

**Univerzita Karlova v Praze**

**Husitská teologická fakulta**

**Bakalářská práce**

**Reakce okolí na děti se specifickými poruchami učení**

**Reaction environment to children with specific learning difficulties**

**Katedra: Učitelství**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Forma studia: Prezenční**

**Vedoucí práce:**  
**prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová, CSc.**

**Autor:**  
**Simona Knoblochová**

**Praha, 2007**

## **Poděkování:**

Děkuji vedoucí své bakalářské práce prof. PhDr. RNDr. Marii Vágnerové, CSc. za cenné rady, připomínky a mnohá doporučení, která mi byla ochotna poskytnout.

Dále děkuji Mgr. Alici Běhounkové, ředitelce soukromé speciální základní školy Integrál a Ing. Libuši Benákové, třídní učitelce čtvrté třídy ZŠ Na Planině, za zodpovězení otázek potřebných pro mou práci a také za vstřícné a ochotné jednání, jež mi obě prokazovaly.

***Prohlášení:***

*Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem „Reakce okolí na děti se specifickými poruchami učení“ napsala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů, jež jsou uvedeny v seznamu literatury.*

*V Praze dne 7. 7. 2007*

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala problematiku specifických poruch učení, přičemž jsem se zaměřila převážně na postoj rodičů, učitelů a spolužáků k dětem s touto poruchou. Samozřejmě jsem neopomenula také samotného žáka a jeho subjektivní problémy.

Nejprve jsem stručně nastínila obecnou problematiku specifických poruch učení, vysvětlila jednotlivé pojmy a zmínila se i o syndromu ADHD, který se s poruchami učení často pojí. Dále jsem popsala problémy s leváctvím, nedostatečně rozvinutým zrakovým a sluchovým vnímáním a nezralostí dítěte při vstupu do základní školy. Kapitulu jsem věnovala také tomu, jak odlišně by měli být hodnoceni žáci se specifickou poruchou učení, jak by k nim měl učitel přistupovat a co tolerovat.

Ve druhé části práce jsem si stanovila za cíl prostřednictvím rozhovoru s učiteli zjistit, jak funguje výuka žáků s poruchou učení v běžné škole a ve škole speciálně zřízené pro tyto žáky. Jak se liší přístup k žákům a jaké rozdílné metody se zde používají. Také jsem hovořila s několika rodiči o tom, v čem vidí největší úskalí ve výchově těchto dětí. Problematiku chlapce se syndromem ADHD jsem zpracovala ve formě kazuistiky.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, syndrom ADHD, lateralita, zraková a sluchová percepce, školní zralost, hodnocení žáků s SPU, porucha učení z pohledu žáka samotného, rodičů, učitele a spolužáků.

I choose the reaction environment to children with specific learning difficulties as the topic of my bachelor thesis. In theoretic part I presented definition of these difficulties and their main problems. I described ADHD syndrome, auditory and visual perception, problems concerning left-handers and that lot of troubles which can be in connection with early school start. In one chapter of my work I paid attention to different accesses to these pupils and what should be tolerated.

In the second part of my work I compare a normal primary school and special private school for children with specific learning difficulties. I've talked with teachers and confronted methods of learning and differences in approach to pupils. I've also discussed with parents of handicapped children and tried to discover some major problems in education. At the end of my work I process the casuistry about pupil with ADHD syndrome.

**Key words:** specific learning difficulties, ADHD syndrome, auditory and visual perception, left-handers, early school start, subjective problems of children, parents, teachers and schoolfellows and their opinion of these children.

# Obsah

Úvod.....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Co jsou specifické poruchy učení.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Syndrom ADHD .....</b>	<b>11</b>
2.1 Příčiny .....	11
2.2 Projevy ADD/ADHD syndromu .....	12
<b>3. Lateralita a leváctví.....</b>	<b>14</b>
3.1 Jak souvisí SPU a leváctví .....	14
<b>4. Zrakové vnímání (percepce).....</b>	<b>16</b>
4.1 Reeducace zrakové percepce .....	17
<b>5. Sluchové vnímání (percepce).....</b>	<b>18</b>
5.1 Reeducace sluchové percepce .....	18
<b>6. Školní zralost .....</b>	<b>20</b>
6.1 Tělesný vývoj .....	20
6.2 Kognitivní schopnosti .....	21
6.3 Emocionální zralost a sociální vývoj .....	21
<b>7. Hodnocení žáků s poruchami učení.....</b>	<b>23</b>
7.1 Diktáty .....	24
7.2 Psaní .....	25
7.3 Čtení .....	26
7.4 Cizí jazyk.....	27
7.5 Matematika.....	28
<b>8. Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte .....</b>	<b>29</b>
8.1 Typické psychické obtíže žáků s SPU.....	30
8.2 Nejčastější potíže v chování u dětí s SPU .....	32
<b>9. SPU z pohledu rodičů.....</b>	<b>34</b>
9.1 Vliv na situaci v rodině .....	37
<b>10. SPU z pohledu učitele.....</b>	<b>38</b>
10.1 Jak vnímají učitelé žáky s SPU .....	39
<b>11. SPU z pohledu spolužáků .....</b>	<b>41</b>
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>44</b>
<b>1. Cíl práce .....</b>	<b>44</b>
<b>2. Hypotézy.....</b>	<b>44</b>
<b>3. Použité metody.....</b>	<b>45</b>
<b>4. Charakteristika zkoumané skupiny .....</b>	<b>45</b>
<b>5. Analýza získaných výsledků.....</b>	<b>46</b>
5.1 Základní školy .....	46
5.2 Rodiče.....	50
5.2.1 Co je pro rodiče nejtěžší .....	52
<b>6. Shrnutí.....</b>	<b>53</b>
<b>7. Kazuistika chlapce s diagnostikovaným syndromem ADHD.....</b>	<b>55</b>
<b>Závěr.....</b>	<b>59</b>
<b>Příloha č. 1 .....</b>	<b>59</b>
<b>Příloha č. 2 .....</b>	<b>61</b>
<b>Příloha č. 3 .....</b>	<b>62</b>
<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>63</b>

# Úvod

Problematikou specifických poruch učení se v dnešní době zabývá mnoho autorů, můžeme najít nepřeberné množství knih a článků, které se věnují znevýhodněným dětem a žákům. Ale můj dojem byl takový, že všichni pojednávají o diagnostice poruchy, o jejich projevech a možnostech nápravy. Ale o pocitech a trablech, které s těmito dětmi zažívají rodiče, učitelé, spolužáci a co všechno si musí prožít sám žák s touto poruchou nebylo, myslím, literatury napsáno příliš.

A protože je toto téma čím dál aktuálnější, otevírá se čím dál více škol přímo určených pro žáky se specifickou poruchou učení či chování a i v běžných školách je brán daleko větší zřetel na tyto žáky než tomu bylo dříve, rozhodla jsem o tomto tématu napsat práci.

Chtěla jsem porovnat teorii s praxí a zjistit, jestli postupy popisované v literatuře ve skutečnosti fungují i ve školách. Jestli rady dávané profesionály si berou učitelé k srdci, jestli o nich přemýšlejí, jestli je napadají vlastní pomůcky ke zlepšení výuky nebo jestli stále vyučují podle starých pravidel a postupů. Proto jsem navštívila jak běžnou základní, tak i speciální školu pro žáky se specifickou poruchou učení, pohovořila jsem s učiteli, kteří se těmto žákům denně věnují a pokusila jsem se tyto školy srovnat.

Setkala jsem se i s rodiči, kteří stále ještě tyto poruchy chápou jako určité postižení a znevýhodnění a bojí se připustit si a veřejně přiznat, že právě jejich dítě trpí poruchou učení. Proto bych chtěla přispět také k tomu, aby si uvědomili, jak se takový žák cítí, když se spolužákům se jeví jako nechápavý, pomalý, nesamostatný, případně nemající zájem o učení. A jak je bezmocný učitel, který má podezření na přítomnost specifické poruchy učení u slabšího žáka a ví, že by přesná diagnostika a návod, jak s ním pracovat pomohli jemu, žákovi, celé třídě a přispěli by ke zlepšení vztahů. Ale je povinen nejdříve požádat o svolení rodiče, kteří musí s vyšetřením souhlasit. A mnozí stále nesouhlasí.

V neposlední řadě jsem si toto téma vybrala proto, že se s ním setkávám od útlého věku, jelikož obě moje sestry mají potomky, kteří trpí dyslexií, dysgrafií a syndromem ADHD. Vím, jak byly zoufalé a vyčerpané (a stále ještě jsou), když se s nimi denně učí, když přijdou ze školy i se čtyřmi poznámkami za jeden den nebo když si jim děti stěžují, že se s nimi nikdo nechce kamarádit (nebo jen největší uličníci z okolí). Jak mají pocit, že jim nikdo nerozumí a často si kladou otázku, proč mám takové dítě zrovna já? Proto doufám, že tato práce pomůže nejen jim.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Co jsou specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení je termín, který slouží pro označení rozličné skupiny obtíží, jež se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a v matematice. Tyto obtíže mají vždy svůj individuální charakter a vznikají na základě poruchy centrální nervové soustavy. Mohou se objevovat souběžně s jiným postižením (mentální retardace, senzorické postižení...), nejsou však jejich přímým důsledkem. Pokud dítě trpí nějakou poruchou učení, většinou na ni upozorní neúspěch ve škole – selhání se ovšem často objevuje pouze v některých předmětech.

„Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je efekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže. Použití tohoto pojmu ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení.“<sup>1</sup>

Většinou se konkrétní porucha učení označuje předponou dys-. A co vlastně tato předpona znamená? Označuje nedostatečný či nesprávný vývoj dovednosti. Jedná se o funkci neúplně vyvinutou, jakousi deformaci. Pojem afunkce označuje úplnou ztrátu funkce. Druhá část názvu je přejata z řeckého jazyka a označuje tu dovednost, která je postižena.

Mezi poruchy učení se nejčastěji zařazují: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a někdy také dyspraxie, dyspinxie a dysmuzie.

**Dyslexie** – Tato porucha je nejznámější a také nejčastěji studovanou poruchou učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, jelikož nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost žáka.

V širším slova smyslu dyslexie označuje celý komplex specifických poruch učení. V užším smyslu se jedná o specifické narušení schopnosti naučit se číst. Dítě má problémy při rozluštění tištěného textu. Čtení totiž vyžaduje koordinaci obou mozkových hemisfér a dalších mozkových center a dítě s touto poruchou učení nezvládá vnímat vše najednou. Nejčastějšími chybami bývají záměny písmen tvarově podobných (p-d-b, a-o), zvukově podobných (t-d, s-z), zaměňování samohlásek, vynechávání písmen či slabik, nerozlišování sykavek. Často se u těchto dětí objevuje tzv. dvojí čtení – dítě si nejprve přečte slovo pro

---

<sup>1</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha: Portál, 2003, str. 10

sebe potichu po hláskách a pak teprve ho řekne nahlas. Výrazné je také neporozumění obsahu čteného – dítě se tolik soustředí na to, aby písmena rozeznalo a poskládalo z nich slova, že po přečtení textu neví, o čem četlo. Tyto potíže se u dítěte objevují i při normální inteligenci, neočekávaně vzhledem k věku a rozumovým schopnostem.

Můžeme rozlišit dva typy dyslexie:

- Typ s převahou pravé hemisféry (P-typ) – tyto děti čtou nápadně pomalu, trhaně, ale poměrně přesně. Písmena stále vnímají jako tvary a teprve tehdy, když si je prohlédnou, uvažují o jejich symbolickém obsahu. Zaměstnávají stále převážně pravou hemisféru.
- Typ s převahou levé hemisféry (L-typ) – děti naopak čtou poměrně rychle, ale zbrkle a s mnoha chybami. Lze říci, že u tohoto typu dyslexie byla přeskočena nebo nedostatečně zvládnuta počáteční etapa čtení

**Dysgrafie** – specifická porucha psaní, která postihuje především grafickou stránku písemného projevu – tedy krasopis a úpravu. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a podobně vypadající písmena často zaměňuje. Písmo bývá příliš malé či velké a velmi často nečitelné. Můžeme ho charakterizovat také jako těžkopádné, neuspořádané, křečovitě a těžce čitelné. Typickým jevem je nedodržování směru, sklonu písma, tlak na podložku, přetahování či nedotahování písmen. Žák často škrtná a přepisuje písmena, výrazné je i pomalé tempo při psaní. Dítě s dysgrafií má problémy nejen v oblasti jemné a hrubé motoriky, v pohybové koordinaci a zrakové paměti, ale s touto poruchou se váže také snížená zraková představitivost (neschopnost vybavit si tvary písmen) a neschopnost zapamatovat si pohyby nezbytné k napodobení těchto tvarů. Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů často přetrvávají i na druhém stupni základní školy. Dysgrafie velmi úzce souvisí s dysortografií a velmi často se tyto dvě poruchy objevují současně.

**Dysortografie** – můžeme ji definovat jako poruchu osvojování pravopisu. „Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho také obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů“.<sup>2</sup> Žák s touto poruchou má problémy především při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek, odlišování dy-di, ty-ti, ny-ni, má tendenci vynechávat znaménka. Často také vynechává, přidává či přesmýká písmena a nerespektuje konce slov. Příčiny můžeme najít v jazykovém a řečovém vývoji dítěte. Žák se slabým jazykovým citem se sice naučí pádové otázky, ale v praxi už

---

<sup>2</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha: Portál, 2003, str. 43

není schopno pát podstatného jména určit – neumí se správně pádovou otázkou zeptat. Dysortografické dítě není schopné koordinovat psaní a přitom zároveň kontrolovat smysl psaného textu – výsledkem jsou zkomoleniny a nepřesnosti (především nepřesné rozlišení hranic jednotlivých slov). Slovosled bývá poměrně nepřesný, formulace jsou těžkopádné a často zjednodušené. Pojem dysortografie je poměrně nový, dříve tato porucha učení, společně s dysgrafií, spadala pod jednotný pojem dyslexie.

**Dyskalkulie** - jedná se o poruchu matematických dovedností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Takové dítě má problémy v chápání a provádění matematických operací, některé početní úkony se učí mechanicky a poté se dopouští záměn operací, např. násobení a dělení. Ještě na druhém stupni si u něj můžeme všimnout počítání na prstech nebo je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. Můžeme se setkat s žákem, který neumí vyjmenovat řadu číslovek od nejmenší po největší, nerozezná lichá a sudá čísla, často se objevují potíže při čtení vícemístných čísel s nulami uprostřed. Stejně jako u dyslexie a dysgrafie se objevují také záměny tvarově podobných číslic (např. 6 a 9) a záměny vícemístných čísel (12-21). „Tyto děti mohou mít také problémy s porozuměním číslu, ve výběru vhodné matematické operace k vyřešení problému, ve slovně matematickém vyjádření, v abstraktním myšlení, v seskupování (množiny) nebo v zachování kvantity při řešení příkladu (např. rovnice).“<sup>3</sup>

**Dyspraxie** – porucha motorické koordinace a obratnosti. Postihuje osvojování, plánování a provádění některých pohybů. Pohybová koordinace dítěte je zřetelně pod úrovní věku a inteligence. Objevuje se snížená schopnost vykonávat běžné tělesné úkony, tělesná cvičení, sport, manipulovat s předměty – jíst příborem, zavázat si tkaničky, používat běžné nástroje - např. hřebek. S tím souvisí i snížená obratnost, poruchy koordinace pohybu, jejich harmoničnosti, vážne vytváření automatizovaných pohybů. Pracovní výkony žáka bývají nerovnoměrné a dítě si často neumí zorganizovat vlastní činnosti. Tato porucha se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tyto děti bývají pomalé, nezručné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné. Obtíže se mohou projevit při psaní, kreslení a tělesné výchově, ale také při mluvení, jelikož dyspraxie může způsobit artikulační neobratnost.

---

<sup>3</sup> Vašutová, M.: Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování, Ostrava: Ostravská univerzita – Filozofická fakulta, 2004, str. 20

**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.

**Dysmuzie** – specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Dysmuzie můžeme rozdělit na expresivní – kdy dítě není schopno vyjádřit melodii i přes to, že ji velmi dobře zná a dokáže ji bez problémů přesně identifikovat a totální, což je nedostatek hudebního smyslu vůbec – jedinec hudbu nechápe, nepamatuje si ji a nedokáže ji rozpoznat. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými respektive dysgrafickými.

U dětí se specifickými poruchami učení bývají velmi často diagnostikovány také poruchy zrakové či sluchové percepce, syndrom ADHD, nedostatečná školní zralost a také nevyhraněná lateralita či problémy v chování. Proto se zmíním v dalších kapitolách též o nich.

## 2. Syndrom ADHD

Pojem ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorders) označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Jedná se o vývojovou poruchu, která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické, ale mohou se zmírňovat s dozráváním centrální nervové soustavy. V této souvislosti se můžeme setkat ještě se zkratkou ADD, která označuje poruchu pozornosti bez hyperaktivity a také s označením ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou. Dříve jsme se v této souvislosti setkávali také s pojmem lehká mozková dysfunkce (LMD), kterou můžeme chápat jako určité funkční oslabení centrální nervové soustavy. Nervová soustava dítěte nevydrží větší zátěž a to se projeví ve vnímání, paměti, řeči, kontrole pozornosti nebo v motorice. Z velké části se obsah pojmu LMD kryje se syndromem ADHD. Potíže se častěji objevují u chlapců, protože jsou k těmto poruchám náchylnější.

### 2.1 Příčiny

Významnou roli hraje genetická dispozice. „Podle Biedermana je u rodičů s ADHD 50% pravděpodobnost, že jejich děti budou trpět obdobnými potížemi.“<sup>4</sup> Studie dvojčat dospěly ke stejným závěrům. Autoři jedné studie doložili, že má-li jedno z jednovaječných dvojčat ADHD, je výskyt stejné poruchy u druhého dvojčete takřka stoprocentní.

Jelikož se tato porucha týká dětí, je nasnadě hledat příčiny také v odlišnosti prenatálního vývoje a v průběhu porodu.

Další teorie předpokládají, že vliv může mít i vnější prostředí a způsob výchovy. Je-li dítě nadměrně aktivní a pohyblivé stresováno nedůtklivým rodičem, nemohou se vytvářet správné vzory chování a komunikace. Dítě je neustále káráno a komunikace končí většinou potyčkou. Může se objevit také deprivace v oblasti citové jistoty a smysluplného učení. Dítě se nenaučí regulovat svoji aktivitu a následná nejistota vede k vnitřnímu napětí a neklidu. Hyperaktivita může být také projevem úzkosti. Ta vede k nepřiměřeným a nadměrným reakcím a psychomotorickému neklidu. Pokud dítě cítí úzkost, neustále se pohybuje. Tyto příčiny mají určitý podíl na posilování negativního chování, frekvenci a intenzitě nežádoucích projevů.

---

<sup>4</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha: Portál, 2003, str. 196

## 2.2 Projevy ADD/ADHD syndromu

Jak už z názvu vyplývá, mezi základní projevy patří především hyperaktivita, nesoustředěnost, impulzivita, také poruchy koordinace pohybů (nešikovnost) a horší krátkodobá paměť.

Nejvýraznější je neustálý neklid. Dítě s touto poruchou vydrží v klidu jen pár minut a tím pádem si na neklid stěžují především učitelé a rodiče. Takový žák se jeví jako nepozorný a neustále vyrušující. Dítě si většinou s něčím hraje, kope nohama, houpe se nebo vstává z lavice. To znamená, že během vyučovací hodiny několikrát mění polohu a přitom se ještě zabývá něčím, co přímo nesouvisí se školní prací. Takové dítě nevydrží dávat pozor, soustředit se na jednu věc tak dlouho, jako jeho spolužáci. Čím více dělá činností, tím je také víc unavené a to se projevuje ještě větší nepozorností. Učitelé si nejvíce stěžují na neschopnost žáka dokončit jakýkoliv úkol. Dítě je příliš vnímavé k okolním podnětům, vše ho vyruší (ať se jedná o mouchu ve třídě, auto venku na silnici či horko v místnosti), tím pádem přestane pracovat na zadaném úkolu, začne se zabývat něčím jiným a poté nestihá původní úkol dokončit.

