

JE MOŽNÉ ÚSPĚŠNĚ VYSTUDOVAT GYMNÁZIUM S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ?

PhDr. Vladislava Moravčíková¹

Mgr. Naděžda Brousilová²

^{1,2} Gymnázium Na Vítězné pláni, Na Vítězné pláni 1160, 140 00 Praha 4

moravcikova@centrumrozum.cz



PhDr. Vladislava Moravčíková

PhDr. Vladka Moravčíková opírá svoji práci psychologa o propojení teoretického konceptu Instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina a videotréninku interakcí. Oba přístupy zdůrazňují význam fungující komunikace pro učení a myšlení. Zkušenost zprostředkovaného učení na jedné straně a principy úspěšné interakce na straně druhé ji inspirovaly tak, že se stala spoluzakladatelkou společnosti Centrum ROZUM (centrum pro Rozvoj Učení a Myšlení), kde jsou metody prof. Feuersteina a videotrénink interakcí základem psychologického vyšetření a intervence. Pracuje zejména v oblasti školství. Jejimi klienty jsou nejen děti od útlého dětství do „kritického období dospívání“ a jejich rodiče, dospělí, ale i pedagogičtí pracovníci všech stupňů škol, kterým poskytuje odbornou podporu formou supervize.

Mgr. Naděžda Brousilová vystudovala FF UK, obor český jazyk a dějepis. Po ukončení vysoké školy nastoupila na pražské gymnázium, kde učí dosud. Na gymnáziu pracuje – po studiu výchovného poradenství na FF UK – i jako výchovná poradkyně.

V tomto článku by se autorky chtěly se čtenářem podělit o zkušenosti, které získaly při práci se žákem, u něhož byla dysfázie diagnostikována až v adolescentním věku. Chtěly by společně sdílet zkušenost, jakým způsobem může „škola“ podpořit žáka s dvojí vzdělávací potřebou.

Ke studiu na gymnáziu byl žák na jedné straně přijat s výbornými studijními výsledky ze ZŠ a účastí na chemické a matematické olympiádě od 5. třídy a na straně druhé se speciálně vzdělávacími potřebami, které vyplývaly „...ze specifické poruchy učení (dysgrafie), s hypoaktivní formou ADD (Attention Deficit Disorder), která je prováděna poruchami pozornosti a pomalým psychomotorickým tempem, které se negativně promítá do všech činností ve školní práci“. Tato doporučení byla podpořena i závěry z neurologického vyšetření.

Žáku byl na začátku studia vypracován na základě doporučení z SPC individuální vzdělávací plán pro český jazyk, anglický jazyk, francouzský jazyk, ZSV, dějepis, zeměpis, z Vv a Tv byl v rámci IVP osvobozen. Přesto se během prvního čtvrtletí problémy s pozorností a pomalým tempem při výuce při práci s žákem rychle projeví. Pokud učitel chtěl, aby žák pracoval a sledoval výuku, musel být neustále u něj, musel ho povzbuzovat, kontrolovat a sledovat jeho práci. Nedostatky se projevovaly v rychlosti zpracování písemného i slovního projevu. Objevovaly se symptomy specifické poruchy chování typu ADD hypokinetické formy, výkyvy ve výkonnosti, nepozornost. Žák nestíhal

vypracovat množství zadávaných domácích úkolů a nestačil se připravovat na vyučování a zkoušení.

Nemalý význam pro vznik podpůrné atmosféry pro žáka a jako pomoc učitelům ve výuce měla pravidelná setkávání vyučujících dané třídy se školní psychologkou. Byl tak vytvořen prostor pro vzájemné sdílení zkušeností pedagogů při práci se žákem s akcentem na funkční přístupy k němu. Zde také vyučující matematiky, fyziky a chemie velice záhy upozornili na výjimečný talent žáka v těchto předmětech. Díky jejich podpoře se žák začal účastnit celorepublikových matematických, fyzikálních a chemických olympiád a soutěží, v nichž obsazoval přední místa. Současně začal projevoval zájem o astronomii, začal navštěvovat astronomický kroužek organizovaný Štefánikovou hvězdárnou na Petříně. Zde si všimli jeho významného talentu a doporučili mu další vzdělávání v astronomickém kurzu, jehož absolventi se stávají demonstrátory na hvězdárně. Žák tuto pozici začal vykonávat v posledním ročníku studia.

