

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Bakalářská práce

Jan Balint

Proměny pojetí poruch učení v historické perspektivě

Changes in the concept of learning disabilities in a historical
perspective

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Eva Dvořáková Kaněčková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů a dalších zdrojů informací. Dále prohlašuji, že jsem do seznamu zdrojů uvedl veškeré prameny, ze kterých jsem čerpal v této práci.

V Olomouci dne

.....

Jan Balint

Poděkování

Chtěl bych poděkovat paní Mgr. Evě Dvořákové Kaněčkové, Ph.D za pomoc při vedení a její cenné rady při tvorbě této bakalářské práce. Také bych rád poděkoval celé své rodině a přítelkyni, kteří mě velmi podporovali v průběhu celého studia.

Anotace

V bakalářské práci definuji obecné vymezení specifických poruch učení s rozdělením na jednotlivé poruchy. Dále se v této práci zaměřuji na historický vývoj specifických poruch učení od ranného počátku až po současný stav této problematiky. Historická část obsahuje i progresi přístupu společnosti k jedincům se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie, afázie, alexie, agrafie, akalkulie, apraxie, amúzie

Annotation

In my bachelor's thesis I define a general definition of specific learning disabilities with an aspect containing division into individual disorders. Moreover, I focus on historical development of specific learning disabilities since the very beginning up to the current state of this matter. The historical part also deals with the progression of society's attitude to the individuals with specific learning disabilities.

Keywords: specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, dyscalculia, dyspraxia, dysmusia, dyspinxia, aphasia, alexia, agraphia, acalculia, clumsy child syndrome, amusia

Obsah

Úvod	6
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH KATEGORIÍ.....	10
1.1 Specifické poruchy učení.....	10
1.1.1 Jednotlivé poruchy učení	12
1.1.2 Legislativní rámce pro žáky se specifickými poruchami učení.....	16
2 HISTORIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	17
2.1 Starověk.....	17
2.2 Středověk.....	19
2.3 Období 15.-17. století.....	21
2.4 Období 17.-19. století.....	22
2.5 Období 19.-20. století.....	25
3 ZÁVĚR	31

Úvod

Specifické poruchy učení mají v 21. století velkou osvětu a setkáváme se s nimi prakticky na všech typech škol. Ne vždy tomu tak v historii bylo. Bakalářská práce se zaměřuje na proměny pojetí poruch učení v historické perspektivě. Specifické poruchy učení je označení pro různé poruchy související se špatným osvojováním běžných dovedností, jako je mluvení, porozumění řeči, psaní, čtení a počítání.

Poruchy učení se pojí s lidstvem již od počátku jejich existence. K jedincům s určitými poruchami nebylo vždy přístupováno šetrně. Pro starověkou společnost to bylo něco nepřijatelného vzhledem k tomu, že usilovali o silné a vzdělané generace. Pro mnohé samotná porucha vedla k jejich záhubě, v pozdějším období byli jedinci vyčleňováni ze společnosti a necháni napospas osudu. V dalším historickém období takovéto zacházení s jedinci s určitými disfunkcemi opadlo z důvodu rozdílné výchovy a vzdělávání i se značným vlivem církve. Významným obdobím pro rozkvět vzdělání a především výchovy, byla renesance. Byly vytvořeny nové metody pro osvojování učiva a dbalo se zejména na osobní rysy a dovednosti žáka. Značný vývoj v oblasti poruch učení nastává v 17. – 19. století. Rozdílným přístupem i výzkumům v této problematice se vyvinuly odlišné směry bádání nutné k rozlišení a objasnění příčin vzniku poruch učení. Poté byly popsány a diagnostikovány základní poznatky o poruchách učení. Následně na toto poznání se navázalo ve 20. století, kdy byly publikovány v zahraničí i na našem území první knihy k problematice poruch učení, jedná se o monografii Jamese Hinshelwooda na téma dyslexie. První monografie z roku 1900 se nazývala *Slepota pro písmena, slova a pojmy* a druhou zmíněnou monografií z roku 1917 nazval *Vrozená slovní slepota* na našem území se rovněž zabýval dyslexií Antonín Hevenoch, který vydal v roce 1904 článek *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti*, tento článek byl velice významný a ojedinělý v Evropě. Otakar Chlup na tento článek navázal a v roce 1925 vydal knihu s názvem *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Také v tomto období byla zřizována diagnostická centra a první speciální třídy pro žáky trpícími těmito poruchami. Také byla založena organizace na výzkum jednotlivých poruch učení, probíhaly legislativní změny jak na našem území, tak v zahraničí.

Počet jedinců, kteří v současnosti trpí specifickými poruchami učení, je v publikacích odhadován na 3-4 %. Tato porucha se u chlapců vyskytuje mnohonásobně častěji, než je to u dívek. Však dle aktuálního výzkumu Českého statistického úřadu z roku 2018 vyplývá, že

u žáků do 15 let byly diagnostikovány vývojové poruchy učení u 5,8 %. Z toho lze vyvodit, že žáků s poruchami učení stále přibývá. (Český statistický úřad, 2019)

Pro tvorbu bakalářské práce jsem si vybral téma proměny pojetí poruch učení v historické perspektivě, jelikož jsem se s těmito poruchami setkal už na základní škole u mých vrstevníků, velice mě zaujaly a zajímají mě i nadále. Chtěl bych se proto o nich více dozvědět, i o jejich historickém přesahu ve srovnání se současnou dobou. Tato práce také bude velmi přínosná pro mou nynější profesní orientaci vojáka z povolání a pro lepší pochopení jedinců se specifickými poruchami učení a ohleduplnosti k nim.

Cílem bakalářské práce je analyzovat proměny poruch učení v historické perspektivě, čehož se pokusím dosáhnout formou historického výzkumu. Bakalářská práce je zpracována v teoretické rovině. Práce využívá historickou analýzu spadající dle své povahy do kvalitativního výzkumu. V rámci analýzy kvalitativních dat je stěžejní systematicky organizovat data se záměrem najít určitou pravidelnost, kvality a vztahy mezi nimi. Kvalitativní výzkum využívá indukce, kdy je postupováno od konkrétních dat k vyvození obecných závěrů o problematice. Mezi výhody kvalitativního výzkumu patří zejména zkoumání jevů v plném rozsahu včetně kontextu a souvislostí. Jako zápory můžeme uvést ovlivnitelnost závěru výzkumníkem a nemožnost testování hypotéz. (Hendl, 2005, in Švaříček, Šedřová a kol., 2014) V práci bude využita již zmiňovaná metoda historické analýzy a zejména komparace vycházející z metod obsahové analýzy dostupných zdrojů, které budou srovnány s aktuálním pojetím specifických poruch učení.

V návaznosti na cíl práce bude postup kategorizován do dvou dílčích kroků. V první kapitole se budu zabývat objasněním klíčových kategorií, teoretickým vymezením terminologie specifických poruch učení, jejich definicí, rozlišením jednotlivých poruch učení spolu s jejich projevy a legislativním rámcem. Ve druhé kapitole navážu analýzou historického vývoje specifických poruch učení v jednotlivých historických obdobích od starověku po současnost a poukážu na změny přístupu společnosti k jedincům se specifickými poruchami učení. Na závěr vyhodnotím splnění cílů této práce a shrnu celkový vývoj těchto poruch.

Přehled aktuálního stavu problematiky

Při své badatelské činnosti jsem se setkal především s nedostatkem publikací na téma historického vývoje specifických poruch učení, byl jsem tedy nucen čerpat jen fragmenty z různých publikací, v nichž se historii nevěnuje velké pozornosti a jsou věnovány zejména

charakteristikám, projevům, dělením a reedukaci specifických poruch učení. Bakalářská práce bude průřezovou prací. Prvopočátky specifických poruch učení můžeme najít již v období starověku, první známý písemný záznam o poruše řeči a paměti způsobené úrazem hlavy byl zapsán na papyru již v období starověkého Egypta. Tato informace byla uvedena v časopisu *Universitas* z roku 2017. Z tohoto vědění se postupem času vyvinul termín afázie, poprvé použit francouzským lékařem Armandem Trousseauem v první polovině 19. století v učebnici klinické medicíny a terapeutiky. (Code, 2013) V období 1. století n.l. římský řečník Valerius Maximus popsal ztrátu schopnosti číst v důsledku poranění mozku, což bylo později pojmenováno alexie. (Obereignerů, 2013) Tento pojem poprvé použil rakouský lékař Moritz Benedikt v publikaci *Ueber Aphasie, Agraphie und verwandte pathologische Zustände* roku 1865. (Dvořák, 2007) Následně poté v roce 1887 ve svém článku *Zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie)* poprvé použil německý lékař Rudolf Berlin pojem dyslexie. Roku 1904 Antonín Heveroch uveřejnil článek průlomový pro evropské země *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psátí při znamenité paměti*. (Matějček, 1995) Termín agrafie byl poprvé použit v roce 1867 anglickým lékařem Johnem Williamem Oglem v lékařském časopisu *St. George's Hospital Reports*. (Lorch, Barrière, 2003) Z agrafie se vyčlenily pojmy dysgrafie a dysortografie, o kterých jsou zmínky převážně od 20. století. Rakouský vědec Josef Gerstmann v roce 1924 popsal ve svém článku tzv. Gerstmannův syndrom. (Kulišťák, 2003) O rok později poprvé užil termínu akalkulie švédský lékař Salomon Henschen v publikaci *Clinical and anatomical contributions on brain pathology*. (Graziano, 2018) Na základě těchto skutečností dyskalkulii objevil slovenský lékař Ladislav Košč, v roce 1974 popsal tuto specifickou poruchu učení v časopise *Journal of Learning Disabilities*. (Swierkoszová, 2005) Německý neurolog Hugo Karl Liepmann v roce 1900 jako první užil terminu apraxie ve svém díle *Das Krankheitsbild der Apraxie ("motorische Asymbolie") auf Grund eines Falles von einseitiger Apraxie*. (Heilman, Gonzalez-Rothi, 2002) Syndrom nemotorného dítěte neboli dyspraxie, vytvořil v roce 1975 lékař Sasson Gubbay a uvádí jej v publikaci *The clumsy child: A study of developmental apraxic and agnosic ataxia*. (Dvořák, 2003) Na konci 19. století německý lékař August Knoblauch nazval ztrátu hudebních schopností jako amúzie v publikaci *O poruchách hudebních schopností v důsledku mozkových lézí*. (Johnson, Graziano, 2003) Prvním významným autorem publikujícím o specifických poruchách učení jako o soboru poruch byl Samuel Torrey Orton. Nejstěžejním dílem je publikace z roku 1937 s názvem *O čtení, psaní a problémech s řečí u dětí*. (Matějček, 1995) Poruchy čtení, psaní a počítání označil Samuel Kirk v roce 1962 ve svém díle *Vzdělávání výjimečných dětí* jako specifické poruchy učení a z tohoto důvodu je označen za otce speciální

