SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY
STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS
U 3–4, 1998–1999

DITA JANDERKOVÁ

DĚTI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ VE ŠKOLE

Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování jsou v nepříjemném postavení ve školním prostředí. Dobré výsledky ve škole většinou dosahují jen s vypětím všech sil a se značnou námahou. Tento neúspěch je ale staví i do nepříznivého světla v sociálním prostředí. Musí se vyrovnat s dvojnásobnou zátěží (frustrací). U někoho se jako reakce na zátěž objeví neurotické příznaky, u někoho poruchy chování. Žáka se specifickou poruchou učení nebo chování (nebo s kombinací obou) můžeme považovat za problémové dítě.

Problémový žák vyžaduje od učitele odlišný přístup

Většinou musí být jiný než je jeho obvyklé chování a také mu přináší méně uspokojení, protože výsledek jeho práce není v souladu s vynaloženým úsilím. To, zda se dítě stane problémovým žákem, zda mu bude přiřčena tato role, záleží do značné míry na tom, jak učitel interpretuje jeho chování a jak je k určitým projevům tolerantní. Víme, že to, co je pro jednoho učitele nepřijatelné, druhého nechává klidným.

Postoj učitele k žákovi se postupně fixuje a vytváří se stereotyp, který je většinou velmi odolný vůči změně. Učitel pak dělí třídu na děti problémové a ty ostatní. Často své závěry sděluje i kolegům, kteří je mohou přijímat bez výhrad. V tom vidíme nebezpečí. Pokud má učitel nepříjemnou zkušenost s určitým žákem, přenáší ji takto i na ostatní vyučující. Přitom tato negativní zkušenost mohla být ojedinělá, nebo působí určité nesympatie mezi žákem a dotyčným učitelem, které jsou pak dále předávány, někdy vnucovány kolegům.

Označení dítěte jako problémového žáka může působit jako sociální stigmatizace, která může negativně ovlivnit i vztah ke škole a další vzdělávací dráhu. Učitel od problémového žáka očekává neúspěchy, nezdary. Jeho anticipace je negativní. Pokud žák dosáhne úspěchu, má sklon to přisoudit náhodě. To samozřejmě negativně působí na motivaci dítěte. Chová se podle hesla: „Ať udělám

cokoliv, stejně nebudu hodnocen kladně a spravedlivě“. Tento postoj žáka vede jenom ke ztrátě zájmu o školu a k pasivitě.

Na druhé straně může přiřčení role problémového žáka mobilizovat síly dítěte i rodičů ke zlepšení. Samozřejmě záleží v této situaci, na postoji samotných rodičů a učitele. Ten má být ochoten a připraven poopravit svoji představu o žákovi. (Musíme připomenout, že učitel samozřejmě poopravuje jak v kladném tak i záporném směru.) Nesporně jako pozitivní lze hodnotit i moment, kdy přisouzení role problémového dítěte přinutí okolí hledat příčiny jeho problémů. Samozřejmě, že po příčinách se ptá dříve či později i dítě. Zvláště u poruch učení a chování platí, že pokud nevíme, co je podkladem určitých poruch, nesrovnalostí, máme nejistotu a bojíme se. Strach je velmi nepříjemný a komplikuje už tak dost složitou situaci. Proto v některých případech například určení diagnózy vývojové poruchy znamená i jistou úlevu pro všechny. Učitel se už necítí jako neschopný pomoci dítěti, podobně i rodiče. Zjištěná odchylka, například lehká mozková dysfunkce (dnes používané označení ADD z anglického Attention Deficit Disorders) pozmění alespoň částečně roli problémového dítěte v roli nemocného. Role nemocného je z pohledu společnosti přijatelnější. Označíme-li dítě za nemocné, znamená to, že za mnoho obtíží nenese vinu a mnohé problémy vidíme v jiném světle, jinak je interpretujeme.

Na úspěšnost dítěte ve škole má nesporně vliv i osobnost učitele. Jsou určité typy osobností učitele, které mohou zvyšovat riziko vzniku problémů. Zmíníme některé z nich:

- autoritativní učitel – vyžaduje dodržování všech stanovených norem. Tito učitelé nebývají tolerantní k jakýmkoli odchylkám, ani k pozitivním. Například nevyžadují samostatný projev dítěte, jeho tvořivost a iniciativu. Pro ně je nejdůležitější striktní plnění povinností. Právě s tímto požadavkem má velké problémy většina děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi.
- nejistý učitel – je mu také nepříjemná variabilita dětských projevů, protože v něm posiluje pocity nejistoty. Někdy může projevy žáků hodnotit jako naschvály. Trvá na dodržování pravidel v jednání s autoritou. Na druhé straně se tento učitel osvědčuje při jednání s dětmi nejistými, úzkostnými, protože jim v tomto směru dobře rozumí. Právě některým dětem, hlavně s poruchami učení, může tento učitel poskytnout klidnější podmínky, protože na ně nebude spěchat a nebude je ještě více neurotizovat.
- živý a temperamentní učitel – nebude trpělivý v kontaktu s úzkostným, pomalým dítětem, bude ho rozčilovat pomalé tempo, dlouhé proluky v řeči a při plnění úkolů. Ovšem často právě tento učitel dobře vychází s živými dětmi, ke kterým patří děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi hyperaktivního typu.
- starší, unavený učitel – bývá méně ochotný tolerovat rušivé projevy, které od něho vyžadují více energie, nové způsoby řešení, bourají jeho stereotypy. Nespornou výhodou tohoto učitele je ale množství zkušeností, která ho na druhé straně mohou příliš svazovat. Neumí se na problém podívat jinak, než jak to dělal mnoho let.

Dítě nežije pouze školou a ve škole, ale nejdůležitější místo v jeho životě má zaujímat rodina. To je prostředí, které má poskytovat jistotu, řád, pravidla, ale

také citovou podporu a bezvýhradné přijímání jedince. Děti se specifickými poruchami učení a chování se často ocitají v roli neúspěšného dítěte. Rodiče jsou často nespokojeni s jeho chováním a výkony ve škole. Někdy mohou až rezignovat na další studijní vývoj. Rodiče se cítí vyčerpaní dlouhými hodinami, které stráví s dítětem nad přípravou do školy a to bez výrazného efektu, který by se odrazil ve známce při klasifikaci. Rodiče pak často získají dojem, že jejich dítě je líné, nechce se mu učit. Dítě vnímá, že rodiče budou většinou na jejich špatné výkony reagovat negativně a bojí se, že budou rodiči odmítnuty a probouzí to v nich úzkost. Jak píše Pokorná (1997:122 an.) jedná se o existenciální úzkost, které by si měli být vědomi učitelé, vychovatelé, poradenští psychologové a snažit se situaci vysvětlit rodičům. Rodičům je nutné nabídnout pomoc a spolupráci na jedné straně, ale na druhé straně jim připomenout, že jejich hlavním a nejdůležitějším úkolem ve výchově je budovat si k dítěti vztah důvěry, který naplňuje vřelost. Každé dítě potřebuje citovou podporu, ať je úspěšné nebo není. Jistě rodiče nemohou relativizovat neúspěchy svého dítěte, ale měli by se naučit rozlišovat mezi hodnocením neúspěchu a hodnocením dítěte samotného. Právě neúspěšné dítě by mělo mít jistotu, že rodiče ho podporují jako plnohodnotnou osobnost, že mu věří a vkládají do něho naději. Kvalitní, emočně pevný vztah mezi dítětem a rodiči usnadní i samotný proces nápravy. Dítě, které má důvěru ve svého rodiče, pak se lépe ztotožní i s nepříjemnými činnostmi a úkoly, které nápravu provázejí.