Ovlivněna je také dynamika myšlení. „Myšlení může být zkratkovité, dítě řekne to první, co ho napadne, věci si dopředu nepromyslí a podle toho také jedná.“<sup>5</sup> To se samozřejmě projevuje také v chování. Typickým příkladem může být samostatná práce ve škole. Často se stává, že si takové děti nepozorně přečtou zadání úlohy a poté odpovídají či počítají něco jiného. A nebo si nevšimnou, že pokračování písemné práce je i na druhé straně listu. Může se objevit také ulpívavé myšlení. Dítěti delší dobu trvá, než pochopí smysl úkolu, mezi tím už odpoví špatně a před ostatními dětmi vypadá hloupě.

Mnohdy se u těchto dětí objevují také potíže v hrubé a zejména v jemné motorice. Nedostatků si můžeme všimnout především u kresby a písma. Kresba bývá většinou opožděná (řekli bychom, že obrázek nakreslilo mnohem mladší dítě), tahy při kreslení jsou nekoordinované a někdy provedené příliš velkým tlakem. Písmo je nevzhledné, někdy hranaté nebo roztřesené, neudrží se na řádce a často kolísá i jeho velikost. Potíže s hrubou motorikou se ve škole projevují převážně při tělocviku. Dítěti s ADHD dělají potíže především koordinované pohyby při rozcvičce, naučit se kotrmelec, udržet se ve stoji na jedné noze, přejít po úzké lavičce, chytit a hodit míč aj. U takových dětí jsou těž častější úrazy.

Úrazy souvisí také s impulzivností těchto dětí. Jelikož dříve jednájí než myslí, stává se, že přebíhají silnici bez rozhlédnutí nebo po vzoru Spidermana skáčí ze stromu a na případné následky v tu chvíli nemyslí. „Průzkumy prováděné v australské nemocnici prokázaly, že

---

<sup>5</sup> Klégrová, J.: Máme doma prnáčka, Praha: Mladá fronta, 2003, str. 67

největší počet úrazů se přihodil chlapcům postiženým syndromem ADHD, ve věku od dvou do deseti let, kteří trpěli impulzivností.“<sup>6</sup> Častým rysem impulzivnosti je zmatené chování a neschopnost zorganizovat si práci. Tyto děti většinou postrádají některou se školních pomůcek, chodí pozdě nebo si spletou místo srazu.

Dalším příznakem bývá citová labilita. Nálady dítěte se střídají velmi rychle a snadno kolísají podle situace. Dítě hůř ovládá své citové projevy a jeho reakce jsou často přehnané. Nevydrží dlouho u žádné činnosti, tedy ani u hry, brzy ho přestane bavit a už by chtělo dělat něco jiného. To samozřejmě ruší ostatní děti a ony si s ním po čase nechtějí hrát. Aby získalo takové dítě jejich pozornost, často se sníží i k šaškování či uplácení. Dostává se do konfliktů s okolím daleko častěji než jeho vrstevníci. Na obyčejné strčení reaguje okamžitě oplácením, aniž by rozlišovalo, zda šlo o strčení náhodné či úmyslné. Proto se ostatním mnohdy jeví jako nepřiměřeně agresivní.

Dítě může mít potíže ale i druhého typu – hypoaktivitu. Znamená to, že jeho celková aktivita je zpomalená a dítě je pomalejší, oproti ostatním, ve všech činnostech. Tím pádem pracuje pomaleji i ve škole a nestíhá práci, kterou spolužáci zvládají bez problémů. Často musí dodělávat práci o přestávkách nebo doma. Tyto děti mívají potíže především se započatím činnosti, než si připraví věci a začnou pracovat, ostatní už téměř úkol dodělávají. Můžeme je označit za „denní snílky“. Okolní vlivy je sice nerozptylují, ale také mají problém soustředit se na dané téma. Obvykle se v myšlenkách přesunou k nějaké zábavnější činnosti a nevnímají. Takový žák si dění ve třídě příliš nevšimá, sedí poměrně klidně. Když je takové dítě malé, rodiče mívají často pocit, že neslyší. Lékař jim sice tuto diagnózu vyvrátí, ale sdělí jim pravdu jen o málo lepší – dítě slyší dobře, ale obsah sdělení nevnímá.

---

<sup>6</sup> Serfontein, G.: Potíže dětí s učením a chováním, Praha: Portál, 1999, str. 39

### 3. Lateralita a leváctví

Slovo lateralita pochází z latinského slova *latus* – což můžeme přeložit jako bok, či strana. Tímto slovem rozumíme přednostní užívání jednoho z párových orgánů, ať už se jedná o ruku či oko. Rozlišujeme lateralitu tvarovou nebo funkční. Tvarová si všímá vzájemné odlišnosti párových orgánů (např. velikosti). Můžeme si všimnout, že někteří lidé mají jednu nohu nepatrně delší, či že levá a pravá strana obličeje nejsou nikdy zcela souměrné. Funkční lateralita se týká přednostního užívání jednoho z párových orgánů, který pracuje rychleji a kvalitněji. A nejedná se přitom pouze o přednostní užívání jedné ruky. Lidé často přikládají např. kukátko výhradně k jednomu oku či při naslouchání pozorně zblízka, nastavují jedno (lépe slyšící) ucho. Všechny lidské úkony jsou řízeny nervovou soustavou, jejíž největší část, přední mozek, má dvě polokoule. Jedna z nich je vždy vedoucí a to, která z nich to bude je dáno vrozeně. „Vývoj laterality probíhá již před narozením. V průběhu nitroděložního vývoje 95% plodů vkládá palec pravé ruky do úst a v období mezi 12. a 27. týdnem nitroděložního vývoje pohybuje 83% plodů pravou paží.“<sup>7</sup> Zároveň ale musíme vzít v úvahu fakt, že každá hemisféra vnímá něco jiného (z hlediska výuka čtení, levá vnímá přednostně slabiky, slova či melodii a pravá izolované hlásky, rytmus a poznávání obličejů).

Věk, kdy můžeme s určitostí říci, zda dítě bude pravák či levák se výrazně liší. Průměrně to bývá okolo třetího roku života dítěte (můžeme si všimnout, v které ruce dítě drží kojeneckou láhev, ve které ruce nosívá panenku či kterou rukou kutálí míč), ale někdy to není zcela jisté ani při nástupu do školy. V takových případech se doporučuje navštívit speciálního pedagoga či psychologa, který může provést zkoušku laterality.

#### 3.1 Jak souvisí SPU a leváctví

Souvislostí mezi dyslexií a leváctvím se zabývalo mnoho autorů. Jedním z nich byl i T. S. Orton. Právě on předpokládal, že jednou z možných příčin poruch učení je nedostatečně vyhraněná dominance jedné mozkové hemisféry. Při čtení se vytvářejí otisky slov v obou hemisférách. Pokud je jedna hemisféra dominantnější, potlačí otisky z té druhé. Ovšem, pokud tomu tak není, otisky se mísí a protože jsou vzájemně zrcadlově obrácená, projevuje se tendence k zrcadlovému čtení a psaní. U špatných čtenářů je leváctví poměrně časté a nebo se objevuje nevyhraněná či zkřížená lateralita (vedoucí ruka je levá, vedoucí oko pravé). Právě proto, podle Ortena, leváci nerozlišují zrcadlově obrácená písmena b-d a zaměňují pořadí slabik ve slovech.

---

<sup>7</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha: Portál, 2003, str. 140

Probíhalo mnoho výzkumů, které se snažily zjistit, zda souvisí leváctví s obtížemi ve čtení a psaní či nikoliv. Některé práce tyto názory potvrzují, některé naopak vyvracejí. Problémy se čtením a psaním u leváků může také souviset s dřívějším přeučováním dětí na pravou ruku a potlačováním levorukosti. Vlivem předsudků i pravostranné kultury a civilizace byla preferována strana i ruka pravá a leváctví bylo známkou méněcennosti. Takové děti poté trpěly určitými poruchami, které se ukázaly typické pro přecvičované leváky (např. motorický neklid, noční pomočování, tik, zhoršování prospěchu či poruchy řeči). Ještě dnes se sice objevují námitky proti psaní levou rukou – např. se uvádí, že písmo je neupravené, má nesprávný sklon, žák sedí zkřiveně, píše pomalu a slova si sám rozmazává. Ovšem pokud se již od počátku používá správného metodického postupu, zvláště v naklonění papíru a držení pera, může levák dosahovat stejně kvalitních výsledků jako pravák.

## 4. Zrakové vnímání (percepce)

Zrakové vnímání se rozvíjí již od narození dítěte. Podle Pokorné dvouleté dítě pozná známou osobu ať k němu stojí čelem, zády nebo z boku. Ví, že se jedná o květinu, ať leží na stole, stojí ve váze nebo je zavěšena od stropu květem dolů. Mezi druhým a třetím rokem života si dítě může prohlížet obrázkovou knížku vzhůru nohama a nevadí mu to (ani mu to není nápadné). Kolem třetího roku života už ví, že domy, lidé, stromy i zvířata stojí a nebo chodí po zemi a proto si obrázek natočí správně. Avšak zrcadlově otočené obrázky ještě nevnímá jako rozdílné. U dětí šestiletých, při přiměřeném rozvoji zrakové percepce se předpokládá, že i zrcadlově obrácené figury rozliší (nebo s malým počtem chyb). Bezchybné určení můžeme vidět u dětí osmiletých. Bylo zjištěno, že dítě nejprve rozlišuje dva obrázky, pokud se od sebe liší tvarově. Později dokáže rozpoznat figury stejné tvarem, ale obrácené vertikálně (tedy jeden obrázek je správně a druhý vzhůru nohama) a nejtěžší je pro něj rozpoznat stejné tvary obrácené k sobě zrcadlově.

„U dětí, které měly později potíže se čtením se projevíly již v předškolním věku nedostatky v rozlišování tvarů, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální.“<sup>8</sup> Je tedy zřejmé, že nedostatečně rozvinuté zrakové vnímání je jednou z příčin problémů při čtení a psaní. Žák poté ve škole nerozlišuje drobné rozdíly mezi písmeny a zaměňuje především písmena d-b, b-p, r-z, m-n, p-q, k-h, S-Z a L-J. Objevují se také záměny některých podobných číslic, jako např. 3, 6 a 9 nebo 4 a 7.

Neubauer porovnával skupinu osmiletých dětí s dyslexií a se skupinou stejně starých dětí bez potíží ve čtení. Došel k závěru, že „záměny písmen u dyslektiků, jsou způsobeny tím, že tyto děti ve vývoji zrakové percepce setrvávají v období, kdy rozlišují pouze tvar, ne polohu.“<sup>9</sup> Musíme počítat s tím, že téměř všechny děti mají potíže s rozlišováním tvarově podobných písmen na začátku školní docházky. Může jít také o nedostatečnou školní zralost (viz kapitola Školní zralost). Dalším důvodem, proč děti zaměňují zvláště písmena *b* a *d* může být i to, že se nejdříve učí poznávat písmena hůlková (velká tiskací). A tady jsou písmena *B* a *D* obě obrácená směrem doprava. Musíme jim tedy důrazně vysvětlit, že v malé tiskací abecedě se písmeno *d* obrací. O dyslexii pak mluvíme, pokud tyto obtíže přetrvávají ještě po několikaměsíčním nácviku čtení.

Pro pochopení podstaty dyslexie má také značný význam výzkum očních pohybů. Podle amerických výzkumů si při čtení každý vytváří asymetrické zorné pole, které zahrnuje zhruba 14 písmen napravo a 7 nalevo od středu zorného pole. I u normální čtenáře můžeme

<sup>8</sup> Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha: Portál, 2003, str. 131

<sup>9</sup> Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Praha: Portál, 2001, str. 178

pozorovat drobné skoky oka zpět po řádku k již přečtenému slovu. Běžný čtenář dokáže tyto pohyby koordinovat a na plynulost čteného textu nemají pohyby vliv. Ale u dyslektika jsou tyto pohyby natolik chaotické, že nutně dochází k chybám ve zpracování podnětů, které oko dodává do mozku. Prováděly se i pokusy fixovat oko na text optickými pomůckami či zúžením zorného pole, ale nápravy nebylo dosaženo, jelikož pohyby oka jsou řízeny v mozku, který dává povely okohybným svalům.

#### **4.1 Reedukace zrakové percepce**

Převážná část cvičení zrakové percepce je orientována na zrakovou diferenciaci. Dítěti jsou předkládány sady dvojrozměrných nebo trojrozměrných předmětů. Jeho úkolem je určit, zda je mezi nimi rozdíl. Výsledek obvykle graficky označí (např. vybarví nestejný obrazec, apod.). Obrazce, které dítěti klademe, mohou být poměrně složité (např. známé – najdi deset rozdílů) a nemusejí se lišit pouze v tvaru a velikosti, ale i v barvě. Postupně tedy formulujeme takové úkoly, které vyžadují rozlišování tvarové i barevné. Mezi cvičení, která děti uvítají s povděkem, patří nácvik zrakové analýzy a syntézy. Děti mohou dotahovat nedokončené linky známých obrazců, sestavovat znaky ze sirek anebo rozstříhnout pohlednici a pak ji znovu skládat.

I zraková paměť dítěte by měla být posilována cvičením. Cvičení zrakové paměti fungují na stejném principu jako pexeso: na krátkou dobu jsou předloženy nahodile rozložené dvojice stejných obrázků. Pak se otočí a dítě musí ve dvou pokusech odkrýt tentýž obrázek. Vodítkem je mu právě zraková paměť.

Neměli bychom opomenout ani cvičení zaměřená na rozlišování figury a pozadí (např. písmeno přepíšeme jiným písmenem – žák by měl rozpoznat obě písmena).

Co se týče očních pohybů, osvědčilo se naučit děti číst krátké smysluplné texty, které se částečně opakují. Žák poté získá jisté množství zkušeností s jednotlivými písmeny i jejich vnímáním ve slově a současně si cvičí krátkodobou paměť.

## 5. Sluchové vnímání (percepce)

Sluchové vnímání se začíná vyvíjet ještě dříve než vnímání zrakové. Již v prenatálním období plod slyší podněty z vnějšího i vnitřního prostředí a dokonce na zvuky reaguje. Svou mateřtinu se učíme většinou sluchem, rodiče na děti mluví v celých větách a ony ji vnímají jako celek. Kolem prvního roku života dítě vnímá obsah jednoduchých vět a odpovídá na ně pohybem. „Když se takového dítěte zeptáte, kde má panenku, začne se rozhlížet nebo na ní ukazuje.“<sup>10</sup> Ještě dříve, než začne mluvit rozumí mluvené řeči. Mezi čtvrtým a pátým rokem pak dokáže odlišovat jednotlivá slova ve větě a kolem pátého roku začíná vnímat jednotlivé hlásky ve slovech. Nejprve umí rozlišit hlásku první a poslední, nejobtížnější je určit hlásku uprostřed slova. V šestém či sedmém roce života by dítě běžně mělo správně vnímat délku samohlásek a rozlišovat mezi měkkými a tvrdými souhláskami.

U dětí se specifickými poruchami učení se však sluchové vnímání vyvíjí opožděně a to se pak odráží ve čtení i psaní. Tyto děti pak nedokáží rozložit větu na jednotlivá slova nebo např. píší slova s předponou dohromady. Dalšími typickými chybami bývá přesmýkání písmen, nedostatečná diferenciací dlouhých a krátkých samohlásek a také neschopnost dítěte rozložit slovo na jednotlivé hlásky. To se projevuje především ve čtení, kdy dítě zná jednotlivá písmena, ale neumí z nich složit slovo. Specifickou záležitostí českého jazyka je rozlišování měkkých a tvrdých hlásek (d-d', t-t', n-ň), kdy dítě pouze sluchem musí rozpoznat, zda po této hlásce bude následovat měkké či tvrdé i(y). S tím souvisí také rozlišování zvukově podobných hlásek a sykavek. Nesprávně vnímané hlásky mění význam slova a také gramatická pravidla (miska-myška, ubývá-ubíhá).

Obecně můžeme říci, že žákům s touto poruchou dělá potíže pracovat a soustředit se pouze podle pokynů vnímaných sluchem, pokud nemohou nahlédnout např. do knihy. Dělá jim problémy zodpovědět otázku týkající se textu, který učitel předčítal, poznat slově popsané předměty a obtížně hledají významy abstraktních slov.

### 5.1 Reedukace sluchové percepce

K celkovému zlepšení sluchových schopností dítěte pomůže, pokud bude učitel zadávat instrukce v krátkých jednoznačných větách a předtím dítě upozorní, aby dávalo dobrý pozor. Postupně může zadávat instrukce složitější např.: „ a) jdi ke dveřím, b) jdi ke dveřím a zaklepej, c) jdi ke dveřím, zaklepej a stiskni kliku, d) jdi ke dveřím, zaklepej, stiskni kliku a

---

<sup>10</sup> Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Praha: Portál, 2001, str. 180

otevři.“<sup>11</sup> Jedním z cvičení může být také rozeznávání předmětů podle jejich typického zvuku (cinkání klíči, mačkání papíru) nebo poznávání zvířat podle zvuku, který vydávají. Můžeme také přečíst žákům krátký příběh a poté se ptát na jeho části. Doporučuje se předem dítě upozornit, na co se bude učitel ptát a také zdůrazňovat důležité momenty (dotazovat se např. na jména hlavních postav, důležitou zápletku atd.). Dítě může také doplňovat chybějící slova ve větách, vybírat totožná slova z věty, určovat délku zvuku – děti vnímají nejdříve dva, později tři tóny hrané hudby. Můžeme zahrát například na klavír a na flétnu a žák má poznat, který tón byl delší. S tím souvisí také určování silnějšího zvuku a poznávání písní podle melodie.

Co se týče sluchové diference doporučuje se rozlišovat slova beze smyslu (blif-blof, sakr-skar) i slova, které znají (les-pes, jedl-vedl). Dítě určuje, zda jsou slova stejná a nebo se liší. Dále také určovat hlásku, kterou se dvě slova odlišují nebo nahradit hlásku ve slově tak, aby vzniklo slovo jiného významu. Při předčítání textu učitelem mohou žáci reagovat na přede domluvené slovo, počítat slova ve větách, určit první hlásku v daném slově nebo poslouchat četbu záměrně rušenou zvuky z okolí.

---

<sup>11</sup> Serfontein, G.: Potíže dětí s učením a chováním, Praha: Portál, 1999, str. 132

## 6. Školní zralost

Obtíže, kterými dítě trpí ve škole nemusí být způsobeny pouze poruchami učení a nebo tyto poruchy nejsou jediným důvodem, proč dítě neprospívá, tak jak si rodiče představovali. Důvodem může být také nedostatečná školní zralost či připravenost na školu. Dítě poprvé za svůj život musí 45 minut vydržet sedět v klidu, dávat pozor na výklad, odpovídat jen když je vyvoláno, spolupracovat se spolužáky a respektovat třídní učitelku. Zvláště pokud nechodilo do mateřské školy, může pro něj být tento přechod obtížný.

Věk, kdy je dítě dostatečně zralé na to, aby začalo chodit do školy byl dlouho zkoumán. Kolem šestého roku dochází k poměrně prudkým vývojovým skokům a to v oblasti tělesného, duševního a citového. Musíme mít ale na paměti, že každé dítě je individuální a proces zrání probíhá u každého trochu jiným tempem. Bylo dokázáno, že průměrné dítě dozrává v 6,5 letech, přičemž chlapci se vyvíjejí poněkud později - především motorika ruky (projeví se v psaní) a soustředění.

### 6.1 Tělesný vývoj

V této oblasti dochází k celkové změně tělesné stavby. Postava se protahuje, končetiny se prodlužují, na těle se začíná výrazněji odlišovat hrudník a břicho. Vzhledem k tělu se zmenšuje obvod hlavy. K určení, zda po tělesné stránce je dítě dostatečně vyzrálé, může sloužit i tzv. „filipínská míra“ – dítě školně zralé si dosáhne rukou nataženou před hlavu na ušní lalůček na druhé straně hlavy. Toto je umožněno právě zmenšeným poměrem velikosti hlavy k tělu a prodloužením končetin. Dítě čtyř až pětileté to nezvládne.

