
Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti

Věra Pokorná



Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti

Věra Pokorná

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Pokorná, Věra

Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti / Věra Pokorná. – Vyd. 1. –
Praha : Portál, 2010. – 240 s.

ISBN 978-80-7367-773-2 (váz.)

616.89-008.43 * 316.346.32-053.2 * 316.346.32-053.6 * 316.346.32-053.8 * 376

- specifické poruchy učení
- děti
- dospívající mládež
- dospělí
- speciální pedagogika
- monografie

376 – Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

Lektorovala PhDr. Vladka Moravčíková

© Věra Pokorná, 2010

© Portál, s. r. o., 2010

ISBN 978-80-7367-773-2

Obsah

Předmluva	11
<i>Co předkládaná publikace nabízí?</i>	12
1 Definice specifických poruch učení z pohledu americké literatury posledního desetiletí 20. století a na začátku 21. století	17
<i>Definice</i>	17
<i>Kritika</i>	18
<i>Alternativy</i>	20
<i>Dovednost číst nesouvisí přímo s intelektem</i>	21
<i>Vyšetření IQ u osob s poruchami učení</i>	22
<i>Modifikovaná definice a trvající problémy</i>	25
<i>Od dyslexie k širšímu pojmu poruch učení</i>	26
<i>Trpí každý jedinec nějakou poruchou učení?</i>	27
<i>Poruchy učení – poruchy interakce mezi jedincem a prostředím</i>	28
2 Odhady výskytu vývojových poruch učení u dospělých	30
<i>Funkční analfabetismus není výjimkou</i>	30
<i>Sociální dopad obtíží ve čtení</i>	33
<i>Výskyt poruch učení u žen a u mužů</i>	34
<i>Trpí poruchami učení více muži?</i>	34
<i>Pohlaví nerozhoduje</i>	38
3 Klasifikace poruch učení	40
<i>Uvedení do problému</i>	40
<i>Jsou poruchy učení homogenní skupinou?</i>	40
<i>Široké spektrum obtíží</i>	41
<i>Širší typologie</i>	42
<i>Novější třídění</i>	44
1. <i>Typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí</i>	44
2. <i>Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí (nonverbal learning disabilities).</i>	47
3. <i>Typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu (output – výstup) ve všech modalitách</i>	48
<i>Klasifikace poruch učení u dospělých jedinců</i>	49
<i>Neverbální poruchy učení v adolescenci a v dospělosti</i>	53
<i>Neverbální poruchy</i>	53

Výskyt a rozšíření neverbálních poruch učení	55
Specifické poruchy učení v matematice	55
Některé všeobecné poznámky k uchopení problému poruch učení v matematice	55
Konzistentní a nekonzistentní forma jazyka při překladu a integraci matematického úkolu	58
Významy vět ve slovní úloze	59
Výběr relevantních informací	60
Vlastní řešení matematického úkolu	60
Specifické poruchy učení v matematice u adolescentů a dospělých osob	62
Hyperkinetické poruchy v době adolescence a v dospělosti	63
4 Teoretické a metodologické přístupy ke specifickým poruchám učení	66
Biologický přístup ke specifickým poruchám učení.	67
Dědičnost	67
Spíše tradice než dědičnost	68
Užitek této diskuse	70
Odlíšnosti ve vývoji mozkových struktur	71
Rourkeův model vztahů mezi mozkovými hemisférami (Rourke Right → Left Model)	74
Rourkeova aplikace uvedené teorie na výuku čtení	76
Kognitivní přístup ke specifickým poruchám učení	78
Schopnost fonologického zpracování řeči	78
Cíl výuky čtení	81
Krátkodobá pracovní paměť	82
Význam zautomatizované dovednosti čtení	85
Čtenářské strategie	86
Zautomatizované provádění úkolů není vždy výhodné	87
Sternbergova stadia rozvoje čtení	88
Sociální (kontextuální) přístup ke specifickým poruchám učení	93
Specifické poruchy učení jako odraz vlivu prostředí	93
Kritika medicínského modelu	97
Problémy interpretace výzkumu	99
Kritika speciálněpedagogického přístupu k poruchám učení	101
V čem se odborníci shodují	104
Komplexní definice poruch učení a její důsledky	104
Různé typy poruch učení musí být diagnostikovány a napravovány různě	104
Genetické předpoklady poruch učení	104
Vliv prostředí	105
Individualizovaná diagnostika	106
Testy IQ nejsou významné pro diagnostiku poruch učení	106
Testy fonologického zpracování řeči	107
Zautomatizování školních dovedností	107
Porozumění textu	107

<i>Vlastnosti nápravných programů</i>	108
<i>V čem se odborníci neshodují</i>	108
5 Význam strategie ve školní výuce i nápravě poruch učení	110
<i>O strategiích obecně</i>	110
<i>Strategie versus mnemotechnická pomůcka</i>	111
<i>Strategie a metodika duševní práce</i>	112
<i>Správné využití strategií a organizace informací</i>	113
<i>Metakognitivní strategie – proces myšlení</i>	115
<i>Metoda rozvoje kognitivních funkcí Reuvena Feuersteina</i>	121
<i>Učební potenciál lze rozvíjet</i>	122
<i>Schopnost se učit</i>	122
<i>Cvičné sešity – Instrumentální obohacení</i>	123
<i>Odpovědnost za výuku má i žák</i>	124
<i>Zkušenost zprostředkovaného učení</i>	124
<i>Další přístupy, které pracují se strategiemi</i>	126
<i>Deshlerův program</i>	127
<i>Reciproční učení</i>	127
<i>Výuka zaměřená na úspěšnou inteligenci</i>	128
<i>„Myslíci“ třída</i>	129
6 Diagnostika poruch učení	131
<i>Diagnostika jako dialog mezi examinátorem a klientem</i>	131
<i>Dospělí a jejich názor na nápravu</i>	132
<i>Význam pedagogických a psychologických testů</i>	132
<i>Diagnostika specifických poruch učení u dospělých</i>	134
<i>Porozumění čtenému textu</i>	134
<i>Fonologické zpracování textu</i>	136
<i>Zkouška zdatnosti zautomatizovaného čtení</i>	137
<i>Touha po nezávislosti</i>	138
<i>Využití diagnostických testů školních výkonů u dospělých</i>	138
7 Náprava poruch učení	140
<i>Všeobecné požadavky na nápravu poruch učení</i>	140
<i>Dovést nápravu poruch učení do takového stadia, aby nebyly překážkou dalšího rozvoje akademických schopností klienta.</i>	140
<i>Specifické otázky sebeuvědomování a sebeoceňování v adolescenci a v dospělosti</i> ..	141
<i>Odhalit a překonat kompenzační strategie</i>	142
<i>Přístupy k nápravě poruch učení u adolescentů a dospělých</i>	142
<i>Náprava vlastních výkonů ve čtení, psaní a matematice</i>	142
<i>Metoda Brigitte Sindelarové</i>	143
<i>Je možné používat u dospělých i diagnostické materiály připravené pro děti?</i>	144
<i>Metoda G. Fernaldové</i>	144
<i>Struktura gramatiky českého jazyka</i>	145
<i>Technologická podpora</i>	147