Možnosti vzdělávání žáků se speciálními potřebami

Tyto možnosti jsou dnes velmi častým námětem diskusí, které se zaobírají myšlenkou integrace, inkluze. Nás z této velmi široké a obsáhlé problematiky bude zajímat vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a chování. Každý rok uveřejňuje MŠMT ČR prostřednictvím Věstníku Metodické pokyny k integraci žáků se zdravotním postižením. V pokynech jsou stanovena základní pravidla a postupy, které mají žákům umožňovat rozvoj jejich osobnosti při současném respektování jejich omezení. Cílem je v maximálně možné míře zmírnit znevýhodnění těchto žáků v prostředí běžné školy, třídy. Děti se specifickými poruchami učení a chování mohou využít některou z nabízených forem péče:

- Individuální přístup v rámci běžné základní školy.
- Reedukace vyškoleným učitelem v rámci kroužků nebo doplňovacích hodin.
- Reedukace prováděná speciálním pedagogem, který dochází na školu z pedagogicko–psychologické poradny (PPP) nebo speciálněpedagogického centra (SPC) a pracuje s dětmi přímo ve škole.
- Ambulantní péče v PPP nebo SPC.
- Specializovaná třída pro děti s poruchou učení.
- Škola pro děti s poruchami učení.
- Dětská psychiatrická léčebna pro děti, u kterých se vedle poruchy učení vyskytují ještě jiné poruchy a kde je porucha učení velmi závažná. (Zelinková, 1994:144)

Jak jsme zmínili, žák se specifickou poruchou učení a chování se dnes může vzdělávat ve specializovaných třídách, které se zřizují pro žáky s postižením buď v běžných nebo speciálních školách. Specializované třídy pro žáky s poruchami učení a chování se dnes staly běžnou součástí některých základních škol. Kladný postoj k nim zaujímá i většina rodičů a učitelů. Samozřejmě i zde se objevují problémy, ale lze konstatovat, že forma specializovaných tříd je pro mnohé děti nejlepším řešením, alespoň pro část jejich školní docházky.

Pokud je specializovaná třída otevřena u běžné základní školy, kam dítě spadá dle obvodu, znamená to mnoho výhod. Například dítě nemusí dojíždět do jiné části města, nebo dokonce do jiného většího města. Děti v mnoha případech toto dojíždění nezvládnou z časových a technických důvodů a nemohou specializovanou třídu navštěvovat. Na druhou stranu není ani cílem vytvářet u každé, sebemenší školy specializované třídy. Ideální by bylo, pokud by se snížil počet žáků ve stávajících třídách běžných škol a učitelé by byli odborně připravení na práci s dětmi s poruchami učení a chování.

Další výhoda tkví v možnosti vytvořit skupiny žáků se specifickými poruchami učení pouze na ty předměty, ve kterých mají žáci největší problémy (nejčastěji český jazyk, cizí jazyk, matematika). Ostatní předměty by se učili v kolektivu své běžné třídy, za stálého respektování jejich potíží a znevýhodnění. Kaprová (1997:45 an.) uvádí, že tento způsob výuky byl úspěšně realizován se souhlasem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Školského úřadu Praha 1 a prováděn na Základní škole v Praze 1, Curieových. S podobnou organizací péče o děti se specifickými poruchami učení jsme se setkali i na Základní škole na Horní ulici v Brně.

Pokud žák se specifickou poruchou učení zůstává v běžné základní škole (a takových dětí s poruchou učení je nejvíce), základem pedagogického přístupu má být snaha přizpůsobit úkol tomu, aby bylo na maximálně možnou míru omezeno ovlivnění výkonu žáka jeho postižením. Neznamená to vylučovat žáka z činností, které mu nejdou. Tím bychom zpravidla nic nevyřešili a žák by se cítil jako méněschopný ve srovnání se zdravými vrstevníky. Jde o to, aby se vytvořily podmínky, které žákovi umožní třeba v pozměněné formě se aktivity účastnit.

Specifické poruchy učení nazýváme specifickými právě z toho důvodu, že je nelze zvládnout, odstranit zvýšenou četností čtení, procvičováním počítání, nácvikem psaní. Specifické potíže jenom opakováním samy nezmizí. Tohoto faktu si nejsou často vědomi rodiče, ale ani učitelé. Rodiče doma s dítětem cvičí, čtou, a podobně, ovšem výsledky se nedostavují. Učitelé se domnívají, že se rodiče dětem nedostatečně věnují. Tyto postoje pak zakládají na vzájemnou atmosféru nedůvěry a napětí mezi rodiči a učitelem. Učitel, protože například dostatečně nezná projevy specifických poruch učení, může hodnotit nedostatky ve výkonech žáka jako chyby z nedbalosti a nepozornosti. V takové situaci pak hrozí, že učitel bude hodnotit negativně celou osobnost žáka. Pro úspěšnou pomoc žákovi je naopak nutná pohoda, důvěra, otevřenost a ochota naslouchat. Specifické poruchy učení a chování vyžadují totiž specifické nápravné postupy.

Věříme, že dnes už mezi učiteli není problematika specifických poruch učení a chování neznámá. Přesto je ale rozdíl mezi tím, když člověk o něčem má pově-

domí a mezi tím, zda se podle toho chová. Znalosti učitelů, rodičů jsou většinou pouze v rovině teoretické. To se pak negativně odráží v každodenní práci ve škole, kde je žák s poruchou vystaven neúměrným požadavkům ze strany učitelů.

Extrémní přístupy k žákům se specifickými poruchami učení

V praxi je možné se setkat se dvěma takovými nesprávnými extrémními přístupy k žákům se specifickými poruchami učení (Kaprová, 1997:21 an.). V prvním případě se pohlíží na tyto jedincem optikou charitativního ochranářství. Jsou nadmíru „hájeni, omlouváni". Učitelé i rodiče jsou ochotni tolerovat takovému žákovi všechny chyby a mezery ve znalostech. Mají strach ho napomenout nebo klasifikovat horší známkou. Omlouvají žáka z některých úkolů a povinností. Výsledkem tohoto postoje je potom zmatená osobnost, která není schopná reálné sebereflexe, která ji bude scházet v budoucím životě. Takový jedinec bude jen s obtížemi čelit neúspěchům a zklamáním, která s sebou život zákonitě přináší. Druhý případ je charakteristický tím, že jsou jedinci s poruchou učení vystavování v běžné třídě neustálým stresům, a tak se v nich začíná rozvíjet pocit vlastní neschopnosti a vytvářejí si negativní sebehodnocení. Považují se za hloupé, lenivé a neschopné. Uvedené přístupy lze chápat jako jednostranné a extrémní. To ale neznamená, že se s nimi v praxi nesetkáme. Problémový žák znamená pro učitele vždy komplikace a nesnáze. Někteří z učitelů vidí jedinou možnost, jak vyřešit problém, zbavit se žáka. To snad pomůže učiteli, ale nikoli žákovi.

