

SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ U VYSOKOŠKOLÁKŮ

Anna Kucharská

Řešení problémů dětí se specifickými poruchami učení v rezortu školství má v naší zemi více než třicetiletou historii. Každý učitel se určitě setkal s dítětem (statistiky uvádějí asi 3 % populace takto postižených dětí), které má problémy s nabyváním dovedností čtení, psaní, pravopisu, počítání. Učitelé vědí, že příčinou těchto problémů není porucha inteligence.

V současné době se diskutuje o tom, jaké jsou možnosti dětí se specifickými poruchami učení při přechodu ze základní na střední školu, zda mají příležitost vstoupit na gymnázium, absolvovat je a přihlásit se ke studiu na vysoké škole. Je nesporné, že u dětí s dobrou inteligencí je celospolečensky nepřiznivě, nevyužijí-li se jejich schopnosti. Řada středních škol to respektuje a v souladu s ministerskými pokyny poskytuje dětem se specifickými poruchami učení úlevy při přijímacím řízení. Hovoří se o tom, že by nemělo zůstat pouze u přijímacího řízení. I v průběhu docházky na střední školu a při jeho zakončení - maturitě - by dospívající s poruchou učení měl mít možnost využívat všech pomůcek, které mohou napomoci při kompenzování jeho obtíží. V současné době se jedná především o počítač, který může velmi usnadnit průběh středoškolského studia zejména dospívajícím s dysgrafií (je vyřešen problém čitelnosti rukopisu) a dysortografií (využití textových korektorů při eliminaci chyb).

Poměrně málo se však zatím hovoří o situaci studentů se specifickými poruchami učení na vysokých školách. Že tyto studenti existují, je zřejmé mimo jiné z jejich proje-

vů při písemných zkouškách. Průběžná práce v jednotlivých předmětech nebývá narušena. Tito studenti své „slabiny“ znají a naučili se je zvládat. Používají pro textovou práci počítač, či jim korekturu textů obstarává někdo z blízkých, při přednáškách používají diktafon. Bohužel nemáme k dispozici statistiky, které by nám sdělily, kolik takových studentů na našich vysokých školách studuje.

Ve své poradenské praxi jsem měla možnost zabývat se obtížemi dnes již dospělých osob se specifickými poruchami učení. Je to generace, která navštěvovala základní školu v šedesátých a sedmdesátých letech. Tehdy se sice již o specifických poruchách učení mezi odbornou veřejností vědělo a byly zřizovány specializované třídy pro postižené děti. Nedošlo však ještě k zásadnímu průlomů do všeobecného povědomí (Kucharská 1996). Proto byl problém těchto dětí často mylně interpretován (nízká úroveň schopností, špatná motivace k učení aj.). Pokud rodiče, jejichž děti mají podobné problémy ve výuce, jako měli oni sami před léty, navštíví pedagogicko-psychologickou poradnu a dozvědí se, že problémy ve čtení, psaní, matematice nemusí být vždy způsobeny menším nadáním, má toto zjištění až psychoterapeutický efekt. Některým z nich se přes velké problémy na základní či střední škole podařilo „dostat se“ na vysokou školu a absolvovat ji, zejména díky pomoci rodiny či kolegů.

Zkušenosti s dospělou populací jsou zatím malé. Přesto se však najdou případy,

kdy se sami dospělí obracejí na pedagogicko-psychologické poradny z důvodu aktuálního problému. Často se jedná o vysokoškoláky s dobrým pracovním postavením. Uvádějí problémy v dětství, zejména při čtení a psaní. Přestože se snažili najít si vztah ke čtení, i dnes je pro ně namáhavé. Čtou pomaleji, potřebují více času a soustředění, proto si méně čtou pro zábavu. Jejich současný profesní problém má souvislost s rychlým zpracováním textů či vlastní textovou prezentací. Cítí se stresováni, neboť jejich výkon je nižší, než by se od nich očekávalo.

Bylo zajímavé sledovat, jak jedinci s poruchami učení zvládali náročnost vysokoškolského studia. Někteří z nich uváděli, že měli dobře rozvinutou sluchovou paměť, a tak kompenzovali svůj problém ve čtení. Jiní se zaměřovali na pochopení vztahů. Často si se svolením přednášejícího natáčeli přednášky na magnetofon, někdy jim spolužáci předčítali text ze skript, nebo si tento text nechali namlouvat na magnetofon.