pedagogiky. (Michalová, 2008) V současné literatuře se touto problematikou specifických poruch učení nejvíce zabývají Zdeněk Matějček, využil jsem od něj publikace *Vývojové poruchy čtení, Dyslexie: specifické poruchy učení*. Dále Zdeňka Michalová, čerpal jsem z knih *Analýza dílčích aspektů specifických poruch, Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. V neposlední řadě mě inspirovala Olga Zelinková ve svých dílech *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností, Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Jelikož informace z výše uvedené literatury nepostačovaly, musel jsem hledat historii i v publikacích věnovaných dějinám pedagogiky a speciální pedagogiky, čímž se dá říci, že byla provedena i mezioborová analýza. Posloužily mi zejména publikace *Průvodce dějinami výchovy a Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy* od Miroslava Cipra; *Přehled dějin pedagogiky* od Jana Hábla a Kamila Janiše; *Lidé se zdravotním postižením-historické aspekty* od Kateřiny Jeřábkové; *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska* od Lili Monatové; *Sdecitické boruchy umeččí (Specifické poruchy učení)* od Jany Swierkoszové.

Věřím, že ojedinělé a interdisciplinární propojení práce bude inspirací a přínosem pro další badatelskou činnost v této problematice.

1 Terminologické vymezení klíčových kategorií

Ke specifickým poruchám učení se pojí klíčové kategorie zásadně náležící k této problematice. Samotné kategorie jsou popsány v rámci kapitoly zaměřené na specifické poruchy učení v obecné rovině společně s definicí, uvedením hlavních projevů poruch učení a specifikací jednotlivých poruch učení. Na tuto část bude navazovat podkapitola legislativní rámce pro žáky se specifickými poruchami učení.

1.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou uváděny v mnoha odborných publikacích na toto téma pod různými terminologickými označeními v závislosti na autorech. Nejčastěji se setkáváme s těmito termíny: specifické poruchy učení, poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, apod. Veškeré tyto uvedené termíny jsou si podobné a zároveň jsou nadřazeny jednotlivým poruchám učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie. Poslední tři uvedené pojmy jsou výhradně využívány jen v českých publikacích, zahraniční literatura toto pojmenování nepoužívá.

Nejprve je třeba vymežit pojem specifické poruchy učení. Mezinárodní klasifikace nemocí zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Pro vytvoření lepší představy o specifických poruchách učení uvedu dvě vybrané definice, jelikož je velmi složité obsáhnout celou tuto problematiku pouze jednou definicí. Mark Selikowitz uvádí: „*Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“ (Selikowitz, 2000, s.11) Tato definice je velmi obecná a není v ní brán ohled na vnitřní dispozice jedince, dědičnost, vliv sociální a kulturní. Neuvádí také jaké oblasti učení a dovedností postihuje. V pedagogickém slovníku je definice poruch učení specifikována takto: „*Heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie, dysortografie), matematického usuzování nebo počítání (dyskalkulie), dále poruchy soustředění aj. Některé typy poruch vznikají na podkladě lehké mozkové dysfunkce.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 225) Tato definice je komplexnější, jsou zde uvedeny jednotlivé poruchy učení i příčina vzniku získané formy poruch učení, ale je opomenuto na další formu, a ta je vývojová.

Příčinami vzniku specifických poruch učení se zabýval v šedesátých letech minulého století lékař Otakar Kučera a formuloval čtyři hlavní příčiny vzniku. Přibližně 50 % zahrnovali dyslektici, u kterých bylo možné prokázat mírná poškození mozku. V tomto období se porucha nazývala lehká mozková encefalopatie, dnes se uvádí pod názvem lehká mozková dysfunkce tzv. LMD. V dalších zhruba 20 % případů byly objeveny hereditární (dědičné) příčiny dyslexie. Do další skupiny spadalo přibližně 15 % dyslektiků, kteří měli potíže hereditárně-encefalopatické, již z tohoto názvu můžeme odvodit, že se jednalo o kombinaci předchozích dvou příčin vzniku dyslexie. Posledních 15 % zkoumaných dětí bylo ve výzkumu zařazeno jako nejasná skupina, jelikož z nálezů nebylo možné určit, zda porucha vznikla na podkladech dědičných nebo encefalopatických. (Matějček, 1995)

Specifické poruchy učení jsou jednou z nejrozšířenějších poruch školních dovedností, objevují se v odlišné míře a závažnosti. Charakteristické pro tyto poruchy je, že se jejich různé typy mezi sebou kombinují a výskyt pouze jednoho typu je velmi sporadický a vzácný. Často se také objevují v kombinaci se specifickými poruchami chování, a to značně ztěžuje výchovu a vzdělání jedinců s těmito poruchami, proto je třeba ke každému jedinci nahlížet individuálně.

Z hlediska forem mohou být poruchy učení získané nebo vývojové. Získaná forma vzniká v důsledku mozkových příhod, úrazů hlavy a mozku, karcinomu mozku a různých infekcí. Z tohoto důvodu jedinec přichází o osvojené dovednosti nabyté v průběhu života. Vývojové formy značí, že porucha se projevuje až v jistém stádiu vývoje jedince, tedy specifické vývojové poruchy učení se projevují postupně, až když dítě navštěvuje školu. Jsou to problémy například logopedického typu nebo problémy s hláskami, špatné určování tvarů a předčíselných představ, odpor ke kreslení, obtížná skladba a vyjadřování vět. Poruchy učení ovlivňují i oblast chování dítěte, které může mít pocity úzkosti a je senzitivnější na kritiku. (Pipeková, 2010)

Samostatným vědním oborem zabývajícím se problematikou specifických poruch učení se nazývá speciální pedagogika. Propojuje teorii s praxí, zabývá se výchovou a vzděláváním jedinců s určitým druhem postižení. Dále se dělí na příslušné obory vzhledem k povaze a druhu postižení.

1.1.1 Jednotlivé poruchy učení

Dyslexie je jedna z nejznámějších poruch učení, při níž dochází k problémům s osvojováním čtenářských dovedností, což značně ovlivňuje jedince v jeho školní úspěšnosti. Tento termín se skládá z předpony dys označující nedostatek, porušenou funkci a zbylá část je odvozena od slova lexis znamenající v latině řeč. Na tuto poruchu se přišlo jako první a zároveň se v populaci nejčastěji vyskytuje, proto má větší osvětu než ostatní specifické poruchy učení.

Primární definici dyslexie jsem čerpal od Krejčové, která ji přeložila od Britské dyslektické asociace¹ z roku 2007: „*Dyslexie je specifická porucha učení, která primárně ovlivňuje rozvoj gramotnosti a jazykových dovedností. S vysokou pravděpodobností provází člověka od narození po celý život. Je charakterizována obtížemi ve fonologickém zpracování informací, v rychlém jmenování, pracovní paměti, pracovním tempu a bezděčném rozvoji některých dovedností, který neodpovídá úrovni jiných kognitivních schopností jedince. Nelze ji odstranit běžnými výukovými metodami, ale její projevy mohou být zmírněny specifickou intervencí, včetně využívání moderních technologií a poradenství.*“ (Krejčová, 2019, s. 36) Tato definice je komplexní a více srozumitelná, než definice z roku 2003 publikovaná Mezinárodní dyslektickou asociací², jelikož byla publikována v odborném časopise a obsahuje mnoho terminologie.

Současné výzkumné teorie zabývající se odhalením příčin dyslexie ukázaly, že vznik dyslexie ovlivňuje z velké části dědičnost, předpokládá se výskyt 50-60 % na základě genetických predispozic. Další příčinou dyslexie je nedostatečná kognitivní zdatnost a nedostatky fonologických procesů, protože osoby s poruchou fonologického vnímání se velmi těžko učí číst, ale i přesto mu mohou porozumět, je k tomu však zapotřebí vynaložit zvýšené námahy. Ve školských zařízeních probíhají analýzy čtení, psaní, chování při čtení a psaní a každodenních aktivitách, díky nimž dochází ke zlepšení edukace čtení. (Zelinková, 2003) Nejčastější chyby dyslektiků se vyskytují při čtení je výměna písmen podobného tvaru³, záměna slabik⁴, vynechání nebo naopak přidávání vět, slov či slabik, přeskakování znamének diakritiky nebo špatné umístění, koncovky slov jsou domyšleny.