K už zmíněným nesprávným přístupům bychom zařadili ještě dva další. Existují učitelé, kteří specifické poruchy učení vůbec neuznávají. Tím žákovi nejen škodí, ale mohou se negativně podepsat na jeho sebeúctě a sebevědomí. Pak jsou ještě pedagogové, kteří SPU uznávají, ale nutí dítě i rodiče k nesprávným nápravným postupům. Například vyžadují přepisování, každodenní čtení klasickým způsobem, přetěžují je dlouhými domácími úkoly. Mnohdy to učitelé činí v dobrém úmyslu, protože si myslí, že tím dojde ke zlepšení, které se ovšem nedostaví.

Ve škole jsme převážně zvyklí hodnotit dítě spíše podle toho, co neumí, než podle toho, co mu jde dobře. Objevují se věty typu: „nedokáže udržet pozornost, schází mu motivace, neumí opsat text z tabule" a podobně. Pokusme se zdůrazňovat, co dítě umí, co může splnit nebo v jaké formě to dokáže splnit. Pak by se mohly objevit formulace: „rád vykonává tuto činnost, dokáže se koncentrovat po dobu ... minut" a další.

Pozitivní hodnocení ovlivní kladně postoj učitele k žákovi a později i postoj žáka k učiteli. Změna postoje se pak může stát prvním krokem k nápravě specifických poruch učení a chování.

Doporučení pro učitele při práci s dětmi s poruchou učení a poruchou chování

1. Je vhodné vysvětlit žákovi, v čem tkví jeho problémy. Žák si většinou své obtíže uvědomuje, protože mu každý den komplikují a ztěžují život ve škole. Ale už si nemusí být vědom jejich příčin. Dítě si po vysvětlení konečně uvědomí, že problémy nezpůsobilo, že za ně nemůže. Pro úzkostlivé děti má toto poznání velký význam, protože z nich snímá neoprávněné pocity viny. V této souvislosti musíme zmínit i opačný extrém, kdy si žák věc vyloží tak, že stejně mu nic nepomůže, že nic nemusí dělat, a že za toto nicnedělání nesmí být ani hodnocen. Někdy tyto nesprávné postoje podporují a posilují i rodiče.
2. Chraňme a rozvíjejme žákovu sebedůvěru. Žák má většinou negativní zkušenosti se školou. Ta pro něj začala představovat nutné zlo. To je velmi nebezpečné, zvláště, když si uvědomíme, že dítě s těmito pocity stojí většinou na počátku své vzdělávací cesty. Škola ho bude provázet ještě mnoho let a v žádném případě by se neměla stát místem strachu a obav.
3. Dítě by mělo sedět blízko učitele, který se má pokoušet vytvářet přátelskou atmosféru ve třídě. Měl by se během vyučovací hodiny projít ve třídě, pochválit žáka, věnovat mu alespoň malý díl své pozornosti. Děti většinou o pozornost učitelů stojí a je pro ně odměnou.
4. Učitel musí velmi pečlivě sledovat měnící se potřeby u žáka a rychle na ně reagovat. Měl by umět rozlišit, kdy dítě chce něco vykonat a nejde mu to, kvůli poruše nebo zda se práci hodlá vyhnout. V tomto případě žák například zakrývá nečitelností svého rukopisu faktickou neznalost pravopisu.
5. Žák by neměl být zbytečně a často vystavován časovému stresu, kdy na určitý úkol je pevně stanoven limit. V této situaci žáci s poruchami velmi trpí a většinou se ani moc nesnaží, protože mají zkušenost, že nikdy nejsou první. Obecně úkoly časově ostře limitované vedou děti spíše ke snaze být první než splnit úkol bez chyb.
6. Učitel by neměl vždy trvat na splnění úkolu žákem v daném okamžiku. Žák například pracuje pomaleji a úkol nezvládne tak jako ostatní. To ale nemusí vadit, protože jej dodělá, až bude mít čas v průběhu hodiny. Učitel jistě takový vhodný čas pro žáka najde.
7. Učitel by se měl vyvarovat toho, aby žákovi neustále opakoval jeho nezdary a neúspěchy. Žák si je většinou sám uvědomuje, ale neví, jak proti nim bojovat. Proto je vhodnější, když učitel poukáže na nezdary a problémy, ale dodá i způsoby, jak jim čelit, jak je odstranit. Pouze negativní zpětná vazba žákovi nepomůže.
8. Žák má mít možnost používat kompenzační pomůcky. Tyto pomůcky může mít škola nebo si je může vypůjčit od pedagogicko–psychologické poradny. Patří sem například bzučák, kalkulačka, počítač, magnetofon, diktafon a podobně. Nelze se ale domnívat, že poskytnutím kompenzační pomůcky jsme problém žáka beze zbytku odstranili. Je to jen způsob, jak žákovi práci usnadnit. Kompenzační pomůcky musí být voleny pečlivě s ohledem na druh a stupeň poruchy. Bylo by nepřesné a zjednodušující například dát všem

dyskalkulikům kalkulačky. U některých typů dyskalkulie nemají velký kompenzační význam.

9. Žák s poruchou má mít možnost psát do sešitu s alternativním řádkováním. Vhodné je to zejména u dětí s dysgrafií. Pro některé děti je vhodné, když mohou domácí úkoly odevzdat napsané na počítači. Jedná se především o žáky vyšších ročníků.
10. Učitel se má ujistit, zda žák pochopil zadání úkolu. Je třeba si uvědomit, že žáci s dyslexií mají problémy se čtením zadání úkolu. Je vhodné, pokud učitel čte zadání s žákem. Jinak se může stát, že žák úkol nesplní nebo splní špatně díky svému špatnému čtení a ne kvůli svým neznalostem.
11. Učitel má budovat spolupráci s rodiči, která bude otevřená, vstřícná a oboustranná. Je nesporné, že pokud rodiče mají zájem na nápravě poruchy dítěte, náprava bude probíhat rychleji a dítě bude více motivováno ke snaze překonávat svá omezení.
12. Při známkování se učitel má zaměřit na jevy, které žák zvládl a ne pouze na to, v čem chybuje, co mu nejde. Při hodnocení výkonů nestačí jen zatrhnout chyby, učitel je musí s žákem rozebrat a ukázat mu správné řešení. Často je to náročná činnost, ale velmi se vyplatí ve svém konečném efektu. Žák se totiž těžko může zlepšit, když ani neví jak. Je nám jasné, že se takto učitel nemuže věnovat jednotlivým žákům s poruchami, kterých má ve třídě několik. Je možné ale takový rozbor zařadit do hodin individuální péče. (Pokud se na škole realizuje).
13. Učitel by se měl zaměřit na to, aby u každého žáka nalezl oblast, kterou žák ovládá, kde má dobré výsledky. Věříme, že u každého takovou oblast lze najít. Nemusí to být jen dovednosti a schopnosti oceňované přímo ve vyučování, ale může se jednat o sport, nejrůznější zájmovou činnost a podobně. Když učitel vyzvedne tyto úspěchy, povzbudí tím žákovu sebeúctu a sebevědomí. Každý člověk potřebuje mít oblast, která ho naplňujme uspokojením, která mu jde, která ho těší a za kterou je kladně hodnocen. Děti s poruchami učení a chování nejsou výjimkou.
14. Děti s poruchami učení zažívají ve škole málokdy úspěch. Učitel by se proto měl snažit věci uspořádat tak, aby dítě dosáhlo úspěchu. Když by jen čekal, až dítě splní úkol naprosto správně, nemusel by se dočkat. Učitel tu není od toho, aby žákům dokazoval, co neumí, ale aby je učil tomu, co neumí.