<i>Různorodé kompromisy</i>	147
<i>Podpora v zaměstnání</i>	148
<i>Metakognitivní přístupy – techniky rozvoje kognitivních nebo učebních strategií</i> ..	148
Potíže adolescentů a dospělých	149
<i>Nutnost rozvíjet slovní zásobu a obsah pojmů</i>	150
<i>Čtení se současným poslechem textu</i>	152
<i>Frekventovaná slova</i>	153
Rozvoj kognitivních funkcí	153
<i>Přehled instrumentů FIE</i>	154
<i>Co mi dala metoda FIE-III – reflexe účastníků v závěru kurzu</i>	155
8 Mýty o poruchách učení	158
<i>Rozpor mezi teorií a praxí</i>	158
<i>Podceňujeme akademické dovednosti</i>	159
Celosvětové problémy	159
<i>Finanční příspěvek</i>	160
<i>Rodiče dětí s poruchami učení i studenti sami usilují o stanovení diagnózy</i>	160
<i>Nadhodnocuje se význam testů inteligence, jejich výsledky se neinterpretují</i>	161
<i>Po diagnostickém zjištění ne vždy nastoupí náprava</i>	162
<i>Odborníci versus učitelé a terapeuti</i>	162
<i>Nová vědecká zjištění versus školská byrokracie</i>	163
Situace v České republice	163
<i>Síla nápravné metody je v jejím teoretickém zázemí</i>	163
<i>Náprava je systematická práce, ne hra</i>	164
<i>I diagnostika musí být teoreticky zdůvodněná</i>	164
<i>Profesionální jednání je zaměřeno na potřeby klienta</i>	165
<i>Klient má svým obtížím rozumět</i>	165
<i>Poruchy učení se dají napravit</i>	166
<i>Rozvoj kognitivních funkcí versus kompenzační mechanismy</i>	166
<i>Nesmyslné vyšetřování laterality u předškolních dětí</i>	168
<i>Tolerantní hodnocení dětí s poruchami učení</i>	170
<i>Individuální náprava</i>	170
<i>Smysl dyslektických tříd</i>	171
<i>Inkluze</i>	172
<i>Jedinci s poruchou učení mají dostávat náročné úkoly a splnit je dokonale</i>	172
<i>Učení jako poznávání má být radost, proto se děti mohou učit i o prázdninách</i> ...	173
<i>Nevyžadovat rychlé, ale promyšlené odpovědi</i>	173
<i>Kompenzační pomůcky odvádějí pozornost</i>	174
<i>Psaní jako základní intelektuální dovednost</i>	174
9 Systémový přístup v péči o dospělé se specifickými potřebami	176
<i>Systém a systémový přístup</i>	176
<i>Vymezení pojmu systém</i>	177
<i>Teoretická východiska N. Luhmanna</i>	178

<i>Základní vlastnosti systému</i>	179
<i>Jak pracovat se systémem</i>	181
<i>Systémový a kauzální přístup</i>	182
<i>Důsledky systémového myšlení</i>	182
10 Projevy poruch učení v denním životě dospělých	185
Přehled obtíží, kterým je vystaven dospělý jedinec se SPU v běžném životě	186
<i>Fonologické zpracování</i>	187
<i>Krátkodobá paměť</i>	187
<i>Uvědomit si pořadí</i>	188
<i>Důsledky předchozích obtíží</i>	189
<i>Koordinace ruky a oka</i>	189
<i>Ještě k otázce sebepojetí</i>	190
<i>Jak ovlivňují příčiny poruch učení a nízké sebehodnocení dovednosti číst, psát a počítat?</i>	191
Závěrem	195
Přílohy	197
Anamnestický dotazník (Rahn, s. 141nn.)	197
Rourkeova diagnostická baterie pro zjištění verbálních i neverbálních obtíží v učení	210
<i>Baterie pro starší děti (9–15 let; používá se i pro dospělé osoby)</i>	211
<i>Baterie pro mladší děti (věk 5–8 let)</i>	216
<i>Deficity dílčích funkcí</i>	218
Testy pro vyšetření poruch učení dospělých jedinců	218
Literatura	220
Věcný rejstřík	231
Jmenný rejstřík	234

Předmluva

V posledních letech se i v našem českém prostředí prosazuje myšlenka, že je nutné pracovat s dospívajícími a dospělými osobami s vývojovými poruchami učení. Dříve sice měly určité možnosti, kam se mohly obrátit o radu – byli a jsou někteří odborníci, kteří se jim snažili a snaží pomoci. Doposud však není zaveden systém institucí, které by uměly připravit nápravný psychoedukační program tak, aby byl dostupný všem potenciálním uchazečům, a někteří pracovníci v oboru nemají dost odvahy věnovat se dospělým klientům, protože se necítí k této práci dostatečně kompetentní.

V zahraničí vznikaly takové programy již v druhé polovině sedmdesátých let minulého století (např. Alley, Deshler 1979; Rahn 1981). Máme se tedy kde učit.