¹ BDA – British Dyslexia Association

² IDA – International Dyslexia Association

³ Nejčastější záměna těchto písmen b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h.

⁴ Koloběžka-Lokoběžka.

Dysgrafie je specifická porucha učení postihující oblast grafické stránky psaného projevu, zejména v čitelnosti a úpravě. Tento název se skládá z předpony dys označující porušenou funkci a zbylá část je odvozena od slova grafein, které v řečtině znamená psát. „... *Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Dále se zde podílí porucha automatizace pohybů, motorické a senzorio-motorické koordinace.*“ (Jucovičová, 2014, s. 15) Jedinec s touto poruchou jen velmi obtížně dokáže napodobovat tvarové zobrazení písmen, nedokáže si je zapamatovat, dochází k zaměňování a zrcadlovému obrácení písmen. Píše velmi pomalu, písmo je nečitelné, neúpravné a kostrbaté. U této poruchy je častá tendence kombinovat psací a tiskací písmo. Stává se, že žáci píšou mnoho slov foneticky a mají problém s dodržáním vodorovného psaní, jejich psaný text má nepřirozený sklon a často špatně volí velikost písma. Dysgrafie může zasahovat i do různých předmětů, např. do matematiky. S dysgrafií bývá mnohdy spojována i dyspinxie.

Dysortografie se postupem času vyčlenila z dyslexie a dysgrafie. Tato specifická porucha učení se projevuje poruchou pravopisu. Termín je složen z předpony dys označující narušení funkce a ze dvou řeckých slov, kterými jsou orthos – správný a grafó - píšu.

Definice od Bartoňové je komplexní a přesně vystihující dysortografii: „... *Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tzv. specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v psané podobě: objevují se inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Porucha negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci...*“ (Bartoňová, 2010, s. 10)

Michalová (2004) oproti Bartoňové uvádí navíc ještě další projevy dysortografie v podobě poruchy schopnosti sluchového vnímání, rozlišení fonémů a jednotlivých hlásek, které je nezbytné pro převod mluveného projevu na psaný text. Poruchy kompetence vnímání a opakování rytmu. Porucha se objevuje také v oblasti psaní a zároveň kontroly smyslu textu. Poruchy v porozumění gramatických pravidel a jejich použití.

Dyskalkulie označuje specifickou poruchu učení spojenou s problémy v osvojování matematických dovedností. Tento pojem se skládá z předpony dys používané pro nedokonalý nebo nesprávný vývoj, zbylá část tohoto termínu je převzata z řečtiny a označuje dovednost osvojit si počítání.

Blažková (2009, s. 14) uvádí následující definici: „*Pod pojmem dyskalkulie je označována specifická porucha matematických schopností. Dítě podává v matematice podstatně horší výkony, než by se daly vzhledem k jeho inteligenci očekávat...*“ Zelinková (2015, s. 44) svou definici dyskalkulie rozšířila ještě o konkrétní oblasti matematiky, ve kterých se tato porucha projevuje: „... *postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“ ($2 : 4 = 8$) ...*“

Dyspraxie je specifickou poruchou učení spojenou s narušenou motorickou koordinací, neobratností a projevuje se i v poznávacích procesech. Porucha koordinace byla původně označována jako vrozená nešikovnost. Později byl vytvořen termín syndrom nemotorného dítěte, ze kterého se následně vyvinul pojem dyspraxie. S tím souvisí i apraxie znamenající úplnou ztrátu schopností provádět náročnější pohyby a úkony i přesto, že pohybový aparát není poškozen. Termín dyspraxie je používán výhradně v České republice, v zahraničí se používal pojem clumsy child syndrome, jenž byl v posledních letech nahrazen označením developmental coordination disorder.

Definice je zvolena z důvodu své komplexnosti a přesného vymezení dané poruchy učení: „*Dyspraxie – specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči.*“ (Bartoňová, 2010, s. 12) Dvořák (2003, s. 16) navíc uvádí, že vývojová dyspraxie „...*ovlivňuje získávání nových dovedností a vykonání těch už naučených. Je porušena schopnost iniciovat nebo koordinovat pohyby svalů, čímž je narušena schopnost vykonávat kvalitně požadované činnosti, i když svaly a jejich centrální i periferní inervace⁵ nejsou poškozeny.*“

⁵ Spojení nervových vláken.

Dysmúzie je druh specifické poruchy spjatý s reprodukováním a vnímáním rytmu i jednotlivých tónů hudby. Při dysmúzii se projevují potíže se zapisováním tónů. Nutno podotknout, že s tímto pojmem je spjat i termín amúzie označující nehudebnost.

Definice: „*Dysmúzie – specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými.*“ (Vítková, 2004, s. 157) je velice výstižná a upozorňuje i na spojitost s ostatními poruchami učení, ale dysmúzii lze ještě rozdělit na „...*expresivní, jež neumožňuje dítěti reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv, který dokáže běžně identifikovat a totální, což je nedostatek hudebního smyslu vůbec. V tomto druhém případě jedinec hudbu nechápe, neidentifikuje ji, nepamatuje si ji.*“ (Novotná, Kremličková, 1997, in Michalová, 2004, s. 59-60)

Dyspinxie je v českých odborných publikacích poměrně stručně specifikována. Tato porucha není zaznamenána v Mezinárodní kvalitativní nemoči a ani v zahraničí není používána. Pod tímto názvem se nachází specifická porucha v oblasti kresby projevující se v značně nízké úrovni kreslení, rýsování, prostorové orientace a dysbalance tvarů.

Nejkomplexnější definici pro specifikování dyspinxie zmiňuje Bartoňová (2010, s. 12) v následující podobě: „*Dyspinxie – specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.*“

Mezi další projevy dyspinxie patří potíže s osvojováním stereometrie⁶ a rýsování. Děti s dyspinxií mají narušenou vizuální část, dělá jim značné potíže napodobit předlohu obrázců i čar. Porušena je i rovněž motorická část, v jejich pohybech a tazích kreslicích prostředků je značná neobratnost, křečovitost a nedokonalost jednotlivých tvarů. Při malování postav se projevuje značná disproporce v zobrazení částí těla. Projevuje se i kombinace obou předchozích příznaků.

⁶Stereometrie – jedná se o geometrii v prostoru, pracující s tělesy, mnohostěny, oblými tělesy, přímkami atd.

1.1.2 Legislativní rámce pro žáky se specifickými poruchami učení

Ministerstvo školství České republiky zajišťuje pro všechny jedince stejnou šanci k dosažení vzdělání dle jejich osobních dovedností a predispozic. K poskytnutí rovných práv pro vzdělání ministerstvo využívá inkluze osob se specifickými poruchami učení do všech škol a školských zařízení bez ohledu na stupeň poruchy. Legislativu vzdělávání určuje stát, ale musí podléhat určitým ustanovením na vyšší úrovni, např. UNESCO, EU. V České republice je poskytováno vzdělání všem osobám bez omezení, je bráno jako základní lidské právo a je v souladu s Ústavou České republiky, Listinou základních práv a svobod a Úmluvou o právech dítěte.

V roce 2009 Česká republika přijala Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením založenou na rovnosti osob a zaručuje osobám se zdravotním postižením stejný přístup jako k jedincům bez postižení. Tento dokument zmiňuje také začleňování jedinců s postižením do běžných škol i do společnosti. Začleňování je prováděno na základě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Vzhledem k inkluzi postižených žáků do běžných škol ministerstvo zajišťuje finanční podporu škol a zabezpečuje vzdělávání pedagogických i nepedagogických pracovníků, aby bylo ke všem žákům přístupováno individuálně s ohledem na jejich potřeby a poruchy.

Podmínky pro vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení stanovuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Podporou inkluzivního vzdělání se zabývá novela zákona č.82/2015 Sb., který vytváří určité podpůrné prostředky pro žáky se speciálními potřebami a upravuje jejich hodnocení dle individuálních potřeb. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci nadaní. Jejich vzdělávání upravuje vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Udává opatření pro vzdělávání těchto žáků, upřesňuje individuální vzdělávací plán, podpůrná opatření atd. (vyhláška č.27/2016 Sb.)

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou poskytnuty poradenské služby, což je uvedeno ve vyhlášce č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Je zde specifikován systém poskytování, poradenská místa, účel služeb a pravidla. Tato vyhláška je upravena vyhláškou č.116/2011 Sb. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2 Historie specifických poruch učení

Poznání minulosti je velice cenným poselstvím pro budoucnost, lze se z něho poučit a neopakovat chyby, kterých se lidé v minulosti dopouštěli. Tato kapitola se zabývá historickým vývojem specifických poruch učení a je chronologicky seřazena dle historických období. Přístup společnosti k lidem se zdravotním postižením se v jednotlivých etapách historického vývoje měnil. Byl ovlivněn danou společenskou situací a historickým kontextem. Jednou z teorií vývoje společnosti k lidem se zdravotním postižením přišel Sovák, vymezil těchto sedm stádií: represivní, zotročování, charitativní, renesanční humanismus, rehabilitační, socializační a prevenční. (Sovák, 1986) Titzl v této souvislosti nabízí alternativní členění, dělí přístup k jedincům s poruchami pouze do dvou hlavních stádií, předinstitucionalizované a institucionalizované. (Titzl, 2005)

Poruchu školních dovedností zahrnující čtení, psaní, počítání a ostatní poruchy objevili lékaři nikoliv učitelé. Učitelé se k této poruše stavěli spíše podezřívavě, lékaři ji specifikovali jako patologickou část, která je předmětem mnoha výzkumů. Zrod této poruchy musíme soustředit k znalostem o afáziích, lze je specifikovat jako poruchy řeči a sdělovacího procesu vlivem poškození mozku. Již ve starověkých spisech jsou uvedeny prvopočátky této poruchy.