Děti s poruchami učení a chování jsou pro učitele i rodiče vždy zátěží. Často se mohou ptát, proč se dítě tak chová. Případně se zajímají o to, kde udělali chybu. Lidské chování je tak nesmírně složitý komplex, že nelze jednoznačně říci, že chování způsobila tato jediná příčina. Pokusíme se vymezit příčiny, které ovlivňují lidské chování. Jedná se o tyto okruhy:

- Základní potřeby člověka a jejich uspokojování.
- Náročné životní situace a způsoby jejich řešení.
- Modifikace chování. (Zelinková, 1994:154).

Potřebami rozumíme vnitřní dispozice člověka, které velkým dílem ovlivňují jeho chování. Všeobecně se používá jejich dělení na potřeby primární (biologické) a sekundární. K primárním potřebám patří například potřeba nasycení a teku-

tin, dostatečný prostor, potřeba světla, tepla a podobně. Přestože jsou to potřeby vskutku primární, někdy je ve škole opomíjíme a děti nemají možnost je plně uspokojit. Je třeba si ale uvědomit, že děti s poruchami učení a chování mají často nezralý nervový systém, který je dvojnásob citlivý na neuspokojení biologických potřeb. Tyto děti se více soustředí na to, že mají hlad, žízeň než na to, aby se zajímali o výuku. U mladších dětí by si proto učitel měl všímat i toho, zda dítě snědlo svačinu, mělo čas se napít.

Nelze opomenout potřebu pohybu. Dítě, které je nucené sedět po delší dobu na místě, se snadno vyčerpá, unaví a jeho pozornost se rozptýlí. Učitel by měl umožnit dětem se uvolnit, protáhnout. Může například hyperaktivnímu žákovi uložit, aby sesbíral sešity od spolužáků, vyřídil něco v jiné třídě, otevřel okno a podobně. Dítě se tak zklidní a může se lépe soustředit na další práci.

K sekundárním potřebám řadíme potřeby kognitivní, sociální a potřebu úspěchu.

Kognitivní potřeby lze velmi dobře sledovat už u malých dětí, které neustále pátrají po něčem novém, kladou otázky. Dítě má touhu získávat poznatky o světě kolem sebe. Může to činit formou hry, později naslouchání, čtením, manipulací, řešením problémů. Děti se specifickým poruchami učení chování mají problémy v porozumění verbálním pokynům, které pak nemohou adekvátně splnit a vznikají nejrůznější nedorozumění. Dítě se nám zdá líné, nepozorné, ale ono je hlavně unavené a přetížené. Proto je vhodné tyto děti podněcovat nejenom slovně, ale i formou zadání úkolu, které jsou spojeny s manipulací, kreslením, vyhledáváním v knize a podobně. Dítě si tak osvojí nejen nové poznatky, ale naučí se i lépe orientovat ve skutečném životě. Žák by se měl ve škole naučit nejen holé vědomosti, ale měl by si především osvojit cestu, jak a kde je najít.

Člověk má také sociální potřeby, kam patří potřeby pozitivních vztahů, citové odezvy, zázemí a bezpečnosti. Po pocitu bezpečí touží každý z nás a problémové dítě není výjimkou. Přestože nemá nejlepší výsledky práce, touží po uznání, pochvale a pozornosti. Pokud se mu jí nedostává, hledá způsoby, jak si ji vynutit, jak na sebe upozornit. Může to činit způsobem žádoucím (například pomoc při práci) ale často i nežádoucími způsoby (lhaní, zlobení, šaškování, podlézání, vtíravé chování a podobně).

Rodiče by se měli vyvarovat toho, aby podmiňovali lásku k dítěti jeho výkony ve škole. Milují dítě, protože to je jejich dítě. Rodičovská láska je bezvýhradná. Věty typu : „Nebudu tě mít rád, pokud se nezlepšíš v psaní“ se ve slovníku rodičů nesmí objevit. Jinak se dopouští vydírání dítěte, protože děti s SPU opravdu své psaní nemohou zlepšit. Nebudujme v dětech představu, že hodnota jedince je pouze v tom, jaké má výsledky ve škole. Jsou přece ještě mnohé další osobnostní charakteristiky, kterých je nutno si všímat a oceňovat je.

Učitelé mají také svou důležitou roli v uspokojování sociálních potřeb žáka. Každý učitel ví, že se lépe pracuje se třídou, kde vládne přátelská atmosféra, kde se neobjevuje výsměch a pohrdání. (Nebudeme se zde věnovat vyloženě patologickým jevům, jako je například šikana. Ne proto, že se ve třídách nevyskytuje, ale protože toto téma přesahuje záměr našeho příspěvku.)

Čím je dítě mladší, tím pro něj více znamená slovo a hodnocení učitele. Učitel se pro něj stává vzorem. To, co se líbí učiteli, se líbí i žákovi. To může mít

i negativní dopad, například tehdy, když je žák s nerozpoznanou dyslexií označen za líného, hloupého. Nejen, že tento názor přejmou ostatní děti, ale postupně ho přejímá i samotné dítě, a tak se pomalu „zabydluje“ v roli neúspěšného žáka. Ostatní děti ho mezi sebe nepřijímají a tím zůstávají neuspokojeny jeho sociální potřeby. Reakce mohou být různé. Někdo se na sebe snaží za každou cenu upozornit, někdo se naopak stáhne a uzavře do sebe.

Starší děti, přibližně na druhém stupni základní školy, hodnotí ostatní spolužáky už pod vlivem bohatších sociálních zkušeností a názor učitele ustupuje do pozadí. Ovšem potřeba po sociálním kontaktu, vztazích zůstává nadále velmi silná. Následky jejího neuspokojení mohou mít ještě negativnější dopady na žáka například ve formě vyhýbání se společnosti a izolováním se od okolí.

Významnou potřebou je pro člověka potřeba úspěchu. Úspěchem mohou být výsledky ve škole, práci, zájmových, sportovních činnostech. Děti tuto potřeba spojují, alespoň na počátku školní docházky, především s úspěchy ve škole, s pěknými známkami. Potřeba úspěchu je naším hnacím motorem. Je to impuls, který nás nutí zkoušet jiné, těžší činnosti.

