

SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Pojem „poruchy učení“ označuje skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, počítání i ostatních dovednostech. V současnosti patří dovednost číst a psát k základní výbavě každého člověka. Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve školní práci znevýhodněni, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, někdy až nadprůměrná.

Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a promítají se do jeho práce. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům a plnit běžné úkoly nebo sledovat instrukce učitele v normálním tempu. Opakované neúspěchy pak vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, frustrace, pocity strachu, které jsou mnohdy mnohem horší než porucha sama.

Specifické poruchy učení se v názvu označují pomocí předpony dys-, což značí vážné nebo menší narušení funkce. Pojem „vývojové“ je v názvu užíván z důvodu jejího výskytu až na určitém stupni vývoje.

Jedinci se specifickou poruchou učení netvoří skupinu vyznačující se stejnými problémy. Můžeme se setkat se žáky, u nichž převládají obtíže ve čtení, psaní, případně i v matematice, ale je také možné, že se jednotlivé poruchy učení mohou u téhož žáka kombinovat. Obecně však platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální i pedagogické.

V roce 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA definici v tomto znění: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“ (10, s. 24)

Druhá definice specifických poruch učení z roku 1980 pochází od skupiny expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti a zní takto: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými

vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (12, s. 11)

Obě uvedené definice se týkají nejenom školního věku, ale už i časného dětství a odrážejí se i do života v dospělosti. Poruchy učení jsou uváděny ve spojitosti s dysfunkcí centrálního nervového systému, jelikož jsou podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. Přítomná porucha učení se zobrazuje do sféry psychické, resp. pedagogické. Z toho plyne, že pro diagnózu poruch učení je rozhodující vyšetření psychologické a speciálněpedagogické. První definice ještě nerozlišuje, co je příčinou a co je projevem, ale druhá definice již jednoznačně připisuje původ poruch učení dysfunkci centrálního nervového systému. Tedy všechny specifické poruchy učení jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi, ale ne všechny mozkové dysfunkce musí být poruchou učení.

Poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často i situaci v rodině. Jsou závažnou překážkou v osvojování vědomostí, ale při jejich včasném zjištění a kvalitní reedukační péči a podpoře člověka s touto poruchou může dojít ke zmírnění či úplnému odstranění vzdělávacích obtíží.

Příčiny neúspěšnosti dětí ve škole

Nástup dítěte do školy představuje zásadní zlom v jeho dosavadním životě. Ocitá se pod nárůstem nových požadavků. Každé dítě chce být úspěšné, ale především chce dosáhnout kladného hodnocení a uznání od svých rodičů a učitelů. Neúspěch však někdy převáží úspěch.

Úspěšnost dítěte ve škole závisí na mnoha okolnostech a to především na jeho schopnostech a na jeho zájmu o učení. Zájem o učení může učitel zvýšit poutavostí a přitažlivostí učiva. Dítě musí být pro školu zralé po stránce tělesné, duševní, citové i sociální. Jeho neprospěch ve škole způsobuje celá řada okolností. Příčinou mohou být nejrůznější psychické vady získané nebo vrozené, věková nezralost, kdy některé učivo, které v určitém období nepochopí, za půl roku nebo za rok chápe. Problémy přinášejí i různé psychické bariéry, které jsou často zapříčiněné nevhodným informováním dítěte, někdy jsou i v dítěti samotném, v rodině, ale i ve škole. I specifické poruchy učení jsou příčinami neúspěchu.

Příčiny zaviněné dítětem – děti se rodí s odlišnými rozumovými schopnostmi. Některé jsou nadané více a jiné méně. Podíl viny na jejich neprospěchu představuje především nepozornost, nedbalost, nesoustředěnost, volní problémy, kdy se dítě není schopno přinutit ke každodenní systematické práci. V tomto případě ho zaměstnáme drobnými, ale častými úkoly.

Příčiny zaviněné rodiči – ne všichni rodiče se zajímají o práci dítěte ve škole. Někteří rodiče na svoje dítě nemají čas a o nic se nestarají a jiní na něj kladou vysoké nároky, které není schopno splnit. Další příčinou neúspěchu dítěte je nejednotnost výchovného působení

rodičů. To může vyvolat v dítěti nejistotu, zda plní zadané úkoly správně či nikoliv. Hrubou chybou ze strany rodičů je trestání dítěte za jeho neúspěch, aniž by zjistili příčinu. Dítě pak ztrácí sebevědomí, je uzavřené, utíká z domova, chodí za školu, důsledkem toho bývá i dětská neuróza. Proto by se rodiče měli dítěti snažit pomoci, měli by spolupracovat se školou i s psychologem.