Protože se mezi odbornou veřejností, která je vzdělaná v otázkách poruch učení, objevuje velký zájem o práci s dospělými, kteří trpí poruchou čtení, psaní či počítání, domnívám se, že jsme schopni tento nedostatek v naší praxi poměrně rychle napravit a zahraniční práci v tomto oboru dohnat.

To je důvod, proč tato kniha vznikla – umožnit našim odborníkům, aby se rychleji orientovali v dané problematice a získali nástroje k diagnostice a sestavení speciálních programů pro dospělé. Není již udržitelné, abychom při práci s dospělými pouze potvrdili jejich obtíže a doporučili jim, jaké zaměstnání si mají vybrat či jak se mají rekvalifikovat, aby jim jejich deficity tolik nebránily v kariéře. Tato knížka je určena především pro odborníky – psychology, pedagogy, speciální pedagogy, učitele a profesory na školách všech stupňů. Avšak i někteří dospělí s poruchami učení mohou mít z četby této knížky užitek, pokud se prokousají alespoň částí jejího textu. Může to být prvním stupněm nápravy. Využijí především oddíly, které se orientují na podstatu problému a vysvětlují, v čem spočívá náprava.

Když jsem sbírala materiál pro předkládanou publikaci, uvědomovala jsem si, že výzkumy v oblasti poruch učení přinesly od začátku devadesátých let, kdy jsem psala svou první monografii na toto téma, nové poznatky v celé šíři bádání, tedy

i pro práci s dětmi. Proto jsou některé úvahy a informace zaměřeny i na děti, i když primárně se v textu věnuji adolescentům a dospělým.

I politická situace je dnes výrazně jiná než dříve. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy propaguje kurzy celoživotního vzdělávání a podporuje jejich rozvoj. V jejich rámci lze vytvořit nápravné programy, v nichž by se mohli dospělí s vývojovými obtížemi v učení vzdělávat. Pro pracovníky pedagogicko-psychologických poraden to je mimořádná výzva: na takový projekt by jistě získali ministerský grant.

Co předkládaná publikace nabízí?

Ve své první knize o poruchách učení jsem se věnovala výzkumu tohoto problému převážně tak, jak se rozvíjel v evropském kontextu, což mi bylo – částečně i právem – vytýkáno. Důvody pro takový přístup byly dva. Jeden byl zcela praktický – měla jsem možnost být po několik měsíců na univerzitě v Tübingenu, takže pro mne byla dostupnější německy psaná literatura; přesto se pětina odkazů vztahovala k anglické a americké literatuře. Druhý důvod byl věcný – rozhodla jsem se českému čtenáři, který se zajímá o problematiku vývojových poruch učení, zpřístupnit německy psanou odbornou literaturu, tedy literaturu německou, rakouskou a švýcarskou, která byla v našem prostředí mnohem méně zmapována než literatura anglosaská. Přitom je německy psaná odborná literatura našemu pojetí blízká nejen svými přístupy, ale i z hlediska jazykového. Čeština se historicky vyvíjela v těsném sousedství s německým jazykem, a přestože si ponechala všechny rysy slovanského jazyka, byla jím ovlivněna v oblasti lexikální, gramatické i stylistické. Také společný vliv latiny je ve střední Evropě zřetelnější než při srovnání češtiny s angličtinou. Vliv latiny na angličtinu se projevuje více ve slovníku.

Tentokrát bych se ráda věnovala literatuře americké, protože jsem mohla využít možnost několikaměsíčního pobytu v Princetonu (New Jersey). Zaměřuji se na poslední výsledky bádání v této oblasti, i když je nutné zasadit je do teoretického kontextu a výklad vést v určitém řádu.

Zdá se, že odborníci v zámoří postoupili v posledním desetiletí minulého století ve svých výzkumech především k *větší integraci jednotlivých přístupů* k poruchám učení. Ta se podle Stanoviche (1999) projevuje především v oblasti výzkumu, zatím však jen málo v pedagogické praxi (s. VII a následující). Znamená to, že jsou vytvořeny první kroky k tomu, aby se již nemluvalo o jednotlivých přístupech k poruchám učení, jako je přístup neurofyzilogický, kognitivněpsychologický,

sociálně konstruktivistický nebo lingvistický, jak jsem se sama pokoušela naznačit ve své minulé práci. Dochází ke sblížování, a dokonce k propojování biologického, psychologického a sociálního hlediska. To je něco skutečně provokativně nového. Když se podíváme na naši odbornou scénu, pohybujeme se stále pouze v úzce vymezeném kognitivním přístupu, který se navíc zajímá především o jednotlivé percepční oblasti a jejich rozvoj. Zcela nezávisle na ostatních nápravách, spíše jako konkurenční metoda, je doporučována kineziologie v mnoha různých obměnách.

Vedle toho u nás existuje mnoho metod doprovázených reklamou, že jsou jediné správné, což je odborně deklaruje. Kromě toho nejsou teoreticky podloženy. Tyto pseudometody, které jsou někdy prováděny s čistým záměrem, se neprosadily jen kvůli porevoluční touze poznat něco nového ze zahraničí. Jsou zřejmě znakem doby, protože se rozšířily jak v Evropě, tak i ve Spojených státech. Je jednoduché je odhalit právě proto, že nejsou zakotveny v žádné teorii. Jdou jen od úst k ústům, jako zaručená metodika, a jsou prezentovány dokonce i na seminářích, jejichž absolvování vede k získání akreditace pro nápravu poruch učení.

V posledních letech se dostává do povědomí části české a slovenské odborné veřejnosti metodika Reuvena Feuersteina, věnovaná rozvoji kognitivních schopností (Instrumentální obohacování), která se nezaměřuje jen na percepční oblast, ale i na rozvoj myšlenkového zpracování informací, jejich vyjádření a využití v běžném životě. Na teoretické rovině se prosadila Bakkerova metodologie – jako představitelka neuropsychologického přístupu, která však u nás nemá praktický dopad, protože není pro český jazyk rozpracována. Objevují se první práce založené na biologickém přístupu k poruchám učení, který předpokládá specifické chromozomální změny.