Rodina je prvním prostředím, které dítěti poskytuje informace o jeho úspěšnosti. Chválí ho, raduje se nad jeho pokroky a vše náležitě oceňuje. Později se dítě dostává mezi ostatní děti stejného věku, kde dochází ke konfrontaci, která nemusí být vždy bezproblémová a příznivá.

Z toho, co jsme napsali vyplývá, že je vhodné připravovat pro děti s poruchami učení a chování situace, kdy mohou uspět. Tím nemyslíme pouze oblast školních výkonů. Pochvalu si jistě zaslouží například manuální, sportovní výkony, ochota pomáhat jiným a podobně. Jinak může dojít k tomu, že potřeba úspěchu u dítěte bude frustrována a tím bude negativně ovlivněna celá osobnost žáka. Pokud dítě nemůže uspokojit svoji touhu po úspěchu ve škole, obrátí se jinam. Prostředím, kde bude kladně hodnocené, uznávané může být například parta, kde se cení negativní projevy (krádeže, násilí, agrese a podobně).

S potřebou zakusit úspěch je úzce spojena i potřeba vyhnout se neúspěchu. Zatímco neúspěch znamená pro dobrého žáka pobídku, stimul ke zvýšení úsilí, u žáka s poruchou učení a chování je tomu často naopak. Tento žák dostává tak dlouho špatné známky, poznámky, že ho to už k ničemu nestimuluje. Jednoduše si na to zvyknul a už se nepokouší výkony zlepšit. Někteří jedinci se snaží být nenápadní, neupozorňovat na sebe, jiní naopak odvádí pozornost od sféry, kde selhávají. Učitel by se měl pokusit najít ve výkonech žáků s specifickými poruchami učení a chování vždy něco, za co je může pochválit. Jen tak se mu podaří budovat adekvátní sebeobraz dítěte a sebeúctu, která ho bude provázet celým dalším životem. Vždyť celý život není jen škola a známky. Jsou ještě další etapy, kterými bude dítě procházet. S nízkým sebevědomím a negativními návyky to bude mít složitější. Je všeobecně známo, že škola představuje většinou pro děti se zmíněnými poruchami jedno z nejtěžších období a mnohé z dětí si oddechnou, když pro ně docházka do školy skončí.

Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení a chování

Hodnocení a klasifikace jsou součástí výuky ve škole a nevyhnou se ani dětem s poruchami učení a chování. Žáci se ho často obávají a nezřídka bývá předmětem svárů mezi učiteli a rodiči. Hodnocení chápeme jako nadřazený pojem pojmu klasifikace. Prostřednictvím hodnocení se zjišťuje, posuzuje úroveň žáků v určitém časovém období. Hodnocení se vztahuje k celé osobnosti žáka, nezajímá ho jen oblast jeho výkonů. Je dlouhodobým procesem, který si všímá kladných rysů jedince. Klasifikace je pak formou a výsledkem hodnocení. Mezi ostatní formy hodnocení patří například souhlas, pochvala, odměna, trest a podobně.

Hodnocení a klasifikace jsou na jedné straně nezastupitelné a nutné, ala na druhé straně je nemůžeme přeceňovat. Máme zde na mysli přeceňování ze strany učitelů tak i rodičů a dětí samotných. Žáci, kterým bude neustále zdůrazňováno, jak důležité jsou dobré známky, získají dojem, že pokud mají známky špatné, jsou špatní celkově. Ve škole se může lehce stát, že žáka vidíme zúženě, jen ve světle jeho výsledků (známek) a zapomínáme na další složky jeho osobnosti.

Prospěch žáka s poruchou učení ovlivní v mnoha aspektech jeho další život. Podle jeho úrovně se rozhoduje, zda může jít dále studovat, nebo zda si má raději zvolit učební obor, zda bude patřit ve třídě mezi „chytré“ nebo mezi „pomalé“ děti. Této skutečnosti si byli vědomi odborníci už na počátku sedmdesátých let, když vypracovali systém klasifikace jako součást první Instrukce pro zřizování tříd pro děti s poruchou čtení v roce 1972. (Zelinková, 1994:146) Dnes se používá Pokyn MŠMT ČR č.j. 23 472/92–21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. Nalezneme v něm stručnou charakteristiku vývojových poruch učení a metodická doporučení k hodnocení žáků s těmito poruchami.

Na tomto místě bychom rádi připomenuli, že oblast specifických vývojových poruch učení a chování představují dvě diagnostické kategorie, které se ale navzájem prostupují, a proto je nelze od sebe oddělit. Šturma píše, že zkušenosti a poznatky z oblasti péče o děti s obtížemi na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí, stejně jako o děti se specifickými poruchami učení, jako je dyslexie, umožnily dospět k jednotnému konceptu specifických vývojových poruch. V jejich rámci je užitečné rozlišovat dva typy: specifické poruchy učení a specifické poruchy chování.

Specifické poruchy učení jsou dílčí oslabení ve schopnostech a funkcích primárně potřebných k získávání výukových dovedností, anebo v souhře těchto schopností a funkcí při inteligenci alespoň v mezích širší normy, to znamená postačující ke zvládnutí požadavků základní školy. Oslabení se týkají především některých funkcí kognitivních (zrakové, sluchové vnímání), motorických, pamětních (ať už jde o paměť zrakovou, sluchovou nebo motorickou) a řečových (zvláštnosti konceptualizace, specifické poruchy výslovnosti a další) a jejich součinnosti a integrace, jako je například převádění dat z jedné smyslové modality do jiné.

Specifické poruchy chování jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech, které mají zodpovídat za řízení, regulaci a integraci chování, znovu při inteligenci nejméně v mezích širší normy. Patří sem psychické funkce a vlastnosti zakotvené v centrálním nervovém systému, jako je pozornost, reaktibilita, úroveň aktivace, cílesměrnost, sebekontrola, ale také řeč jako důležitý činitel autoregulace a další.

Oba dva typy zmíněných poruch se mohou, ale i nemusí, vyskytovat společně. Často se vzájemně prolínají, kombinují. Po stránce pedagogické je nutné zdůraznit, že specifické poruchy chování vedou často ve svých sekundárních následcích také k nedostatečnému využívání kapacity rozumových schopností, tím se snižuje výkonnost dítěte a mohou se objevit výukové problémy. (Šturma, 1995:128 an.). Vzájemný vztah specifických poruch učení a specifických poruch chování si můžeme představit jako průnik dvou množin.

Obecné zásady hodnocení dětí se specifickými poruchami učení

Je velmi důležité vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup k hodnocení dětí s těmito poruchami. Ostatní žáci mohou nabýt dojmu, že žák s poruchou má nějaké výsady, výhody. Tomu je nutné předejít srozumitelným vysvětlením. Nejde o to, abychom někomu nadržovali, ale abychom přizpůsobili podmínky stavu žáka a jeho možnostem. Dítě pochválíme i za snahu a nečekáme, až splní úkol bez chyb. Oceníme i malé pokroky, kterých dítě dosáhlo a tím ho stimulujeme k další činnosti. Hodnocení by mělo odrážet pouze to, co dítě stihlo vypracovat a mělo by informovat o skutečných znalostech a dovednostech žáka, které nejsou zkresleny poruchou.