Předložená kazuistika se zabývá případem vysokoškolské studentky Kláry, na jehož základě je dokumentováno, jak lze řešit problém dozrívajících specifických poruch učení při studiu na vysoké škole.

Důvod a okolnosti vyšetření

V poradně pro vysokoškoláky mne navštívila Klára, neboť měla velké problémy při zvládání cizích jazyků. Studovala na vysoké škole učitelství obor, měla již všechny zkoušky předepsané studijními plány za sebou, začala pracovat na diplomové práci. Doposud jí ale chyběly zkoušky a zápočty ze dvou cizích jazyků. Sama vyslovila podezření, zda by její neúspěšnost v cizích jazycích nemohla souviset s dřívějšími problémy v českém jazyce.

Domluvily jsme se na podrobném vyšetření, které by pomohlo osvětlit její problémy. (Na tomto místě je třeba říci, že v naší zemi je dobře propracována diagnostika a reedukace specifických poruch učení zejména v dětském věku. Testové materiály pro dospívající a dospělou populaci zatím neexistují. Řada z pracovníků pedagogicko-psychologických poraden tento nedostatek cítí, proto se začínají objevovat první podněty k diagnostice.)

Anamnestické údaje

Rodinná anamnéza

Klára vyrůstala v menším městě v adoptivní rodině. Otec byl ředitelem základní školy, matka učila na vysoké škole. Zda se podobný problém vyskytl v příbuzenstvu, nedokázala studentka posoudit, neboť ji rodiče adoptovali v raném věku. O své biologické matce ví jen tolik, že se jí narodila v jejich 23 letech při studiu na vysoké škole technického směru.

Osobní anamnéza

Do rodiny byla adoptována v 6 měsících, proto nebylo možné zjistit perinatální komplikace. V dětství prodělala běžné infekční nemoci, jinak nestonala.

Vývoj problému

Od počátku docházky do základní školy měla problémy v českém jazyce. Rodiče se jí velmi věnovali, každodenně se s ní učili. Přesto však cítila, že není jako ostatní děti - to, co se naučila, rychle zapomínala, problémy jí dělalo čtení a psaní (hlavně gramatika). Vzhledem k intenzivní domácí přípravě své nedostatky dokázala „zamaskovat“, dokonce byla i poměrně úspěšná, neboť přes pocíťovanou tenzi mívala nakonec z českého jazyka dobrý prospěch (na vysvědčení mívala dvojku, někdy to „dotáhla“ i na jedničku). Proto v dětství nebyl důvod navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu.

Na střední škole jí rovněž dělalo problémy obstat v českém jazyce, nedostatky vyrovnávala zvýšeným úsilím a dobrými znalostmi z literatury. Měla dobrou paměť, proto si dobře pamatovala učivo. Již tehdy si uvědomila, že jí výrazně „nejdou“ cizí jazyky. Učila se němčinu, a přestože chodila i na soukromé hodiny, neměla takové výsledky jako její spolužáci. V ruštině měla problémy menší.

Na vysoké škole se problémy v jazycích aktualizovaly nejvýrazněji. Žádný z jazyků, kterým se učila na základní a střední škole, si neosvojila v písemné podobě natolik, aby v něm obstála při studiu na vysoké škole. Proto si zvolila jiné dva jazyky - angličtinu a španělštinu, při selhání v angličtině pak volila latinu. Domnívala se, že aby byla úspěšná, musí začít úplně od začátku. Přes značné úsilí, které studiu cizích jazyků vynakládala, však stále nebyla na takové úrovni, aby byla připuštěna ke zkoušce. V době, kdy mě navštívila, měla velmi silné obavy, že vzhledem ke své jazykové neschopnosti nebude schopna dokončit studium na vysoké škole.

Samá studentka o tomto problému písemně vypověděla:

„Angličtina, němčina, španělština, latina - všechny tyto jazyky jsem se snažila naučit. Bohužel, neobstála jsem ani v běžné základní konverzaci.

Moje jazyková „túra“ začala v základní škole. V páté třídě jsem pravidelně docházela na soukromé hodiny němčiny. S velice trpělivou učitelkou jsme během několika měsíců neustále probíraly úvodní lekce z učebnice pro základní školy.