Nedochází však, a to je podstatný nedostatek české odborné scény, ke spolupráci odborníků jednotlivých přístupů ani k jejich vzájemné diskusi, což by byl první krok ke změně celkového klimatu v této oblasti.

Čtenáři mých prací i studenti, kteří navštěvují mé přednášky, si mohli již dostatečně uvědomit, že preferuji teoretické zázemí každého metodologického přístupu. Důležité je vědět, proč je dobré určitou metodiku používat, jaké jsou její teoretické kořeny a za jakých předpokladů vznikla. Jen tehdy, když známe odpověď na tyto otázky, můžeme metodiku s úspěchem používat, přizpůsobovat ji potřebám klienta a dále ji rozvíjet. Pokud se pouze ptáme, jak se metodika používá, a nerozumíme její teorii, pak jsme ve velkém nebezpečí, že metodiku zneužijeme: buď ji aplikujeme stereotypně, nebo dokonce nevhodně. Jedině porozumění

teoretickým zdrojům nám umožní, abychom každou metodiku dovedli ohodnotit, popřípadě ocenit, a získali k ní profesionální přístup, který s sebou přináší i vědomí odpovědnosti za její použití, protože jsme schopni nahlédnout i do dalších souvislostí a důsledků.

Proto se nejrozsáhlejší část knížky zabývá úvahami, které, jak doufám, budou čtenáře přes svůj teoretický charakter zajímat. V první kapitole se musíme znovu věnovat otázce definice specifických poruch učení. Američtí autoři uvažují většinou velmi podobným způsobem jako autoři evropští, v přístupu k diskrepantnímu hodnocení poruch učení jsou však ještě kritičtější. Proto je nutné, abychom se seznámili i s jejich argumentací.

Druhá kapitola se pokouší stanovit možný počet dospělých, kteří trpí poruchou učení. Toto číslo je překvapivě vysoké a je spojeno s dalšími závažnými otázkami.

Další kapitola je svým obsahem specifická, protože přináší zcela nové poznatky, v české literatuře dosud nereflektované. Přikládám jí značnou důležitost, protože by měla být ve svých důsledcích přímým přínosem pro terapeutické uvažování. Jde o přehled klasifikace specifických poruch učení v konceptu historického uvažování. Tuto oblast musíme nezbytně promyslet, pokud chceme pokročit v pomoci našim klientům.

Různost teoretických přístupů ke specifickým poruchám učení je dalším tématem, které by mohlo obohatit českou odbornou pedagogickou a psychologickou scénu. Nejde o přístupy nesmiřitelné, jak již bylo uvedeno výše, ale naopak o přístupy, které si nečiní nárok na jednoznačné řešení problému, ale programově předpokládají, že uchopují jen jeho část.

V samostatné kapitole se zabývám významem strategie ve školní výuce i nápravě poruch učení. Ty jsou středem zájmu mnoha odborníků již téměř třicet let, protože se ukazuje, že výuka ani náprava nestojí na jednotlivých informacích a nácvicích, ale na širším rámci vědění, které musí být vědomé a zasazené do souvislostí.

V dalších dvou kapitolách naznačuji pravidla diagnostiky a nápravy u dospěle populace, která jsou pak dále rozšířena především závěrečným zamyšlením nad systémovým přístupem k poruchám učení u dospělých a pro někoho možná provokativní kapitolou o mýtech, které se u nás stále v oblasti nápravy poruch učení udržují a které se snažím vyvracet.

Poslední kapitola se věnuje obtížím lidí s poruchami učení v běžném životě. Dospělí, kteří se ve škole dobře naučili číst, psát a počítat, používají tyto dovednosti zcela automaticky a nedovedou si představit, co všechno musí jedinec s poruchou

učení v každodenním životě překonávat. Proto má tato kapitola výsadní místo v závěru předkládaného textu.

Původně jsem se chtěla v samostatné kapitole zabývat i významem řeči v širším kontextu, rozsah publikace to však neumožňuje. Proto si dovoluji na tomto místě uvést jen několik poznámek. Řeč je jistě nejčastěji užívaný komunikační prostředek. A to řeč jak mluvená, tak psaná, i když můžeme informace sdělovat i jinými způsoby, jako jsou grafy, tabulky, obrázky a schémata. Dnes je to zvlášť patrné, existuje veliké množství kurzů, které nabízejí rozvoj komunikačních dovedností.

Řeč však není jen nástrojem dorozumění, ale má i další funkci. Jazyk je spoluvůdčím lidského světa a tvoří jeho rámec, v němž se pohybujeme. Pomáhá nám svět organizovat. To, že jazyk je i nástrojem myšlení, je známá skutečnost. Z psychologického hlediska ji popsal Vygotský v třicátých letech minulého století. Jeho práce mohla být přeložena do češtiny až po Pražském jaru a vyšla v roce 1970. Slovo samo o sobě je již abstrakcí, generalizací skutečnosti. Když vyslovím slovo stůl, mohu myslet jakýkoli stůl a mohu to poznat ze souvislostí a z jeho významu, i když jde o plochý kámen, který jako stůl použijeme pro rozložení svačiny na výletě. Kdyby bylo slovo konkrétní, museli bychom znát všechny předměty, např. všechny stoly, a umět je rozlišit. Podobně by to bylo i s lidmi. Museli bychom znát jména všech lidí. To ale není zdaleka všechno, co nám řeč umožňuje. Postupně jsme schopni rozšiřovat obsah a rozsah pojmů, protože stejné slovo užíváme v různém kontextu. To se děje z velké části prostřednictvím čtení. Vidíme, že vzdělání má vliv na schopnost řešit abstraktní problémy, vybírat data, když se máme rozhodovat, porozumět přednášce, analyzovat text nebo s potěšením číst verše. Všechny tyto činnosti jsou závislé na tom, jaký obsah jsme schopni určitému slovu dát a jak jej dokážeme užívat analogicky. Pokud je obsah příliš chudý, pak nemůžeme rozumět složitějším představám druhých ani metaforám, které užívají spisovatelé nebo básníci. Není to jen otázka intelektu, je to otázka zkušeností a práce s textem, kdy si uvědomujeme, co všechno může dané slovo vyjadřovat. Pokouším se to dokumentovat na více místech této publikace a speciálně v kapitole o nápravách poruch učení. Pokud umíme slovo používat v různých souvislostech, pak nejen lépe rozumíme obsahu toho, co čteme, ale zvyšuje se i naše schopnost pamatovat si více informací, protože si je pamatujeme v souvislostech. Jsme pak také schopni lépe reprodukovat nějakou povídku, popsat určitou událost, porozumět příčině a následku děje, vytvářet složitější závěry.