Žák by měl mít možnost používat pomůcky, které mu pomohou překonat omezení pramenící z poruchy (například okénko na čtení, bzučák a podobně). O poruše by měli vědět všichni učitelé žáka, nejen jeho třídní učitel nebo například učitel českého jazyka nebo matematiky. Porucha učení ovlivňuje žákovy výkony prakticky ve všech předmětech. Všichni vyučující by měli být seznámeni se zvláštnostmi poruch a metodami hodnocení těchto dětí. Zdůrazněme, že se to netýká jen učitelů na prvním stupni základní školy. Děti s poruchami učení máme i na druhém stupni a není jich málo. Domnívat se, že dítě má problémy jen v prvním až pátém ročníku, by bylo značně zavádějící a nepravdivé. Není nijak výjimečné setkat se žáky se specifickými poruchami učení na středních školách a učilištích. Dokonce lze potkat i studenty vysokých škol s tímto problémem.

Už jsme zmínili, že při hodnocení se používá Metodický pokyn MŠMT ČR k zajištění péče o děti se specifickými poruchami učení v základních školách. Ředitel školy může pro děti se specifickými poruchami učení nechat vypracovat příslušným vyučujícím individuální výukový plán, který může být značně odlišný od výuky v daném ročníku. Tak se dítěti s poruchou umožní pracovat odpovídajícím tempem a v rozsahu, které je schopno zvládnout. Všechna opatření, která se provádí, musí být vždy pečlivě zkonzultována s rodiči a oni s nimi musí

souhlasit. Jen tak lze uplatnit možnosti, které pokyn nabízí. V souvislosti s hodnocením žáků vyvstává mnoho nezodpovězených otázek, které trápí mnoho učitelů. Například se velmi často ptají, jestli žák s poruchou může být klasifikován nedostatečnou známkou. Vždy je nutné ke každému případu přistupovat individuálně a hledat skutečné příčiny neprospěchu. Lze konstatovat, že i žák se specifickou poruchou učení může být hodnocen nedostatečnou, ale pouze ve výjimečných případech. Učitel ale musí uvést, že vyčerpal všechny způsoby, jak dítěti pomoci (individuální plán, individuální přístup, psychická podpora). V praxi se můžeme setkat i s případy, kdy žák a nebo i rodiče vidí za diagnózou specifických poruch učení ochranu proti špatné známce. Mají za to, že když je žák „dyslektik“, automaticky nemůže propadnout. To je nesprávný přístup ze strany rodičů, který se pak přenáší i na dítě. Proti těmto postojům je nutné se postavit a nepodporovat je. Vždy se ale snažíme nejprve věc vyložit a trpělivě naslouchat argumentům rodičů. To, že se učitel tvrdě postaví proti rodičům a rozpoutá neshody a konflikty, celkovou situaci jen zhorší a v konečné fázi na ni doplatí žák. To jistě není cílem pedagogů. Za těmito postoji mohou stát obranné mechanismy jak u rodičů tak u dítěte. Ocitají se v situaci, kdy zatím nic nepomohlo nebo jen velmi málo a oni už nevidí cestu ven z problému. Takto se brání realitě a zachovávají si vlastní sebedůvěru a sebeúctu.

Pokud se žák rozhoduje o studiu na střední škole nebo například na víceletém gymnáziu, je nutné vždy pečlivě zvážit, zda má dostatečné vědomosti a dovednosti ve srovnání s vrstevníky. Jestliže se jedná o žáka s výraznými specifickými poruchami učení, je vhodnější porovnávat jeho výkony v různých obdobích. Ptáme se, jestli se projevy poruchy zmírnily, kompenzovaly, nebo zda stagnují nebo se dokonce zhoršují. To vše musíme mít na zřeteli při rozhodování o dalším studiu. V mnohých případech je nutné tyto skutečnosti vysvětlit i rodičům a žákovi samotnému, aby jejich rozhodnutí bylo ku prospěchu žáka.

Pro hodnocení žáků ve škole je možné využít i doporučení, které poskytuje Metodický pokyn MŠMT ČR č. j. 17 228/93–22 o možnostech průběžného i závěrečného slovního hodnocení. Pokud dítě navštěvuje první stupeň základní školy, musí se slovním hodnocením rodiče souhlasit, na druhém stupni je nutná žádost rodičů. S používáním širšího slovního hodnocení musí souhlasit ředitel školy.

Náprava specifických poruch učení by měla spočívat na kvalitní spolupráci mezi žákem, rodiči, učiteli a speciálním pedagogem a psychologem v pedagogicko–psychologické poradně (PPP) nebo ve speciálněpedagogickém centru (SPC).

Vhodnou formu péče představuje například individuální práce s žákem, kterou realizuje učitel mimo hlavní vyučování. Tato forma práce se jeví jako přínosná a perspektivní, i když má ještě mnoho nedostatků a problémů. Jedná se ve většině případů o tak zvané integrované žáky. (Těmi mohou být i žáci s tělesným, mentálním nebo smyslovým postižením. Nás ale zajímá pouze oblast specifických poruch učení a chování a té se věnujeme). Ředitel školy, kde je žák integrován, musí mít pro vykázání žáka ve statistickém výkazu diagnostiku integrovaného žáka. Tu zpracovává pedagogicko–psychologická poradna, u ostatních defektů

to bývá speciálněpedagogické centrum. Odborný posudek musí obsahovat informace například o druhu a stupni zdravotního postižení dítěte nebo žáka a době platnosti posudku pro účely statistického výkaznictví. PPP případně SPC musí vycházet z prognózy vývoje. Pokud je obtížné směr dalšího vývoje dítěte odhadnout, je možné platnost posudku omezit pouze na jeden školní rok. V posudku musí být uvedeno jméno pracovníka PPP, na kterého se může pedagog třídy s integrovaným žákem obracet a se kterým může konzultovat případné problémy. Dále se uvádí počet hodin týdně individuální práce se žákem mimo vyučovací dobu.

Na integrovaného žáka je poskytován finanční příspěvek, který je využíván na pořízení nebo zapůjčení speciálních kompenzačních pomůcek.

Konkrétní možnosti hodnocení děti se specifickými poruchami učení

Hned na počátku musíme zdůraznit, že respektování poruchy neznamená, že učitel žáka hodnotí celé pololetí naprosto stejně jako ostatní děti a výslednou známku pak zlepší o jeden stupeň. Takové hodnocení musíme odmítnout, protože žáka nestimuluje k lepším výkonům a ani mu nepomáhá překonávat jeho problémy.