Na střední škole jsem pokračovala v povinné ruštině, která pro mne nebyla tak nepřekonatelným problémem jako ostatní jazyky, protože se při její výuce všeobecně tolerovalo mísení s češtinou. Věnovala jsem se i němčině. Byl mi doporučen jeden vyhlá-

šený učitel jazyků v našem městě. Měli jsme dvě hodiny týdně, ovšem během jednoho roku jsme museli neustále opakovat několik prvních lekcí, protože jsem nebyla schopna zvládnout nejen praktické užití gramatiky, ale ani správnou výslovnost. Mluvit němcky za použití daných gramatických pravidel pro mě proto bylo nemožné.

Po přijetí na vysokou školu jsem se rozhodla změnit jazyk, protože jsem své potíže s němčinou přičítala její složité gramatice. Začala jsem proto navštěvovat jazykový kurz španělštiny. Asi na čtvrté dvouhodině se mě lektorka zeptala, jestli jsem tam ten den přišla poprvé. Samotná domácí příprava byla vždy velmi intenzivní. Například naučit se slovíčka z jedné lekce mi trvalo hodinu a půl, překlad jednoduchého textu dvě hodiny atd. Vždy jsem tomu tento čas věnovala. V hodinách jsem ovšem téměř nikdy nebyla s to reagovat lépe než studenti, kteří domácí přípravu zcela zanedbávali.

V mém studijním plánu byly však předepsány dvě jazykové zkoušky. Druhá volba tedy padla na angličtinu. S tou jsem začínala čtyřikrát a nikdy nepostoupila dál než k desáté lekci. Mimo jiné i proto, že u tohoto jazyka byla tolerance ke slabším žákům nesrovnatelně menší než u španělštiny.

Vyzkoušela jsem různé způsoby a prostředky studia. Měla jsem soukromého učitele, docházela jsem na kurzy či na pravidelné konzultace lektorky, pokroky však byly skoro zanedbatelné. Proto moje další volba padla na latinu. Předpokládala jsem, že když se jí „nadřu“, tak pochopím jistě všeobecné gramatické základy, které mi pomohou při učení ostatních jazyků. Navíc se mi složení z mrtvého, tedy jistým způsobem omezeného jazyka (v lexiku, výslovnosti aj.), zdálo dosažitelnější. Přes velkou přípravu jsem však prošla jen prvním zápočtovým testem, a to až napodruhé a jen s bídným výsledkem. V dalších semestrech pak byla moje přítom-

nost v hodinách závislá na toleranci učitelů, protože jsem už nebyla s to splnit předepsané podmínky. "

Pedagogicko- psychologické vyšetření (nálezy a interpretace)

Při vyšetření v poradně bylo zjištěno, že selhávání Kláry v jazycích není způsobeno nízkým nadáním. Celková úroveň rozumových schopností se aktuálně nacházela v pásmu nadprůměru a odpovídala požadavkům, které jsou kladeny na vysokoškoláky. Profil schopností byl příznivý pro humanitní studium. Nadprůměrných výkonů studentka dosahovala v subtestech, které odrážejí oblast všeobecné informovanosti, tj. verbálně pojmové myšlení, dlouhodobá i krátkodobá paměť. Pro budoucí povolání bylo příznivé i vysoce rozvinuté sociální citění.

Intelektové schopnosti však byly vyvinuty nerovnoměrně, s profilem typickým pro děti se specifickými poruchami učení. Nižší výkony podala studentka v oblasti praktické inteligence - zde se aktuální úroveň rozumových schopností pohybovala na hranici horního průměru a mírného nadprůměru. Výkony v některých subtestech naznačovaly, že by se problémy Kláry mohly vztahovat k symptomatologii specifických poruch učení, neboť selhávala tam, kde bylo zapotřebí souhry kvalitního zrakového vnímání, vizuomotorické koordinace, rychlého asociačního učení a pozornosti. Velmi výrazně se jevily obtíže s chápáním časoprostorových vztahů.

Protože u nás není pro tento věk rozpracována diagnostika specifických poruch učení, byla Klára vyšetřena zkouškami, které se běžně používají ve školním věku. Přestože nebylo možné výkon srovnat s normami, byly kvalitativním rozbořením získány údaje, které opět hovoří o možné přítomnosti specifických poruch učení:

Čtení bylo pomalejší, s obtížnější technikou - časté přeřkávání se, komolení koncovek slov, s vyšší chybovostí (kvantitativní stránka - tedy rychlost čtení - by mohla odpovídat průměrnému žákovi 6. ročníku ZŠ). Problémy se stupňovaly tam, kde si studentka nemohla pomoci kontextem - při čtení článku bez smyslu. Zde se často vyskytovaly typicky dyslektické chyby - záměny písmen, inverze slabik, domýšlení koncovek slov. Čtení bylo celkově velmi obtížné. Tyto problémy jsou dnes zjevné ve čtení textu v cizím jazyce, které je pro ni velmi náročné. Cizí jazyk zatím nezná natolik, aby si mohla dopomoci kontextem, a proto potřebuje delší čas na čtení.