Toto vědomí je dalším důvodem, proč se máme systematicky věnovat adolescentům a dospělým lidem s poruchou učení. Naším úkolem je tak skutečně zkvalitnit

jejich život, nejen s nimi dohnat základní školní dovednosti a vědomosti, které se dříve, v 19. století, nazývaly triviem. Je nutné s nimi projít i cestou porozumění významu a struktuře gramatiky a naučit je dovednostem, jak tvořit odvozená slova a analyzovat obsah slova v konkrétním kontextu.

Závěrem bych ráda poděkovala Evě Váňové za ochotu přečíst celý rukopis. Její poznámky mě inspirovaly ke zpřesnění a prohloubení některých závěrů.

Definice specifických poruch učení z pohledu americké literatury posledního desetiletí 20. století a na začátku 21. století

Definice

Otázkami definice specifických nebo vývojových poruch učení jsem se zabývala obsírně ve své monografii z roku 2001 (s. 59). Nebudu nic z této diskuse opakovat, český čtenář má k uvedenému prameni přístup. Ráda bych však tuto diskusi rozšířila o pohledy dalších amerických autorů. Americká psychologie se vyvíjí nezávisle na evropské; podobná situace je i v jiných vědních oborech. Kromě nejvýznamnějších jmen evropské psychologie (jako je S. Freud a jeho žáci, kteří většinou emigrovali do Spojených států, C. G. Jung, J. Piaget, V. Frankl, a v poslední době L. S. Vygotský) americká psychologická literatura cituje pouze vlastní autory. Zejména v otázce vývojových poruch učení a jejich vymezení bychom mohli být ve světovém kontextu odborně dále, pokud by probíhala diskuse mezi oběma tradicemi: mezi tradicí a výzkumy evropských odborníků a tradicí a výzkumy odborníků amerických. Taková spolupráce by měla nejen odborný, ale i etický význam. Vliv odborné diskuse na praktické využití přichází až po určité době a nové poznatky se v praxi prosazují obtížně. Zvláště v českém a slovenském prostředí, kde se teorie i náprava poruch učení neinovovaly po dobu více než třiceti let a mnohé praktiky, v zahraniční literatuře překonané, se stále uplatňují. Více najde čtenář v deváté kapitole, která pojednává o mýtech při nápravě poruch učení. Pokud jde o naše konkrétní téma, na nedostatečnou vědeckou diskusi odborníků a na jejich neochotu otevřít se novým podnětům pak doplácíš ti, o nichž se debata vede, tedy ti, kdo mají obtíže ve čtení, psaní a matematice.

Byla jsem překvapena, že na svých úvahách o definici specifických poruch učení, které sleduje dříve uvedená monografie, nemusím nic měnit. Zdá se jen, že přístupy amerických odborníků jsou ve své podstatě ještě radikálnější. Je velmi

důležité zabývat se konkrétními definicemi, protože jen tehdy lépe pochopíme, jakým způsobem a kam se ubírá zkoumání definovaného problému. Je zajímavé sledovat, jak se definice mění a jak ji jednotliví autoři upravují. Vyjadřují tak své chápání daného tématu a své postoje a přístupy k němu.

Všichni američtí autoři vycházejí z definice PL (Public Law – Zákoník) 101–476: „Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.“ (např. Siegel 1999, s. 160) Jiní autoři citují navíc i Federální katalog z prosince 1977 (s. 65 083), který se od předchozí definice zásadně neodlišuje, je jen preciznější ve svém vyjádření: „Specifické poruchy učení znamenají poruchu v jednom nebo více základních psychických procesech, zahrnujících porozumění nebo používání jazyka, mluveného nebo psaného, která se může projevit v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo provádět matematické výpočty. Termín zahrnuje takové podmínky, jako jsou percepční nedostatky, mozková poranění, lehké mozkové dysfunkce, dyslexie a vývojová afázie. Termín nezahrnuje jedince s problémy v učení, které jsou primárně důsledkem zrakového, sluchového nebo motorického handicapu, mentální retardace, emočního narušení nebo kulturně či ekonomicky znevýhodněného prostředí.“ (např. Spear-Swerling, 1999, s. 253)

Kritika

Definice jsou podrobovány stále větší kritice z mnoha důvodů. Například proto, že nevznikaly primárně na základě psychologických, výchovných nebo lékařských poznatků, ale vyplynuly z pojetí federálního práva (Foerster 1994, s. 647). To je vždycky problém společenskovední disciplíny, která má dopad v každodenním sociálním kontextu. Definice musí být taková, aby jí porozuměli úředníci, kteří s ní budou pracovat. Kromě toho musí být zakotvena v právních předpisech a vyjádřena právním jazykem. Musí být operacionalistická, tedy uchopitelná. Tím ovšem ztrácí svou specificky psychologickou a pedagogickou charakteristiku, která předpokládá, že je nutné respektovat individuální profil každého člověka. Proto je tak důležité, aby speciálněpedagogičtí a psychologičtí pracovníci relativizovali jednoznačnost definice a ukazovali na specifickou situaci každého jedince, který trpí poruchami učení. Jsme sami proti sobě, když na jedné straně proklamujeme individuální jedinečnost a na druhé straně se výlučně držíme definice, která tuto jedinečnost nereflektuje. Je to složitý problém. Definice má popsat a stanovit kritéria