2.1 Starověk

Starověk byl stádiem represe, typické bylo zbavovat se lidí se zdravotním postižením a to včetně jejich likvidace. Smutný obraz těžké doby dokládá například usmrcování takových dětí ve starověké Spartě, které nejevily dostatečný předpoklad pro zdravý vývoj. Ve Spartě bylo nakládáno s dětmi tak, že pokud byly nazvány jako slabé, popřípadě hendikepované nebo se jim z nějakého důvodu nešlo učit, byly svrženy do propasti. Toto zbavování probíhalo i v Řecku a Římě, ale jen u postižených novorozenců, kteří nebyli svrháváni do propasti, ale odkládáni a necháni na pospas osudu. V Antice byl známý hodnotící systém sledující vitalitu, svalový tonus a další funkce u novorozenců, sloužil pro identifikaci vhodných a také méně vhodných novorozenců pro společnost. Tento systém výrazně připomíná bodovací systém, představený Virginiou Apgar začátkem druhé poloviny 20. století, dnes mu říkáme tzv. Apgarové skóre. Ihned po narození je zkoumán puls, dech, svalové napětí, reakce na podráždění a zbarvení kůže novorozence. Systém a vyšetření podle Apgarové dnes naštěstí slouží k co nejrychlejšímu zahájení intervence a případně odborné pomoci novorozencům a ne k rozlišování vhodných či nevhodných novorozenců pro společnost.

V rámci starověku se setkáváme také se stádiem zotročování, typické tím, že se lidé se zdravotním postižením sice přímo nezabavovali, ale snažili se je vykořisťovat a zneužívat je jen jako pracovní sílu. Jejich společenský status byl na úrovni otroka. Páni brali otroky jako majetek a i když byl některý z otroků nemocný nebo postižený nebyl zabit a musel pracovat. Nejčastěji je otrokářství spojováno s Řeckem a Římem, avšak se vyskytuje v omezeném měřítku i v současnosti.

Již ve starověku byla rozebírána oblast trivie zahrnující gramatiku, rétoriku a dialektiku a byla považována za velmi obtížný obor vědění. Vývojem této problematiky se postupem času stala snaha o zlepšení efektivnosti výukových metod, protože některé děti měly problém i s těmito základy. V Egyptě bylo velmi náročným úkolem naučit se psát a počítat, proto bylo nutné pro zlepšení žáků vytvořit způsoby zjednodušující toto učení. Žáci se učili počítat, neboli kalkulii, pomocí různobarevných kamínků jednoduché početní úkony. (Monatová, 1998) Vzdělání však mohli mít jen ti nejbohatší, chudší vrstvy byly využívány jako sluhové či otroci. Egypťané celkově patří mezi jednu z nejvýznamnějších starověkých civilizací, která je známá mumifikací významných osob, zejména faraonů. Egypťané mrtvé mumifikovali, protože věřili v posmrtný život, i když ještě neznali přesnou anatomii lidského těla a stále považovali srdce za hlavní orgán myšlení. První doložené písemné záznamy o mozku jsou z období 3000 - 2500 př.n.l. od lékaře Imhotepa. Tento záznam napsaný na papyru objevil a přeložil v roce 1862 americký egyptolog Edwin Smith. V tomto dokumentu bylo uvedeno několik případů zlomenin lebky spolu s příznaky poškození mozku. (Universitas, 2017) Došlo tak k poznání, že jedna strana mozku řídí protější stranu těla, porušení spánkové části zapříčiní poruchu řeči a paměti, neboli afázii. U Egypťanů se můžeme také setkat již s prvními náznaky péče o postižené osoby, kterým byla přidělena práce.

V Athénách existovala podpora invalidních vojáků, kteří dostali pomoc od státu. Žáci se zde učili oblast trivie v gramatických školách. K vyučování čtení, neboli lexie, se využívala písmenková metoda, u které bylo nutné znát pojmenování písmen zpaměti. Problém nastal v tom okamžiku, když se měla tvořit slabika, protože zvuky hlásek a názvy písmen byly odlišné. Žáci využívali hláskování a slabikování, zpěv používali při interpretaci souhlásek a samohlásek. K nácvičku psaní se využívaly povoskované tabulky, písmena se na ně psala úzkou hůlkou. Počítalo se za pomocí prstů, kamení a speciální desky připomínající svým vzhledem dnešní počítadlo. (Vacínová, 2009)

Jak již bylo zmíněno, v době starověku civilizace ještě neměla téměř žádné poznatky o lidském těle ani mysli. Postižení byli v této době bráni jako idioti, kteří nejsou schopni plnohodnotně vykonávat práci ani se vzdělávat jako ostatní. Myslelo se o nich, že nemají rozum, byli považováni za méněcenné, a proto byli ze společnosti vyčleňováni nebo dokonce odstraňováni, aby nebyli na obtíž. (Hábl, Janiš, 2010) Existují jisté poznatky o mozku z dob Aristotela (384–322 př. n. l.). Domníval se však, že mozek má značný vliv na srdce a má ho ochlazovat. Ve svém díle však Aristoteles zkoumal mimo jiné i schopnost mluvit a číst, což lze považovat za prvopočátky bádání o poruchách učení.

Ve starověku byli gladiátorské hry velice oblíbenou zábavou. Během her docházelo k mnoha zraněním, díky čemuž známý římský lékař Galén (131–201 př. n. l.), který ošetřoval poraněné gladiátory, vytvořil ze svých zkušeností od raněných svou teorii, že hlavním centrem myšlení a cítění je mozek. Tuto teorii později uvádí ve svých spisech i řečník Valerius Maximus. Jedná se o první nalezený písemný záznam o alexii⁷. Spis byl napsán již v antice, a to v období vlády římského císaře Tiberia (14–37 n.l.). V listině byl objeven záznam o muži s poraněnou hlavou, který přišel o schopnost číst z důvodu poranění mozku, což způsobilo, že muž přestal poznávat jednotlivá písmena. Tento případ je jedním z prvních zapsaných praktických ukázek získané alexie. (Obereignerů, 2013)

2.2 Středověk

Středověk patří podle Sováka do charitativního stádia typického silným myšlenkovým proudem souvisejícím s rozvojem křesťanství. Důležitou roli v tomto období zastávají řehole, kláštery a hospice. Ústředním motivem je láska k bližnímu a víra ve významné pomoci slabším skupinám obyvatelstva. Dle Titzla spadá starověk a středověk do stádia předinstitucionalizovaného končícího 13. stoletím, protože v tomto období vznikaly první instituce, které se sice nečlenily podle typu zdravotního postižení, ale nabízely útočiště pro lidi, kteří potřebovali azyl a pomoc.

Na počátku středověku byl velký pokles ve vzdělanosti oproti starověku a došlo i k celkovému zhroucení samotného vzdělávacího systému vlivem úpadku městského života, velké chudoby a zejména morových epidemií spojených s dalšími přidruženými nemocemi. Tyto události vedly k rozpadu i veřejných institucí. Středověký výchovný systém byl založen na autoritářském výchovném stylu zakládajícím si na poslušnosti, úctě k autoritám, tvrdé

⁷ Alexie – ztráta schopnosti číst z důvodu poškození mozku

práci a potrestání pomocí fyzických trestů. (Jeřábková, 2013) Až s vlivem křesťanství započala obnova školství. Kláštery ve středověku byly na dlouho centry vzdělanosti a ekonomického pokroku. Katedrální školy sloužily k přípravě kněží. Klášterní školy sloužily k výchově a vzdělání dalších církevních hodnostářů i ostatních lidí. Nejnižší forma vzdělání probíhala na farních školách.

Jedním z nejvýznamnějších představitelů středověku, který se zasloužil o rozvoj vzdělanosti, je Alkuin (735-804), anglický filozof a také mnich. Postaral se o založení a rozkvět školství a samotného dvorského vyučování ve středověku. Vyučoval dokonce i Karla I. Velikého (742-814), ten se později stal franským králem a římským císařem. Karel Veliký vydal nařízení biskupům, aby rozšiřovali výuku čtení, psaní a počítání. Zastával názor, že pokud někdo neumí číst a psát, případně nemá potřebnou úroveň, nemůže interpretovat písmo svaté. Zasloužil se o vznik mnoha škol, na nichž se vyučovaly hlavně základy převzaté ze starověku, jako například trivium. Dále se přičinil o reformu písma s cílem sjednotit jeho grafickou podobu pod názvem karolinská minuskule, což bylo později označeno jako karolinská renesance, která přinesla vzdělanost po období úpadku. Za jeho vlády bylo také již bráno za povinnost starat se o nemocné poddané, byly jim poskytovány dary. Šlechta tuto pomoc chápala jako cestu ke svému vykoupení. Nedochovalo tedy již k usmrcování ani zotročování. Alkuin se také zasloužil o zpracování mnoha učebnic, využíval psychologickou analýzu a kladl důraz na využívání různých metod i prostředků pro uvolňování a rozvíjení představivosti, vnímání a paměti.

Dalším studentem Alkuina byl Hrabanus Maurus (780-856), filozof a teolog původem z Mohuče. Značným způsobem se podílel na rozvoji karolinské renesance, která byla počátkem znovuoživení kultury, umění a vzdělanosti. Zasloužil se o založení školství v Německu a byl vůbec prvním německým učitelem. Měl výjimečné učitelství dovednosti, oplýval značnou inteligencí a komunikativností.