Diktát:

- Žák píše pouze to, co stihne napsat. Při hodnocení se vždy zaměřit na to, co dítě stihlo, než na to, co mu chybí. Jako chybu nebudeme například hodnotit, když není dopsané slovo, nebo věta.
- Děti s poruchami učení mívají problémy s grafickým projevem, proto jim pomůže, když mohou psát tak, že vynechají vždy jednu větu. Mají možnost se k větě vrátit, v klidu ji zkontrolovat. Nejsou v situaci neustálého spěchu a dohánění, která znemožňuje uspět.
- Dítě má mít možnost použít kompenzační pomůcky například tvrdé a měkké kostky, bzučák. V tomto případě pouze se zapnutým světelným výstupem, protože hlasový výstup by rušil ostatní děti ve třídě. Je důležité, aby dítě umělo pomůcky používat a práci mu opravdu usnadnili. Nesmí nepřiměřeně odvádět pozornost žáka a rozptylovat ho.
- V některých případech se osvědčuje připravit diktát ve formě doplňovačky. Je možné použít fólie, dát k doplnění pouze ta slova, ve kterých se nachází sledovaný pravopisný jev. Tím se omezí výskyt zbytečných specifických chyb, které plynou z charakteru poruchy.
- Děti s poruchou učení jsou většinou pomalejší. Proto je vhodné, jak při psaní diktátu tak i při jeho kontrole, sbírat těmto dětem sešit jako posledním.
- Pokud rodiče souhlasí, nabízí se možnost průběžného slovního hodnocení. Zaznamená se počet chyb. Známka se píše pouze v případech, že se diktát opravdu podařil.
- Dobře připravený učitel by měl umět (nebo se alespoň pokusit) odlišit specifické chyby, které plynou z poruchy – například vynechávky písmen, znamének, chybné použití i/y ve slovech se slabikami di–ti–ni/dy–ty–ny a podobně

– od chyb nespecifických a vyjádřit jejich poměr (například 6 specifických chyb : 2 nespecifické).

- Velmi důležitá je práce s chybou. Vždy bychom se měli vyvarovat toho, abychom dítě naučili něco nesprávně, protože přeučování je pak daleko náročnější a vyčerpávající. Dítě místo klasických oprav může používat zvláštní sešit k evidenci chyb. Učitel do sešitu předepíše slovo správně a dítě ho pak píše také správně podle vzoru. Sešit umožňuje přehledně a snadno zjistit, co dítěti nejde a kde se dopouští stále stejných chyb. Může být i vodítkem pro rodiče, na co se zaměřit v domácí přípravě. Při klasických opravách se může stát, že dítě stále opakuje stejnou chybu, které si nemusí být vědomo, a tak si fixuje chybný tvar slova.
- Doporučuje se výrazně podtrhnout slova, která jsou napsaná správně, aby si je dítě zapamatovalo.
- Není vhodné opravovat červenou barvou, a to z toho důvodu, že červeně zvýrazněný nesprávný tvar si dítě fixuje v paměti.
- V hodinách individuální práce se žákem nebo v domácí přípravě je možné diktát předem procvičit. Před samotným psaním diktátu pak ještě jednou upozornit na „klíčová“ slova.
- Učitel by se měl pokusit přizpůsobit diktování pomalejším žákům ve třídě, aby je zbytečně nezatěžoval. Úkoly s časovým limitem patří mezi ty nejobtížnější.
- Tolerance je na místě při hodnocení chyb vzniklých z nedostatku času při psaní diktátu. Jedná se například o vynechání znamének, písmen, záměny tvarově podobných písmen, komolení tvarů písmen a podobně.
- Pro děti s poruchami učení jsou nevhodné úkoly na čas, například „pětiminutovky, desetiminutovky“. Pokud je to možné omezíme jejich počet nebo alespoň dáme možnost na úkolech pracovat déle ve srovnání s ostatními dětmi. Hodnotíme je tolerantněji.
- Vhodná je společná ústní kontrola diktátu, kdy by děti s poruchou měly dostat co největší prostor. Tak se učitel může přesvědčit, kde má žák mezery a co mu činí problémy.
- Dysgrafické děti se při psaní příliš soustředí na kvalitu písma a nezbývá jim čas ani energie na odůvodnění pravopisu – tak vznikají nápadné a neobvyklé chyby, které hodnotíme s ohledem na jejich příčinu.
- Žáci se silnější formou dysortografie mají ve vyšších ročnících problémy s nedostatečnou sluchovou diferenciací slabik di–ti–ni/dy–ty–ny, což se odrazí při psaní i/y ve slovech například podle vzorů podstatných jmen (pán – páni – pány, hrad – hrady, žena – ženy a podobně) a přídavných jmen (mladý – mladí, jarní a tak dále)

Opis, přepis:

- Učitel nemá žáka nutit, aby za každou cenu napsal všechno, protože práce je pak málo kvalitní.
- Dítě má mít možnost si tiše předříkávat. Samozřejmě nesmí tím rušit své okolí. Je možné ho například posadit po dobu práce k samostatnému stolu.
- U dětí s poruchami učení by měly být preferovány ústní formy zkoušení před

písemnými. Není ale možné se jim vyhnout zcela. Jako vhodné se jeví například různé doplňovačky a podobně.

- Opis a přepis představují velmi namáhavé činnosti. Děti s poruchami učení bychom měli vést k častému kontrolování toho, co napsali, protože vlivem nesprávně přečteného textu vznikají chyby. V této souvislosti připomeňme, že je všeobecně známo, že přepisování (třeba sešitů) u dyslektiků nemá velký význam. Často má přepsaný sešit ještě horší úpravu než ten původní. Měli bychom se vyvarovat takovýchto neúčinných opatření, které v konečném důsledku pouze žákovi znechutí další práci.

Čtení:

- Pro mnoho dětí je čtení neoblíbenou činností. Zvláště pak čtení nahlas před celou třídou. Dítě se stydí a ke čtení zaujme ještě více odmítavý postoj. Musí čelit posměchu spolužáků, protože úroveň jeho čtenářského projevu odpovídá žákům nižších ročníků. Proto žáky s poruchou nevyvoláváme ke čtení dlouhých pasáží. Volíme pro ně kratší a jednoduší úseky textu. Když se ve třídě vyskytne více dyslektických dětí, mohou se ve čtení střídat po jedné, dvou větách.
- Pro domácí přípravu volit u mladších dětí kratší úseky textu. Je lepší zadat jeden nebo dva kratší odstavce. Snažit se zvládnout celý článek představuje pro děti s poruchou učení nesplnitelný úkol, který vyčerpá nejen je, ale i jejich rodiče. Nebo se může stát, že úkol pro jeho nadměrnou obtížnost vůbec nesplní.
- Při čtení má mít dítě možnost pracovat s kompenzačními pomůckami (záložka, okénko ke čtení a podobně).
- Učitelé na prvním stupni základních škole by měly být tolerantní ke slabikování dětí, které dochází na nápravná cvičení. Měly by vždy dbát na správnou techniku čtení. Důležité je odbourávat tak zvané „dvojí čtení“, kdy si dítě nejdříve slovo přečte potichu pro sebe a teprve potom ho vysloví nahlas.
- Shovívavost je na místě při čtení dlouhých, obtížných nebo cizích slov, která znamenají pro děti s dys–poruchami velké problémy. Velmi často se vyskytuje i v samotné řeči artikulační neobratnost, kdy žák má problémy s takovými slovy jako nejnebezpečnější, cvrčci, lokomotiva a podobně.
- Děti se velmi lehce v textu ztrácí a když jsou vyvolány, neví, kde se čte. Je to tím, že nestačí tempu ostatních zdravých dětí a obecně se hůře v textu orientují. I když to vyžaduje mnohdy značnou dávku trpělivosti, snažme se dítěti v klidu ukázat, kde se nacházíme.
- Je účinné, pokud před vlastním čtením učitel vybere z textu obtížná slova a procvičí je se žáky. Někdy může činit problémy už samotná výslovnost, na kterou je nutné se soustředit nejdříve. Děti a rodiče by měli postupovat obdobným způsobem i v domácí přípravě.