Zajímavý je údaj, že Klára má velké problémy s hláskováním i jednodušších slov - vynechává, či zaměňuje hlásky (což je typický a specifický problém dětí s poruchami učení). Psaní diktátu je i dnes pomalejší, s četnými opravami a přepisy. Tyto obtíže se projeví jako obtížné psaní v cizím jazyce, typická je velká chybovost.

Osvojení gramatické stránky jazyka zase brání nižší jazykový cit. Vyskytují se i specifické poruchy řeči - tzv. asimilace sykavek, kdy při vyslovování slov ulpívá na jednom artikulačním stereotypu, není schopna jej nahradit stereotypem jiným (např. sušenky vysloví jako šušenky). Tato skutečnost odráží problémy s výslovností v cizím jazyce.

Přes velké problémy, které studentka pocítovala, nepůsobila nijak zatrpkle. Dívala se do budoucnosti s optimismem a věřila, že pokud se vyřeší tento problém, nic ji už nebude bránit ve výkonu zvolené profese učitelky. Přes tuto odvahu bylo ale zřejmé, že si studentka méně věřila. Když chce podat dobrý výkon, pečlivě se na všechno připravuje, nic neponechává náhodě a improvizaci. Tato tendence se v testových úkolech projevila např. neustálou kontrolou své

úspěšnosti. V kresebných technikách si zadané téma nakreslila nejdříve nanečisto, pak až načisto. V souvislosti s problémy ve škole dívka osobnostně vyžrála, vysoce se u ní rozvinuly volní vlastnosti, má silnou vůli dokončit to, co započala.

Závěr vyšetření

Přes výše uvedené problémy má Klára předpoklady k dokončení studia na vysoké škole a dobrému uplatnění ve svém oboru. Jak ukázaly výsledky vyšetření, je velmi pravděpodobné, že její problémy mohou souviset s možnou přítomností specifických poruch učení, které v češtině kompenzovala zvýšenou pilí, velkým úsilím i pomocí rodičů a které se i nyní promítají do výuky cizích jazyků. (Tento problém se netýká jen Kláry. Téměř u všech dětí s poruchami učení je výuka cizích jazyků obtížnější).

Intervence

Závěr vyšetření byl sdělen vysoké škole, kde studentka v současnosti studuje. Bylo požádáno o zvážení situace a umožnění složení zkoušek z cizích jazyků. V podobných případech se doporučuje, aby byl kladen důraz na komunikativní dovednosti v daném jazyce, bohatost slovníku, osvojení základních gramatických pravidel. Preferovat by se však měla ústní forma zkoušení.

Případem se zabývala příslušná komise na vysoké škole. Dívce byla prominuta zkouška z latiny, španělštinu mohla složit pouze ústně. V únoru tohoto roku jsem obdržela od studentky zprávu, že složila zkoušku ze španělštiny a že její „túra“ v jazycích je již u konce. Může se tedy v klidu věnovat závěru svého studia - dopracovat diplomovou práci, složit závěrečné státní zkoušky.

Diskuse

Nabízí se otázka, zda by se k tomuto tolerantnímu postupu připojily i ostat-

ní vysoké školy. Vždyť se dnes dobrá znalost cizích jazyků tak proklamuje. Přesto bychom neměli zapomínat na ty, kteří nemají ve všech směrech studijní předpoklady. Prvořadě by však i nadále mělo být právo jedince na vzdělání v souladu s jeho všeobecnými předpoklady, motivací i společenskými možnostmi.

Klára je si svého handicapu vědoma. Pokud se v budoucnu rozhodne čerpat odborné informace z literatury v cizím jazyce, bude se muset pravděpodobně obrátit na překladatele. Pojede-li pracovně se žáky nebo i sama do zahraničí, bude pravděpodobně potřebovat služeb tlumočníka. Nehází ale „flintu do žita“ a chce i nadále pokračovat ve studiu cizího jazyka. Který to bude, zatím neví, neboť jich zkusila tolik a u žádného výrazněji neuspěla.