Po smrti Karla Velikého opět dochází k úpadku vzdělanosti, jelikož se nenašel nástupce, pokračující v jeho vizích. Avšak i v tomto období se objevil Avicenna (980-1037), perský lékař a filozof, který studoval své předchůdce, např. Galéna, Aristotela. Ve svých spisech ještě 6 století přede Isaccem Newtonem vyjádřil určité aspekty zákonu pohybu v souvislosti mezi určením času a pohybu. Avicenna uváděl, že kdyby věci ztratily pohyb, neměl by čas už žádný smysl. Ve svém díle *Kánon medicíny* uvádí přehled mezi teoretickým a praktickým lékařstvím, popisem chorob, používáním léčivých prostředků a popisem přípravy a užití léků.

Toto dílo bylo stěžejní pro vyučování medicíny pro všechny evropské univerzity. Svými znalostmi ovlivnil celé středověké vzdělávání.

Nový zájem o vzdělání přišel ve 12. a 13. století. Toto období se označuje jako druhá renesance. Po celém světě vznikly středověké univerzity, některé z nich známe do dnes. (Cipro, 1984) Jedním z nejdůležitějších představitelů tohoto období je Pierre Abélard (1079-1142), francouzský pedagog a filozof. Zakládal na metodě diskuse a vyzdvihoval význam lidského rozumu, čímž nabádal ke vzdělanosti. Ve svém pojetí sloučil oblasti výzkumu, výuky a osobní úvahy. Na Abélarda navázal Tomáš Akvinský (1225-1274), italský filozof a teolog a jeden z hlavních představitelů scholastiky ve středověku. Akvinský zastával názor, že lidské poznání má stupňovitý charakter, je třeba postupovat od složitých až po jednotlivé věci, které se odvíjí od smyslového poznání. Tento postup má přispívat k usnadňování učení a zdokonalovat komunikaci dětí. Jeho tvrzení o vhodnější působivosti slov ovlivnilo zejména postavení slovních výkladů učitelů. Výraznou mírou přispěl ke zlepšení metodiky na univerzitních studiích.

V období středověku nedošlo k zásadnímu rozvoji poznání o specifických poruchách učení, docházelo spíše k celkovému rozvoji vzdělanosti, nicméně získané znalosti z tohoto období byly využity v následujícím období renesance.

2.3 Období 15.-17. století

V období 15.-17. století se setkáváme se stádiem renesančního humanismu. Zdravotní postižení se přestává vnímat jen jako boží trest a o to více se hledají příčiny a možnosti kvalifikované odborné pomoci. Postupně vznikají první zařízení pro lidi se zdravotním postižením. Byla jim zde věnována speciální a odborná pomoc.

Za dob renesance se objevily první náznaky o využití alternativních metod učení trivium. Francois Rabelaise (1494-1553), francouzský spisovatel, lékař a právník ve svém díle *Život Gargantuův a Pantagruelův* uvádí, že se učilo počítat pomocí karet, se kterými si žák hrál různé hry související s matematikou. Zásadní dílo pojednávající o poruchách učení vytvořil Erasmus Desiderius Rotterdamský (1567-1636), nizozemský myslitel a filozof ve spise *O včasné a svobodné výchově dětí* v roce 1529, v němž pojednává o žácích, kterým způsobuje velké problémy gramatika, velmi špatně rozpoznávají a spojují písmena, jinak dobře zvládají složitější věci. (Michalová, 2008) Z tohoto poznání vyvodil řadu rad a metod pro lepší zvládání čtení a gramatiky. Zároveň tyto dovednosti udělal pro žáky zajímavějšími z důvodu větší efektivity vytvořených metod. Preferoval pozitivní motivaci žáků, dále vytvoření písmen

z pochutin nebo vyrobení písmen z nejrůznějších materiálů např. slonoviny. Nejslavnějším českým představitelem tohoto období je Jan Amos Komenský (1592-1670), český spisovatel a pedagog. Vyžadoval od učitelů, aby nepoužívali násilné metody a uznávali přirozený vývoj žáků, byl zastáncem školy hrou. Ve svém díle *Velká didaktika* radí, aby se bral v potaz věk a schopnosti dítěte při výuce. Od žáka se vyžadovalo, aby velmi dobře ovládal učivo, a tak si ho lépe zapamatoval. Další zásady Komenského pro lepší efektivitu výuky bylo využívat metodu napodobování a zásadu názornosti. Dle metod Komenského uvedených v díle *Brána jazyků otevřená* byly vyučovány jazyky po celé Evropě a podle některých jeho zásad jsou vyučovány do dnes. Podobnými názory se zabýval John Locke (1632-1704), anglický filozof a pedagog. Locke podporoval, aby se žáci učili a vykonávali takové činnosti, které jsou v souladu s jejich nadáním a povahou. S Johnem Lockem se pojí metafora tabula rasa, její význam spočívá v tom, že mysl narozeného dítěte je čistá. Přirovnávána je k nepopsanému čistému papíru a až postupem času na ni působí nejrůznější pocity, zkušenosti a morální zásady. Mezi Lockova významná díla patří *Esej o lidském rozumu*, v níž uvádí, že v mysli jsou pouze ideje, jsou získávány po celou dobu života, a z tohoto důvodu nejsou žádné vrozené ideje. Další dílo pojednává o poznání, na co samotný rozum stačí. Dospívá k názoru, že není možné poznat vše, ale lze poznat to, co je pro daného člověka stěžejní a užitečné. Toto dílo se nazývá *Esej o lidském chápání*. (Cipro, 1984)

2.4 Období 17.-19. století

V tomto období se vyskytuje rehabilitační stádium typické dalším propojováním léčebné složky s edukační. Postupně se rozvíjí systematická výchovně-vzdělávací činnost a zvyšuje se její důležitost pro společnost. Význam slova rehabilitace poukazuje i na potřebu znovu aktivizace a podporu kompetence zdravotně postižených ve společnosti.

Průkopníkem inovativních metod vyučování v tomto období je Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), francouzský filozof a spisovatel. Jeho významným pedagogickým dílem je spis s názvem *Emil čili o výchování*, za nějž byl pranýřován a nucen žít ve vyhnanství, jelikož v něm kritizoval církev a moc Francie. Hovoří o vzorné výchově vzhledem k dospívání dětí, zabývá se přirozenou výchovou a je zde mnoho pedagogických rad a metod, které byly velmi významné pro tuto dobu i současnost. Kladl důraz na lidskou přirozenost, což je nyní základní myšlenou Waldorfských škol. Následníkem Rousseaua byl Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), švýcarský pedagog, který se inspiroval jeho metodami a myšlenkami a dále je zdokonaloval a rozvíjel. Dbal na všestranný a harmonický rozvoj dětí s důrazem na jejich

vzdělání. Jeho známý pedagogický román s názvem *Linhart a Gertruda*, ve kterém je spojena pracovní činnost s výchovou, vzděláním a rozvojem myšlení. (Cipro, 2002)

Jedna z nejdůležitějších reforem školství vznikla za vlády Marie Terezie (1717-1780), panovnice z rodu Habsburků. Do té doby byla většina lidí v Evropě negramotná a vzdělání si mohli dovolit pouze nejbohatší vrstvy. Reforma zajistila povinnou školní docházku pro všechny děti od 6 let do 12 let. Ve školách se učilo zejména trivium a náboženství. Záslouhou Marie Terezie se zvýšila vzdělanost v Evropě, čímž přispěla ke zvýšení úrovně a rozvoji společnosti. Povinná školní docházka se zachovala a existuje do dnes.

Za významnou postavu novověku můžeme považovat rakouského lékaře a patologa Franze Josepha Galla (1758–1828). Dospěl k závěru, že oblasti mozku odpovídají různým osobnostním rysům a schopnostem. Pokud se někdo narodil například s darem jazyků, je příslušná část jeho mozku rozvinutější. Tento jev se zrcadlil na tvaru lebky, kde hrbole a prohlubně identifikovaly mentální a emoční učení. Tato teorie byla podnětem pro hledání řečových funkcí v mozkové kůře. V roce 1825 Gall našel část mozku odpovědnou za hudební vjemy a došel k poznání, že může být narušena. (Matějček, 1978) Dalším významným představitelem je Johann Friedrich Herbart (1776-1841), německý psycholog a pedagog. Doporučoval kratší vyučovací dobu, aby byla zachována pozornost. Herbart přisuzuje velkou důležitost vzbudit zájem u žáků a tím zvýšit efektivitu jejich vzdělávání, stěžejní pro něho byla mravní výchova a rozumové vzdělání. Vymyslel řadu pedagogických, psychologických, filozofických a didaktických otázek aktuálních do dnes. (Cipro, 1984)

Na Galla navázal francouzský fyziolog Pierre Flourens (1794–1867), který nesouhlasil s Gallovou teorií a vytvořil základ pro vědecký výzkum řečových funkcí mozku. K tomu ho vedla dlouho opomíjená sensorická afázie, při níž je poškozena způsobilost ke čtení a také porozumění mluvenému projevu. Nutno podotknout, že až případ profesora Jacquesa Lordata (1773–1870), který utrpěl poškození mozku při úrazu, vnesl do podvědomí lékařů nové poznatky o afáziích. Jelikož Lordat svou poruchu popsal ve svých článcích a přiřkl jí název amnesie verbale neboli absence slovní paměti. Tímto případem se důkladně zabýval německý neurolog E. Bay (1969), zpochybnil Lordatovy články vzhledem k jeho filozofii a také zdali vůbec Lordat měl afázii. Nicméně Lordatovy podněty vedly k větší pozornosti na poruchy řeči. Velký objev učinil francouzský neurolog Paul Broca (1861), specifikoval oblast v čelním laloku levé mozkové hemisféry, která reguluje funkci mluvení, tzv. Brocova centra. V případě poškození této části mozku, dochází ke ztrátě artikulace a schopnosti mluvit. Broca jako první

popsal motorickou afázií, jedinci s touto afázií mluví neplynule, jejich komunikační schopnost je omezená spolu s dlouhými pomlkami v projevu. Hlavním rysem je obtížná skladba vět tzv. agramatismus. (Matějček, 1978)