Mění se poměr výšky a váhy, dítě se stává schopnější v oblasti hrubé motoriky, zlepšuje se rovnováha a dítě se snadněji učí i sporty vyžadující značnou koordinaci pohybů (např. plavání, lyžování, či jízda na bruslích). Zlepšuje se také jemná motorika, dítě je schopno jemnějších a přesnějších pohybů prstů (lépe kreslí, navléká korálky, stříhá...). Vyzrávání jemné motoriky souvisí také s motorikou očí a mluvidel, tím pádem je schopno vyslovovat i obtížnější hlásky a očima plynule sledovat text.

„Před šestým rokem dochází též k vyhranění laterality rukou, tzn. dítě dává při práci, kreslení a psaní přednost pravé nebo levé ruce. Některé děti již od narození preferují jednu ruku, jiné naopak ruce dost dlouho střídají“.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Klégrová, J.: Máme doma prvňáčka, Praha: Mladá fronta, 2003, str. 14

## 6.2 Kognitivní schopnosti

Zralé dítě vnímá svět realističtěji, fantazijní pohled ustupuje. Odpoutává se od magie pohádek a začíná se více zajímat o příběhy s dětmi či zvířaty. Předně by zralé dítě mělo znát své jméno, nejlépe i adresu, jména svých rodičů a vědět, co vykonávají za povolání. Mělo by chápat jednoduché pojmy související s časem (včera-dnes-zítřa, ráno-poledne-večer), mělo by být schopné řadit události chronologicky podle děje. Mělo by také znát barvy (včetně oranžové, růžové, fialové...) a roční období. Co se týče početních vědomostí, mělo by vědět kolik nohou má pes, kolik je dnů v týdnu, ukázat počet na prstech či vybrat z hromádky předmětů správný počet. Obecně lze říci, že počet 5 by mu měl být jasný (vědět, že 4 je větší než 2, že má 5 prstů atd.). Vhodné je také, aby předškolák zvládl i logické úvahy (co mají společného stůl a židle nebo svetr a tričko) a aby si dokázal zapamatovat větu o sedmi slovech a doslova ji zopakovat. V oblasti řeči by měl být schopný vyslovit všechny hlásky, toleruje se nesprávná výslovnost R a Ř. Obvykle takové dítě zvládá v krátkosti (5-6 větami) vyprávět o rodině, zájmech, volném čase a skládat slova do vět ve správném pořadí. U kresby by dítě mělo být schopno napodobit geometrické tvary, správně zobrazovat figurální kresbu. Kresba dítěte před vstupem do školy by měla být bohatá na detaily, propracovaná, vyspělá.

Důležitá je také zralost zrakového vnímání. Dítě by mělo být schopné odlišit od sebe různé tvary (čtverec, kruh, trojúhelník) a základní tvary i pojmenovat. Mělo by také znát alespoň některá písmena a číslice. K procvičování je vhodné naučit dítě vyhledávat stejné předměty (např. kostky mezi kuličkami), odlišovat, co do skupiny nepatří (podle tvaru, barvy), vyhledávat „skryté“ věci v obrázku. Můžeme také s dítětem skládat puzzle, stavět stavebnice, skládat a rozkládat rozstříhané fotky či obrázky.

Stejně tak sluchové vnímání musí být na dostatečné úrovni. Dítě by mělo poznat první písmeno ve slově, umět rozlišovat zvuky (klíčů, peněz, sirek...) či poznávat hudební nástroje. Vhodné jsou hry na „slepou bábu“ nebo slovní fotbal.

## 6.3 Emocionální zralost a sociální vývoj

Dítě si vytváří svůj okruh přátel a tím se stává méně závislé na rodičích. Také díky tomu je schopné velkou část dne trávit ve skupině vrstevníků mimo domov, přijmout místo rodičů jako autoritu učitele. Je také schopno odložit bezprostřední splnění svého přání. Odklání se od her a zaměřuje se na činnosti ve formě úkolu, za jehož splnění dostane odměnu. Musí se podřídit práci ve skupině a plnit určité požadavky. Také ví, že se nemůže dožadovat neustálé pozornosti dospělého.

Dítě by se mělo naučit vykat dospělým, pozdravit při setkání, poprosit při žádosti o věc či pomoc, poděkovat. Je vhodné, aby se umělo obléknout bez cizí pomoci, obout si boty a zavázat tkaničky na kličku.

Důležité je, aby již mělo osvojené hygienických návyky: umět si dojít samo na WC, umýt si ruce, ráno a večer si vyčistit zuby. Mělo by zvládnout školní jídelnu a umět postarat se o své věci.

Emocionálně by se měl předškolák v této době ustálit, nálady by neměly kolísat tak jako dříve (dítě by nemělo reagovat na nezdar výbuchem vzteku či pláčem). Rozhořčení vyzrálé dítě ventiluje spíše slovními výlevy. Jak jsme již řekli, závislost na rodičích by měla být přiměřená, dítě by mělo být schopné odloučit se o nich bez potíží. Zralé dítě si nestýská, nemyslí na domov ve škole, do školy se těší. Děti, které navštěvovaly mateřskou školu toto většinou již zvládají.

Velmi důležitou částí je také zafixování pracovních návyků. Souvisí samozřejmě s motivací. Žák by se měl zajímat nejen o hru, ale také o úkoly spojené se školní činností. Měl by vydržet u relativně nezajímavého úkolu až do konce a nepřebíhat od jedné činnosti ke druhé – např. vydržet sledovat Večerníček nebo předčítání pohádky v klidu až do konce. Mělo by se na úkol soustředit a vyrovnat se v pracovním tempu ostatním dětem. Je nutné si uvědomovat, že schopnost samostatně pracovat se vytváří postupně – někdy je několik prvních let třeba určité pomoci rodičů.

Velice pečlivě by se měl zvažovat předčasný vstup dítěte do školy. Ačkoli mladší dítě nemusí mít velké problémy, i menší neúspěchy mají velký vliv na jeho sebehodnocení a tím pádem i na motivaci pro další práci ve škole. Dítě zařazené do školní docházky předčasně může být navíc přetížené, což se projevuje např. bolestmi hlavy, zvýšenou nemocností a s tím souvisí výpadky ve školní docházce.

V dnešní době, pokud je potřeba zjistit, zda je dítě dostatečně vyzrálé na nástup do školy, se používá ponejvíce asi Jiráskův test školní zralosti.

## 7. Hodnocení žáků s poruchami učení

Metody hodnocení žáků se specifickými poruchami učení vycházejí jednak z platných právních předpisů (základním předpisem je Metodický pokyn MŠMT ČR č.j 23 472/92-21) a jednak z individuálních zkušeností s takovými dětmi. Základní tezí je volit při zjišťování vědomostí žáků takové metody a postupy, na něž nemá porucha žádný vliv. Aby se žák s touto poruchou cítil ve své třídě dobře a nebyl stresován potížemi týkajícími se jeho obtíží, měly by být dodrženy následující body:

1. Třídní učitel by měl vysvětlit všem zúčastněným – tedy nejen žákovi, ale i ostatním učitelům, rodičům a především spolužákům, že jejich spolužák trpí poruchou učení a proto v určitých případech bude odlišně vzděláván i hodnocen. Aby učitel vyhnul následným otázkám typu: „Proč on má z diktátu trojku a já za totéž čtyřku?“ měl by žákům přesně vysvětlit, co bude tolerováno, proč a jaké jiné formy výuky budou u jejich spolužáka používány. Je dobré, pokud se učitel zmíní i o tom, že dítě za svou poruchu nemůže, že bývá z většinou vrozená, ale že s pomocí všech může své potíže zmírnit. Jelikož v dnešní době je problematika specifických poruch učení již poměrně známá, myslím, že pro děti nebude takový problém pochopit určité výjimky.

2. Velmi důležitým předpokladem práce s žákem trpícím touto poruchou je fakt, že nebude vystavován takovým úkolům, ve kterých nemůže podávat optimální výkon. Tzn. že dysgrafik nebude přepisovat dlouhé texty, dysortografik nebude psát diktáty, dyslektik nebude číst hlasitě a dlouho před celou třídou atd. Musíme pro dítě vybrat takový druh činnosti, na který jeho porucha nemá vliv a kde bude podávat kvalitní výkon. Převážně se jedná o preferenci ústního zkoušení před písemným. Dále můžeme použít různá doplňovací cvičení místo opisování z učebnice či tabule, využívat pracovní listy, vytvářet testy zaškrtávacího typu nebo požadovat pouze krátké stručné odpovědi. Je zde také možnost používat při známkování širší slovní hodnocení (na žádost rodičů se souhlasem ředitele školy.)

3. Cílem učitele by mělo být zjistit, jaké jsou skutečné vědomosti, znalosti a dovednosti žáka a tudíž by měl umět odlišit specifické chyby plynoucí z jeho poruchy a chyby ostatní. Předpokladem je důkladné seznámení se s poruchami učení – znát jejich projevy a také jejich dopad na dítě, citlivě vybírat metody a prostředky, se kterými bude žák pracovat. Velmi důležité je individuálně se seznámit s každým případem, pohovořit se speciálním pedagogem a psychologem, který dítě vyšetřoval a samozřejmě také být v neustálém kontaktu s rodiči žáka.

4. Vyučující by, pokud možno, měl posuzovat pouze to, co žák stačil vypracovat. Tyto děti mívají pomalejší pracovní tempo a časově limitované úkoly příliš nezvládají. Proto pokud už nějakou takovou formu použijeme (např. desetiminutovky) měli bychom známkovat pouze to, co dítě stačilo vypracovat. Hodnotíme také pokroky dítěte, ale rozhodně se vyhneme srovnání s ostatními spolužáky a také s jinými dětmi s SPU.

5. „Dále je velmi důležité dát dítěti k dispozici korekční pomůcky, které mu pomáhají (např. čtecí okénko, kalkulačku, bzučák atd.) a také pomoci zajistit nápravu jeho obtíží, a to i v případech, kdy se jedná o slabou formu poruchy. Domněnka, že slabá forma se časem sama upraví, je mylná.“<sup>13</sup> Vyučující by měl mít na paměti, že žáci se specifickými poruchami učení mají po celou dobu školního vyučování nárok na speciální péči.

6. A rozhodně by učitel neměl zapomínat žáka chválit při každém sebemenším úspěchu. Vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a ocenit i snahu. Je důležité si uvědomit, že takové dítě často vynaloží na školní práce spoustu energie a efekt je minimální. Bez vhodného zásahu učitele a povzbuzování by brzy ztratil motivaci.

## 7.1 Diktáty

Za začátek je nutno zdůraznit, že klasické diktáty, jako prostředek ke zjišťování naučených vědomostí dítěte, jsou formou naprosto nevhodnou. U všech tří nejběžnějších forem poruch učení působí žákům obrovské potíže. „Největší problémy dělají diktáty asi dysortografikům, kteří mívají poruchy sluchového rozlišování a také obtíže v oblasti jazykového citu. A samozřejmě také s aplikací gramatických pravidel v praxi. Dyslektici zase mívají potíže s přečtením toho, co napsali, což jim výrazně ztěžuje kontrolu diktátu. Dysgrafici mají problémy s vlastním aktem psaní, jako takovým, takže se soustředí na něj (na psaní jednotlivých písmen a slov) a nestačí zdůvodňovat pravopis.“<sup>14</sup> Navíc si musíme uvědomit, že tyto děti mají celkově pomalejší pracovní tempo, takže mnohdy stačí diktát sotva dopsat a na kontrolu či zdůvodnění některých těžších slov už nezbude čas.

Díky všem těmto důvodům je jasné, že je nutné najít alternativní metodu, která by nahradila psaní diktátů. Pokud již musíme nutně diktát použít, neměl by být příliš dlouhý a tempo diktování bychom měli přizpůsobit žákovi s SPU. Je možné se také dohodnout s konkrétním žákem a navrhnout mu, aby vždy jednu větu napsal a druhou vynechal. A nebo pokud sám žák uvidí, že nestíhá, jednu větu či pár slov vynechá a dále píše normálně. Máme na paměti, že velmi důležité pro žáka s touto poruchou je nebýt stresován tím, že něco nestihne. Po dopsání diktátu můžeme dítěti nechat delší čas na kontrolu než ostatním dětem a

---

<sup>13</sup> Žáčková, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU, Praha: D&H, 2001, str. 3

<sup>14</sup> Žáčková, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU, Praha: D&H, 2001, str. 5

umožnit mu tiché přeřikávání jednotlivých slov. Jako náhradní prostředek může sloužit ústní zkoušení nebo forma doplňovaček. V současné době existují také speciální programy pro český jazyk používané v počítačové technice.

Při hodnocení diktátů se můžeme držet následujících způsobů:

- využívat možnost slovního hodnocení – mělo by vyznít vždy, pokud možno, pozitivně, upozornit na chyby, ale také zdůraznit, co žák již umí. Nebo místo známky napsat pouze počet chyb
- klasifikovat diktát o jeden (případně dva) stupně mírněji
- chyby neopravovat červenou tužkou – červená barva je kontrastní a dítě by mělo tendenci si zapamatovat podtržená (chybná) slova
- slova napsaná nesprávně vypíšeme pod diktát již bez chyb a žák je může případně i opsat
- odlišit chyby způsobené poruchou učení a chyby z neznalosti

## 7.2 Psaní

Psaní činí problémy především dětem dysgrafickým, ale také dyspraktickým, dysortografickým a dětem s poruchou ADHD. Všechny tyto děti se musí na psaní více soustředit, rychleji se unaví a to se projeví také na kvalitě písma. Dítě většinou nestíhá diktát napsat a tím pádem ani zkontrolovat. Zapůsobit může také negativní zkušenost, kdy si dítě už nevěří, že by mohlo cvičení napsat správně a má pocit, že vždycky bude nejhorší. V těchto případech je dobré si uvědomit, že problémy se psaním mohou mít souvislost také se špatným držením pera v ruce. Díky tomu žák musí vynakládat větší úsilí na udržení psací potřeby, ruka je ztuhlá, křečovitá, brzy se unaví, písmo je pomalé a neúhledné.

Také proto mezi základní zásady patří:

- dát pozor na správné držení pera, sklon papíru i polohu těla při psaní
- zařadit do výuky uvolňovací cviky a to před psaním, během něho i po něm
- umožnit dítěti přestávku v psaní, když vidíme, že je unavené, činnosti střídat
- nenutit dítě do dlouhého psaní, přepisování, nepsat dlouhé texty
- ponechat dítěti delší dobu na vypracování úkolu souvisejícího se psaním, nespěchat na něj
- dovolit dítěti psát jen to nejdůležitější, např. formou hesel

- dát dítěti k dispozici speciální pomůcky (speciální pera, tužky, násadky, podložky či sešity s pomocnými linkami)
- dbát na to, aby diakritická znaménka doplňoval žák okamžitě (tzn. ne až po dopsání celého slova)
- nehodnotit specifické chyby – např. nedodržování tvarů písmen, sklonu písma, nenavazování jednotlivých písmen, záměny tvarově podobných písmen, neudržení písmen na řádku, snížená úhlednost písma
- využívat, pokud možno, slovního hodnocení

### 7.3 Čtení

Se čtením mívají problém především dyslektici. Obtíže se neprojevují jen ve školních lavicích v hodinách českého jazyka, ale i v dalších předmětech a ve většině oblastí lidského života. Všude tam, kde si dítě musí přečíst pokyny, pochopit smysl a také překontrolovat vlastní zápis. Proto je velmi důležité snažit se těmto žákům čtení neznepríjemnit, ale naopak naučit je využívat speciálních pomůcek a metod, jak čtení v životě zvládat.

Je důležité především:

- nevyvolávat děti s těmito obtížemi k dlouhému hlasitému čtení před třídou – nechat je číst jen krátké jednoduché úseky, ale vyvolávat je častěji. Postupně, pokud dělá žák pokroky můžeme délku textu prodlužovat
- zabránit tzv. „dvojímu čtení“, kdy dítě má tendenci nejdříve si slovo přečíst pro sebe v duchu a poté ho vyslovit nahlas. Žák má pocit, že takovéto čtení je přijatelnější, jelikož nedělá chyby, ale pro posluchače se jeví jako trhavé a neplynulé. Zde je nutné vést žáka s hlasitému slabikování a využívat pomůcek (např okénko, záložky atd.)
- před čtením souvislého delšího testu umožnit dítěti rozečíst se – dám mu přečíst některá písmena a slabiky
- tolerovat pomalé tempo čtení – násilným nucením ke zrychlení dosáhneme pouze nechuti ke čtení a zvýšenému počtu chyb
- k domácí přípravě dávat žákovi jen krátké úseky ke čtení a seznámit rodiče s metodou „krátce, ale častěji“.

- snažit se, aby si žák chyby ve čtení sám opravil – nepoužívat krátké negativní hodnocení („špatně, zase chyba“...), vhodnější je spíše upozornění na následující obtížné písmenko („pozor, opatrně“...)
- nezahrnovat do hodnocení specifické chyby – vynechání (i přidávání) písmen, záměny písmen zvukově či tvarově podobných, přesmyk písmen a slabik (doma-mado, saze-zase...), nesprávné čtení slov s diakritickými znaménky a slabikami di/dy, ti/ty, ni/ny, spojování či chybné rozdělování slov, které společně vyslovujeme, ale píší se zvlášť (nastole, vokně, hrajemesi...)

## 7.4 Cizí jazyk

S cizími jazyky mají problémy téměř všichni žáci trpící specifickými poruchami učení. „Dyslektické děti mají problémy se čtením textu a celkově učením jazyka touto cestou (např. při čtení slovíček). Dysortografici zase vnášejí do písemného projevu své specifické chyby. Téměř všem dělají problém ta slova, která se jinak píší a jinak vyslovují.“<sup>15</sup> Uvažovalo se i o osvobození dyslektiků od výuky cizím jazykům, ale převážil názor, že by to mělo negativní dopad na jejich další studium na středních a vysokých školách. Obecně se doporučuje zvolit při výběru cizího jazyka pro děti se SPU (i pro žáky prospěchově slabší) jazyk německý. Toto doporučení není podloženo žádným výzkumem ani publikací, domnívám se spíše, že je založeno na představě, že je německý jazyk jednodušší (především v otázce pravopisu a časového systému). Ovšem děti (či jejich rodiče) volí častěji jazyk anglický, vzhledem k jeho větší rozšířenosti a použitelnosti.

Metody doporučované k výuce jazyků těchto žáků jsou především:

- využívat při výuce co nejvíce názorných příkladů a pomůcek – spojovat jednotlivé výrazy a věty s obrázky konkrétních činností
- zkusit aplikovat při výuce spíše sluchovou metodu – zafixovat si jednotlivá slovíčka, spojení a fráze pomocí náslechu (s využitím magnetofonu, hlasitého předříkávání učitelem a rodičem...)
- zařazovat různé dětské říkanky, písničky a básničky
- soustředit se na praktické využití cizího jazyka (především na situaci, v níž se dítě bude moci v budoucnu ocitnout)

<sup>15</sup> Žáčková, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU, Praha: D&H, 2001. str. 15

- nenutit dítě k doslovným překladům – zaměřit se spíše na porozumění textu a schopnosti reagovat a domluvit se
- používat doplnění vhodných slov do vět (opět spíše ústní formou)
- zaměřovat se především na správnou výslovnost (opravovat chyby bránící porozumění)

## 7.5 Matematika

S matematikou mají samozřejmě největší potíže žáci trpící dyskalkulií. Náprava bývá většinou poměrně obtížnou záležitostí, naštěstí není tato porucha tak rozšířená. Kromě dyskalkuliků selhávají také dyslektici a to nejen v řešení slovních úloh („čteme“ také číslice, proto i zde dochází k záměně tvarů). Pokud můžeme do matematiky zahrnout také geometrii, zde mívají problémy i děti s ADHD, dyspraktici a děti s poruchou pravolevé a prostorové orientace. Dysortografici mohou mít problémy např. při diktování čísel či v desetiminutkách.