určitého fenoménu, v našem případě specifických poruch učení. Je nutná k tomu, abychom vymezili oblast, o níž hovoříme. Dnes však máme dostatek důkazů pro to, že naše znalosti o každém jevu se vyvíjejí. Čím rychleji věda postupuje, tím rychleji se mění i přístupy, s nimiž určitý jev zkoumáme. Vývoj vědy spočívá v tom, že se stále odhalují nedostatky a chyby předchozích badatelů. Proto bychom měli být otevření novým informacím o daném fenoménu a relativizaci dosavadního poznání a být připraveni na jeho nové vyjádření a obsahové uchopení. V našem českém prostředí je to mimořádně důležité, protože jsme v minulosti byli v humanitních vědách odděleni nejen od zahraničních pramenů, ale i od jejich způsobů myšlení. Mladá generace vědeckých pracovníků má před sebou velký úkol: překročit stín svých učitelů a vydat se novými cestami, které jim umožní přímou diskusi se světovým badáním. To je v české psychologii zvláště naléhavý dlouhodobý úkol.

Vraťme se k definici, kterou jsme uváděli výše. Je kritizována, protože je vágní a těžko u ní rozlišujeme hranici mezi normou a patologií. Je obtížně realizovatelná, zahrnuje totiž velké množství podmínek (Pennington 1991). Kamenem úrazu této definice je, že neumožňuje oprávněně vyšetřovat děti v předškolním věku, i když dnes by již bylo možné identifikovat rizikové okolnosti a věnovat se dětem dříve, než nastoupí do školy. Definice jsou většinou zaměřeny na děti školního věku a dospělé, protože jde o školní obtíže. Proto je ve Spojených státech obtížné podávat projekty na screening dětí předškolního věku (Satz, Fletcher 1988). Před třiceti lety se i u nás předpokládalo, že jen zkušený diagnostik pozná poruchy učení ke konci první třídy. V současnosti máme možnost predikovat potenciální poruchy učení již v mateřské škole. Definice ve své obecnosti však může zahrnovat celou šíři populace – od dětí předškolního věku po dospělé jedince.

Nejvíce je však kritizován diskrepantní model (model neshody), kdy jsou poruchy učení diagnostikovány tehdy, pokud jsou výkony ve čtení nižší než intelektové výkony vyjádřené hodnotou IQ. O tomto poměrně rozsáhlém problému jsem také již v minulé monografii hovořila. Zajímavý názor přinášejí Reschly a Grimas (1990), kteří tvrdí, že kliničtí psychologové používají inteligenční testy, aniž by v každém jednotlivém případě zvažovali výsledky vyšetření pro diagnostiku. Upozorňují na existenci „rozpoznaných mezí či hranic intelektuálního měření při vytváření vzdělávacích programů a jiných intervencí ve prospěch učících se jedinců a na ztracené možnosti pro užití jiných potenciálně účinnějších služeb, které by odpovídaly času a energii vloženým do měření intelektu“ (s. 427). Tedy jednodušeji řečeno, čas věnovaný vyšetření intelektu se může účelněji využít tím, že se psychologové budou zabývat analýzou kognitivních dovedností jedince.

Alternativy

Lepší alternativou vyšetření se zdá podrobná anamnéza školních obtíží dětí i dospělých (Dino 1985). Například Shinn (1989) s podobnou anamnézou pracoval (curriculum-based measurement). Filozofie této metody je založena na předpokladu, že obtíže existují tehdy, když se objeví „rozdíl mezi tím, co se od jedince očekává a co aktuálně splňuje“ (s. 92). Podobným způsobem zaměřují anamnézu u dospělých s obtížemi v učení i Koppová-Dullerová a Duller (2003, s. 38–44).

Dodatečně jsem si uvědomila, že tento předpoklad, jakkoli se může zdát nedostatečně vědecký, je oprávněný. Vybavují se mi příklady z mé praxe, kdy rodiče sami přišli požádat o pomoc, i když učitelé ještě nebyli znepokojeni školními výkony dítěte. Například jedné mamince bylo divné, že její dcera, která chodila do druhé třídy, si ještě před Vánocemi nerada čte. Ve škole však dostávala stále výborné známky. Když v poradně četla normovaný text, bylo zřejmé, že maminka je znepokojena oprávněně. Dívka podala ve čtení za první minutu velmi dobrý výkon, ve druhé minutě však již zvládlo jen polovinu textu ve srovnání s první minutou a ve třetí už byla tak vyčerpaná, že vůbec nesledovala obsah a ani nebyla schopna rozeznat, že vyslovuje nesmyslná slova. Ve škole se při čtení děti velmi rychle stírají, často po jedné nebo dvou větách, takže se nedostatky děvčátka nemohly projevit.

Dospělí jedinci s poruchou učení jsou schopni si vypěstovat mnoho různých strategií, aby předstírali plynulé čtení. Opakují poslední přečtená slova, zatímco se snaží rozluštit další slovo ve větě. Někdy pak opakují celou větu, domýšlejí z kontextu a podobně.

Shinn doporučuje zjišťovat možnosti zlepšení výkonů čtenáře a analyzovat každý jeho úspěch. Každému, kdo vykazuje v některém předmětu výrazné zpoždění, se pak má dostat speciální edukační péče. Ze stejných předpokladů vycházel již čtvrt století před Shinnem Feuerstein, který tvrdí, že každý jedinec, s nímž pracujeme, má být upozorněn na sebemenší změnu ve svém vývoji. Terapeut má sledovat rozvíjející se dovednosti a klientovi tak předávat pocit kompetence s hodnocením změny, která nastala.