Významnou roli sehrála třídní učitelka, která podporovala vznik zdravé atmosféry ve třídě, kde byl žák nejen přijímán, ale nakonec i pro své výjimečné znalosti obdivován.

S ohledem na to, že bylo zřejmé, že diagnostikované deficitní limity rozvoje mimořádného nadání, škola na doporučení školní psychologky iniciovala upřesnění diagnostiky a eventuální rozšíření podpůrných opatření. SPC škole doporučilo po vyhodnocení efektivity stávajících podpůrných opatření uvedených v IVP požádat o asistenta pedagoga pro žáka. Asistentku pedagoga se podařilo škole zajistit od 2. pololetí 1. ročníku.

Při nástupu byla asistentka školní psychologkou seznámena s individuálním vzdělávacím plánem a potřebami žáka. Na pravidelných supervizích cca 1× za 14 dní byla nejčastějším tématem

podpora žáka zaměřená na kompenzaci deficitů, které by mohly způsobit jeho selhávání.

Asistentka zpočátku podporovala žáka v adaptaci na nové školní prostředí, průběžně mu pomáhala při výuce a přípravě na ni, pomáhala žákovi pracovat podle instrukcí vyučujících, připravovala materiály z výuky, spolupracovala při realizaci IVP. Poskytovala mu podporu při samostatné práci, sledovala průběh vyučování, zapisovala zadání, které by mohlo žákovi uniknout, protože byl zaměřený na daný úkol. Rodina spolupracovala se školou již od začátku velmi dobře. Velkou oporou žáku byla především matka, která pravidelně konzultovala problémy s vyučujícími a třídní učitelkou. Po svém nástupu se asistentka stala neodmyslitelným prostředníkem mezi školou a rodinou.

Při přestupu do vyššího typu gymnázia (ukončení povinné školní docházky) došlo k výměně některých vyučujících, takže bylo nutné, aby se noví pedagogové naučili porozumět způsobu myšlení žáka a zejména jeho komunikaci. Průběžně probíhaly konzultace se školní psycholožkou, pedagogy, asistentkou pedagoga a rodiči žáka.

Při hodinách žák spolupracoval sice ochotně, ale ve značně pomalém tempu. Za podpory asistentky si byl jistější a svojí pracovitostí získával průměrné výsledky v naukových předmětech. Začaly se ale stupňovat jeho obtíže ve francouzském jazyce. Žák nezvládal nová slovíčka, nerozuměl textu. Vyučující francouzského jazyka hodnotila jeho práci jako nepřiměřeně pomalou, problémy byly především s porozuměním slovům, textu, neboť zde komplikovala situaci odlišnost mezi psanou a mluvenou podobou slov. Začala mít obavy, že žák nezvládne výstupy školního vzdělávacího programu.

Žák byl znovu odeslán na vyšetření do SPC. Z doporučení vyplývalo, že „...největší potíže mu nyní dělají cizí jazyky, neboť těžko reaguje na mluvené slovo. Studijní předpoklady žáka jsou nadprůměrné. Chlapec je motivovaný ke studiu, zajímá jej svět vědy. Výkon ve škole je snižován již dříve diagnostikovanou poruchou pozornosti – ADD těžšího stupně (hypokinetická forma). Nejvýraznější jsou schopnosti matematické a schopnosti slovně-logického myšlení. Doporučujeme soustředit se na výuku jednoho cizího jazyka – výhodnější by byla angličtina, kterou zvládá lépe než francouzštinu“.