Proto se doporučuje především:

- vycházet při hodnocení z toho, co dítě stačilo vypracovat a nebrat v úvahu nedodělaná cvičení
- často kontrolovat pochopení úkolu a správnost postupu
- nepoužívat pěti-desetiminutovky jako metodu zjišťování vědomostí – pro tyto děti jsou časově limitované úkoly nevhodné
- preferovat ústní zkoušení a neustále procvičovat a opakovat naučené dovednosti
- zajistit používání korekčních pomůcek (matematických tabulek, číselných os, kalkulaček...)
- při výuce postupovat po jednotlivých krocích a také při hodnocení ocenit správnost kroků, i když výsledek je špatný
- Nehodnotit specifické chyby, jako jsou: záměny tvarově podobných číslic (6-9, 3-8, 7-4), záměny pořadí čísel (54-45), posun číslic při písemném sčítání, odčítání atd. pod sebou, nekvalitně napsané číslice, záměny matematických operací, neschopnost napsat nebo přečíst číselné řady, selhávání při počítání z paměti atd.

## 8. Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte

Děti se specifickými poruchami učení mívají sociální a emocionální potíže mnohem častěji než děti, které podobnými poruchami netrpí. Odborníci si již delší dobu uvědomují, že nedostatky žáků ve škole ovlivňují celou jejich osobnost, prospěch a sociální vztahy. O jaké potíže se jedná a jak na ně bude dítě reagovat určují jednak vrozené dispozice (typ temperamentu) a jednak životní zkušenosti. Důležitou úlohu hrají také reakce okolí, v němž se dítě pohybuje. Rodina, příbuzní, spolužáci, učitelé ovlivňují, jak vidí dítě samo sebe a jak se dokáže se svými problémy vyrovnat. Děti jsou velice citlivé na reakci učitelů a rodičů. Navíc pro ně je velice nepříjemným zážitkem vědomí, že zklamalo očekávání rodičů již na počátku školní docházky. Pokud rodiče dávají zklamání příliš najevo, dítě cítí změnu v postoji vůči sobě, dlouhodobě se mu nedostává pozitivního přijetí a ještě je samo frustrováno neúspěchy ve škole. Doma většinou vládne napětí, přicházejí výčitky a nespokojenost.

Situace se může ještě zkomplikovat, pokud vedle neúspěšného sourozence se SPU žije v rodině sourozenec školsky úspěšný. Ten sice z rodičů snímá vinu, že něco zanedbali, ale je důvodem k tomu, aby hledali příčinu neúspěchů v dítěti samotném. Navíc sourozenci jsou většinou srovnávání a každému je přisouzeno určité osobní ohodnocení. Pak už nejde jen o konkrétní osobní nezdary dítěte, ale o pocit snížení vlastní hodnoty. Dítě s SPU cítí, že je rodiči přijímáno hůře než úspěšnější sourozenec a ten je mu dáván neustále za vzor. Tím vzniká také neúměrná rivalita mezi sourozenci. „Tak se dítě se specifickými poruchami učení stává v očích lidí, kteří ho obklopují méně inteligentním, případně pomalejším, učení mu jde hůře a chápe pomaleji než jeho šťastnější sourozenec. Někdy je takové dítě dokonce označováno za líné, s nedostatečnou vůlí, zájmem a chutí pracovat.“<sup>16</sup> Dítě takto hodnocené může reagovat dvěma způsoby. Buď přijme hodnocení rodičů a okolí a tím si vytváří vlastní pocity méněcennosti a sklony k podceňování samo sebe a nebo reaguje obrannou reakcí vůči negativnímu hodnocení. Nejčastějšími obrannými reakcemi je únik nebo útok. Únik se projevuje rezignací, uzavíráním se do sebe, vyhýbáním se povinnostem atd. Útok se nejčastěji projevuje agresivním chováním ať už vůči spolužákům, učiteli nebo rodičům. Trvá-li negativní hodnocení delší dobu vyvolává napětí neurotické příznaky (bolesti hlavy, zvracení, tiky...)

Děti často nedokážou předvídat sociální následky svého jednání a také nemají dostatečný odhad toho, jak jsou vnímány okolím. Typicky děti se SPU (a také děti se SPCH)

---

<sup>16</sup> Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení, Praha: Portál, 2001, str. 25

budí dojem, že nedokáží zvládnout věci, které ostatním nedělají potíže a které by zvládnout měly. Důsledkem toho může být, že se z nich stávají samotáři, třídní šašci a nebo vyhledávají společnost mladších (a někdy starších) dětí.

Když si položíme otázku, jaké školní prostředí by bylo pro tyto děti nejvhodnější, vybaví se nám pravděpodobně speciální škola (či třída) pro děti s poruchami učení. Dítě by konečně zažilo úspěch, zvedlo by se mu sebevědomí a také rodiče by přestali zažívat neustálý stres z neúspěchů svého dítěte. Na druhou stranu právě rodiče mají často strach umístit dítě do specializovaného zařízení, jelikož běžná škola slouží jako potvrzení normality. A nebo si nechtějí připustit, že jejich dítě nezvládne běžnou školní třídu.

## 8.1 Typické psychické obtíže žáků s SPU

**Frustrace** – nebo-li dlouhodobější pocit zklamání z vlastního neúspěchu. Může se projevit zlobou až agresivitou vůči sobě nebo svému okolí. Žák se dostává se do začarovaného kruhu, jelikož chování, kterým se prezentuje navenek výrazně ovlivňuje jeho hodnocení okolím a také vlastní sebevědomí. Pokud tento stav trvá déle, může přejít do chronicity a u dítěte se mohou objevovat bolesti hlavy, břicha, poruchy spánku atd.

**Komplex méněcennosti** – projevuje se sníženým sebehodnocením, sebevědomím, neustálými obavami a zafixovaným přesvědčením dítěte, že nedokáže zvládnout to, co jeho vrstevníci. Může vzniknout také díky nevhodnému prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, pokud jsou na něj kladeny příliš vysoké nároky, je neustále napomínáno, opravováno a ponižováno nebo pokud je dlouhodobě srovnáván s úspěšnějším sourozencem. Dítě, které trpí tímto komplexem je velmi citlivé na kritiku od okolí, považuje ji za útok na svoji osobu, reaguje vztahovačností, zatrpklostí a tvrdohlavostí.

**Úzkostnost a strach** – úzkost je vnímána jako prožitek tísně či napětí. Vzniká tehdy, má-li jedinec pocit, že by mohly být ohroženy hodnoty pro něj osobně významné. Úzkostnost je potom tento stav, který ovšem přechází do trvalejšího osobnostního rysu. Dítě neustále pociťuje nejistotu a má tendenci se bránit. Obrana může mít charakter zvýšené aktivity, která má přehlušit nepříjemné pocity a nebo tendence vyhýbat se situacím a aktivitám, které tyto pocity způsobují.

V případě strachu dítě dokáže konkrétně určit, čeho se bojí, na rozdíl od úzkosti, kdy má pouze neurčitou obavu. U dětí se specifickou poruchou učení strach souvisí s učením. Negativní opakující se zkušenost způsobuje, že se u většiny těchto dětí objevuje „specifický“

strach ze školy. Tito žáci mají už předem strach, že budou neúspěšné a to jim samozřejmě ztěžuje práci. Úzkost a strach nelze od sebe oddělit, úzkost velmi často přechází ve strach.

Jistý druh úzkosti je pro jedince prospěšný. Mírná úzkost zvyšuje pozornost a aktivitu a pomáhá nám vyrovnat se s možným nebezpečím. Pokud ovšem trvá příliš dlouho, opakuje se a nabírá na intenzitě je pro člověka velkou zátěží. Úzkost pak ovlivňuje naše vlastní já a také vnímání, myšlení a chování. Bylo zjištěno (z výzkumu E. Klasenové – 1971), že až 65 % žáků se specifickou poruchou učení nápadně pocítuje strach a u čtyřiceti procent se vyskytují neurotické projevy jako kousání nehtů, cucání palce či poruchy spánku.

Úzkost a strach brzdí tyto děti také v tvořivosti a vytváření nových vztahů. Cítí se ohroženě i v běžných situacích, bojí se nových věcí a proto často ulpívají na stereotypech, které zvyšují pocit bezpečí a jistoty. Při vyučování vyžadují stále stejný typ výkladu a ověřování naučených vědomostí. „Těžko si zvykají na nové učitele, školu vnímají jako hrozbu, která je pro ně těžko zvládnutelná, očekávají problémy a špatné známky. Pracují hůře, protože je kromě poruchy samotné omezuje nejistota a negativní očekávání. I výsledek který je pro pedagoga přijatelný, přijímají spíše negativně a mají na sebe zlost.“<sup>17</sup>

**Nízké sebehodnocení** - nízké sebehodnocení a sebepojetí bývá pro děti se SPU typické. Školní úkoly jim připadají příliš těžké a obtížně se přizpůsobují požadavkům školy. Snadno se unaví a bývají častěji smutné oproti zdravým dětem. Mnohdy samy negativně hodnotí své výkony a bývají na sebe rozzlobení. Také mívají pocit, že oproti ostatním spolužákům mají větší smůlu. To, že tyto děti mívají snížené sebevědomí způsobuje jednak neustálý pocit neúspěchu ve škole (ve srovnání s ostatními spolužáky) a jednak nepříznivé hodnocení ze strany rodičů a učitelů. Vidí, že mívají častěji horší známky než jejich spolužáci a také registrují, že je jim věnováno mnohem více péče. Tu ovšem vnímají spíše jako projev vlastní neschopnosti, podceňují se a myslí si, že samostatně nejsou schopny dosahovat dobrých výsledků. Pokud mají v čemkoliv úspěch, většinou to považují za náhodu, nikoliv za výsledek své snahy.

Tyto děti se většinou necítí dobře ve větším počtu lidí, raději vyhledávají společnost dvou nebo tří dobrých kamarádů. A to většinou proto, že trpí nedostatkem sebeúcty, který je u dětí s SPU poměrně častý. Mají totiž také problém s navazováním kontaktů. Většinou potřebují nalézt nějakou oblast, ve které jsou úspěšné, aby se vyrovnal stav, kdy dítě zažívá ve škole stále neúspěchy. Poté se i takové dítě snadněji začlení do kolektivu. Sebeúcta je pro tyto děti primárně důležitá, jelikož když věří ve své schopnosti, snadněji dosahují úspěchů a více se snaží. Naopak pokud dítě nemá dostatek vlastní sebeúcty, bojí se plnit úkoly, které se

---

<sup>17</sup> Vašutová, M.: Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování, Ostrava: Ostravská univerzita – Filozofická fakulta, 2004, str. 44

mu zdají obtížné, vyhýbá se jim a jeho výsledky jsou čím dál horší. Jelikož se dítě učí sebeúcty od dospělých, je nutné mu stanovit takové cíle, kterých je schopen dosáhnout a také vyzvedávat jeho přednosti a klady. Musí se naučit věřit samo sobě a být samostatným.

## 8.2 Nejčastější potíže v chování u dětí s SPU

Nepříznivé projevy chování u těchto dětí by se daly rozdělit do čtyř skupin:

- Obranné a vyhýbavé chování
- Úzkostné jednání a stažení se do sebe
- Agresivita a projevy nepřátelství
- Kompenzační mechanismy – např. vytahování se, předvádění atd.

Jaký typ chování u dítěte převládne záleží na jeho temperamentu a vitalitě. Kompenzační mechanismy a agresivní projevy volí spíše děti vitálnější se silným temperamentem, naopak k vyhýbavému a úzkostnému chování se uchylují děti uzavřenější, introvertní, s malou mírou vitality. Tato forma reakce je ovšem pro život nebezpečnější. Uvedeme si příklady jednotlivých typů reakcí.

### **Agresivita**

Jedná se o způsob obranné reakce, který může vyvolat strach, úzkost, nejistota a nebo bezmocnost. Agresivita může mít mnoho podob, od nadávek, křiku a ponižování až po fyzické násilí. Většinou ji považujeme za formu obrany útokem.

U dětí se specifickou potuchou učení může agresi vyvolat například napětí, zklamání z neustálých neúspěchů nebo únava. Je reakcí na velkou zátěž a mechanismem, který má za úkol vykompenzovat dlouhodobý neúspěch. Důvod k agresi může být buď msta za vysmívání spolužáků a vyřazování z kolektivu nebo snaha upoutat pozornost.

Bojovat s agresivitou není jednoduché. Je často spojena s omezováním základních práv, mezi nejčastější symptomy patří výbuchy hněvu a nekontrolovatelný vztek. Tělesné tresty se většinou míjejí účinkem. Naštěstí tyto výbuchy nepatří mezi problémy dlouhodobé.

### **Vyhýbání se škole**

Je dalším typem reakce na neúspěch či strach ze školy. Je spojeno s přetrvávajícím neúspěchem a obtížemi ve škole, které dítě nemůže nebo nechce řešit jinak. Děti se mohou vyhýbat celému vyučování a nebo pouze určitým problematickým předmětům. V praxi rodiče velmi často vůbec nevědí, že jejich dítě do školy nedochází, jelikož před nimi

předstírají, že je vše v pořádku a běžně do školy odchází. Dalším způsobem vyhnutí se škole je předstírání nemoci, které je také u těchto dětí poměrně časté.

### **Regrese**

Pokud je na dítě vyvíjen příliš silný tlak či ohrožení, má tendenci uchýlovat se do nižšího, méně náročného vývojového stádia. Je většinou považována za projev nezralosti a nebo jedna z metod reakcí na neúspěch. Projevuje se nejčastěji častým pláčem, vztekem a nesamostatností. U žáků se specifickou poruchou učení, na které je vyvíjen neustálý tlak a kteří i přes obrovskou snahu dosahují často pouze průměrných výsledků je regrese nástrojem, jak zmírnit nesplnitelné požadavky okolí. Žáci se uchylují do doby, kdy je nezatěžovala školní docházka, jejich hlavní náplní dne byly hry a kolem sebe měli téměř nic nežádající rodiče. S nástupem do školy se však dítě setkává se stupňujícími se požadavky a to nejen učitelů, ale rodičů, kteří chtějí, aby jejich dítě bylo úspěšné.

### **Negativismus**

Negativistické chování se projevuje vzdorem a odporem vůči přání, pokynu a nejvíce příkazu ze strany dospělých. Takové děti často upadají do pasivity a odmítají spolupracovat a nebo se u nich objevují výbuchy zlosti a útěkové tendence. Negativismus se může projevovat vůči konkrétní osobě nebo obecně vůči škole.

### **Adaptační a adjustační potíže**

Adjustační potíže zahrnují problémy se zvládnutím obtížných životních situací. Jedná se v podstatě o specifický případ adaptace jako procesu začleňování se do společnosti a do světa kolem nás takovým způsobem, aby byla dosažena rovnováha mezi naší osobní představou a požadavky společnosti. Oproti adaptaci je ovšem adjustace tvořivá a aktivní forma přizpůsobování. Se schopností adjustace se člověk nerodí, ale její kvalitní naplňování se člověk učí během celého života.

S oběma těmito procesy významně souvisí vědomí vlastní akceptace a identity osobnosti. Vědomí, že se dítě nějakým způsobem odlišuje od svých vrstevníků vyvolává spoustu negativních pocitů, které se později projeví v jeho chování. U dětí se SPU se můžeme často setkat s komplexem méněcennosti a nižším sebevědomím, což oslabuje proces adjustace.

## 9. SPU z pohledu rodičů

Rodiče jsou pro dítě nejdůležitějšími osobami v jeho životě, jim se snaží dítě zavděčit, potěšit je, oni ovlivňují jeho sebedůvěru. Děti velmi často přejímají postoje a názory svých rodičů a pokud oni důvěřují jeho schopnostem i samo dítě si začne věřit. A zvláště u dítěte nějakým způsobem postiženého, má rodina rozhodující vliv. Pokud dítě cítí oporu ve své rodině, dokáže problémy překonávat snadněji. V opačném případě se k neúspěchům ve škole přidá i citové strádání, neboť dítě se cítí nedoceňováno a aťsi snaží sebevíc, rodičům se to pořád zdá málo.

Děti, u kterých je ve školním věku diagnostikována specifická porucha učení se ovšem před nástupem do školy jeví zcela normálně. Bez problémů si hrají s ostatními dětmi, mají normální inteligenci a mnohé dovednosti se spontánně naučily. Stejně jako ostatní děti se zajímají o spousty věcí a kladou mnoho otázek. Rodiče tudíž neočekávají problémy při nástupu do školy a přirozeně předpokládají, že bude jejich dítě úspěšné. Jsou naplněni pozitivním očekáváním, ale zároveň jsou připraveni pomoci, pokud by bylo třeba. Ale děti se specifickou poruchou učení potřebují často pomoci již v prvním ročníku základní školy, kdy ostatní děti zvládají školní nároky bez problémů a prospívají výhradně s jedničkami. Na to rodiče nejsou připraveni.

Další zklamání přichází záhy. Rodiče přijmou skutečnost, že jejich potomek bude vyžadovat více pozornosti a péče a příprava do školy bude náročnější. Začnou se tedy intenzivně s dítětem učit, procvičovat, opakovat, ale výsledky nepřicházejí. I přes každodenní vysilující práci nedochází ke zlepšení a nebo velmi pomalu a nepravidelně. Navíc do hry často vstupuje učitel, který si myslí, že neúspěchy dítěte ve škole jsou způsobeny nedostatečnou či málo intenzivní domácí přípravou. Rodiče jsou velice citliví, pokud je nebo jejich dítě někdo kritizuje, zvláště pokud se jedná o tak důležitou autoritu, jakou učitel bezesporu je. Tím mohou vznikat vážné rozpory mezi učitelem a rodiči, což je pro dítě velmi obtížné, neboť potřebuje, aby tyto dvě nejdůležitější autority byly ve shodě. Rodiče se poté začnou setkání s učitelem vyhýbat a dochází ke vzájemnému nepochopení.

V dnešní době jsou specifické poruchy učení dobře známou poruchou, rodiče se s tímto pojmem už někdy setkali a většinou vědí, že se nejedná o žádnou zvláštnost. Přesto, pokud je jim oznámeno, že jejich dítě trpí specifickou poruchou učení, cítí se většinou zaskočení. Obtížně přijímají skutečnost, že ve škole budou patrně hůře propívat a domácí příprava bude mnohem náročnější než u ostatních dětí.

Jejich reakce může být v podstatě dvojitá. Buď začnou své dítě nadměrně ochraňovat, úkoly mu usnadňovat, překonávat překážky za něj a omlouvat jeho prospěch (a chování) i

přes to, že s konkrétní diagnózou vlastně nesouvisí. Dítě se pak na jejich pomoci stane závislé a nebo se začne takové pozornosti bránit. Druhá varianta také není optimální – rodiče považují své dítě za líné, hloupé, myslí si, že dělá chyby naschvál a kdyby chtělo, mohlo by se učit lépe. Začnou mu vyčítat neúspěchy ve škole nebo ho dokonce fyzicky trestat. Ovšem fyzické trest mají často úplně opačný účinek, dítě téměř neustále pocítuje strach, který v něm zvyšuje napětí, prohlubuje nesoustředěnost a proto dělá více chyb. Dítě začne mít pocit, že ho rodiče nemají rádi, jelikož je neustále káráno a začne se domovu čím dál více vyhýbat, případně zapírat horší známky.

Pohled rodičů na poruchu učení a míra pochopení zátěže závisí na tom, jakým způsobem jim byla porucha vysvětlena a podána. Můžeme rozlišit tři varianty, jak si rodiče potíže vysvětlují.

Rodiče mohou přijmout vysvětlení od odborníka (nejčastěji speciálního pedagoga), který jim vysvětlí, že specifická porucha učení nesouvisí se sníženou inteligencí, ale že se jedná o určité drobné nedostatky v oblasti poznávacích schopností. Ty se pak projeví především při sluchovém a zrakovém rozlišování písmen či číslic a souvisí také s pozorností.