Další novodobé zmínky o amúzii, navazující na Galla, byly zapsány v roce 1865 francouzským lékařem Jeanem Baptistem Bouillaudem, popsal sérii případů, kdy došlo ke ztrátě hudebních schopností v důsledku poranění mozku. Následně v roce 1867 anglický lékař John William Ogle (1824-1905) vytvořil termín agrafie⁸ a učinil řadu klíčových pozorování o vzorcích disociace v psaném i mluveném jazyce. Ogleovy výzkumy pomohly dosáhnout významného pokroku v porozumění poruchám psaní, chyběly mu pouze zdokumentované případy čisté agrafie. (Lorch, Barrière, 2003)

Další významné zjištění bylo od německého neurologa Carla Wernickeho (1874), že centra nacházející se v blízkosti Brocových center mají za úkol chápat mluvenou řeč a také za naše vyjadřování, tyto oblasti jsou zvané jako Wernickeova centra. Poškozením těchto center vzniká sensorická afázie vyznačující se plynulým projevem, avšak obsahuje nadbytečná slova, díky kterým může být komunikace nesrozumitelná. V době, když je řeč vyvinuta a dojde k poškození mozkových center z důvodu úrazu či vlivem jiných faktorů, je již zmiňovaná afázie. Z toho vyplývá, že tato poškození mozku mohou být mírnější, a že se netýkají pouze mluvené řeči, ale i psané. Alexie, byla již známa u jedinců, kteří měli osvojené čtení. Poté byla prvně zjištěna existence vývojové dyslexie v důsledku poškození mozku v blízkosti Brockových a Wernickeových center.

První zmínky o dyslexii můžeme najít u amerického lékaře Harveye Backuse Wilbura roku 1867, který byl rovněž správce ústavu pro prostoduché děti v New Yorku. Nazýval některé děti jako afatické, z jeho popisu je lze spíše označovat za dyslektiky než duševně opožděné. Jako první ve svých dílech o vadách řeči uvedl pojem slovní slepota německý internista Adolf Kussmaul (1877). U pacientů, kteří z důvodu poškození mozku ztratili schopnost číst, a to i navzdory zachování inteligence, zraku a občas i při naprosto nepoškozené řeči. Toto poznání mělo velký přínos pro další bádání, už zbývalo jen málo k objevení vývojové formy této poruchy neboli dyslexie. Podobnou poruchu, ale v akustických vjemech Kussmaul definoval jako slovní hluchotu. Požadoval vyčlenění této poruchy, k čemuž později opravdu došlo.

⁸ Agrafie – ztráta schopnosti psát z důvodu poškození mozku.

V roce 1884 francouzský neurolog Albert Pitres (1848-1928) vydal klinickou studii o čisté agrafii. Pitres kladl důraz na disociaci mezi slovem i písmem. Pitreovy modely čtení a psaní se skládaly z následujících složek: vizuální (vzhled písmen a způsob jejich spojování do slabik a slov), sluchová (zapamatování zvuku každého písmene) a motorická (motorická a grafická paměť písmen). (Lorch, Barrière, 2003) Dále se v této době z pojmu slovní slepota, pojmenování od Kussmaula, vyvinul termín dyslexie. Tento pojem poprvé použil německý neurolog Rudolf Berlin (1887) v článku *Zvláštní forma slovní slepoty (dyslexie)*. Vývojovou formu dyslexie objevili v roce 1896 hned tři zdravotní pracovníci nezávisle na sobě. (Matějček, 1995) Navíc v letech 1888–1890 německý lékař August Knoblauch nazval ztrátu hudebních schopností jako amúzie. (Johnson, Graziano, 2003)

2.5 Období 19.-20. století

Stádium socializační rozšiřuje cíl působení na co nejvyšší stupeň socializace, tedy významnou rolí vzdělávání je připravit člověka se zdravotním postižením na život ve společnosti a jeho co nejvyšší stupeň zapojení. Na konci 20. století se k socializačnímu stádiu přidává poslední prevenční stádium. Jeho cílem je kromě podpory socializace i odborný preventivní přístup. Důležité je předcházet vzniku některých z nežádoucích jevů včetně vzniku přidružených poruch či problémů.

Kritikou vývoje přístupů od represe po stádium prevence je to, že nám dává falešný pocit o přímočaré a pozitivní proměně naší společnosti. Vede to prakticky k naivnímu přesvědčení, že jsme dnes lepší, pokrokovější a hodnotově vyspělejší společnost než ve starověku. S tímto tvrzením však nelze jednoznačně souhlasit. Nemluvě o tom, že tato teorie reflektuje jen historii, kulturně spojenou s evropským kontinentem. Můžeme se také zeptat či například umělé přerušení těhotenství v současnosti není jen jiná forma legalizované represe.

Důležitým milníkem školství bylo přijetí zákona roku 1869 nařizujícího povinnou školní docházku pro všechny děti pod výhrůzkou sankce vůči jejich zákonným zástupcům. Zákon určoval délku povinné školní docházky na 8 let, což bylo do té doby nevídané. Později ve 20. století docházelo ke změnám, kdy se měnila délka povinné docházky. (Učitelství č.33/2010)

Jedním z představitelů, který zkoumal na přelomu 19. a 20. století poruchy učení, byl Paul Ranschburg (1870-1945), maďarský pedagog, psycholog a psychiatr. Zabýval se zejména nedostatky žáků při učení čtení, psaní a počítání vzhledem k jejich možnostem zapamatovat si dané učivo. Prováděl paměťové experimenty se zdravými i nemocnými lidmi na čtení

a opakování řady čísel. Více chyb se testovaní dopouštěli, když čísla byla podobnější a umístěna blíže u sebe, tento experiment dostal název Ranschburgova inhibice. (Monatová, 1998) Přelomová událost pro zkoumání tohoto jevu bylo však vydání článku o slovní slepotě a zrakové paměti v roce 1895 očním chirurgem Jamesem Hinshelwoodem z Glasgow. Tímto článkem se nechal inspirovat Pringle Morgan, praktický lékař ze Seafordu. Vylíčil svoje poznatky z praxe o čtrnáctiletém chlapci, kterému se nešlo naučit číst. Morgan tuto poruchu nazval vrozenou slovní slepotou. Třetí, kdo pojednával o slovní slepotě v této době, byl Angličan James Kerr (1896), pracoval jako úředník zdravotní služby, zabýval se školní hygienou a také dětmi trpícími slovní slepotou či dětmi dobré v matematice s úhledným psaním, ale zato s problémy s psaným vyjadřováním. (Matějček, 1995) V letech 1900-1917 Hinshelwood vytvořil dvě monografie na téma dyslexie, první z nich se nazývala *Slepota pro písmena, slova a pojmy* a druhou zmíněnou monografii nazval *Vrozená slovní slepota*. (Swierkoszová, 2005) Z jeho podkladů nashromážděných bylo patrné, že vývojová dyslexie není zvláštním ani výjimečným jevem. Popsal klinický obraz a možný původ poruch, dále podal návrh na terapeutické opatření.

Průkopník specifických poruch učení na našem území byl docent nervových a duševních chorob Antonín Heveroch (1869-1927). Jako první v Evropě zveřejnil roku 1904 článek *O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti*. Inspiraci pro tvorbu tohoto článku Heveroch našel v případě děvčete, které vyšetřoval. Děvče zvládalo jen pouhé základy čtení a psaní, další školní dovednosti byli přitom v normálu. Heveroch přišel o několik let později s objevem vývojové dyslexie nezávisle na anglických objevech této poruchy. Dokonce je dokázal předstihnout ztvárněním případů v oblasti psychologické a neurologické. „*Profesor Heveroch definoval dyslexii, jako jednostrannou poruchu odrážející se na pozadí přiměřené inteligence. Příčinu našel v rozptýlených drobných anomáliích řečové oblasti levé poloviny mozkové kůry.*“ (Matějček, 1995, s. 13) Následně poté Heveroch vyzval pedagogy, aby brali zřetel na tyto žáky ve školství.