Na základě tohoto doporučení a po dohodě se školní psycholožkou, s učitelkou francouzského jazyka a s rodiči byl žák

z výuky francouzského jazyka osvobozen a časová dotace byla přesunuta na výuku anglického jazyka. Žák měl upraven rozvrh tak, aby mohl docházet na individuální konzultace a konverzační cvičení k učitelce anglického jazyka. Tímto způsobem (společné hodiny anglického jazyka se třídou a individuální konverzace s vyučující) poté studoval anglický jazyk až do maturitního ročníku. Tato úprava pomohla žáku doplnit si mezery vzniklé v předcházejících letech, a to tak, že již v předmaturitním ročníku byl schopen přečíst knihu, kde znal obsah, v anglickém originále. Díky tomu si i vytvořil strategii porozumění textu – vypisoval si slovíčka, kterým nerozuměl, a po přečtení určité části si je vyhledal.

V následujícím ročníku byl žák ve verbální komunikaci stále pasivní, často potřeboval informace upřesnit, měl velké obtíže vyjadřovat se o emoční a sociální stránce. Potýkal se s problémy především v naukových předmětech a jazycích – nedokázal vysvětlit abstraktní pojem, konkrétní slovo vysvětlil pouze tehdy, pokud měl dostatek prostoru a času na práci. Selhával při vytváření vět. Verbální i písemné vyjadřování bylo poměrně šroubované a komplikované.

Ačkoliv ve škole studoval podle IVP a s podporou asistentky pedagoga, která mu pomáhala při organizaci úkolů a v písemném projevu, opakovaně podával nestabilní výkon.

Vzhledem ke zvyšujícím se nárokům v českém jazyce se začaly stupňovat problémy právě v tomto předmětu. Gramatiku zvládal výborně, pro žáka však bylo velmi těžké napsat slohovou práci na dané téma. Problém začal již volbou tématu, neboť se nedokázal rozhodnout, které téma si vybrat. Za jeho rozhodováním byl nedostatek schopnosti verbalizovat představu, pro kterou neměl racionální podklad. Domácí příprava ani individuální konzultace nestačily. Po dohodě s rodiči a na doporučení školní psycholožky odeslala škola žáka na logopedické vyšetření. Klinickým logopedem byla sedmnáctiletému žáku diagnostikovaná dysfázie, bradylálie. Z doporučení logopedie pro školu vyplývalo následující doporučení: „...je vhodné zkrátit práce (přepis, diktát apod.), tolerantně klasifikovat a hodnotit i dílčí kroky, průběžně posilovat sebevědomí žáka, zkusit nácvik psaní na počítači (kompenzační pomůcky – notebook či tablet) a využít Feuersteinovy instrumentální obohacování (FIE).“

Doporučení z SPC bylo projednáno s vyučujícími a vloženo do IVP. Písemné práce byly zkráceny v angličtině. V češtině

došlo ke snížení rozsahu některých úloh (např. pravopisných cvičení). Ke snížení rozsahu slohových prací z českého jazyka nedošlo, neboť žáka čekala za dva roky maturitní zkouška z tohoto předmětu. Kompenzační pomůcky žák ale odmítl. Po dohodě školní psycholožky s logopedkou začal žák docházet každý týden na hodinovou konzultaci ke školní psycholožce, která s ním pracovala podle Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování (FIE).

Během tří let žák zvládl instrumenty: Uspořádání bodů, Orientaci v prostoru I, Porovnávání, Analytické vnímání, vybrané strany z instrumentu Kategorizace, Instrukce. Specifický význam pro podporu jazykového rozvoje především v syntaktické oblasti měl instrument Ilustrace. Současně byl podnětový materiál v maturitním ročníku využíván při přemostování do různých slohových útvarů (popis, vyprávění, úvaha). Instrumenty byly vedeny cíleně k porozumění obsahu pojmů, k tvorbě pojmového aparátu, k rozšiřování slovní zásoby, porozumění vztahu mezi pojmy a jejich definování. Intervence se účastnila asistentka, se kterou školní psycholožka v rámci supervizí diskutovala možnosti podpory žáka při přípravě na vyučování. V předmaturitním a maturitním ročníku se intervencí podle možností účastnila i výchovná poradkyně, se kterou školní psycholožka především řešila přetrvávající pomalé tempo žáka a jeho výkyvy v českém jazyce.