Jiní rodiče si myslí, že problémy které jejich dítě při výuce mívá jsou spojené s nezralostí. Doufají, že se časem vše urovná, že se jedná jen o dočasné potíže a nebo požadují odklad školní docházky. Tento postoj můžeme chápat jako obrannou reakci, kdy rodiče věří, že dojde ke spontánnímu vyřešení problémů s učením.

A nebo jsou rodiče přesvědčeni, že neúspěch je podmíněn nedostatečnou motivací dítěte, případně leností nebo nechutí k učení. Tento postoj se objevuje spíše v počátcích problému než si rodiče připustí, že se jedná o něco závažnějšího.

Dlouhodobé neúspěchy dítě frustrují a hrozný je i pocit, že své rodiče zklamalo. Často cítí, že se mění postoj rodičů k nim, ale neví proč. Neustálý stres u těchto dětí vyvolává pocity hněvu a zlosti a jejich terčem se mohou stát také rodiče, zejména matky. Vůči otci pocítují děti více respektu a strachu, je pro ně větší autoritou a často právě jeho nechťejí zklamat. Cítí, že matka je více tolerantní a stojí v každém případě na jejich straně. Proto také sdělení o přítomnosti poruchy u dítěte zasahuje především otce, kteří se obtížně smiřují s tím, že jejich dítě nebude tak dokonalé, jak si představovali.

Chybou, kterou většina rodičů dětí se SPU dělá je, že se zaměřují především na neúspěchy ve škole, která je pro ně stěžejní. Soustředí se hlavně na výkon a dobré známky a neoceňují snahu dítěte se zlepšit, nevidí drobné úspěchy. Také oblasti mimo školu, ve kterých je dítě úspěšné (např. sport, hra na hudební nástroj atd.) berou na lehkou váhu a dítě nedoceňují. Případně neustále srovnávají úspěchy v zálibách dítěte s neúspěchy ve škole. Dítě pak má pocit, že na ničem jiném nezáleží, než aby mělo dobré známky, ale zároveň ví, že dosáhnout úspěchu v této oblasti je pro něj téměř nemožné.

Situace se ještě zhoršuje, pokud je v rodině úspěšnější sourozenec, který nemá s učením problémy. Ten je neustále dáván za příklad, bývá také často preferován a v rodině vzniká nezdravá sourozenecká rivalita. Ve škole se však může situace obrátit, úspěšnější jedinec může začít žárlit neboť sourozenci s poruchou je věnována větší pozornost a péče. Tudiž není zdaleka neobvyklé, že sourozenci mezi sebou soupeří o přízeň rodičů a atmosféra v rodině je napjatá.

Poruchy učení jsou také často zdrojem rodinných hádek. Matka většinou tráví s dítětem více času zatímco otec se snaží zabezpečit rodinu. Tudiž je to matka, kdo se stará o všechny povinnosti spojené s učením a řeší případné problémy. Není divu, že je poté vyčerpaná, nespokojená nebo smutná. Po návratu otce ze zaměstnání ho zahrnuje informacemi o svých starostech i o problémech dítěte, ten ale často svého potomka brání, situaci zlehčuje a proto vznikají rozpory. Otcové jsou zaměřeni více na výkon, kdežto matky se těší i z blízkosti potomka, ze sebemenších pokroků, které dělá a spíše mají tendenci ho přijímat i s jeho chybami.

„Po sdělení diagnózy rodiče procházejí fázemi odmítnutí, hněvu, obviňování i stažení se do sebe než se s realitou vyrovnají. Hněv rodičů může být zaměřen jak proti dítěti, tak proti partnerovi, vůči učiteli nebo škole. Stále se hledá viník vzniklé situace.“<sup>18</sup> Otcové mají tendenci dávat najevo svoji moc a sílu, častěji používají fyzické tresty kdežto matky jsou ze vzniklé situace spíše smutné, ale dokáží také utěšit a pomoci.

Rodiče mohou prožívat problémy spojené se specifickou poruchou učení různým způsobem. Každopádně se cítí stresováni vzniklou situací a pociťují zklamání, že školní docházka neprobíhá způsobem, jakým si představovali. Mohou pociťovat nejistotu, že něco zanedbali nebo že se dítěti dostatečně nevěnovali. Také se pravděpodobně cítí vyčerpaní a unavení z neustálého procvičování učiva a z pocitu, že je to zbytečné, protože výsledky se stejně nedostavují. Mohou se cítit bezradní a neschopní. Mohou se zlobit na učitele či odborníky, kteří jim zdánlivě neumí pomoci a jen stále dokola nabádají k důsledné domácí přípravě. Mohou mít také pocit, že vina je v učiteli, jelikož oblast učení a výuky je jeho oborem. A nebo mohou mít pocit, že právě ten učitel, který vyučuje jejich dítě není dostatečně způsobilý k práci s dětmi, kteří potřebují speciální přístup a že tyto děti nechápe a bere je jako nutné zlo. Ve vztahu k dítěti se mohou objevit rozporuplné pocity. Rodiče na něj mají zlost kvůli špatným výsledkům ve škole a stále nelepšící se situaci, ale zároveň mu chtějí pomoci.

Je důležité ještě upozornit, že rodiče reagují poměrně odlišně v případě zjištění poruchy u dcery a u syna. Pokud se jedná o syna, fungují zde jiná očekávání, zejména ze strany otce,

---

<sup>18</sup> Vašutová, M.: Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování, Ostrava: Ostravská univerzita – Filozofická fakulta, 2004, str. 57

který má tendenci posuzovat dceru shovívavěji, obzvláště pokud jde o druhé či další dítě v pořadí.

Rodiče se mnohdy snaží dítěti pomoci a poskytnout mu vše, co potřebuje. Ale samotné dítě se cítí oproti zdravému sourozenci nesamostatné, neustále potřebuje pomoci. Otec ho bere jako popletu, trdlo, nešiku a dítě cítí, že není hodnoceno podle stejných pravidel jako jeho sourozenec. Pokud oba provedou totéž, bývají potrestáni odlišně. Ovšem na rozdílné hodnocení jsou děti obzvláště citliví a často pocítují nespravedlivost. Otcové často ani netuší, jak moc tyto děti touží po uznání či pochvale.

Někdy se můžeme setkat také s tzv. *syndromem rodičovského vysílení*, kdy pod tlakem stálých neúspěchů dítěte i přes intenzivní snahu se výkony nelepší a rodiče proto rezignují a nechají všemu volný průběh. Mají pocit, že už vyzkoušeli všechny možné způsoby, jak dítěti pomoci, ale nic nevede k úspěchu. Tento stav přichází většinou v době zvýšených školních nároků nebo v období puberty, kdy silně vzrůstá kritičnost dětí k autoritám.

## 9.1 Vliv na situaci v rodině

V sedmdesátých letech minulého století zjišťoval Niemeyer pomocí dotazníkové techniky postoje členů rodiny, učitelů a spolužáků k dětem s dyslexií. Podle výpovědi samotných žáků bylo zjištěno, že děti se specifickou poruchou učení jsou oproti ostatním méně rády doma, jsou častěji tělesně trestány, častěji se doma vztekají a odporují rodičům, jsou označovány za líné, velmi často jim jsou vyčítány špatné výkony ve škole, mají méně času na hraní a dostávají nižší kapesné.

Rodiče těchto dětí poukazují zejména na nespokojenost se školními výkony jejich dětí, vyjadřují svoje obavy, nejistotu, strach a také rezignaci vzhledem k další kariéře dětí a jejich uplatnění na trhu práce. Rodiče zdůrazňovali zátěž, kterou jim působí každodenní pomoc při přípravě do školy a mnozí jsou přesvědčeni, že by jejich děti dosahovaly lepších výsledků, kdyby chtěly. Způsob výchovy, která je uplatňována v těchto rodinách je převážně autoritativní a rodiče si s dětmi méně povídají, než v běžných rodinách. Mění se celková atmosféra v rodině, která je často napjatá a vztah mezi rodiči a dítětem se může stále zhoršovat. Je to zejména z toho důvodu, že většinu času spolu tráví při učení, které rodiče považují za silně stresující, často na potomka zvyšují hlas a dítě je stále nervózní, že udělá chybu. Na jiné aktivity už téměř nezbyvá čas a pokud ano, rodiče si přejí od problematického potomka „odpočinout“ a raději tráví čas s partnerem nebo o samotě.

## 10. SPU z pohledu učitele

Postoj učitele může výrazně ovlivnit rozvoj, chování i chuť žáka k práci. Učitel, jako důležitá autorita v životě školáka, má velký vliv i na jeho sebehodnocení a sebepojetí. Zvláště v počátcích školní docházky si dítě k učiteli vytváří osobní vztah, který pak úzce souvisí s motivací ke školní práci. V této době je pro dítě většinou důležitější názor učitele než spolužáků, jeho výtky, sdělení i názory přijímají bez výhrad. Oproti rodičům bývá jeho hodnocení objektivnější a také tvrdší. Pokud se žák setkává ve škole s neúspěchem a špatnými známkami, dostává se do stresu a většinou zaujme ke škole negativní postoj. Právě reakce a chování učitele ho může změnit.

U žáků se specifickou poruchou učení bývá situace ještě obtížnější, jelikož učitel od nich vyžaduje přesně to, co jim dělá problémy. Zpočátku školní docházky se žák učí především proto, aby udělal učiteli radost a aby byl pochválen a oceněn. A právě tito žáci se s pochvalou či dobrou známkou nesetkávají zdaleka tak často jako jejich zdraví spolužáci. Učitel výkon komentuje a hodnotí a žák i ostatní spolužáci podle tohoto hodnocení převzou určitou charakteristiku každého jedince (např. „Petr čte, to bude zase koktání a pak stejně dostane čtyřku“). Učitel má nějakou představu, co dítě dokáže, jakých výsledků může dosáhnout a také ovlivňuje žákovu sebehodnocení tím, jaký význam přičítá problémům, se kterými se dítě potýká. Pokud se dívá na výkon takového žáka už předem pesimisticky a stále v jeho práci hledá chyby, místo aby oceňoval pokrok a zdůrazňoval to, co bylo správně, žák reaguje zhoršeným sebevědomím a ztrácí motivaci se svou poruchou bojovat. Zároveň může učitel, který je dobře informován o poruše o chybách, které s ní souvisejí a způsobech práce s takovým žákem, dítěti pomáhat, povzbuzovat ho a zanechat v něm i ostatních dětech naději na zlepšení. Dítě pak chápe učitele jako spojence, nemívá strach ze školy a jeho výkony se často zlepšují.

Ve středním věku a v dospívání se vztah k učiteli mění, stává se kritičtější, žáci neakceptují každé hodnocení jako dané, častěji s ním diskutují a polemizují a prosazují vlastní názor. Často kladou až nepřiměřený důraz na spravedlnost a proto nechápou, proč jsou někteří žáci oceňováni lépe i přes to, že počet chyb byl srovnatelný. Zvláště pokud porucha není tolik patrná (což je přesný příklad dětí s SPU). Učitel by měl vždy vysvětlit důvody, proč je přístup k některým žákům specifický, povědět jim něco o poruše a srovnat ji s nějakým privilegiem, který může mít i běžný žák (např. „Když jsi ty nemocný, taky tě nechávám odcházet častěji na toaletu). Žáci většinou musí dojít k závěru, že má spolužák na takové zvýhodnění nárok.

Pro učitele je většinou žák se specifickou poruchou učení spíše zdrojem nepříjemných zážitků, jelikož práce s ním je náročnější, vyžaduje trpělivost, specifický přístup a výsledků je dosahováno pomalu a často jsou málo patrné. Jelikož se mnohdy různé specifické poruchy učení vyskytují společně a přidávají se i další nežádoucí projevy (hyperaktivita, poruchy jemné motoriky, poruchy orientace...) získává takové dítě roli problémového žáka, který i přes snahu učitele nemá zájem pracovat, nesnaží se, doma se nepřipravuje, nemá pomůcky a je líný. Navíc mnohdy si učitelé neuvědomují, že potíže se nevyskytují jen v českém jazyce, ale prolínají se téměř do všech předmětů.

Přístup učitelů může být různý, ale všechny nejsou stejně vhodné. Přílišná přísnost a necitlivost spíše žáky odrazuje od práce a umocňuje v nich pocit, že i když se snaží a pracují, jak nejlépe umí, pořád jim je něco vyčítáno. Stejně tak bagatelizace poruchy není vhodná. Někteří učitelé dokonce specifické poruchy učení popírají a nepřikládají jim dostatečný význam. Dítě je pak nuceno pracovat stejně jako ostatní a setkává se pouze s neúspěchem. Další variantou je přílišné ochraňování a privilegování školáka. Tento přístup je však velmi demotivující. „Dítě se naučí spoléhat na toleranci učitelů a považovat svou poruchu za nezměnitelný fakt a příčinu všech neúspěchů, které musí všichni ostatní chápat a omlouvat. Učitel by si měl uvědomit, resp. měl by si zjistit, jakou zátěž pro dítě představuje specifická porucha učení a jaké úsilí musí vynakládat i na dosažení minimálního zlepšení.“<sup>19</sup>

Učitelé mívají problém také s klasifikováním takového žáka. Pedagog si uvědomuje, že by měl ocenit snahu a námahu, aby žák neztrácel motivaci a viděl také dobré výsledky, ale na druhou stranu ví, že rozdíl mezi hodnocením jeho práce a prací spolužáků nemůže být neúměrně velký. Jedním z řešení je používání slovního hodnocení, které není na první pohled tak zřetelné a nevyvolává v ostatních žácích pocit nespravedlnosti. Ovšem jeho použití není vždy bezproblémové. Učitel nemůže používat výhradně slovní hodnocení, musí ho minimálně kombinovat s obvyklým způsobem známkování a také rodiče ho nevidí vždy rádi.

## 10.1 Jak vnímají učitelé žáky s SPU

Podle výzkumu, který byl realizován v letech 2003-2005 jsou čeští učitelé, ať už v běžných či speciálních třídách dobře informováni o pojmu dyslexie, vědí, s čím mají takové děti problémy a mají pocit, že znají metody, jak takovým žákům pomoci k nápravě.

Takové školáky vnímají především jako žáky se sníženou schopností učení, což se projevuje při výuce nejvíce. Většinou charakterizují žáky s SPU jako ty, kteří se učí obtížně a pomalu. Dále si všímají také nižší odolnosti dětí s SPU k zátěži a snadné unavitelnosti oproti

---

<sup>19</sup> Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování (Sborník 2005), Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, str. 39

ostatním dětem. Tento fakt je při výuce také hodně znatelný, jelikož tyto děti musí vynaložit daleko více energie a musí se soustředit na učení mnohem intenzivněji než jejich spolužáci a proto se rychle unaví. Ale únava se nemusí projevit pouze útlumem nebo nechutí pracovat. V případě dětí se syndromem ADHD se projevuje spíše nepozorností, roztěkaností, neklidem a zkratkovitým jednáním. A tak je vnímají také učitelé – jako nesoustředěné, zbrklé, labilní a hyperaktivní.

Nezanedbávají ani fakt, že tyto děti bývají často emočně labilní. Všimají si nápadnosti citového prožívání, která je pro tyto děti typická. Pro takového žáka je škola zdrojem stresu, prožívá zde většinou neúspěch a proto se nemůžeme divit nahromadění negativních emocí a častějších výbuchů. Na druhé straně si učitelé všimají také přátelskosti a upřímnosti těchto žáků. Zvláště pak učitelé prvního stupně považují tyto děti za snaživé a celkem dobře prospívající. To ovšem pravděpodobně souvisí s rozdílem náročnosti učiva na prvním a druhém stupni a také s bližší znalostí žáků a tudíž tolerantností učitelů prvního stupně, které učí děti všechny předměty a tudíž mají větší šanci je blíže poznat. Naopak učitelé druhého stupně přijímají tyto školáky daleko kritičtěji a to nejen v oblasti učení, ale také chování, kdy převažuje názor, že takhle velké děti by se už měly umět ovládat přinutit se k soustředění. Jsou spíše přesvědčeni, že problémy se čtením či psaním měly být vyřešeny již na prvním stupni.

Svůj vliv zde má i délka praxe, kterou učitelé strávili ve školství. Dá se říci, že čím zkušenější učitelé, tím jsou tolerantnější a méně přísní. Začínající učitelé většinou chtějí, aby šlo všechno podle jejich představ a tito žáci jim spíše narušují výuku. Těžko pak snášejí pocit, že výuka neprobíhá tak jak si představovali. Na druhou stranu starší učitelé mohou mít zastaralejší a omezenější znalosti o poruchách učení a o metodách, jak s takovými dětmi pracovat. Takoví učitelé označují žáky s SPU jako nechápavé děti s nižší inteligencí.

Naopak velmi mladí učitelé si daleko více všimají pozitivních stránek těchto dětí a dovedou být chápavější a empatictější. Kladou větší důraz na snahu a pracovitost a zároveň si uvědomují, že mohou mít problémy s nižším sebehodnocením.

Každopádně vztah mezi učitelem a jakýmkoliv problémovým žákem je velmi často ambivalentního charakteru a hrozí zde větší riziko odmítání. Učitelé mají u takových žáků většinou negativní očekávání a postupně si je zařazují do kolonky žáků, kteří dostávají spíše horší hodnocení. A pokud takto na žáka hledí sám učitel, dítě časem akceptuje svoji roli a jeho očekávání se ztotožňuje s učitelovým.

## 11. SPU z pohledu spolužáků

Ve školním věku je pro děti kontakt s vrstevníky nesmírně důležitou potřebou. Hned po rodině je školní třída nejdůležitější skupinou, ve které žák tráví podstatnou část dne, několik let života. Všichni mají tendenci zaujmout ve třídě co nejlepší postavení, každý potřebuje být skupinou akceptován a uznáván. To má základní vliv na rozvoj sebehodnocení a sebevědomí.

V každé skupině se očekává nějaké standardní chování a jednání a každý, kdo vybočuje je odstrkován do pozadí. U dětí to platí dvojnásob, jelikož uvažují jen o věcech, které chápou a mají tendenci si je zjednodušovat. Hodnotí své spolužáky podle konkrétní opakované zkušenosti s nimi. Žáci, kteří jsou pro ostatní nějakým způsobem nepříjemní, nedokáží se přizpůsobit ostatním nebo výuce jsou ostatními většinou odsunováni do pozadí. U dětí v mladším školním věku může být názor ovlivněn i náhodným zážitkem a zobecněnou myšlenkou, že když se spolužák s dyslexií chová agresivně, budou takoví nejspíš všichni dyslektici. Dětem v tomto věku imponuje sebevědomé chování a vystupování a vysněnými kamarády se stávají většinou děti úspěšné. Nejsou ještě schopné si uvědomit, že i pomalejší spolužák s mírnou vadou může být dobrý kamarád. Mají pocit, že kdyby s ním kamarádili, ostatní by si mysleli, že je stejný.

Proto jsou většinou děti se specifickými poruchami učení spolužáky přijímány spíše negativně, jelikož často mají nízké sebevědomí a učení jim nejde tak jako ostatním. Někdy se také stávají terčem posměchu. Oni sami vědí, že se nemohou lepším spolužákům vyrovnat a proto hledají náhradní způsoby, jak ve třídě přežít. Buď se uzavřou sami do sebe, ostatním se vyhýbají, jeví se jako tiché, stydlivé a příliš se do kolektivu nezapojují. A nebo se snaží zaimponovat nápadným chováním. Stávají se z nich třídní šašci, předvádějí se, vymýšlejí si, vnucují se jen proto, aby si jich někdo všimne. To se jim sice podaří, dostanou se často i do nějaké skupinky ve třídě, ale stávají se objektem legrace. Chlapci také jako reakci na nepřijetí do skupiny volí agresivní chování. Obecně lze říci, že dívky s poruchami učení nejsou oblíbené pro své problematické chování – jako např. trucování, žalování, lhaní, častý pláč a hádání se a chlapci pro nadávky, vulgaritu, předvádění se a fyzické napadání ostatních.