Podobně ani Siegelová (1999) nedoporučuje vyšetřovat intelektové výkony klasickými metodami. Pro diagnózu poruch učení je nejdůležitější zjistit, jakých výkonů jedinec dosahuje nebo dosahoval ve škole, hodnotit výkony ve čtení, v matematice, a především hodnotit porozumění čtenému textu, porozumění významu slova, v matematice porozumění jednotlivým operacím, a vyšetřit krátkodobou paměť. Na straně 163 tvrdí: „Ráda budu obhajovat, že IQ skóre je irelevantní k identifikaci poruch učení a že testování inteligence nepřispívá k porozumění edukativ-

ních potřeb jedince.“ Je přesvědčena, že existuje jen jeden důvod, proč měřit IQ, a to je ten, že to vyžaduje definice. Velikost nebo síla intelektu jsou pojmy, které jsou převzaté z fyzikální reality. Všichni si dovedeme představit, co to je jeden centimetr. Inteligence však není fyzikální realita, ale konstrukce. Můžeme dodat, že existují značné kontroverze o podstatě inteligence a o tom, jak ji měřit (srovnej Sternberg 2002, s. 519, a další).

Dovednost číst nesouvisí přímo s intelektem

V této souvislosti je nutné opakovat, co jsem uvedla již dříve, že dovednost číst nesouvisí s intelektem. Čtení není závislé na inteligenci, ale na rozvoji kognitivních funkcí. Všeobecná verbální inteligence se bezprostředně vztahuje k porozumění textu, ne k dovednosti číst. Proto jedinci s vyššími výkony v inteligenčním testu při stejné úrovni dovednosti číst začínají dříve chápat smysl čteného.

Dokazuje to i skutečnost, že u dobrých i nadprůměrných čtenářů (měřeno podle rychlosti čtení) můžeme naměřit nízké hodnoty při vyšetření jejich inteligence (jedinci s IQ nižším než 80 bodů). Stejnou zkušenost získala i Siegelová (1999). Pracovala s dětmi, ale její závěry platí i pro dospělé. Rozdělila je na základě jejich výkonů z vyšetření IQ do tří skupin: jedinci s nadprůměrnými, průměrnými a podprůměrnými intelektovými výkony. Pak je porovnávala podle výsledků vyšetření týkajících se analýzy jazyka, paměti, psaní a fonologických úkolů. Nenašla mezi těmito skupinami žádný významný rozdíl. Jedinci se samozřejmě ve výsledcích jednotlivých vyšetření lišili, tj. lišili se v jednotlivých percepčních výkonech, které však nebyly ve vztahu k intelektovým schopnostem. U slabých čtenářů, ať dosahují jakékoli hodnoty IQ, se ukazuje, že mají významné obtíže ve fonologickém zpracování a nedostatky v krátkodobé paměti a ve vnímání syntaxe (s. 167). Sternberg (1999) navíc upozorňuje na to, že konečné rozdíly ve skóre představují různé skutečnosti na různých místech kontinua intelektového výkonu. Například rozdíl 10 bodů mezi IQ skóre a čtecím skóre znamená něco jiného pro jedince s nadprůměrným a podprůměrným intelektem. Nůžky se s výškou intelektu rozevírají. To je skutečnost, která se v naší odborné literatuře nereфлекtuje. Speciálněpedagogičtí pracovníci i psychologové v poradnách se spokojí s průměrným výkonem ve čtení u dětí nadprůměrně nadaných. Tím sami dokazují, že měření intelektových výkonů v důsledku neovlivní terapii.

Siegelová popírá tvrzení, které se v české odborné literatuře také dosud vyskytuje, že pro diagnózu poruch učení je signifikantní diskrepance mezi verbální a neverbální částí inteligenčního testu. Zjistila, že se rozložení výkonů v jednotlivých

subtestech u dětí s poruchami učení neliší od běžné populace. V šedesátých a sedmdesátých letech 20. století někteří autoři předpokládali, že existuje jistá nerovnováha ve výkonech slabých čtenářů v jednotlivých subtestech testu inteligence (WISC-R). Orientovali se však především na výsledky jedinců s obtížemi ve čtení (např. Burks a Bruce 1955). V roce 1966 publikovali Belmont a Birch výsledky svého výzkumu, ve kterém vyšetřili 150 slabých čtenářů a 50 čtenářů, kteří četli bez obtíží, chlapců ve věku 9–10 let. Zjistili, že u retardovaných čtenářů se objevuje dokonce méně rozdílů v intelektovém profilu. Bylo by zajímavé a užitečné vypracovat podobnou studii i u jedinců s poruchou učení a bez této poruchy v české populaci.

V americké literatuře se objevuje termín „Matthewův efekt“. Nedokázala jsem zjistit původ tohoto pojmu. Jeho smysl spočívá v tom, že jedinci, kteří jsou dobří čtenáři a svou dovednost využívají, rozšiřují své vědomosti, své jazykové dovednosti, obohacuje se jejich slovní zásoba, a v důsledku toho dosahují vyššího skóre v inteligenčních testech. Měli bychom si v této souvislosti připomenout diskusi o porozumění a šířce a hloubce obsahu pojmů, tak jak o tom hovoří Vygotský, a o úloze jazyka pro schopnost myšlení (Pokorná 2001, s. 27–31).

Spearová-Swerlingová (1999), abychom využili dalšího pramene, dokazuje neúnosnost diskrepantní teorie, protože neodhalí poruchy učení u jedinců s nižším intelektovým výkonem. Ti objektivně velmi špatně čtou, ale protože jejich intelekt je podprůměrný, nejsou však mentálně retardovaní, nedosáhnou dostatečného diskrepantního rozdílu, který vyžaduje definice, a proto nejsou zařazeni do nápravné péče. Je přesvědčena, podobně jako předchozí autoři, že lepším indikátorem než hodnota IQ pro stanovení poruchy učení je porozumění čtenému a slyšenému obsahu. Kromě toho by do nápravy měli být zařazováni i jedinci s nadprůměrným IQ a průměrnými výkony ve čtení. I u nich byly objeveny obtíže ve fonologickém zpracování informací (Fletcher a Forman 1994; srov. i Spear-Swerling 1999, viz i úvaha výše).