Český jazyk patří mezi maturitní předměty, proto došlo k dohodě s vyučující češtiny, že žák bude vypracovávat individuální domácí slohové práce na daná témata, aby se postupně připravoval na maturitní slohovou práci. Tato individuální práce probíhala i po celý maturitní ročník.

V průběhu studia žák reprezentoval školu na astronomické olympiádě, kde se nakonec umístil na předním místě v celorepublikovém kole, čímž získal právo účastnit se výběrového soustředění mladých fyziků pro mezinárodní olympiádu, které se konalo v Čechách a v Estonsku. Po maturitě se zúčastnil mezinárodní olympiády mladých fyziků v Thajsku. Tato ocenění a dlouhodobý zájem o astronomii definitivně nasměrovaly žáka ke studiu na Matematicko-fyzikální fakultě UK.

IVP pro maturitní ročník byl koncipován na základě předcházejících ročníků, podpora se zaměřovala na osamostatňování a posilování nezávislosti. Asistentka pedagoga pomáhala naplňovat podpůrná opatření ve vzdělávání. Její úloha byla ale

postupně snižována, aby se žák připravil na vysokoškolské studium. Poskytovala žáku přímou podporu pouze v rámci jazykových předmětů – angličtiny a češtiny, které představovaly pro žáka největší problém.

Každý týden žák nadále docházel na intervenci ke školní psycholožce a prostřednictvím Instrumentálního obohacování (FIE) rozvíjel nejen své komunikační dovednosti, ale byla mu poskytována také podpora při zvládání obav ze selhání u státní maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury. Gramatiku českého jazyka zvládal žák bez obtíží, orientoval se v základní mluvnické terminologii. Nejobtížnější činností zůstal jeho souvislý písemný projev. Nedokázal psát o abstraktních situacích, které nezažil, obtížně hledal vhodné výrazy, těžko rozlišoval podstatné a nepodstatné informace, často ulpíval na konkrétních jednotlivostech. Při samostatném formulování myšlenek do písemné formy byl nerozhodný a zvyšovala se jeho obava z nedostatku času na zpracování úkolu, která zpětně limitovala koncentraci a zaměření pozornosti. Dlouho váhal se zápisem, hledal co nejvhodnější výrazové prostředky, což obnášelo neadekvátní prodlevy v písemném projevu. Nebyl schopen odevzdat práci i přes navýšení času včas a splnit požadovaný rozsah slohové práce.

Nejnáročnější byl pro něj slohový útvar, který předpokládal představivost, fantazii, vlastní invenci (úvaha, esej, vyprávění, fejeton). Jako snadnější se jevil slohový útvar podložený konkrétní osnovou, kterou si žák mohl představit – popis cesty, převyprávění obsahu textu, který přečetl.

Vzhledem k tomu, že výchovná poradkyně má osvědčení ke zkoušení žáků s PUP, začala žáka připravovat ke zkoušce z češtiny ve spolupráci se stávající vyučující českého jazyka. Společně hledaly způsoby, jak naučit žáka potřebným znalostem a dovednostem. Na jednotlivé konzultace vytvářely žákovi pracovní list, v němž charakterizovaly daný slohový útvar, vysvětlovaly kompozici útvaru, uváděly žáku slohové postupy a jazykové prostředky. Pracovní list obsahoval vzorové texty daných útvarů, ale také neúplné ukázky probíraného slohového útvaru, které žák postupně doplňoval. Společně se žákem hledali vhodné pojmy, popisovali konkrétní obrázky a situace. Postupně žáka vedly k napsání celého slohového útvaru. Zlepšení bylo sice po malých krocích, ale cílem těchto cvičení bylo i posílení jeho sebevědomí, neboť žák často bezradně seděl

nad zadáním, odmítal práci psát, vyjadřoval pochybnosti.