Začátkem 20. století německý neurolog Hugo Karl Liepmann jako první definoval termín apraxie jako neschopnost vykonávat běžné činnosti navzdory nepoškozeným svalům. Tato porucha do této doby nebyla pojmenována. (Heilman, Gonzalez-Rothi, 2002) V roce 1925 Otakar Chlup vydal knihu s názvem *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*, v této knize jsou uvedeny důsledky obtíží se čtením. Domnívá se, že se jedná o nízkou dovednost soustředění se na text, problém chápat souvislosti mezi grafickými symboly, zvuky a představami předmětů. Tuto poruchu však nijak nenazval. Poruchu motoriky znali lékaři už

na počátku 20. století. Collier označil tuto poruchu jako vrozenou nešikovnost. Švédský lékař Salomon Henschen v roce 1925 jako první užil termínu akalkulie pro označení ztráty schopnosti provádět početní operace. (Graziano, 2018)

Dosud se všichni zabývali pouze jednotlivými poruchami a nikdo se jim nevěnoval jako souboru poruch. Samuel Torrey Orton (1879-1948), americký neurolog a psychiatr, navrhl první teorii vzniku specifických poruch učení pod názvem strephosymbolia neboli řečeno míchání vnímaných znaků. Jeho tým specialistů se soustředil na sběr informací o dětech označených jako mentálně defektní a velké problémy jim dělalo čtení. První Ortonova práce na toto téma byla zveřejněna roku 1925. Další tři publikace následovaly poté, z nichž nejvýznamnější je ta poslední z roku 1937, v níž popisuje vztah vývojové poruchy čtení s dominantností jedné hemisféry oproti druhé, tento vztah se nazývá Ortonovo krédo. Orton dospěl k poznání, že na tyto poruchy by měly fungovat speciální druhy nácviků, vzhledem k jejich diagnóze. Výběr správných metod pro nápravu této poruchy je třeba zvolit vzhledem k potřebám pacientů. Spolu s Annou Gillinghamovou, která byla jeho asistentkou, vyvinuli mnoho učebních metod a řada z nich se využívá dodnes. Orton objevil poruchu koordinace v roce 1937 a prohlásil ji za jednu ze šesti nejčastějších vývojových poruch. Díky tomuto významnému období byly objeveny další formy specifických poruch učení, ale nebyly specificky diferencovány až do roku 1939, kdy společně Alfred Strauss a Heinz Werner uveřejnili důkladný popis dítěte s poruchou učení širokého stupně. Následně na to vyzdvihují odlišnosti poruch učení a dbají, aby se na každý případ těchto poruch nahlíželo individuálně a poukazovali především na určité rozmanitosti případů vzhledem k vyučovacími potřebám jedinců s těmito poruchami. Jejich poznatky započaly nespočet činností ke stanovení vyučovacích a klinických metod pro děti s těmito potížemi, nejprve v USA, poté i v ostatních státech. (Matějček, 1995)

Rakouský lékař Josef Gerstmann ve 30. letech 20. století napsal článek o vzácné neurologické poruše, která může být vývojovou poruchou nebo může vzniknout v důsledku poranění mozku. Tato porucha byla označována jako Gerstmannův syndrom. Charakteristické příznaky tohoto syndromu jsou ztráta nebo absence schopností písemně vyjadřovat myšlenky, provádět jednoduché aritmetické výpočty, rozpoznat jednotlivé prsty od sebe a rozlišovat pravou a levou stranu těla. (Kulišťák, 2003)

Ortonova teorie je pro dnešní dobu již zastaralá, ale jeho práce měla značný význam pro výzkum, diagnostiku a reedukaci specifických poruch učení. Po jeho smrti byla v roce 1945

vytvořena jeho spolupracovníky významná organizace nazývající se Ortonova dyslektická společnost sídlící v USA, aktuální název Mezinárodní dyslektická společnost seskupující osoby zabývající se problematikou dyslexie. Zde se nachází laboratoř pro speciální výzkum mozků mrtvých dyslektiků, nicméně výzkum probíhá i na populaci živých dyslektiků. Roku 1950 vydal svou studii o vlivech dědičnosti na dyslexii švédský vědec B. Hallgren. Při výzkumu bylo zkoumáno 116 dětí s prokázanou poruchou čtení na klinice ve Stockholmu spolu s jejich 391 rodiči a sourozenci. Ve výzkumu se prokázalo, že ve velkém měřítku měl tuto poruchu alespoň jeden z rodičů dětí. Výzkumem dědičnosti se zabývala i E. Norrieová, ředitelka evropského institutu pro děti s dyslexií v Kodani, která zkoumala 40 párů dvojčat. Je nutno podotknout, že výskyt dyslexie je u chlapců mnohonásobně vyšší než u dívek.

Největší rozkvět na našem území v oblasti diagnostické a terapeutické snahy o zmírnění dopadů specifických poruch učení, měl zajisté psycholog Josef Langmeier pracující na Dětském oddělení Psychiatrické léčebny sídlící v Havlíčkově Brodě a také Otakar Kučera, primář téhož oddělení. Oba se výrazným způsobem zasloužily o první doložené případy nápravy dyslexie již roku 1952. Toto oddělení se rozšířilo roku 1954 na Dětskou psychiatrickou léčebnu do Dolních Počernic. Na dlouhou dobu toto diagnostické centrum bylo jediné v republice a ojedinělé v Evropě, jelikož podobné nápravné organizace pro tuto problematiku mělo jen Dánsko a Švédsko. V roce 1961 vydal Otakar Kučera studii s názvem *Psychologické projevy při lehkých dětských ecefalopatiích*⁹, která byla založena na rozsáhlých materiálech z praxe a touto studií vytvořil základy pro pediatrickou diagnostiku lehkých mozkových dysfunkcí. (Matějček, 1995) V zahraničí se mentální retardací a poruchami učení zabýval Samuel Kirk (1904-1996), americký psycholog a pedagog. V roce 1962 uvedl a definoval jako první pojem specifické poruchy učení. Je nazýván jako otec speciální pedagogiky, zasloužil se o mnoho nových inovací v diagnostice poruch učení. (Michalová, 2008)

Až ve 20. století se děti s poruchami učení začaly vyčleňovat do zvláštních škol, kde byly učeny speciálními metodami pro zmírnění jejich poruch. V roce 1962 byla založena jako první na našem území vůbec první specializovaná třída pro děti, zabývající se problematikou poruch učení, v Dětské fakultní nemocnici Brno. V roce 1965 byla vytvořena další takováto specializovaná třída v Dolních Počernicích. Od roku 1992 se změnil název Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích na Centrum pro rodinu a dítě Zelený dvůr, s.r.o.

⁹ Poškození mozku.

Bohužel od 2.9.2003 dle obchodního rejstříku tato společnost ukončila podnikání v oblasti pedopsychiatrické a psychiatrické péče. Rok 1966 byl zásadním milníkem pro rozšíření dyslektických tříd, jelikož jich bylo zřízeno sedm v rámci experimentu na základních školách v Praze. Téhož roku byla vydána monografie s názvem *Poruchy čtení a psaní*. O toto dílo se zasloužili autoři Jirásek, Matějček a Žlab. Poté v Karlových Varech roku 1971 vznikl i první stupeň základní školy určený pro žáky trpící dyslexií. Tato škola byla spojena s Hanou Tymichovou, která měla mnohaleté zkušenosti s dětmi se specifickými poruchami učení a vyučovací metody doplnila o řadu praktických nástrojů.

Ve 20. století vznikalo mnoho nových metod, testů a výzkumů poruch učení. Jedním z tvůrců byl Roger Muchielli (1919-1981), francouzský filozof, psycholog a pedagog, stvořil techniku projektivního testu s názvem Test imaginární vesnice využívající netradiční pojetí vědomí a využívá se jako metoda v dětské psychoterapii. „*Jestliže se dnes mluví o specifických poruchách učení jako o nemoci století (Muchielli, 1963), pak nikoliv proto, že by takové poruchy teprve nyní vznikaly, nebo že by se epidemicky šířily, nýbrž že jsou při celkově vyšších nárocích na vzdělání nápadnější a závažnější než kdykoliv dříve.*“ (Matějček, 1995, s. 7) Termín dyskalkulie byl poprvé použit v roce 1974. Psycholog Ladislav Košč popsal vývojovou dyskalkulii jako poruchu části mozku odpovědnou za matematické funkce. Tento rok 1974 je výjimečný i tím, že byl svolán historicky první světový kongres na téma vývojové dyslexie v USA. Rovněž v USA byl v roce 1977 vytvořen zákon s názvem Public Law určující práva dětí a zabezpečoval jejich specifické vzdělávací potřeby s objektivním hodnocením jejich práce. (Swierkoszová, 2005) V roce 1975 lékař Sasson Gubbay vytvořil pojem syndrom nemotorného dítěte, aby popsal děti s normální inteligencí bez zdravotních i neurologických obtíží, ale pouze potíže s koordinací pohybu, která jim znesnadňovala školní výkon a začlenění do společnosti. Toto pojmenování se používá v zahraničí do dnes. (Dvořák, 2003) Později v roce 1981 George Pavlidis vydal studii zkoumající tři skupiny dyslektiků. Studie spočívala ve sledování vizuálních nedostatků souvisejících s problematikou pohybů očí. Ve výzkumu měli dyslektici výrazně více pohybů očí po řádku a zastavení v průběhu čtení oproti zdravím jedincům.

V roce 1986 byl u nás vydán Ministerstvem školství *Metodický návod k hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými poruchami učení*. Za devět let po konání kongresu v USA, byl pořádán i další kongres na toto téma v Řecku roku 1983, třetí kongres následoval v roce 1987 a byl uspořádán na Krétě. V roce 1991 byla v Polsku založena Polská dyslektická společnost vedená docentkou Martou Bogdanowiczovou. Kongresy vedly k tomu, že na

počátku 21. století se žáci se specifickými poruchami učení začali ze speciálních škol začleňovat tzv. integrovat do běžných škol. K začlenění je potřeba předložit posudek z pedagogicko-psychologické poradny, takovému žákovi jsou poskytnuty nejrůznější podpůrná opatření. Integrace, jak už bylo zmíněno, je začleňování žáků do škol. Za pomoci individuální integrace je žák začleněn do normální školy s rozmanitou podobou podpory, většinou s využitím speciálního pedagoga. Dříve se využívalo skupinové integrace a to tím, že se zřizovaly speciální třídy k tomu určené. V současné době se používá více termínu inkluze. Tento název je odvozen z latinského názvu *inclusio* a označuje určité přijetí nebo začlenění do příslušné struktury. Při vzdělávání inkluzivním způsobem je ke každému žákovi přistupováno individuálně s ohledem na aktivaci jeho maximálního potenciálu a s dodržením jeho specifických potřeb. (Slowík, 2016)

3 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat proměny poruch učení v historické perspektivě. K dosažení daného cíle bylo postupováno v následujících krocích. Nejprve jsem vytvořil teoretický rámec specifických poruch učení, popsal jsem jednotlivé poruchy a udal jsem legislativní rámec pro žáky se specifickými poruchami učení. Zjistil jsem, že se v průběhu dějin měnilo pojmenování jednotlivých poruch, současná terminologie je odlišná od historické. Druhým krokem k dosažení cíle práce byla historická analýza, během níž jsem pracoval se současnou terminologií, kterou jsem analyzoval v dostupných materiálech a zdrojích.