Tudíž můžeme konstatovat, že žáci s poruchou učení nejsou neoblíbení přímo pro svou poruchu, ale spíše pro chování, které s ní (někdy spíše nepřímo souvisí). Pokud je dítě dlouhodobě kritizováno, pravděpodobně se u něj objeví úzkost, pocity bezmoci, podrážděnost nebo agresivita. Spolužáci ho odsuzují především za to, že reaguje pro ně neadekvátním způsobem. Zvláště zavrhanými vlastnostmi, které jsou pro děti natolik odpuzující, že se takovému spolužákovi raději vyhýbají jsou především zakřiknutost, uzavřenost, úzkostnost, výbušnost podivnost, protivnost a vytahování.

Dalšími důvody, proč mají žáci se specifickou poruchou učení problém se sociálními vztahy může být i to, že jsou většinou fyzicky i sociálně nezralí oproti ostatním dětem stejného věku. Proto je mohou vrstevníci odmítat a ony se pak uchylují buď k dětem mladším nebo k dospělým. S nevyzrálostí souvisí i neadekvátní chování v určitých situacích, které je pro ně typické. Mnoho těchto dětí má také problém se správným porozuměním neverbální komunikaci a v neposlední řadě také s mluveným projevem, který hraje, zvláště pak v dospívání, důležitou roli. Dyslektik se často zarazí, déle mu trvá, než odpoví, má problémy s vyjadřováním.

V období konce základní školní docházky mají žáci tendenci se přátelit spíše s takovými spolužáky, kteří se také hlásí na střední školu a je zde určitá šance, že se budou potkávat i nadále. A jelikož málokterí žáci s poruchou učení se uchází o studium na výběrové střední škole, mohou stát takoví jedinci stranou.

Ve výzkumu, týkajícího se názorů školáků na spolužáky s dyslexií, který prováděl prof. Matějček a kol. se ukázalo, že pohled spolužáků na dyslektiky se mění nejen s věkem, ale také se liší podle pohlaví. Žáci páté třídy základní školy hodnotili dyslektika jako žáka pomalého, kterému nejde učení. Ale objevovaly se i charakteristiky „celkově hloupý“ a „nic si nepamatuje“. Kdežto žáci osmé třídy zdůrazňovali především, že je to žák, kterému nejde jen něco (ne učení celkově) a neumí především dobře číst a psát. Negativní charakteristiky jako „celkově hloupý“ a „líný“ se zde neobjevovaly vůbec nebo velmi zřídka.

Chlapci byli často přesvědčeni, že dyslektici se nechtějí nebo nedovedou na práci soustředit a že je učení nebaví. Také častěji označovali takového spolužáka za „protivného“ či „divného“, který se „často vytahuje“. Dívky velmi často uváděly názor, že takový spolužák je v postatě stejný jako ostatní (co se sympatií týče) a vzhledem k učení ho hodnotily jako pomalejšího s problémy především ve čtení. Také mají výrazně více pocit, že takovým spolužákům učitelé nadržují, chlapci naopak mají pocit, že jim častěji něco vytýkáno.

Z výzkumu také vyplynulo, že mnoho spolužáků zastává názor, že „dyslexie je spojena s negativním postojem ke školní práci“. Dyslektik je brán jako žák, kterého nebaví učení, nechce se učit a rodiče i učitelé mu to často vytýkají. Je tady zřetelně vidět názor, že pokud by se takový žák chtěl učit, mohl by být úspěšný.

Je tedy patrné, že čím méně znalostí a zkušeností se specifickou poruchou učení žáci mají, tím je hodnocení takových spolužáků negativnější. Mají pak tendenci dyslektika odmítat nebo jím opovrhovat. Mnohdy ho posuzují jako žáka nesympatického, divného, který nedává ve škole pozor.

Často se objevoval také názor, že dyslektici nemají zvláštní potíže, které by je opravňovaly k nějakým zvýhodněním nebo větší toleranci učitelů. Žáci měli pocit, že není žádný důvod proto, aby bylo těmto dětem něco promíjeno.

Sami školáci s poruchou učení uvedli, že se často cítí osamocně, málokdy naváží vřelý přátelský vztah s více spolužáky a někteří dokonce uváděli, že nikdy nenavázali pozitivní vztah k žádnému spolužákovi. Domnívají se, že mají hodně nepřátel a málo přátel.

To, jak hodnotit ostatní nás většinou nikdo neučí. Děti spontánně reagují většinou pomocí nápodoby nebo identifikace. Ovlivnit je samozřejmě mohou nejvíce rodiče a také učitelé, kteří se o žácích nějak vyjadřují. Děti snadno na učitelce poznají, který spolužák se jí jeví jako problematický a které chování je nežádoucí. Proto se často přikloní i k nepřímo vyjádřenému názoru učitele, že tento žák je líný a nespolehlivý a dívají se na něj stejně. Ovšem dospělí často posuzují děti především podle toho, zda plní požadavky školy a nejsou s nimi problémy.

Nelze však říci, že všichni žáci se specifickou poruchou učení by byli u spolužáků neoblíbení a odmítaní. Zvláště v menších třídách pod profesionálním vedením učitele, který dětem vysvětlí podstatu poruchy i to, jaké negativní chování se někdy u takového spolužáka objevuje, může být vztah problémového jedince s ostatními dobrý. „Děti se pak snaží pomoci, projevují solidaritu a přijímají slabšího spolužáka spontánně do svého středu. Takových případů však bohužel není mnoho.“<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Vašutová, M.: Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování, Ostrava: Ostravská univerzita – Filozofická fakulta, 2004, str. 61

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1. Cíl práce

Má práce měla v podstatě tři cíle. Prvotním cílem bylo zjistit, jak k dětem se specifickou poruchou učení přistupuje jejich okolí – tedy především rodiče, učitelé a sourozenci. Jaký pocit rodiče nejčastěji naplňuje a co je pro nejtěžší. Jestli učitelé při výuce zohledňují zjištěnou poruchu, co konkrétně těmto žákům tolerují a co hodnotí jinak než u ostatních dětí. A také jak se samo dítě v této roli cítí. Zda pociťují ústrky, nesnášenlivost svého okolí nebo jim je naopak poskytována přátelská pomoc a péče.

Druhým cílem, který jsem si stanovila až v průběhu zpracovávání, bylo porovnat teorii s praxí, tedy zjistit, jestli to, co se píše v literatuře se ve skutečnosti také uplatňuje. Jestli se využívají všeobecně známé metody a pomůcky nebo jestli si rodiče a učitelé vymýšlejí své vlastní, lepší. Jestli dbají na doporučení odborníků a zadávají žákům se specifickou poruchou učení jiné úlohy či je zkoušejí jiným způsobem než ostatní žáky.

Třetím cílem bylo porovnat speciální školu pro žáky se specifickou poruchou učení a běžnou základní školu a zjistit, v čem se od sebe odlišují, která je pro žáky s touto poruchou vhodnější, jaký postoj zde učitelé k žákům zaujímají, jaké metody používají při výuce a jaké vidí nedostatky.

## 2. Hypotézy

Předpokládala jsem, že děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení budou zvýhodněni oproti ostatním dětem a to především ve výuce. Domnívala jsem se, že dysgrafici se budou co nejméně vyjadřovat písemně, nebudou psát diktáty a vzhled písma nebude hodnocen. Že dyslektici nebudou vystavováni stresu při čtení před třídou. Že bude tolerováno u těchto dětí jejich pomalejší pracovní tempo či jejich typické chyby. Myslela jsem, že žákům se zjištěným syndromem ADHD bude dopřán dostatečný odpočinek a prostor pro uvolnění a to i během výuky. Že jejich zbrkllost a nepozornost bude brána v úvahu a vzhledem k jejich poruše bude vybráno vhodné místo k sezení ve škole.

Ohledně srovnání speciální a běžné školy jsem se domnívala, že pokud žák zvládá výuku v běžné škole, prospívá s průměrným prospěchem a je v ní spokojen, bude se spíše vzdělávat tam. Pokud se porucha rozvinula do té míry, že je třeba zvolit školu speciální, předpokládala jsem, že jsou zde žáci více tolerováni, přístup k nim bude individuálnější, ale pro další pokračování ve studiu je tato škola méně vhodná.

### **3. Použité metody**

Při zkoumání vzorku rodičů jsem použila dotazníkovou metodu, při čemž jsem s každým rodičem, který dotazník vyplňoval, také hovořila. Dotazník je uveden v příloze č. 1. Pokládala jsem jim doplňující otázky, pokud byla odpověď příliš stručná nebo nejasná, aby nedošlo k mýlce.

Informace od učitelů jsem získávala formou rozhovoru. Oběma jsem pokládala obdobné otázky (zhruba jsou uvedeny v Příloze 2 a 3). Po skončení rozhovoru jsem si navíc prohlédla třídy, abych viděla, jak jsou rozmístěny lavice, kde který žák sedí, kolik mají prostoru na odpočinek či hru atd.

Kazuistiku jsem prováděla též pomocí rozhovoru s matkou zkoumaného dítěte a také analýzou dostupných materiálů (zpráv a posudků od psychologa, lékaře...).

### **4. Charakteristika zkoumané skupiny**

Dotazníky vyplňovali rodiče dětí se zjištěnou specifickou poruchou učení, diagnózy dětí byly dyslexie, dysgrafie, dysortografie, syndrom ADHD a porucha sluchové percepce. Otázky jsem pokládala celkem šestnácti rodičům, z čehož patnáct bylo matek a jeden otec. Jedno dítě mělo s sebou v poradně oba rodiče, tudíž zkoumaných dětí bylo 15. Třináct z nich chodí do běžné základní školy v rozmezí mezi první a pátou třídou, dvě děti chodí do školy speciální pro žáky s poruchou učení. Věk rodičů se pohyboval od 28 do 42 let.

Co se týče učitelů – v běžné škole jsem hovořila s třídní učitelkou čtvrté třídy ZŠ Na Planině v Praze 4, která vyučuje ve své třídě tři děti s nárokem na integraci. Jeden chlapec má diagnostikovaný syndrom ADHD, další žák trpí dyslexií a jedna dívka je percepčně nezralá (především ve sluchovém vnímání). Do třídy dochází celkem 23 dětí. Výhodou je, že téměř každý žák má školní lavici pro sebe, takže mají více místa a vzájemně se neruší. U všech žáků si problémů všimla třídní učitelka, u chlapce s ADHD bylo podezření na poruchu již dříve, ale ve škole, která vyžaduje klid, soustředění a ukázněnost se projevila naplno.

Ve základní soukromé speciální škole Integrál jsem hovořila přímo se ředitelkou školy, která navíc žáky sama vyučuje. Ve třídách je snížený počet studentů – většinou je zde snaha vyučovat jich 10 až 15 ve třídě, a prvním stupni maximálně do osmi žáků. V současné době jsou ve druhé třídě dokonce pouze čtyři žáci. Všichni sedí samostatně ve speciálních lavicích pro jednoho.

## 5. Analýza získaných výsledků

### 5.1 Základní školy

Dá se říci, že školy se od sebe diametrálně odlišují. Obě učí podle vzdělávacího programu ZŠ, ale to je v podstatě jediné společné. Liší se již zápisem, který na **speciální škole** probíhá podobně jako zkouška školní zralosti. Trvá přibližně 35 minut, budoucí školák prochází čtyřmi místnostmi, v poslední je psycholog. Škola se potýká s nedostatkem míst, letos k zápisu přišlo 16 dětí, ale pouze 8 jich mohlo být přijato. Při přijímání hraje roli především závažnost poruchy, stupeň intelektu, ale také se přihlíží k tomu, zda má dítě ve škole sourozence. Škola trvá na tom, že nepřijímá žáky se sníženými rozumovými schopnostmi ani se závažnou poruchou chování (ale ADHD i ADD se zde vyskytuje zcela běžně). Žáci mohou nastoupit i během školního roku, nejdříve absolvují tzv. diagnostický pobyt, který trvá od tří do šesti měsíců, ale může se o další měsíc prodloužit. Během tohoto pobytu se zjišťuje, zda dítě může ve škole uspět a jestli bude fungovat spolupráce se spolužáky i s učitelem.

Jedna vyučovací hodina trvá pouze 40 minut a většinou dochází ke střídání různých aktivit – skupinová práce, práce ve dvojicích i individuální práce.

Při výuce se používají běžné učebnice, při výběru se dbá na to, aby byly strukturované, ne příliš barevné, jasné a praktické. Děti mají ve třídě různě po stěnách vylepené pomůcky, které si samy vyrobily, jako např. vyjmenovaná slova, násobilku, tvrdé a měkké souhlásky atd., na které se mohou při písemné práci podívat. Také mohou mít vlastní tabulky a „taháky“ na lavicích. Ve škole se razí teorie, že pokud žák ví, kam se kdy podívat, je to v pořádku. Časem si prý jednotlivé poučky zautomatizuje a přestává „taháky“ používat. Využívají se zde i speciální pomůcky jako např. čtecí okénka nebo bzučáky a také speciální metody (některé děti mají zpracované individuální vzdělávací programy). Žáci mají většinou více času na vypracování úloh než je běžné, často je zadán společný úkol, ale různá náročnost pro jednotlivé žáky či skupinky, nezkouší se u tabule (jediná aktivita, kdy dítě stojí před třídou je prezentace četby), děti sice píšou diktát, ale pomocí vysvětlování. Od třetího ročního probíhá výuka anglického jazyka, v letošním roce byl zkušebně v osmé třídě zaveden i jazyk německý, ale žáci s ním měli takový problém (ne snad, že by měli problém konkrétně s němčinou, ale výuka cizího jazyka je pro ně velmi obtížná a dělá jim problémy i jeden cizí jazyk, natož dva), že pro příští rok bude přesunut pouze do povinně volitelného bloku. Na druhém stupni dochází k půlení třídy v hlavních předmětech (český jazyk, matematika, později i fyzika a chemie) podle výkonnosti. V páté třídě pomáhá v hodinách českého jazyka a matematiky navíc druhý učitel. Důraz se klade především na aktivitu žáků.

Po vyučování mají děti možnost reedukace nebo doučování. Školní psycholog či pedagog diagnostikuje, co je potřeba zlepšit. Při doučování se práce soustředí na to, co žákovi při hodině nešlo, v čem selhával. Na reedukaci chodí 4-5 nejproblémovějších žáků, kteří cvičí prostorovou orientaci, zrakové a sluchové vnímání, rozlišují měkké a tvrdé souhlásky podle materiálu, na kterém jsou napsané, procvičují čtení a psaní atd. Fungují zde i individuální reedukace – např. logopedie či grafomotoriky. Mimo to mají samozřejmě možnost zvolit si různé kroužky a terapie – muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie, dříve i fyzioterapie. Učitelé většinou navrhnou rodičům, kterou terapii by jejich dítě mělo navštěvovat a rodiče vyjádří svůj souhlas či nesouhlas. Co se kroužků týče, mají možnost si zvolit výtvarný, keramický, hudební, modelářský, plavecký či informatiku. V každém školním roce zajišťuje škola pro žáky ozdravné pobyty, třídní výlety a lyžařské výcvikové zájezdy. Na závěr školního roku pro zájemce také poznávací a ozdravné pobyty u moře a v červenci se žáci mohou zúčastnit letního tábora.

V první a druhé třídě se nepoužívají známky k hodnocení žáků. Preferuje se hodnocení pomocí obrázků, razítek a také slovně. Každý týden v pátek napíše třídní učitelka do Zápisníku (obdoba Žákovské knížky) dětem hodnocení za práci za uplynulý týden, případně, co by bylo potřeba zlepšit. V počátcích školní docházky je výrazně hodnocena především snaha a aktivita žáků. Do loňského roku se v první třídě na vysvědčení používalo pouze slovní hodnocení, v současné době musí být pomocí známek. Ale pouze vyjíměčně se na vysvědčení objeví nějaká chvalitebná. Navíc ředitelka školy píše k vysvědčení rodičům dopis, jak dítě zvládá školní práci, jaký předmět mu dělá největší potíže, ale i v čem je dobrý, jaké pozitivní vlastnosti jsou u něj oceňovány atd. Ve třetí, čtvrté a páté třídě se vypisuje běžné vysvědčení a navíc na speciální formulář i slovní hodnocení za uplynulý rok. Od druhého stupně se většinou používá pouze klasického vysvědčení, ale samozřejmě se bere ohled na individuální potřeby žáků. Udivilo mě, že podle slov ředitelky školy rodiče příliš nemají rádi slovní hodnocení místo klasického vysvědčení a v hlavních předmětech ho přímo odmítají.

Integrál si také velmi zakládá na širší spolupráci s rodiči. Třikrát do roka jsou pořádány třídní schůzky, kde jsou většinou podávány obecné informace. V první a druhé třídě se třídní učitelka prakticky denně setkává s rodiči dětí, takže jim může kdykoliv sdělit připomínky či doporučení. Od třetí třídy se pak každou středu pořádá tzv. „kolečko“, kdy rodiče dochází do školy a krátce pohovoří s každým učitelem, který jeho dítě učí. Od druhého stupně se doporučuje, aby s rodiči obcházel učitele také sám žák. Pokud má vyučující pocit, že se děje něco závažnějšího nebo se vyskytují neustupující problémy při výuce, schází se rodič dítěte, třídní učitel, výchovná poradkyně a ředitelka školy a společně problém řeší.

V deváté třídě se provádí profitesty, které by měly žákům napovědět, kterou školu si mají dále zvolit. Jsou to v podstatě testy obecných znalostí, obsahující otázky ze všech předmětů a oborů. Podle výsledků jsou pak žákovi doporučeny 2-3 konkrétní školy, které by pro něj byly vhodné, vzhledem k jeho poruše učení, zájmům a výsledku testu. Bývá také zvykem, že v říjnu přichází do školy čerství absolventi z minulého roku a sdělují žákům i bývalým vyučujícím, s jakými problémy se potýkají, která škola je dobrá, na co je důležité si dát pozor a podobně.

Kromě dětí, kteří přichází rovnou k zápisu do speciální školy, kdy se rozpozná výrazná porucha učení již v předškolním věku, se sem dostávají i žáci, kteří nastupují během roku, často se špatnou zkušeností z běžné základní školy. Rodiče často umístí prvňáčka do běžné školy a během první či druhé třídy se zjistí, že učení neovládá. Setkala jsem se i s případem, kdy prvňáček stále si pletoucí „m“ a „n“ nebo „o“ a „p“ byl třídní učitelkou stále napomínán, opravován, později i kárán a zesměšňován. Učitelka řekla dětem, že nezačnou psát perem, dokud i tento žák nebude bezchybně znát všechna písmena. Spolužáci se mu samozřejmě posmívali a dávali mu za vinu, že kvůli němu nemohou psát opravdovým perem. Tento žák byl nakonec nucen změnit školu. Často tuto speciální školu doporučí také logoped či neurolog nebo speciálně pedagogické centrum či pedagogicko-psychologická poradna.

Pokud ze školy žák odchází, většinou to bývá kvůli finanční náročnosti (jedná se o soukromou školu, roční školné činí 18 000 Kč), z důvodu výrazné poruchy chování odchází do školy specializující se na děti se specifickou poruchou chování, někdy také odchází děti s páté či sedmé třídy na gymnázium. Podle zkušeností ředitelky se hlásí každým rokem 2-4 žáci na gymnázium a 1-2 nejlepší jsou přijati. I ti však potom těžko zvládají náročnou školní práci a většinou prospívají s dostatečnými známkami (nejčastěji v českém jazyce).