Příčiny zaviněné školou a učitelem – špatný prospěch mohou zapříčinit i výukové metody a formy učitele (rychlé pracovní tempo, monologický výklad, atd.). Může se také stát, že dítě určité látce neporozumí. Pro neznalost probraného nepochopí látku novou a vznikají vážné problémy. Školní neúspěšnost ovlivňuje i strach ze zkoušení, špatný vztah mezi učitelem a žákem, apod.

Příčiny zaviněné psychickými poruchami – dítě může trpět poruchami myšlení, pozornosti, paměti, řeči, atd. Pokud jsou poruchy vážnějšího charakteru, doporučuje se dítě zařadit do zvláštní nebo speciální školy.

2.2 Příčiny specifických vývojových poruch učení

O příčinách specifických vývojových poruch učení existuje celá řada teorií. Z hlediska neuroanatomie a neurofyziologie jsou příčinou specifických vývojových poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů. Z hlediska pedagogiky a psychologie je ke zvládnutí základních školských dovedností třeba dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Pokud je porucha ve vývoji některé z funkcí nebo v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.

Poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD). Obsah tohoto pojmu definoval v roce 1966 tým dvanácti odborníků pod vedením psychologa S. Clementse: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou nebo hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo z příčin neznámých.“ (3, s. 75)

Podle názoru některých odborníků pojem „lehká mozková dysfunkce“ odpovídá pojmu „malá mozková poškození“, kdy se předpokládá skutečné poškození mozku v období

prenatálním (před porodem), perinatálním (během porodu) a raně postnatálním (po porodu). Prenatální poškození může být způsobeno infekčním onemocněním matky, kouřením, alkoholismem atd. Perinatální poškození bývá způsobeno nedostatkem okysličování mozku při dlouhotrvajícím porodu, vdechnutím plodové vody, přímým poraněním (např. pohmožděním hlavy použitím kleští) atd. Postnatální poškození souvisí s těžkým infekčním, zvláště horečnatým onemocněním (zápal plic, spála, záněty mozkových blan a mozku). Důsledkem těchto poškození mohou být těžká postižení v oblasti motoriky, drobné poruchy v psychomotorickém vývoji, poruchy chování, problémy ve vnímání, řeči, pozornosti a to vše při dobré inteligenci.

U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na základě LMD.

J. Pipeková (15) uvádí výzkumné práce českého psychiatra O. Kučery z padesátých let, které naznačily směr pátrání po příčinách specifických poruch učení. Ve skupině dyslektiků v Dolních Počernicích zjistil tyto příčiny obtíží:

1. Lehké mozkové dysfunkce se objevily v 50% případů.
2. Dědičnost byla prokázána ve 20% případů.
3. Kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti asi v 15% případů.
4. Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15%.

Příčiny dyskalkulie studoval např. L. Košč. Tato porucha má podle něj příčinu v poruše levého temenního laloku mozku, kde se nachází anatomicko-fyziologický substrát matematických vloh.

INTELIGENCE A SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Existuje určité procento dětí s průměrnou nebo i nadprůměrnou inteligencí (IQ 90 a více), které z nějakých důvodů nemohou podávat odpovídající výkon a které tedy ve škole selhávají nikoliv pro nedostatek inteligence, ale proto, že nemohou tuto inteligenci vhodně a plně uplatnit.