SPC vypracovalo na začátku maturitního ročníku doporučení a zařadilo chlapce mezi žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek (PUP) pro konání maturitní zkoušky. Žáci s PUP jsou rozděleni podle postižení do jednotlivých kategorií. Žák byl zařazen do kategorie SPUO – specifické potřeby učení a ostatní. Podle míry požadovaných uzpůsobení byl zařazen do 3. skupiny.

Na základě tohoto doporučení a zařazení žáka do skupiny SPUO-3-A (specifické poruchy učení a ostatní, skupina 3, asistent) měl žák právo „...na navýšení časového limitu o 100 %, právo na kompenzační pomůcky, asistenta pedagoga, samostatnou učebnu, toleranci diagnostikovaných symptomů v písemném projevu – menší slovní zásoba, problémy ve výstavbě složitějších větných celků a jiné“. SPC doporučilo zvážit uzpůsobení maturitní zkoušky (MZ) snížením minimálního rozsahu textu (doporučeno 100 slov), neboť minimální rozsah textu (250 slov) byl nad maximum žakových možností. Dále případné formální a obsahové úpravy zadání písemné práce. Výjimku bylo nutné konzultovat s Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT).

Po získání doporučení z SPC tedy škola oslovila CERMAT, aby se vyjádřil k výjimce – *snížit rozsah práce a formálně a obsahově upravit zadání písemné práce*. S doporučením ze speciálně pedagogického centra CERMAT ani jimi oslovený Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) však nesouhlasil. NÚV vyzval SPC k vypracování nového doporučení, a to bez návrhu na vytvoření výjimky.

Ve snaze žáku pomoci bylo prostřednictvím médií osloveno Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) České republiky, které následně přislíbilo vytvořit pro mimořádně nadaného žáka s handicapem u písemné maturitní práce výjimku.

Vyjednávání trvalo půl roku, vneslo do učitelského sboru neklid a pro studenta a jeho rodinu to znamenalo mnoho stresu. Školní psycholožka velmi intenzivně se studentem pracovala a snažila se mu znovu vrátit jistotu a naději, že písemnou maturitní zkoušku zvládne.

MŠMT se definitivně vyjádřilo před písemnou maturitní zkouškou se závěrem, že v rámci platné legislativy není prostor pro možné úpravy obsahu (zadání) písemné práce z českého jazyka a literatury. Doporučeno bylo pouze snížení počtu slov.

Písemná maturitní zkouška se žáků nakonec vydařila. Splnil rozsah práce jako ostatní žáci (250 slov) a práci napsal v čase, který mu byl určen. Z didaktického testu z českého jazyka získal 98 % a v květnu zvládl celou ústní maturitní zkoušku. Studium ukončil s vyznamenáním a následně byl přijat na vysokou školu.

Na otázku položenou v úvodu tohoto sdělení, zda je možné úspěšně vystudovat gymnázium s vývojovou dysfázií, lze kladně odpovědět za následujících podmínek:

1. Včasná diferenciální diagnostika klinického logopeda při projevech oslabení ve vývoji řeči.
2. Spolupráce výchovného poradce a školního psychologa s vedením školy, odborníky ze školského poradenského zařízení (v našem případě SPC) a rodiči, a to při:
 - zpracování funkčního individuálního vzdělávacího plánu, který pružně reaguje na obtíže, jež se v rámci zvyšování náročnosti studia mohou prohlubovat;
 - poskytování odborné podpory asistentovi pedagoga (supervize);
 - poskytování odborné podpory vyučujícím prostřednictvím průběžných konzultací;
 - poskytování cílené intervence žákovi, v našem případě to bylo Instrumentální obohacování prof. Feuersteina;
 - poskytování cílené přípravy k maturitní zkoušce z českého jazyka a literatury v koordinaci učitele s osvědčením pro žáky s PUP se stávajícím vyučujícím.

Tohle všechno by ale nemělo smysl, kdyby žák neměl vůli a chuť na změně pracovat a rozvíjet nejen své silné stránky, ale i eliminovat obtíže, které mu cestu k úspěchu znesnadňovaly.

Tento text byl vytvořen ve spolupráci se žákem a s jeho souhlasem.