Ve čtvrté třídě **běžné základní školy**, kterou jsem navštívila, se vyučuje standardním způsobem, vyučovací hodina trvá 45 minut. Všichni žáci se specifickou poruchou učení mají doporučení z pedagogicko-psychologické poradny jak s nimi pracovat a kde být tolerantnější, ale třídní učitelka si stěžovala na všeobecnost informací a celkový nezájem poradny o spolupráci se školou. Žák s dyslexií a žákyně s percepční poruchou jsou zvyklí pracovat pomaleji a dělat jen to aktuální, co se právě vysvětluje či počítá. Takže např. neopisují zadání z tabule či nepřepisují dlouhé texty. Dyslektik píše diktáty ob jednu větu, ale učitelka přiznává, že tato metoda hodně ztěžuje práci chlapci s ADHD, který je nepozorný a zbrklý a často neví, co má vlastně psát nebo píše tu samou větu znovu. Také se ve třídě často používá metoda „vypracuj kolik stihneš“. Metoda spočívá v tom, že jsou zadány dva až tři matematické příklady či doplňovací cvičení z českého jazyka a děti vědí, že první je povinné

a to musí stihnout všichni. Další pak jsou dobrovolné, kdo je stihne a má je správně je oznámkován (za ně se dávají jen výborné a chvalitebné známky). Tím ale vzniká také problém, že chytřejší či rychlejší děti mají více známek.

Všechny tři děti se snaží učitelka posazovat dopředu, do první nebo druhé lavice, aby je měla pod kontrolou a viděla, jestli stíhají tempo výuky a dávají pozor. Žák s ADHD místo židle používá gumový míč, na kterém sedí, jelikož na židli se pořád vrtěl, padal z ní a při neustálém posunování rušil spolužáky. Okolo něj sedí, podle slov učitelky, žáci klidní, tolerantní, většinou premianti, kteří jeho aktivitu zvládají bez problémů. Všechny děti ve třídě jsou často vyvolávány k tabuli a dbá se na to, aby pracovaly samostatně.

Co se týče narušování hodiny zmíněnými žáky, největší problém vidí vyučující v neustálém vykřikování a rušení výuky ze strany žáka s ADHD, kdy učitelka musí dítě napomínat, usměrňovat a výklad je často přerušován. Také dyslektik ovlivňuje práci ve třídě tím, že mu dlouho trvá, než se vyjádří, než začne pracovat, pokud je vyvolán k tabuli je jeho práce ještě pomalejší a třída má úkol daleko rychleji hotový než on.

Podle třídní učitelky zaujímají tito žáci přibližně stejný postoj ke škole a k výuce jako jejich spolužáci. Chodí do ní většinou stejně neradi jako ostatní, na některé předměty se těší více (např. tělocvik, výtvarná výchova...), na některé méně. Jediný rozdíl vidí vyučující v tom, že všichni tito žáci s problémem jsou sdílnější, častěji si s ní chodí popovídat, vyprávějí jí o tom, co dělali o víkendu nebo co je nového. Dá se říci, že v třídní učitelce vidí spíše spojence a kamaráda než autoritu v pravém slova smyslu. To mi přišlo zajímavé vzhledem k jejich věku (kolem 11 let), čekala bych toto chování spíše v nižších ročnících.

Spolužáci na ně reagují kladně nebo neutrálně a jako v každé třídě se zde tvoří podskupinky. O žákovi s dyslexií by se dalo říci, že je spíše samotář nebo že nepatří výrazně do žádné skupiny ve třídě. Naopak žák s ADHD je ve třídě poměrně oblíbený, se třemi dalšími spolužáky jsou nerozluční kamarádi a i s ostatními dětmi si rozumí.

Učitelka nemá pocit, že by se těmto žákům někdo vysmíval nebo jimi opovrhoval kvůli jejich poruše či jim záviděl nějaké úlevy. Vyučující propaguje metodu seznámit žáky s poruchami, které se ve třídě objevují, vysvětlit jim jednoduše, jak se projevují, s čím mají tito žáci největší problémy. Objasnit jim, že za svoji vadu nemohou a že potřebují vytrát. Také se snaží zdůrazňovat jejich přednosti, kladné stránky a oceňovat snahu. Tento přístup se jí vždy osvědčil, děti pochopí, proč mají někteří žáci jisté úlevy a dokonce se jim snaží i pomoci.

Co se týče vzdělávání těchto žáků ve speciálních třídách či školách, podle názoru vyučujícího je to poměrně dobré řešení, jelikož pokud je ve třídě více žáků, kteří potřebují speciální přístup, výkonnost celé třídy klesá a nadanější žáci se v hodinách nudí. Výuka probíhá na úkor bystrých žáků, kteří postupně odcházejí na gymnázium či do

specializovaných tříd. Vyučující se vlastně nemůže plně věnovat ani slabým, ani nadaným. Stejně tak jako ředitelka speciální školy souhlasí učitelka z běžné základní školy s tím, že pokud by se snížil počet žáků ve třídách, byla by situace jiná.

## 5.2 Rodiče

Rodiče, se kterými jsme hovořila shodně uváděli, že potíže s učením (a někdy také s chováním) se začaly vyskytovat převážně v první či ve druhé třídě základní školy. S odstupem času si rodiče uvědomují, že jisté náznaky se objevovaly již v mateřské škole, ale v té době jim nepřikládali dostatečný význam. Mysleli si, že je jejich potomek ještě malý a až půjde do školy, vše se rychle naučí.

Nejčastějšími problémy jejich dětí, byly potíže zapamatovat si tvar jednotlivých písmen a zaměňování písmen podobných. Častou odpovědí v dotazníku bylo také vynechávání či přesmyk písmen. Tyto problémy se objevovaly při čtení i psaní. Někteří rodiče zmiňovali také to, že při čtení si jejich děti často domýšlejí konce slov a nebo po přečtení příběhu vůbec nevědí, o čem vlastně byl.

Ve většině případů si potíží všimla třídní učitelka dětí a ona jim také doporučila vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dokonce jim většinou sama nějakou konkrétní doporučila a nebo dala přehled jednotlivých poraden v okolí. Ve dvou případech již upozornila na možný výskyt poruchy učitelka v mateřské škole. U šesti dětí objevili poruchu sami rodiče. Tím mám na mysli rodiče, kteří přímo odhadli či se domnívali, že by jejich dítě mohlo trpět poruchou učení a za tímto účelem navštívili speciální centrum, které se těmto dětem věnuje. Rodiče často uváděli, že si sami všimli potíží dítěte v učení, ale podnět k návštěvě poradny dala až třídní učitelka.

Po první návštěvě v poradně měli většinou rodiče tíživý pocit, který částečně pramenil ze zklamání, že jejich dítě má nějaký problém a tudíž bude nutná dlouhodobá (možná celoživotní) náprava. Částečně také z vyhlídky proseděných odpolední nad učením a z vědomí, že možná jejich potomek nebude moci být tím, čím si představovali (lékařem, právníkem...). Někteří uváděli ale také úlevu, že konečně vědí podstatu problému, že je možné tyto potíže nějak pojmenovat a že nejsou tak neobvyklé. Někteří pocítovali také trochu vinu za to, že svému dítěti nevěřili, že to nedělá schválně a uvědomovali si, že možná zbytečně moc křičeli a rozčilovali se.

Překvapilo mě, že rodiče v poradně ve většině případech nedostali žádná cvičení, která by měli s dítětem vyplňovat. Někdy se stalo, že jim psycholog doporučil, které knihy nebo cvičebnice by byly nejlepší, ale to spíše až na dotaz rodičů. Většinou se týkaly

nácviku jednotlivých hlásek, procvičování pravolevé orientace, zrakového vnímání, ale především jim bylo zdůrazněno, že by se měli s dítětem učit denně, postupovat po malých částech, dopřávat mu dost odpočinku, ale dbát na dodržování stanovených pravidel. Největší přínos poradny vidí rodiče zejména v diagnostice poruchy a následně v tom, že učitelé k dětem přistupují jinak když vědí, že trpí specifickou poruchou učení.

Pocit zlepšení po čase měla velká většina z dotázaných rodičů. Myslím si, že ti, kdo ho zatím nemají dochází do poradny teprve krátkou dobu. A nebo naopak ji několik let a mají pocit, že se dítě zlepšovalo zpočátku a teď stagnuje. Většina uváděla, že dítě si teď dává mnohem větší pozor na těžká slova a už předem dokáže odhadnout, kde by mohlo udělat chybu. Často rodiče uváděli, že zlepšení může souviset také se vzrůstajícím věkem potomka.

Co se týká přístupu spolužáků a množství kamarádů, které tyto děti mají, téměř všichni rodiče měli dojem, že jejich dítě není ve třídě ani nejoblíbenější spolužák, ani outsider. Uznávali, že není vůdce party a nemá hlavní slovo, spíše má okolo sebe 2 nebo 3 kamarády, kterých se drží. Rodiče to považovali za běžnou věc, neměli pocit, že kvůli poruše učení s ním nikdo nekamarádí nebo mu někdo dělá naschvály.

Rodiče neměli pocit, že by jejich potomek, díky své poruše, měl příliš velké úlevy při vyučování. Někteří uváděli, že nemusí stihnout celé cvičení, tak jako ostatní děti, ale když ho stihne a má ho správně, dostane navíc jedničku. Některé děti píšou v diktátech pouze každou druhou větu a nebo málo kdy čtou před celou třídou nahlas. To byly ale většinou jen výjimky. Celkově měli rodiče pocit, že typické dyslektické či dysgrafické chyby jsou tolerovány (nejsou známkovány) a nebo že jsou tito žáci častěji hodnoceni mírněji oproti ostatním dětem. Ale tím jejich výhody končí.

Mluvila jsem většinou s matkami dětí a ty také uváděly, že jsou to spíše ony, které se s potomkem učí. Vysvětlovaly to častou manželovou nepřítomností z pracovních důvodů a také jeho netrpělivostí. Matky samy říkaly, že je to tak lepší, jelikož oni už vědí, co dítě zvládne, jsou připravené na neúspěch a dokáží lépe ohodnotit snahu. Téměř jednohlasně se shodovaly také v tom, že je to pro ně náročné a že se musí předtím dostatečně obrnit trpělivostí. Přesto však přiznávaly, že někdy nevydrží být klidné a u učení se rozčilují. Vadí jim nejvíce, že dítě pořád opakuje tu samou chybu, i když mu to před chvílí vysvětlovaly a že se na učení nesoustředí. Zdůrazňovaly, že je důležité poznat, kdy je dítě unavené a tudíž kdy je třeba udělat pauzu. Pokud si, třeba jen 15 minut odpočine, pracuje pak viditelně lépe. Také si stěžovaly, že trvá třeba půl hodiny, než udělají jedno cvičení a to mají udělat ještě tři. Pokud se s dítětem učí někdy druhý rodič, dopadá to většinou ještě hůře. Nejprve otec drobné chyby přehlídí či jemně opravuje, ale po chvíli se rozzlobí, dítě začne být nervózní a nepozorné a často vše končí pláčem. Mluvila jsem pouze s jedním otcem dítěte trpícího

specifickou poruchou učení a ten odpověděl, že spíše se synem učí matka, ale pokud on někdy její úlohu přebírá, probíhá učení téměř bez problémů. Zdůvodňoval to tím, že se s ním neučí moc často a tak jednou za čas se snaží zůstat v klidu a trpělivě syna opravovat. Uznával, že kdyby to musel absolvovat denně, měl by s tím potíže.

U rodin, kde se vyskytovali dva nebo více sourozenců, z nichž jen jeden trpěl poruchou učení, jsem se ptala, zda k nim rodiče přistupují při přípravě do školy rozdílně. Matky uváděly, že se snaží mezi nimi nedělat viditelné rozdíly, aby nevznikala sourozenecká rivalita, ale někdy se musí toho slabšího zastat, být mírnější v hodnocení nebo s ním déle procvičovat a opakovat některá cvičení.

### **5.2.1 Co je pro rodiče nejtěžší**

Podle mého se setkávají rodiče hned s několika stresovými faktory, které výrazně ovlivňují pochopení a prožívání specifickým poruch učení.

Jeden z nejtěžších úkolů přichází hned na počátku a je jím přijetí faktu, že dítě trpí poruchou. Tento fakt totiž souvisí se zklamáním, rozporuplnou situací, kdy se potomek do té doby jevil naprosto v pořádku, má normální inteligenci a přesto nezvládá takový relativně automatický úkon, jako je čtení či psaní. Pro rodiče je většinou sdělení diagnózy šokem. Mnoho rodičů také přikládalo velký význam tomu, aby byla porucha zjištěna co nejdříve, nejlépe ještě v mateřské škole. Pokud se v tomto období objeví náznak toho, že by jejich dítě mohlo mít problémy se školní prací, rodiče by již při nástupu dítěte do školy byli připraveni na možné potíže a zmírnili by svá očekávání.

Další věcí, kterou rodiče zdůrazňují je správné vysvětlení a pomoc při pochopení pojmu specifická porucha učení. Je pro ně důležité, aby jim nějaký odborník potvrdil, že neúspěch jejich dětí ve škole není způsoben lajdáctvím nebo nízkou inteligencí. Rodiče vědí, že tyto poruchy souvisí s drobným poškozením mozku a že velký vliv mají komplikace v těhotenství či při porodu. Naopak si velmi často neuvědomují, že tyto poruchy mohou být dány geneticky a až postupem času si uvědomí, že vlastně také měly ve škole problémy s učením. Pro ty rodiče, u kterých byla diagnostikována porucha hlubšího charakteru a kteří například studovali ve speciální škole nebo si dobře pamatují své vlastní neúspěchy, je výchova stejně postiženého dítěte snadnější, jelikož si sami vzpomínají, jak bylo těžké si mechanicky zapamatovat poučky a že i když doma vše uměli, ve škole to vypadalo, že se vůbec nepřipravovali. Na druhou stranu, rodič dyslektik se nemůže se svým potomkem učit, jelikož dělá stejné chyby. Mají téže potíže a tudíž nedokáží dítěti látku vysvětlit.

Dalším těžkým úkolem je pro rodiče právě příprava do školy. Zdůrazňují především časovou náročnost a také množství trpělivosti, které musí projevit. Těžko se smířují s faktem,

že musí se svým dítětem trávit denně i několik hodin nad učením a přesto nedochází ke zlepšení prospěchu. Navíc je pro ně vysilující fakt, že to, co se s dítětem dnes pracně naučí, zítra si už nejspíš stejně pamatovat nebude. Rozčiluje je také, že dítě je při učení nesoustředěné, stále někam odbíhá nebo je neuvěřitelně pomalé.

Mívají problém vcítit se do problémů svého potomka a je pro ně obtížné uvěřit, že dítě opravdu nedělá naschvály, že se snaží spolupracovat, ale někdy to nejde. Nemohou pochopit, že jeden den má ve škole dobré známky a pochvaly a druhý den dostane z podobného úkolu nedostatečnou.

Rodiče také příkládají velkou důležitost spolupráci se školou. Záleží jim na tom, aby učitel byl nejen odborník, který rozumí poruše učení u jejich dítěte, ale aby věděl, jak s ním pracovat, co hodnotit, jak ho podporovat a aby měl pozitivní vztah k těmto dětem. Rodiče mají často pocit, že učitelé nejsou ochotni pracovat s dítětem tak, jak by si oni představovali a věnovat mu tolik pozornosti a péče, kolik potřebuje. Někteří mají dokonce pocit, že učitel takové žáky ponižuje a dává je za špatný příklad ostatním. A nebo na druhou stranu kritizují učitele za to, že jejich dítě mělo problém s českým jazykem a on nepoznal, že se jedná o poruchu učení. Stěžují si na bagatelizaci poruchy ze strany učitele a na to, že když se konečně zjistí příčina problémů, škola ji odmítne uznat a přistupovat k žákovi individuálním způsobem. Rodiče mají často špatnou zkušenost s běžnou základní školou, kde nejsou spokojeni s přístupem učitele nebo způsobem výuky a proto raději volí speciální školu pro děti se specifickými poruchami učení či chování. V takovém případě ale vzniká nový problém, který rodiče pociťují a to: Jak se bude okolí dívat na to, že naše dítě chodí do speciální školy?

## **6. Shrnutí**

Musím říci, že na mě speciální škola udělala obrovský dojem. Především byla znát snaha učitelů, aby děti výuka bavila, aby se všichni zapojovali a aby docházelo neustále k procvičování toho, co dělá žákům problémy. Učitelé nebazírují na maličkostech a nevyžadují mechanické učení vyjmenovaných slov nebo koncovek v chemii, naopak mají děti možnost využít popsaných stěn ve třídě, kde je většina vyvěšena. Učitelé přiznávají, že žáci mají poněkud ztížený přechod na střední školu, jelikož tady je o ně více pečováno a klade se zde důraz na individuální kontakt. Pokud žákovi něco nejde, učitel mu automaticky po vyučování problém vysvětluje a procvičuje. Uznávají také, že je zvláštní shromažďovat děti s podobnými poruchami, jelikož se často navzájem ruší a opakují po sobě stejné chyby. Názor ředitelky byl, že pokud by bylo v běžných třídách kolem 15ti žáků, pak by bylo lepší takové děti nechat tam, aby se poruchy vyskytovaly v menší koncentraci. Ale jestliže je

v dnešní době ve třídě i třicet žáků, je pro děti se specifickými poruchami učení lepší, pokud se budou vzdělávat ve speciální třídě či škole, kde na ně má vyučující více času.

V běžné základní škole bych očekávala větší toleranci vůči dětem s poruchou, možná jsou znát některé zastaralé metody, které třídní učitelka používá. Kromě gumového míče, na kterém chlapec s ADHD může sedět (a bylo mu to povoleno až ve třetí třídě) nemá v podstatě žádné úlevy. Je sice tolerováno jeho vykřikování při vyučování a větší aktivita v lavici, ale nemá prostor pro odpočinek, nesmí během hodiny vstávat, kolem sebe má poměrně dost rušivých podnětů (sedí u okna, všude jsou vystavené výkresy, květiny...). Podle slov učitelky je ve třídě poměrně oblíbený a má dost kamarádů, ale z vlastní zkušenosti vím, že tomu tak není. Sám žák má pocit, že kamarády získává především „šáskováním“ a vymyšlením zajímavých (často nebezpečných) aktivit. O trochu lepší mi přišel přístup k žákovi s dyslexií. Ale přesto kromě toho, že píše v diktátech jen každou druhou větu a je tolerováno jeho pomalejší tempo vyjadřování i psaní a čtení, nemá speciální úlevy. Nepoužívá např. žádné pomůcky ke čtení, ani nemá žádné úlevy při výuce cizího jazyka.

Výpovědi rodičů se téměř shodovaly s mým očekáváním. Nepřekvapilo mě, že rodiče měli po vyslechnutí diagnózy a objasnění, co vlastně porucha znamená a jak je možno ji zmírnit, pocit zklamání a někdy i úlevy zároveň. Tušila jsem, že se s dítětem připravuje do školy především matka, že to pro ní je často až nesnesitelně náročné, ale ví, že jí nic jiného nezbyvá. Udivilo mě akorát, že rodiče často nedostanou v poradně žádné konkrétní materiály k procvičování a že to je opět úkol především matek sehnat si potřebné cvičebnice. Překvapilo mě také, že potíží si často všimla až třídní učitelka a rodiče až s odstupem času uznávali, že jisté problémy při učení se svými dětmi také zaznamenali, ale nevěnovali jim dostatek pozornosti. A nebo naopak mě udivila jedna matka, která si potíží všimla sama, zašla proto za třídní učitelkou svého syna, ale ta jí oznámila, že si žádných vážných nedostatků či problémů s českým jazykem u tohoto dítěte nevšimla, že by se mělo jen více připravovat na hodiny. Matka ale přesto se synem do poradny zašla a tam jí dyslexii potvrdili. Celkově bych řekla, že skutečnost se od teorie poměrně dost liší. Myslím, že by měly být děti se specifickou poruchou učení daleko více tolerovány, respektovány jejich typické chyby a měl by se brát větší zřetel na jejich pocity, tempo a individuální potřeby.

## 7. Kazuistika chlapce s diagnostikovaným syndromem ADHD

*Jméno: M.M.*

*Pohlaví: muž*

*Rok narození: 1996*

*Věk: 8 let*

*Škola: běžná základní škola, druhá třída*

Tento hyperaktivní chlapec měl specifické potřeby ještě než se narodil. Pochází z rizikového těhotenství, kdy matka dlouhou dobu nemohla otěhotnět a poté i donosit dítě. Dvakrát potratila a v důsledku toho byla při zjištění dalšího těhotenství přijata do Ústavu pro péči o matku a dítě v Praze 4 – Podolí, kde strávila prakticky celou dobu na lůžku. Její těhotenství bylo označeno jako rizikové. Porod proběhl předčasně, v 8. měsíci, a navíc císařským řezem.