Obsah pojmu inteligence můžeme vyjádřit jako „schopnost pochopit a vytvářet významy, vztahy a souvislosti podle smyslu“ (Wenzl, s. 21) nebo s Langmeierem jako „schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů“ (Langmeier, s. 99), konečně s Vágnerovou jako „souhrnnou komplexní vlastnost, která zahrnuje: 1. schopnost myslet, 2. schopnost se učit a z toho vyplývající 3. schopnost adaptace – aktivní a pasivní -, tj. schopnost měnit na základě myšlení a učení své chování a vyrovnat se tak s požadavky běžného prostředí podle svých požadavků“

(Vágnerová, 1991, s. 227, Vágnerová, Krejčířová a kol., 1995, s. 258). Jde tedy o myšlenkové zvládnání vztahů a souvislostí ve světě, který nás obklopuje.“ (17, s. 55)

V padesátých letech, jak uvádí Pokorná (17), odborníci upozorňovali na to, že ve škole selhávají děti s průměrnou, dokonce i s nadprůměrnou inteligencí a tento poznatek se snažili prosadit. Kromě toho sledovali rozdíly ve výkonech, které děti podávaly v různých předmětech a to především ve čtení a v matematice. Nakonec došli k názoru, že by těmto dětem měla být poskytována speciální péče. Na základě získaných poznatků u nás vznikla v roce 1962 třída pro děti s poruchami čtení při Dětské fakultní nemocnici v Brně, v roce 1966 první dyslektické třídy při základní škole v Praze atd.

Děti také začaly být podrobovány testům inteligence. Proč se ale vyšetřuje úroveň intelektových schopností u dítěte se specifickou poruchou učení? Musí se zjistit jeho současné intelektové výkony, pokusit se stanovit jeho pohotovost a schopnost učit se, aby se nepřepínalo v případě, že jsou jeho intelektové výkony výrazně omezeny a pokud jsou intelektové schopnosti dítěte průměrné, nebo dokonce nadprůměrné, musí se jeho schopnostem přizpůsobit i nápravná opatření. Dalším důvodem pro vyšetření intelektu je objasnit a dokázat rodičům a pedagogům, že neúspěchy dítěte nesouvisí s jeho nedostatečným nadáním. Dále to má význam i pro možnou prognózu v nápravné péči i v přípravě na profesionální zaměření.

DRUHÝ PORUCH A JEJICH PROJEVY

Bývají uváděny tyto poruchy učení:

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných. Má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu.

Dysgrafie – specifická porucha psaní postihující písemný projev, který bývá nečitelný a neuspořádaný. Dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.

Dysortografie – specifická porucha pravopisu, která se projevuje tzv. specifickými dysortografickými chybami. Tato porucha často souvisí s dyslexií a dysgrafií.

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, která postihuje operace s čísly, matematické představy, prostorové představy apod.

Vedle těchto poruch se uvádí:

Dysmúzie – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Jedinec má problémy v rozlišování tónů, nepamatuje si melodii, není schopen reprodukovat rytmus.

Dyspinxie – specifická vývojová porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby.

Dyspraxie – specifická vývojová porucha obratnosti.

Tyto poruchy objevujeme u dětí, které jsou nápadně neúspěšné v některé školní dovednosti, ačkoliv mají přiměřenou inteligenci. Projevují se nejenom při čtení, psaní a počítání, ale jsou často doprovázeny řadou dalších obtíží a to poruchami soustředění, poruchami pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, zrakového vnímání, poruchami řeči, jemné a hrubé motoriky, poruchami chování atd.

Specifické vývojové poruchy učení je nutné odlišit od specifických poruch učení – alexie (ztráta naučené schopnosti číst) a agrafie (ztráta naučené schopnosti psát). Většinou jde o ztrátu již dříve nabyté dovednosti. Dále je nutné odlišit je od nespecifických poruch učení. To jsou obtíže vznikající z nejrůznějších vnějších příčin při výuce čtení, psaní a matematiky. Je to např. zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza, nedostatek zraku, sluchu. Jedná se o tzv. pseudoporuchy.

SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ A JEJICH VLIV NA SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ DÍTĚTE VE SPOLEČNOSTI

