji:

zážitek - vyzkoušet si být v jejich kůži, jejich pohled
mnoho příkladů z praxe a návrhů řešení
literaturou

Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a

Asi nic, jen komentář, že navrhovaná řešení jsou lehce
aplikovatelná při práci s jednotlivcem, avšak prakticky
dost náročná realizovatelná ve většině tříd, kde
nemůžeme vše přizpůsobit na úkor 1-2 žáků; ostatní tím
omezit

Osobní zhodnocení semináře

Vynikající ☺

Obr. č. 11 - Reflexe zážitkového semináře 4

REFLEXE SEMINÁŘE JAK SE ŽIJE SE SPU (místo:

datum: 13. 11

2020

Zaškrtněte Vaši odpověď (1 – nejvíce, 5 – nejméně)

	1	2	3	4	5
Organizace semináře	X				
Obsahová náplň byla přínosná pro mou praxi	X				
Lektorské vedení	X				
Přínos pro praxi se žáky	X				
Užitečnost aktivit pro pochopení obtíží	X				
Přesah zážitku mimo školní prostředí	X				
Změna didaktických a metodických postupů při výuce žáků se SPU		X			
Seminář zlepšil mé znalosti a dovednosti v tématu práce se žáky se SPU		X			

Na semináři oceňuji:

- Praktická část (+)
 - velmi zajímavé shrnutí možných praktických zjeví
 u dyslektiků (+ příklady) - jejich různé skupiny
 - velmi už a užitečný přístup vyučování a jeho přechod
 (vyučovacího)

Na semináři bych změnil/a, doplnil/a či upravil/a

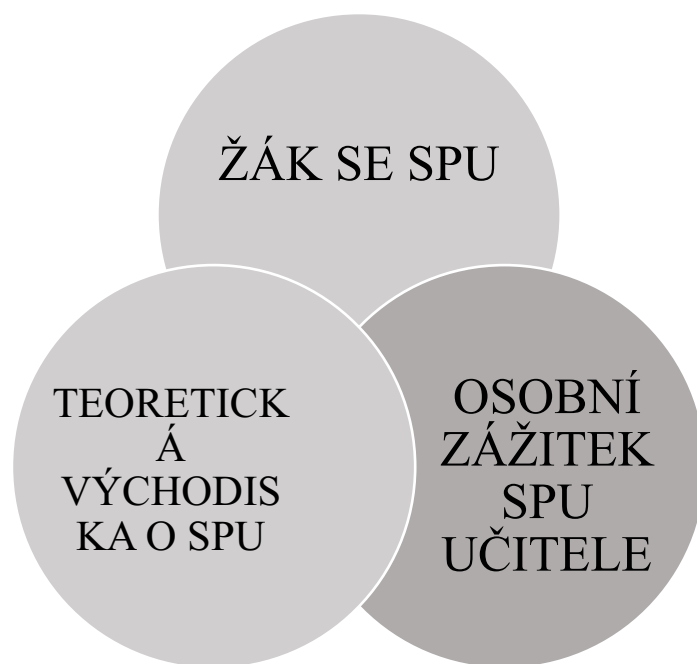
- Trojnásobek se děle zastavila u řešení a práce s
 dyslektiky se smířené školní práci
 (dyslektiky smířené ... ?)

Osobní zhodnocení semináře

Velmi užitečný, přehledný materiál, což plyne z učebnice
 ocenění, že šlo o zajímavý seminář (nejde o to, zda
 pozitivní či negativní) → klamní je mít užitečný materiál.

Zajímavé by mě, zda je možné porovnat, podle jejich počet
 se v posledních letech mění či působí rovnováhu.

Obr. č. 12 - Reflexe zážitkového semináře 5



Obr. č. 13 – Triangulace SPU



Obr. č. 14 – Myšlenková mapa osobního zážitku SPU