Domnívám se, že z ní bude velmi dobrá učitelka, která na sobě okusila trnitou cestu za vzděláním, a že bude mít pochopení pro všechny, kteří bojují s nedostatkem v sobě či svém okolí. Již dnes jí přeji úspěšný start do pracovního života.

Literatura:

- BÁRTOVÁ, M.: Děti se specifickými vzdělávacími potřebami ve výuce cizímu jazyku. In: Kucharská, A. (red.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. Praha, Portál 1997, s. 64 - 70.
- KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení v systému pedagogicko-psychologického poradenství. Pedagogika, Mimořádné monografické číslo: Psychologické služby škole. Praha, PedF UK 1996, s. 74 - 81.
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie - specifické poruchy čtení. Jinočany, H+H 1995.
- ŠTALMACHOVÁ, P.: Možnosti žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na středních školách. In: Kucharská, A.

(red.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. Praha, Portál 1997, s. 146 - 148.

WSZEBOROVSKÁ-LIPÍŇSKÁ, B.: Osobnost dyslektické mládeže. In: Kucharská,

A. (red.): Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1995. Praha, „DYS“ 1995, s. 32 - 35.

ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Praha, Portál 1994.

OD „ZELENÉ KNÍŽKY“ K RADĚ PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU

V posledních několika letech lze pozorovat na půdě výtvarné výchovy rušný pohyb. Brzy po listopadu 1989 byla založena Asociace výtvarných pedagogů, společnost Euroatelier, byla ustavena Česká sekce *INSEA* pořádající každoročně náročná mezinárodní sympozia. Objevilo se několik nových publikací, jejichž autory jsou zkušení učitelé. Navzdory finančním potížím nezanikl zájem o nové poznatky v oboru, o čemž svědčí účast učitelů na seminářích, dílnách a na letních školách. Celostátní výstavy dětských výtvarných prací zřetelně ukazují, že se v současné době ve výtvarné výchově vyděluje několik výrazných názorových proudů představovaných výjimečnými pedagogickými osobnostmi. To vše vnáší do oboru nové kvality, které se projevují v jeho obsahové i metodické stránce...

Právem proto učitelskou veřejnost nemile překvapilo, když se na školách zčista jasna objevil vzdělávací program Základní škola (fiká se mu „zelená knížka“) a v něm staronové osnovy výtvarné výchovy, jejichž pojetí zůstalo bohatým děním ve výtvarné výchově naprosto nedotčeno. Jak se ukázalo, osnovy neprošly žádnou diskusí ani ověřováním na školách.

Osnovami výtvarné výchovy se zabývalo březnové kolokvium České sekce *INSEA*, na jejíž půdě před tím vznikla na toto téma vzrušená debata. Je dobře - a je to povzbuzující, že tentokrát nezůstalo jen při diskusi a rozhořčených slovech. Shromáždění přijalo návrh VÚP na zřízení Rady pro výtvarnou výchovu. Komunikaci mezi ministrestvem, vysokoškolskými pracovišti, profesními organizacemi a učiteli z praxe by měl napříští zprostředkovat poradní sbor, složený z předních odborníků. Předpokládá se, že bude participovat na řešení konkrétních úkolů a posuzovat připravované materiály, aby odpovídaly současnému pojetí výtvarné výchovy.

První pracovní porada týmu proběhla dva měsíce poté. Jmenovaní členové Rady upozornili na nejnaléhavější problémy, které je třeba řešit. Podle nich to jsou: evaluace, otázka atestací učitelů, maturity z výtvarné výchovy na gymnáziích a možnost vytvoření alternativních osnov výtvarné výchovy v programu Základní škola.

Často se našemu oboru vytýká, že se svým entuziasmem „lítá v oblacích“, zatímco reálný život je někde jinde. (Možná i proto se o jeho existenci na školách musí neustále bojovat.) Že by se přece jen zabýsklo na lepší časy?

Poznámka PhDr. Aleny Dokonalové, šéfredaktorky čtvrtletníku VÝTVARNÁ VÝCHOVA, Vám podává zajímavou informaci, kterou si můžete doplnit pročtením čísla 2/97 tohoto časopisu. Nabízí ho knihkupectví v budově PedF UK v ulici M. D. Rettigové 4 v Praze 1.