Dítě, u kterého se objeví porucha učení ve školním věku, není před nástupem do školy od druhých dětí nijak odlišné. Je stejně inteligentní, umí užívat svůj mateřský jazyk, zajímá se o věci kolem sebe atd. Rodiče jsou bez obav a schopnostem svého dítěte důvěřují. Potom nastoupí do školy. Zde získává nové vědomosti, dovednosti a při tom prožívá radost z úspěchu a zklamání z neúspěchu. Někdy však nastane situace, že neúspěch dítě prožívá častěji než úspěch. Příčinou může být např. snížená inteligence. Avšak někdy dítě neselhává proto, že by nestačilo svou inteligencí, ale proto, že trpí některou ze specifických poruch učení. Je tedy na učiteli, aby včas rozeznal poruchu a informoval rodiče o tom, jak mají postupovat. Rodiče se zpravidla cítí zaskočení. Není pro ně snadné přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné, že jeho způsob učení nebude odpovídat běžným normám a že bude nutné tento fakt respektovat a nalézt řešení, jak obtíže překonat. Dalším zklamáním je, pokud se s dítětem pečlivě připravují a očekávané výsledky se nedostavují. To v nich vyvolává pocit viny, napětí a stres. Pro dítě je velkým traumatem, když na počátku školní docházky své rodiče zklame.

Dlouhodobé neúspěchy ho frustrují a dochází k narušení celého osobnostního vývoje. Uvědomuje si, že postoj rodičů k němu se mění, ale nerozumí tomu. Pokud je v rodině úspěšnější sourozenec, může být situace ještě komplikovanější. Sourozenec je preferovaný, neustále je dávaný za příklad a dítěti se postupně snižuje sebevědomí a zvyšuje se nenávisť vůči sourozenci.

Tyto děti jsou velmi často označovány rodiči jako líné, jsou jim vyčítány špatné výkony ve škole, jsou častěji tělesně trestány. Někdy i učitelé je hodnotí jako málo nadané, které těžce chápou, projevují málo zájmu o školu, jsou líné, vzpurné, uzavřené, nesamostatné. Pro mnohé rodiče to může být natolik nepříjemné, že se učiteli začnou vyhýbat. Tím dochází k nepochopení a vyhrocování vztahu mezi učitelem a rodiči. Tyto děti jsou častěji i terčem posměchu spolužáků. Na negativní hodnocení reagují dvěma způsoby. Buď se uzavírají do vlastního světa a postupně se v nich vytváří pocit méněcennosti, nebo se brání nápadným chováním. Jestliže trpí školními neúspěchy, špatnou rodinnou atmosférou po delší dobu, dostávají se do napětí, které zákonitě vyvolává neurotické příznaky (bolesti hlavy, žaludku, nechutenství, tiky, poruchy spánku apod.).

Podle mého názoru ještě stále existuje celá řada předsudků vůči dětem postiženým specifickými poruchami učení. Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů často vede k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům. V praxi se setkáváme se dvěma nevhodnými přístupy. V prvním případě je jedinec nepřiměřeně ochraňován a hájen. Tomuto dítěti jsou tolerovány veškeré chyby a neznalosti, nevyžaduje se po něm plnění běžných školních úkolů atd. V druhém případě je jedinec se specifickou poruchou učení vystavován neustálým stresům a postupně se u něj vytváří představa, že je hloupý, líný a neschopný.

Specifickými poruchami učení se odborníci zabývají i proto, že děti trpící těmito poruchami, mohou mít obtíže i s profesionálním zařazením. Dětem, které mají potíže s učením, je dána možnost po ukončení základní školy nastoupit buď na učňovskou nebo na střední školu, ale samozřejmě při výběru učebních oborů mají omezené možnosti. Nástupem na některou z možných škol jejich problémy zdaleka nekončí, protože velmi málo učitelů se specifickými poruchami učení zabývá. Avšak některé děti po ukončení základní školy nemají už další motivaci k tomu, aby pokračovaly ve výuce na další škole. Někdy i rodiče nemají dostatek sil jim dál pomáhat. Ty, které dále pokračují ve studiu, musí překonávat značné obtíže. Dělá jim problémy čtení, psaní, popřípadě i matematika. Jejich vzdělání není ucelené, nemají zažitou učební látku ze základní školy a mají velké mezery ve svých vědomostech. Proto je velmi důležité, aby takové děti měly pevné rodinné zázemí a aby byly samy dostatečně motivovány k překonávání překážek, které zapříčiňuje jejich porucha. Pokud tomu

tak není a chybí jim pozitivní motivace, práce je neuspokojuje, rodina je nepodporuje, mohou se dostat až do stavu frustrace.

PÉČE O DĚTI SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Je nezbytné, aby po celou dobu docházky byla dětem se specifickými vývojovými poruchami učení věnována speciální péče.

V současné době lze zajišťovat speciální péči v těchto formách:

Individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy.