Psaní:

- Zvláště na prvním stupni dbát na to, aby děti při psaní dodržovaly správné držení těla. Tento návyk se fixuje zvláště v první a druhé třídě a těžko se pak odbourává. Nehledě na jeho zdravotní komplikace a dopady.
- Dítě má možnost používat násadku ke správnému držení psacího náčiní.

- Psací potřeby by neměly „zadrhávat“ po papíře a neměly by být příliš slabé pro uchopení.
- Děti mohou využít pomocných linek, které je při psaní lépe vedou.
- Je velmi důležité zařazovat uvolňovací cviky a to jak před samotným psaním tak i během něj.
- Diakritická znaménka by mělo dítě doplňovat okamžitě, protože po napsání celého slova už to nezvládne a velmi ho to zdržuje.
- Dítě s poruchou učení (především s dysgrafií) nenutíme ke každodennímu dopisování a přepisování toho, co nestihlo. Jde o to vybrat jen to nejdůležitější. Někdy se osvědčuje, když dítě má k dispozici ofocené zápisy jiného žáka, ze kterých se může učit. Nebo je možné grafický záznam z hodin nahradit zvukovým na magnetofonové kazetě. Zde je nutná ochota ze strany učitele, protože někteří se mohou obávat, že takový záznam poslouží k jejich kontrole.
- Při psaní dítě hodnotíme za snahu, i když jeho výkon se nám příliš nelíbí. Psaní je náročná činnost, která vyžaduje souhru mnoha funkcí.
- Tolerovat je vhodné například záměny tvarově podobných písmen (a–o, r–z, l–k–h a podobně), nedotažené a nedokonalé vary písmen i jejich špatný směr. Musíme si uvědomit, že písemný projev těchto dětí nikdy nebude dokonalý a naprosto bezchybný. Při hodnocení se zaměřme na jakékoli zlepšení a to vyzvedněme.

Ostatní předměty:

- Při zkoušení zvolit takovou formu, aby stačila pouze krátká odpověď. Vhodné jsou například testy, kdy žák volí správnou odpověď.
- Přednost před písemným zkoušením má mít zkoušení ústní.
- Děti s poruchou mají velké problémy při psaní zápisů v předmětech jako je například dějepis, zeměpis a podobně, kdy musí zápis opsat z tabule nebo ho zachycují z diktátu učitele. Jejich zápisy jsou neúhledné, neúplné, nečitelné a tím prakticky nepoužitelné v domácí přípravě. Problém lze vyřešit způsobem, který jsme zmínili v pasáži o psaní (ofocení zápisu od spolužáka a podobně).
- Při hodnocení se zaměřme na obsahovou správnost odpovědi a nehodnoťme chyby v písemném projevu.
- Přesvědčíme se, zda dítě dostatečně porozumělo zadání úkolu (například v matematice slovní úloze). Je možné nechat úkol přečíst nahlas žákem, který dobře čte a tím předejít možnému nepochopení zadání.
- Děti s poruchami učení se v matematice mohou dopouštět záměny tvarově podobných nebo obrácených číslic (například 6–9, 3–8). Mohou se objevit chyby, které plynou z nesprávné úpravy (například posun číslic při sčítání – odečítání pod sebou). Nejvíce těchto problémů mívají děti dysgrafické. Učitel by si měl při kontrole úkolu všímat nejen výsledku, ale i postupu. Tak může zjistit, že dítě matematickou operaci ovládá, ale chyby se dopustilo kvůli své specifické poruše.
- Dysgrafické děti budou většinou podávat i horší výkony v geometrii. Problémy budou mít v rýsování, protože vyžaduje přesnost, pečlivost, motorickou obratnost. Právě v těchto oblastech děti s SPU dosahují slabších výsledků.

- Špatná jemná i hrubá motorika se zákonitě odrazí i v takových předmětech jako výtvarná, pracovní a tělesná výchova. Proto je nutné, aby i učitel těchto disciplín byl seznámen se stavem žáka a podle toho přistupoval k hodnocení.
- V předmětech, kde je žák více závislý na čtení textu, (dějepis, přírodopis, zeměpis a podobně) je vhodné častěji kontrolovat, zda dítě text pochopilo. Dítěti se bude lépe pracovat, když mu vyznačíme nejdůležitější fakta, později to bude zvládat sám. V tomhle mu mohou pomáhat i rodiče. Už jsme v této souvislosti zmínili možnost používat magnetofon, diktafon, počítač, protože dítě se učí spíše sluchovou cestou.
- Ve výuce cizích jazyků upřednostňovat ústní ovládnutí slovní zásoby a frází před písemným.
- Opět zdůrazněme, že specifické poruchy učení se promítají do výkonů ve všech vyučovacích předmětech a ovlivňují i činnosti mimoškolní (například motorická neobratnost, neschopnost bavit se četbou a podobně). (Jucovičová, D.Žáčková, H.1995, s. 84 an.)

Učitelé mnohá doporučení, která jsme uvedli, už používají nebo alespoň znají. Je přece známo, že skutečná kvalita učitele je v tom, jak dokáže pomoci problémovému jedinci a vést ho k uspokojivým výkonům a adekvátní sebeúctě.

Literatura

Jucovičová, D., Žáčková, H.: Besedy o metodách hodnocení, tolerance a práce s dětmi se specifickými poruchami učení. In: Kucharská, A. : Specifické poruchy učení a chování. Sborník, 1995, s. 83–86.

Kaprová, Z.: O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení. TECH–MARKET, Praha 1997.

Pokorná, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Portál, Praha 1997.

Šturma, J.: Specifické poruchy učení a chování. In: Říčan, P. , Krejčířová, D. a kol.: Dětská klinická psychologie. Grada Publishing, Praha 1995, s. 121–143.

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

CHILDREN WITH SPECIFIC DISORDERS OF LEARNING AND BEHAVIOUR AT THE SCHOOL

This contribution deals with some specific development disorders of learning and behaviour at the school, which have an influence on learning. We concentrate on minimal brain dysfunction symptoms (we use common concept of attention deficit disorder – ADD) and specific disorders of learning (dyslexia, dysorthography, dysgraphia, dyscalculia).

This contribution discusses attitudes of teachers towards the pupils with specific disorders of learning and behaviour and possibilities of education for children with these disorders. To deal adequately with a child with these types of disorders, teachers should have an understanding of what it is like to be a child with ADD or dyslexia. It is important that teachers should create a proper learning environment for the child.

In a detailed way, we focus on the evaluation and classification of children with specific disorders of learning and behaviour. We concentrate on dictation, copy, transcript, reading, writing and other activities taking place in the teaching process.