Vyšetření IQ u osob s poruchami učení

Sternberg si ze své pozice jednoho z nejrespektovanějších současných psychologů dovoluje zcela kategorické odmítnutí vyšetření intelektu pro diagnostiku poruch učení. Spolu s Grigorenkovou píše: „Konvenční způsob, jakým jsou poruchy učení definovány a rozpoznány – ve smysl rozdílu mezi IQ a dovednostmi číst – je a musí být nesprávný (wrong).“ (1999, s. 43) Své tvrzení dokládají na dalších stranách sedmi zdůvodněními (volně s komentářem podle 1999, s. 44):

1) Předpoklad, že IQ test měří všechny oblasti intelektu, je zcela pochybný. Dnes existují teoretické koncepce, které prokazují nedokonalost testů IQ. Sternberg a Grigorenková citují dvě z nich: První z nich je Gardnerova teorie mnohočetné inteligence, která tvrdí, že existují různé druhy inteligence.

Je to inteligence lingvistická, která umožňuje číst, psát, hovořit, naslouchat a porozumět řeči, dále matematická, s jejíž pomocí jedinec řeší matematické problémy a vytváří logické dedukce. Další druh inteligence charakterizuje jako inteligenci muzikální, která spočívá ve schopnosti naslouchat hudbě, v její interpretaci a skladbě. Kinestetická inteligence se projevuje v pohybových dovednostech, zejména v tanci a ve sportu. Poslední dva druhy inteligence bychom mohli nazvat inteligencí sociální, již Gardner rozlišuje na inteligenci interpersonální, tedy schopnosti porozumět druhým, a intrapersonální, kdy jde o porozumění sobě samému.

Druhou koncepcí, kterou oba autoři uvádějí, je Sternbergovo dělení intelektu na tři oblasti.

První oblast je analytická, která se projevuje ve schopnosti hodnotit situaci a podněty, analyzovat je, posoudit a porovnat, druhá oblast je kreativní, umožňující odhalování možností, vytváření představ, kreativní zaměřenost. Třetí oblastí je praktická inteligence, která představuje dovednost aplikovat zpracované informace, využít je v praxi a přenést je do jiných situací než jen do těch, kde byly rozpoznány.

V této souvislosti musíme alespoň letmo zmínit koncepci Feuersteinovu, který vyšetření intelektu klasickými metodami kritizoval již v padesátých letech minulého století. „Způsob konvenční psychometrie se na konci čtyřicátých a začátkem padesátých let jevil naprosto nedostačujícím většině autorů zabývajících se dětmi, které přežily holocaust. Těmi, které vyšly z popele krematorií a staly se svědky největší krutosti, kterou si člověk vůbec může představit, a později i těmi, které přišly z kulturně odlišného prostředí, kde měly velmi málo možností se připravit na konfrontaci s novou kulturou, na niž se musely adaptovat, když emigrovaly do Izraele.“ (1995, s. 2 zvl. otisku z uvedeného sborníku) Proto vytvořil Feuerstein koncepci strukturální kognitivní modifikovatelnosti. O ní však budeme mluvit později.

2) Sternberg tvrdí, že pokud někdo akceptuje platnost inteligenčních testů, pak tyto výsledky jsou problematické vzhledem k verbálním dovednostem a dovednostem čtení. O tom jsme již mluvili výše.

3) Sternberg s Grigorenkovou se domnívají, že ani výkony podané v neverbálních testech nemají velkou vypovídací hodnotu, i když se předpokládá, že neverbální testy vypovídají o vrozených intelektových schopnostech více než testy verbální, jejichž dovednosti jsou v našem kulturním prostředí více rozvíjeny. Argumentem obou autorů je skutečnost, že i u neverbálních testů je instrukce verbální a materiál nemá žádný vztah k tomu, co je možné aplikovat v běžném životě.

4) Rozdíl skóre mezi čtecím koeficientem (ČQ) a koeficientem inteligence (IQ) neznamená totéž co rozdíl mezi výsledky v jednotlivých subtestech IQ. Jde o materiál, který je jiný svou strukturou i zaměřením.

5) Ani rozdíly ve skóre mezi jednotlivými subtesty, z nichž se test inteligence skládá, nejsou pro identifikaci poruch učení spolehlivé. To již svými výzkumy prokázala i Siegelová.

6) Dalším z argumentů obou psychologů je skutečnost, že určování poruch učení je zkresleno statistickou regresí. Předpověď poruch učení ovlivňuje míra očekávání dobrých výkonů, které přicházejí z okolí jedince. Pokud je očekávání menší, než jsou možnosti dítěte, má terapeut tendenci se předpovědi držet. Vytvořil si určitou představu o vyšetřovaném, který se většinou představě terapeuta přiblíží. Pokud je očekávání vyšší, než jsou možnosti klienta, pak dochází ke zklamání na obou stranách. Sternberg s Grigorenkovou tvrdí, že statistická regrese není psychologický, ale statistický efekt, který se objeví jako výsledek nedokonalého předvídání (predikce) poruch učení na straně examinátora a schopností vyšetřovaného jedince.

7) Posledním zdůvodněním nevhodnosti užívání inteligenčních testů k diagnostice poruch učení je nedůvěra autorů k objektivitě vlastního vyšetření. Domnívám se, že to je především problém americký. Nicméně je zajímavé, že lze doložit vytváření různých podmínek při vyšetření intelektu nejen v různých státech USA, ale i v jednotlivých jeho oblastech.

Proto Sternberg s Grigorenkovou uzavírají svou rozvahu radikálním tvrzením, že „IQ nemá v diagnostice poruch učení žádné místo“ (1999, s. 64). Má smysl hodnotit úroveň čtení a i zde je nutné brát v úvahu podmínky testování. Úkolem psychologa nebo speciálního pedagoga je vytvořit takové prostředí, kde zkoušený může podat maximální výkon.

Autoři uvádějí příklad chlapce, který se přestěhoval a v nové škole byl hned první den testován ve čtení. V minulé škole patřil k nejlepším čtenářům. Po vyšetření v nové škole se dostal mezi žáky s nejhoršími výkony ve čtení. Při výuce si učitel všiml, že chlapec čte dobře. Nerozhodl se podle svých zkušeností a představ, ale poslal dítě znovu k vyšetření. Druhý