Reedukace vyškoleným učitelem v kroužku nebo v doplňovací hodině.

Reedukace prováděná speciálním pedagogem, který dochází na školu.

Ambulantní péče prováděná v pedagogicko-psychologické poradně.

Specializovaná třída pro děti s poruchami učení.

Dětská psychiatrická léčebna pro děti, u nichž se objevují i další poruchy a porucha učení je velmi závažná.

Po stanovení diagnózy specifické vývojové poruchy učení je třeba zvážit, který typ péče bude pro dítě nejpříjemnější. Nejlehčí formy poruch učení je možné napravit přímo v základních školách v rámci normálního vyučování. K tomu je ovšem třeba, aby byl učitel seznámen s problematikou specifických poruch učení, aby znal základní nápravné metody a aby je dovedl přizpůsobit potřebám dítěte. Pro dítě se závažnějším stupněm poruch učení je nejvhodnější zařazení do specializované třídy. Umožňuje mu udržovat kontakt s normálními školními osnovami a s normálním výukovým postupem a přitom mu zajišťuje cílevědomou pomoc v oblasti jeho specifického nedostatku.

Pokud dítě zůstane ve své třídě, je mu vypracován individuální plán, kde jsou upřesněny jednotlivé kroky (forma a frekvence nápravy, obsah nápravy aj.). Je důležité, aby s individuálním plánem byli seznámeni jak rodiče, tak i všichni vyučující daného žáka a aby respektovali daná doporučení.

Ve specializované třídě, která se nachází např. na Základní škole na Mendlově náměstí v Brně, je jiná situace. Je zde menší počet žáků a při výuce je uplatňován speciálněpedagogický přístup. Tyto třídy jsou určeny pro výuku všech předmětů. Byl ale vytvořen nový model organizace uvedené třídy. Žáci jsou zde jen na ty předměty, ve kterých příznaky specifických poruch učení vystupují nejzřetelněji a nejvíce omezují žáky v jejich výkonech. V ostatních předmětech jsou zmínění žáci vzdělávání v běžném třídním kolektivu při respektování všech individuálních hledisek a přístupů. Tato forma organizace

specializovaných tříd se ukázala jako velice efektivní a odráží se kladně jak v samotném vzdělávacím procesu, tak i na psychickém vývoji dítěte.

Jsou učitelé připraveni na žáky se specifickými poruchami učení?

autor: Lenka Krejčová, Rodina a škola, 6/2006

Zatímco výzkum neuroanatomických příčin specifických poruch učení (SPU) a rozvoj diagnostických i reedukačních metod mají už dlouhou tradici, teprve v posledních desetiletích se začínají zdůrazňovat také psychosociální aspekty poruch učení. Odborníci se zajímají o postavení dětí i dospělých s dyslexií ve společnosti, o způsoby, jimiž zvládají náročné situace, či o projevy možné další neurotizace, která se rozvíjí v souvislosti s poruchami učení.

V letech 2002 až 2005 byl v Psychiatrickém centru Praha realizován výzkum nazvaný Stresové a resilientní činitele v rodinách dětí se specifickými poruchami učení, který inicioval a bezmála celé první dva roky vedl profesor Matějček. Zabýval se třemi klíčovými oblastmi života dětí se SPU - jejich rodinou, školním prostředím a sebe pojetím dětí s dyslexií, následující text se však bude věnovat pouze problematice školy. Od pedagogů je na základě vyhlášek ministerstva školství požadováno, aby respektovali potíže svých žáků při výuce a v případě potřeby zaujali vhodné výukové metody, které nebudou žáky s dyslexií diskreditovat při získávání poznatků, ani při hodnocení jejich výkonů. Jsou tedy učitelé připraveni na práci s dětmi se SPU, které se v současnosti vyskytují takřka v každé školní třídě?