Došel jsem k závěru, že se postupem času vyvíjel rozdílný přístup k jedincům s poruchami učení a samotný postoj k nim. Od jejich smrti, vyloučení na okraj společnosti, až po vhodné zmírnění těchto poruch a zařazení do společnosti. To samozřejmě jde ruku v ruce s určitým vývojem poznatků o těchto poruchách v rozmezí několika tisíce let. Starověká společnost nepřipouštěla odlišnosti a pokud se objevily děti slabé či hendikepované, byly odstraněny svržením do propasti nebo odloženy a nechány na pospas osudu. Dalším přístupem, se kterým se setkáváme ve starověku, je otrokářství. Postižených otroků se páni nezabavovali, brali je jako majetek a nutili je pracovat i přes jejich hendikep. Ve starověku nebylo povědomí o specifických poruchách učení, vědělo se pouze o úrazech mozku, které vedly k poruchám řeči, paměti a čtení, zatím však tyto poruchy nebyly pojmenovány. Ve středověku byli lidé velice nábožní a byli církví nabádáni k pomoci bližním, proto jedinci s poruchami již nebyli zabíjeni ani vykořisťováni, pouze žili na okraji společnosti. Tato historická doba se vyznačovala úpadkem vzdělanosti vlivem nemocí a chudoby, z tohoto důvodu nedošlo k rozvoji poznání o specifických poruchách učení. Až ve 12. století přišel nový zájem o vzdělání a vznikly středověké univerzity. V období renesance byly hledány příčiny a možnosti odborné pomoci postiženým. Začaly se objevovat alternativní metody výuky a vznikaly první písemné popisy žáků s problémy rozpoznat písmena, číst, počítat apod. Důležitou osobností byl Jan Amos Komenský, který přispěl k rozvoji metod a postupů vzdělávání. Již byl kladen důraz na individuální přístup k žákům vzhledem k jejich schopnostem a dovednostem. V 17.-19. století došlo k zásadní reformě školství, kdy byla zavedena povinná školní docházka Marií Terezií. V tomto období se poprvé objevily pojmy afázie, agrafie, alexie a dyslexie. Největší pokrok ve výzkumu poruch učení nastal v 19.-20. století, kdy se společnost začala snažit o co největší zapojení všech lidí do procesu vzdělávání i pracovního procesu. Vyvinuly se termíny apraxie, amúzie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, syndrom nemotorného dítěte neboli

dyspraxie. Na poruchy učení bylo nahlíženo samostatně až do roku 1937, kdy Samuel Torrey Orton publikoval dílo obsahující většinu do té doby známých poruch. Označení specifické poruchy učení však bylo použito až v roce 1962. Na konci 20. století navíc začalo docházet i ke snaze docílit předcházení rozvoje poruch i přidružených obtíží. Lidé s poruchami učení byli seskupováni do speciálních tříd, v nichž pro ně byla vymezena speciální výuka zaměřená na zmírnění těchto disfunkcí. V průběhu let se od tohoto modelu upustilo, nastávají požadavky společnosti na inkluzivní vzdělávání. V roce 2016 začal platit systém podpůrných opatření dbající na každého žáka v době, kdy to potřebuje. Inkluze začala mít stále větší vliv na sektor školství a s tím je i spojena rovnost vzdělání pro každého žáka. Tento model otevřenosti vůči člověku se mi velmi líbí, nýbrž má své velké úskalí a je nutné ke každému žákovi přistupovat individuálně. Jelikož žáci s poruchou učení jsou limitováni sníženou rychlostí výuky, nestihnou probrat takové množství učiva, které bylo stanoveno. Pro pedagoga je tato výuka taktéž velmi náročná, protože musí sladit složitost výuky s rychlostí a dbát na to, aby výkladu žáci s poruchou učení rozuměli a zároveň, aby to nelimitovalo ostatní žáky bez těchto poruch. V současnosti se označení alexie, agrafie, akalkulie, apraxie a amúzie používá pro úplnou ztrátu dané dovednosti. Pojmenování dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie se používá pro označení částečného porušení schopnosti učení.

Jedinců se specifickými poruchami učení z historického hlediska nadále přibývá. Není tomu tak, že by tyto poruchy nebyly i v minulosti, nýbrž o nich nebyly takové poznatky jako nyní. Poruchy učení jsou jednou z nejrozšířenějších poruch školních dovedností a setkáváme se s nimi na všech typech škol od základních až po vysoké. Získání, byť jen středoškolského vzdělání, je už v dnešní době v podstatě společenskou nutností, která vede k dobrému pracovnímu uplatnění na trhu práce. Poruchy učení žákům značně komplikují život, jakož i studium a celkové soužití ve škole. Žáci potřebují více času na určité úkony včetně testů a je pro ně studium náročnější než pro žáka bez těchto poruch. Samotné studium i příprava na školu je pro ně několikanásobně obtížnější a musí proto vynaložit více úsilí pro splnění požadavků vzdělávacího procesu.

Použité zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5299-4.

BLAŽKOVÁ, Růžena, 2009. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5047-1.

CIPRO, Miroslav, 2002. *Galerie světových pedagogů: encyklopedie Prameny výchovy*. Praha: M. Cipro. ISBN 80-238-7452-7.

CIPRO, Miroslav, 1984. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama. Pyramida, 579 s.

CODE, Chris, 2013. *Significant Landmarks in the History of Aphasia and Its Therapy*. In: PAPATHANASIOU, I.; COPPENS, P.; POTAGAS C. *Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning, s. 3-22. ISBN 978-0-7637-7100-3.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2019. *Děti se zdravotním postižením a osoby se zdravotním postižením žijící mimo soukromé domácnosti 2018* [online]. In: Praha: Český statistický úřad. [cit. 2021-3-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/130887156/26002319.pdf/4285473c-ec3e-4725-bf09-5860ee0f9757?version=1.1>

DVOŘÁK, Josef, 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁK, Josef, 2003. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.

GRAZIANO, Mario, 2018. *Dual-Process Theories of Numerical Cognition* [online]. Cham: Springer International Publishing. [cit. 2021-6-21]. SpringerBriefs in Philosophy. ISBN 978-3-319-96796-7. Dostupné z: doi:10.1007/978-3-319-96797-4

HÁBL, Jan a Kamil JANIŠ, 2010. *Přehled dějin pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-044-3

HEILMAN, Kenneth M. a Leslie J. GONZALEZ-ROTHI, 2002. Apraxia. *Encyclopedia of the Human Brain* [online]. Elsevier. s. 193-197 [cit. 2021-4-26]. ISBN 9780122272103. Dostupné z: doi:10.1016/B0-12-227210-2/00032-7

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, 2013. *Lidé se zdravotním postižením - historické aspekty*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3602-9.

JOHNSON, Julene K. a Amy B. GRAZIANO, 2003. August Knoblauch and amusia: A nineteenth-century cognitive model of music. *Brain and Cognition* [online]. **51**(1), 102-114 [cit. 2021-3-29]. ISSN 02782626. Dostupné z: doi:10.1016/S0278-2626(02)00527-4

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.

KULIŠŤÁK, Petr, 2003. *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-554-7.

LORCH, Marjorie Perlman a Isabelle BARRIÈRE, 2003. The history of written language disorders: Reexamining Pitres' case (1884) of pure agraphia. *Brain and Language* [online]. **85**(2), 271-279 [cit. 2021-2-28]. ISSN 0093934X. Dostupné z: doi:10.1016/S0093-934X(02)00595-3

MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1978. *Vývojové poruchy čtení*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 246 s.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-205-9.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.

MONATOVÁ, Lili, 1998. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-60-5.

- MORKES, František, 2010. PROMĚNY POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY. *Učitel'ské noviny* [online]. (33) [cit. 2021-6-21]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5492>
- MORNSTEIN, Vojtěch, Jiří BENEŠ a Karel ZEMAN, 2017. *Universitas 2017* [online]. 50. Brno: Masarykova univerzita, 35 s. ISSN 1212-8139. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/universitas/article/download/6687/6166>
- OBEREIGNERŮ, Radko, 2013. *Afázie a přidružené poruchy symbolických funkcí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3737-8.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010.. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- SELIKOWITZ, Mark, 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOVÁK, Miloš, 1986. *Nárys speciální pedagogiky: vysokoškol. učebnice pro pedagog. fakulty*. 6. vydání. Praha: SPN. 231 s.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana, 2005. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení): distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-042-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TITZL, Boris. *Skutečně platí Sovákova periodizace vztahu společnosti k postiženým?* In VOJTKO, Tibor (ed.), 2005. *Postižený člověk v dějinách: vybrané přednášky k dějinám speciálně pedagogické teorie a praxe*. Hradec Králové: Gaudeamus. Edice speciální pedagogiky. ISBN 80-7041-007-8.

TITZL, Boris, 1998. *Postižený člověk ve společnosti: hledání počátků*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-30-7.

VACÍNOVÁ, Tereza, 2009. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-74-7.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004 *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů [online], [cit. 2021-06-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb.: o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, [online], [cit. 2021-06-21]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2021-06-21]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon.pdf

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.