Matka velmi brzy poznávala, že má doma neposedu. Při přebalování nedokázal být ani chvíli v klidu, cukal sebou, obracel se, proto ho přebalovala raději na zemi. U žádné činnosti dlouho nevydržel a i přesto, že ho bavila, musel alespoň kmitat nohama, cukat sebou, zpívat si nebo si pro sebe něco povídat. Prostě byl velmi neklidný. Matka také objevila, že mu chybí jakýsi pud sebezáchovy. Vrhá se do vody, ačkoliv neuměl plavat a neměl ani dětský kruh či polštářky. Naprosto nutný byl u něj neustálý dohled.

Od tří let začal chodit do mateřské školy a jeho „porucha“ se ještě více projevila. I paní učitelka upozorňovala rodiče na jeho zvýšený neklid a nepozornost. Nejhorší období nastalo mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Matka ho nemohla nechat ani chvíli bez dozoru, když například vařila, dokázal Martin pokreslit pastelkami celý svůj pokoj, zdi i strop. Dostat se kamkoliv pro něj nebyl problém. Návštěvy si musely zvyknout, že odkládání skleniček a hrnků na stůl zkrátka není možné – dřív než by si stačily nalít, byl by hrnek rozbitý na zemi. Nebylo možné, aby zůstaly například otevřené dveře na balkon. Bylo dokonce i těžké „odchytit“ ho před přechodem pro chodce, aby nevběhl pod auto. Nenechal se vzít ani za ruku. Někdy se také kvůli maličkostem začal vztekat, pak pomáhalo jen dát ho pod studenou sprchu, na nic jiného nereagoval. V mateřské škole chtěl být neustále středem pozornosti, byl pro každou lumpárnu a dělal ze sebe šaška. Při čtení pohádky nedokázal poslouchat, hledal si

jiné činnosti a rušil ostatní děti. Při hraní nadělal spoustu hluku, nejraději něčím neustále bušil, na napomínání nereagoval. Často byl označován jako chlapec zlobivý a neposlušný.

Okolí si také všimlo, že se velice snadno rozčílí. Když není po jeho, když vidí u někoho hračku, kterou nemůže mít, když ve hře prohrává. Obecně velmi nerad prohrával a dokázal se i rozplakat. Když mu nějaká hra nešla, prostě jí nehrál, vypnul, aniž by si s ní lámal hlavu a začal s jinou.

Poté co nastoupil do první třídy základní školy, začala se jeho hyperaktivita řešit. Třídní učitelka upozornila matku, že by měla navštívit odborníka. Chlapec se nedokázal soustředit, maximálně 15 minut. Dostával třeba 3 poznámky denně, uprostřed hodiny vstával a chodil si ke spolužákům pro věci, které zrovna potřeboval. Neustále vykřikoval, hlásit se pro něj byl veliký problém. Na židli se musel alespoň houpat, každá maličkost ho dokázala vytrhnout se soustředění. Tyto problémy přetrvávají dodnes (ale na druhou stranu se také mnohé zlepšilo – některé dny dokáže Martin zvládnout naprosto v klidu a dokonce ve škole dostává i pochvaly), navíc se zviditelnily některé další. Např. při psaní diktátu nedokáže od poloviny vyučujícího vůbec poslouchat, tudíž první půlku má bez chyby, napsanou skoro krasopisně a druhou úplně nesmyslnou, nebo plnou chyb a prakticky k nepřečtení. Při čtení sebou cuká, kývá nohama, tudíž ztrácí řádky a odstavce, kde se přestalo číst. Pokud ve škole vypracovávají samostatné cvičení, často si z nepozornosti špatně přečte zadání úkolu a pak dělá něco úplně jiného. Naopak v matematice je nadprůměrně dobrý, příklady vypočítá bez chyby a velmi rychle. Nemá příliš kamarádů, spíše jednoho vyhraněného, ale dokázal by se obejít i bez něj. Matka shledala také určitou nekoordinovanost pohybů a zjistila, že prakticky nechodí, ale běhá.

Na základě doporučení školy navštívila dne 8.3.2004 matka s dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu v Praze 9 – Vysočanech. Zde prošel Martin odborným vyšetřením a psycholožka konstatovala „zvýšený motorický neklid, snadno unavitelnou pozornost, oslabení jemné motoriky ruky (grafomotorickou neobratnost) a mluvidel (artikulační neobratnost), impulzivitu, nezralost v oblasti fonemického sluchu (sluchová diferenciaci).“ Dále shledala, že „kresebný projev je jednoduchý, grafomotoricky neobratný, kontrastuje s rozumovými schopnostmi a věkem dítěte. Písemný projev je zatím bez známek specifické vývojové poruchy učení, grafická stránka však odráží potíže v grafomotorice a impulzivitu (úprava velmi proměnlivá).“ Také ve zkoušce rozumových schopností našla velmi nevyrovnané výkony s převahou názorové složky – pásmo výraznějšího nadprůměru, nad verbální – pásmo lepšího průměru. Konstatovala, že celková oblast intelektu se pohybuje v pásmu nadprůměru. A vyvodila závěr : Hyperkinetická porucha, potíže v koncentraci pozornosti a vizuomotorické koordinaci (sy ADHD, dříve sy LMD).

Doporučila zohlednit při školní práci potíže v grafomotorice, zdůraznila potřebnou důslednost, kontrolu zadaných úkolů, posilování žádoucího chování častou pochvalou a motivací odměnou, případně posilovat chlapcovo sebevědomí. Nežádoucí projevy trestat okamžitě, nepoužívat oddálené tresty. Dále poradila střídat krátké úseky práce (max. 15 min.) s drobnou fyzickou aktivitou či relaxační přestávkou.

Kromě toho svěřila chlapce neurologovi a doporučila elektroencefalografické vyšetření. Zde stanovili nálezy: Lehce abnormální záznam s difusní příměsí pomalé aktivity.

V základní škole označili Martina jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, stanovili zvýšenou individuální péči a upozornili rodiče, že v zájmu dítěte budou docházet na konzultace do školy (cca 1krát za 2 měsíce). Stanovili, že žák bude vyučován podle běžných osnov základní školy, ale bude mu věnována individuální péče v hodinách. Ve výuce českého jazyka mu bude tolerován písemný projev a uvolnění ruky, v hodinách anglického jazyka by mělo být upřednostněno ústní zkoušení a respektování individuálního pracovního tempa. V dalších předmětech bylo doporučeno nehodnotit úpravu v sešitech, věnovat žákovi zvýšenou pozornost a má rovněž povoleno pohybové uvolnění během vyučování.

Podle mého názoru, mohla mít hyperaktivita u chlapce původ už v předčasném porodu a přispět mohla i cesta dítěte na svět - tedy císařský řez. Když se narodil, neplakal jako ostatní děti, matka se ptala na příčinu a bylo jí řečeno, že má vodu v dýchacích cestách, museli ho nejdříve rozdýchat a právě toto mohlo být příčinou jeho poruchy chování. Mohly být na okamžik přerušeny důležité spoje a způsobena odchylka v činnosti nervového systému.

Myslím, že porucha byla podchycena relativně brzy a diagnóza stanovena bez problémů, což je pozitivní pro chlapce i jeho rodiče. Ti byli poučeni, jak se k dítěti chovat, což je důležité a i ve škole je mu věnována individuální péče.

Jeho okolí by si mělo uvědomit, že dítě za svou poruchu nemůže a nemělo by smysl, kdybychom ho za ni trestali. Je patrné, že chlapec se pro svou zbrklou, roztěkanou a živost špatně zařazuje do kolektivu a také klade zvýšené nároky na učitele a vychovatele, ovšem pokud v jednání s ním budeme trpěliví a klidní, on si uvědomí, co po něm vlastně chceme a my se nebudeme zbytečně rozčilovat. Je lepší mu říct to samé 15krát a trvat na svém, než jednou zakřičet a pak od toho upustit. Beztak na něj křičení a napomínání neplatí, prostě nereaguje.

Také by mohlo pomoci povzbuzení, pochvala nebo ocenění, pokud se mu něco podaří, ale především za snahu. Když vidíme chuť pracovat a snahu se s úkolem vypořádat, měli bychom ji ocenit. Důležité je s dítětem spolupracovat, snažit se předejít nevhodnému

chování. Například při psaní úkolů se s ním v klidu posadit, vést ho k tomu, aby nám říkal, co bude psát a proč. Měli bychom, pokud možno, odstranit všechny rušivé podněty a přispět by mohlo i umístění pracovního stolu tak, aby se díval např. do stěny a ne ven z okna, na hračky atd. Podstatné je také, abychom se s ním učili intenzivně, ale ne příliš dlouho. Optimální by mohla být čtvrt hodinka učení a pak půlhodinová přestávka, ve které bych zvolila spíše pohyb, volnou hru, aby se dítě vybouřilo a nervový systém si mohl odpočinout. Poté se můžeme k úkolu vrátit. Soustavné a dlouhodobé zatěžování pozornosti mu nevyhovuje, takže by bylo vhodné udělat pauzu vždy, když u něj vidíme únavu.

Také, podle mého názoru, bychom neměli dítě příliš vystavovat situacím, ve kterých je neúspěšné, ale naopak vyhledávat ty, ve kterých je dobré. Takže například, nedokáže-li se soustředit ve škole a při hrách prohrávat, určitě by mu udělala radost projížďka na kole, delší výlet, kreslení nebo třeba shlédnutí pěkného filmu. Eventuálně, pokud se dítě věnuje aktivně nějakému sportu či koníčku (v tomto konkrétním případě fotbalu) nechat ho, aby nám ukázal, co nového se naučil a případně si s ním zahrát. Z vlastní zkušenosti vím, že tento chlapec velice rád pomáhá s domácími pracemi. Při utírání nádobí sice občas něco rozbije, ale přesto bychom ho měli nechat dělat to, co ho baví a je užitečné. Ovšem na druhé straně není dobré se kolektivní hram a tudíž prohrám vyhýbat úplně, myslím, že pokud párkrát prohraje a zjistí, že to vlastně nic neznamená, nebude mu to později přinášet takové trauma.

Neméně důležitá je i spolupráce rodiny a školy. Učitel by měl být dostatečně informován o příčinách obtíží dítěte, o jeho poruše a o tom, jak s ním jednat a zacházet. Rodiče by s ním měli být co nejvíce ve styku a on by je měl informovat o problémech a pokrocích, které zaznamenává. Ocenila bych i snahu vyučujícího nalézt náhradní činnost pro chlapce v hodinách, jelikož se často stává, že toto hyperaktivní dítě je daleko rychleji hotové než děti ostatní. Proto by mu mohl povolit zatím zalít květiny nebo smazat tabuli. A v neposlední řadě je podle mě důležité, aby byli rodiče, učitelé i všichni kdo s dítětem spolupracují jemu oporou. Aby ho povzbuzovali a chválili. Pomoci by mohl také tělesný kontakt, aby chlapec cítil jistotu a věděl, že ho mají rádi, i když se mu občas něco nepodaří. Je třeba hodně trpělivosti a vytrvalosti, ale hlavní je věřit, že s postupem času se bude spolupráce a výchova zlepšovat a zjednodušovat a radost budou mít obě strany.

## Závěr

Téměř všechny děti se na začátku školní docházky do školy těší a jejich rodiče většinou neočekávají, že by již v první třídě měly nastat závažnější potíže. Jenže u dětí se specifickou poruchou učení tomu z pravidla tak bývá. Mívají problémy ať se do školy připravují nebo nikoliv, i když se snaží a doma se pilně učí. A to jim velmi brzy zkazí vztah ke škole, demotivuje a začnou mít pocit, že nikdy nemohou být při vyučování tak úspěšné, jako jejich spolužáci. Přispívá k tomu samozřejmě také hodnocení dítěte okolím, které se k situaci nějak vyjadřuje. Co o něm říká učitel a rodiče, to si často dítě převezme i do své mysli a ovlivní to jeho sebehodnocení.

Čím později se problémy s učením začnou řešit, tím hůře je dítě snáší. Proto je nutné zareagovat co nejdříve a zabránit tak negativním reakcím okolí. Pokud přesně víme, co dělá dítěti potíže, můžeme s ním podle toho pracovat. Rodiče budou vědět, že jejich potomek nedělá chyby schválně, že problém není v nedostatečné inteligenci a přestanou opakovat názor, že kdyby chtěl, mohl by být úspěšnější. Budou vědět, že dítě daleko lépe pracuje v krátkých intervalech s možností odpočinku a pokud se s ním jedná v klidu. Nepomáhá ani přílišná kritičnost a náročnost úkolů. Jestliže bude mít učitel k dispozici podklady z vyšetření a následná doporučení pro péči o takového žáka, bude tolerantnější k typickým chybám, které žáci se specifickou poruchou učení dělají. Bude informován o možnostech hodnocení a nápravy poruchy u takového žáka. A pokud vysvětlí nastalou situaci i spolužákům, přestanou ho hodnotit jako pomalého či neschopného a mohou se mu snažit i pomoci. Dostatečné informace by měl obdržet také sám žák, kterého se problém týká. Mnoho takových dětí přesně nechápe podstatu své poruchy a nemá o ní dostatečné znalosti.

Myslím, že speciální třídy či školy by mohly být pro takové žáky vhodnější, jelikož přistupují k dětem s větší tolerancí, respektují individualitu žáka a jsou připravené na možné potíže. Samozřejmě nemůžeme opomenout také specializované vzdělání pedagogů a chuť s takovými žáky pracovat. Děti mají v této škole více volnosti, nebáží se na maličkostech a v neposlední řadě nejsou traumatizováni neustálým srovnáváním s úspěšnějšími spolužáky. Mají pak sice ztížený přechod na střední školu a horší přípravu do života, než žáci z běžné školy, ale myslím, že pro děti se specifickou poruchou učení, kteří studují běžnou školu musí být příprava tak náročná, že pak stejně netouží po dalším studiu.

Každý, kdo pracuje s dětmi s poruchou učení by si měl uvědomit, že dětství je jednou z nekrásnějších fází života a že tito žáci musí pracovat daleko intenzivněji, aby dosahovali dobrých výsledků. A proto je zbytečné jim ho ještě ztěžovat.

## **Příloha č. 1**

Dotazník pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení

**Váš věk:**

**Věk dítěte:**

**Diagnóza:**

- 1) Jaké potíže v učení Vaše dítě mělo?
- 2) Kdy se začaly tyto problémy objevovat?
- 3) Kdo si potíží všiml první (kdo na ně upozornil)?
- 4) Kdo Vám navrhl vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně?
- 5) Jaký jste měl(a) pocit, když bylo zřejmé, že Vaše dítě trpí poruchou učení?
- 6) Co pro vás bylo, či stále je, nejtěžší?
- 7) Máte pocit zlepšení? Pokud ano, v čem především?
- 8) Jak k Vašemu dítěti přistupují spolužáci?
- 9) Má ve třídě hodně kamarádů?
- 10) Chodí Váš syn (dcera) do speciální třídy či školy nebo do běžné základní školy?
- 11) Má ve škole nějaké úlevy?
- 12) Jste spokojen(a) s třídní učitelkou vašeho dítěte?
- 13) Pokud ne, uveďte proč
- 14) Učíte se s Vaším dítětem spíše vy nebo druhý rodič?
- 15) Je to pro Vás náročné? V čem?
- 16) Pokud se s Vaším dítětem učí druhý rodič, je to pro něj obtížné?
- 17) Má váš syn (dcera) nějaké sourozence?
- 18) Přistupujete k nim, v otázce učení, rozdílně?

## Příloha č. 2

Otázky pro učitele dětí se SPU v běžné třídě

Jméno školy:

Jméno vyučujícího:

Třída:

- 1) Máte ve třídě nějaké žáky se SPU či ADHD?
- 2) O jaké poruchy se jedná?
- 3) Kolik takových žáků ve třídě je?
- 4) Kdo si všiml, že mají tito žáci s něčím problém?
- 5) Mají nějaké úlevy? Dělají něco jiným způsobem než ostatní žáci?
- 6) Mají všichni doporučení z PPP, jak s nimi pracovat?
- 7) Přistupujete k nim jinak, než k ostatním žákům?
- 8) Máte pocit, že vyučování nějak narušují nebo Vám stěžují práci se třídou?
- 9) Jakým způsobem?
- 10) Víte o něčem, co by vám vyučování usnadnilo?
- 11) Jaký mají tito žáci vztah ke škole? Chodí do ní rádi nebo spíše neradi?
- 12) Jak tito žáci prospívají?
- 13) Jak na ně reagují spolužáci? (Akceptují je, jsou pro ně nepříjemní?)
- 14) Mají ve třídě hodně kamarádů nebo jsou spíše samotáři?
- 15) Myslíte si, že by se žáci s SPU měli raději vzdělávat ve speciálních třídách?

## Příloha č. 3

### Otázky pro učitele žáků se SPU ve speciálních třídách

Jméno školy:

Jméno vyučujícího:

- 1) V čem je výuka jiná než v běžné třídě?
- 2) Používáte nějaké speciální pomůcky (např. učebnice...)?
- 3) Kolik žáků je ve třídě?
- 4) Jaké vyučovací metody používáte? (např. více času na vypracování některých úloh, ústní zkoušení...)
- 5) Jsou tyto žáci od něčeho oprostěni oproti zdravým dětem?
- 6) Jsou zde třídy např. pouze pro dyslektiky nebo jsou zde děti s různými problémy?
- 7) Mají žáci jiné osnovy než žáci v běžné škole?
- 8) Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni?
- 9) Přicházejí k vám často žáci se špatnou zkušeností z běžných škol?
- 10) Jak se k vám děti dostanou? Na čí doporučení?
- 11) Mají žáci možnost speciálních hodin navíc (např. doučování Čj...atd.)?
- 12) Jak probíhá spolupráce s rodiči? Funguje ve větší míře než na běžných školách?
- 13) Fungují u vás mimoškolní (či odpolední) aktivity pro děti ve větší míře než v běžné škole?
- 14) Spolupracujete s PPP, SPC nebo podobnými zařízeními?
- 15) Vidíte ve výuce nějaká úskalí či nedostatky? V čem?
- 16) Myslíte si, že je náročnější vyučovat děti se SPU více než zdravé děti? Pokud ano, proč si to myslíte?
- 17) Je, podle Vás, lepší oddělovat děti se SPU od zdravých dětí nebo je vyučovat společně? Proč?

## Seznam použité literatury

- 1) Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení, Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004
  - 2) Kaprová, Z.: O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení, Praha: Tech-Market, 2000
  - 3) Klégrová, J.: Máme doma prňáčka, Praha: Mladá fronta, 2003
  - 4) Kucharská, A.: Specifické poruchy učení a chování (Sborník 2005), Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005
  - 5) Matějček, Z., Vágnerová M. a kol.: Sociální aspekty dyslexie, Praha: Karolinum, 2006
  - 6) Michalová, Z.: Analýza dílčích aspektů specifických poruch, Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004
  - 7) Moussová Hadj Z., Duplinský J.: Diagnostika (Pedagogicko-psychologické poradenství II.), Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002
  - 8) Pokorná, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, Praha: Portál, 2001
  - 9) Serfontein, G.: Potíže dětí s učením a chováním, Praha: Portál, 1999
  - 10) Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku, Praha: Karolinum, 2004
  - 11) Vašutová, M.: Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování, Ostrava: Ostravská univerzita – Filozofická fakulta, 2004
  - 12) Zelinková, O.: Poruchy učení, Praha: Portál, 2003
  - 13) Žáčková, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU, Praha: D&H, 2001
- Zpráva z psychologického vyšetření chlapce se syndromem ADHD v pedagogicko-psychologické poradně, v Praze 9
  - Zpráva z elektroencefalografického vyšetření chlapce se syndromem ADHD z lékařského centra Medicom, v Praze 1
  - Zpráva o zařazení žáka se syndromem ADHD do evidence integrovaných žáků v ZŠ Na Planině, v Praze 4