Změna pohledu

Výzkumy a studie zaměřené na pedagogy dětí s dyslexií se v zahraničí nejčastěji věnují dvěma rozsáhlým okruhům: pedagogickým a diagnostickým schopnostem a kompetencím k výuce dětí se SPU a také pracovní zátěži učitelů dětí se SPU. Zajímavé výsledky přinesl například výzkum mezi učiteli dětí s dyslexií ve Skotsku, který reflektoval skutečnost, že na počátku devadesátých let došlo k významné změně pohledu na výuku žáků s dyslexií, a to především v důsledku intenzivně se rozvíjejícího trendu integrovat děti s různými handicapy do běžných tříd. Zatímco v předchozích desetiletích byla porucha učení vnímána jako deficit na straně dítěte, nyní se začalo hlásat, že se jedná o deficit na straně školy a učebních osnov. Za této situace se ve školách změnila role učitelů - odborníků na SPU. Dřív se především věnovali výuce svých žáků, nyní však získali status konzultanta. Očekávalo se, že budou spolupracovat s dalšími pedagogy, kteří nemají dostatek zkušeností s výukou dětí se SPU, budou se podílet na rozvoji znalostí zaměstnanců školy a v případě potřeby budou dále individuálně pečovat o některé žáky. Zároveň s touto změnou byla hlavní zodpovědnost za žáky s dyslexií přenesena od učitelů - specialistů na třídní učitele. Převážná většina z úředníků z institucí, které se věnují vývoji nové metodiky a školních vyhlášek, v této souvislosti uváděla, že poruchy učení sice znamenají určité těžkosti, avšak mělo by na ně být pohlíženo jako na součást kontinua učebních stylů. Jenže výzkum ukázal, že dvě třetiny zkoumaných učitelů z praxe vnímají žáky s poruchami učení jako charakteristickou skupinu dětí, jejichž vzdělávací potřeby se podstatně liší od ostatních žáků. Praktikující učitelé tedy podstatně víc kladli důraz na specifické potřeby žáků se SPU.

Rozhoduje dobrý vztah

Zmíněný výzkum dále zjistil, že pouze polovina učitelů se domnívala, že by dokázali adekvátně rozpoznat specifické poruchy žáků. Většina oslovených pedagogů však zároveň zhodnotila své schopnosti vzdělávat dyslektické žáky jako přiměřené. Ve výzkumu výrazně kontrastovaly postoje učitelů základních a středních škol. Druzí jmenovaní vykazovali méně sebejistoty ve smyslu péče o děti se SPU, která podle nich spadá do kompetence specialistů, přičemž oni se mají věnovat převážně výuce svého předmětu. Učitelé - specialisté vypověděli, že často vnímají nadměrné nároky na výkon své profese ze strany ostatních kolegů a zároveň ze strany rodičů dětí se SPU. I další výzkumy v anglosaských zemích uvádějí jako zdroj častého stresu

učitelů dětí s dyslexií nesourodé požadavky okolí vůči nim. Jejich kolegové, rodiče žáků i žáci samotní se dožadují různých forem pomoci - nejčastěji se projevuje rozpor mezi požadavky inkluze, kterou hlásá škola, a individuální péče, které se dožadují rodiče a nezřídka i sami žáci. Mezi další zdroje stresu řadí učitelé nedostatečné vzdělání, nedostatek podpory ze strany zaměstnavatelů, časté změny učebních osnov a stálý požadavek vzdělávat se v oblasti specifických poruch učení a snažit se uspokojit speciální potřeby žáků, které se liší z hlediska druhu i rozsahu, což vede k nadměrnému množství času stráveného při přípravě na výuku. Když byly učitelům sečteny hodiny práce navíc, ukázalo se, že pracují o jeden pracovní den týdně víc, než je oficiálně stanoveno.

Nedostatek odborných znalostí nezpůsobuje pedagogům pouze stres, ale rovněž v nich vyvolává pocity nejistoty a pochybnosti, které často vedou k nevhodným výukovým metodám, podceňování žáků s dyslexií a pocitům bezmoci učitelů při jejich učení. Na druhou stranu se však ukazuje, že pokud se mezi žákem se SPU a jeho učitelem vytvořil dobrý vztah, symptomy poruch učení nejsou ani jedním z nich vnímány jako zdroj problematické výuky. A naopak, pokud je žák s dyslexií pojímán pedagogem či spolužáky jako obtížný, on sám pocituje značnou nedůvěru ke svým školním výkonům.

Vedení škol má jinou představu než učitelé

Všechny studie se shodují, že pokud chce škola zamezit rozvoji stresu mezi svými zaměstnanci, kteří se věnují péči o žáky se SPU, je třeba věnovat větší pozornost jejich podpoře ve smyslu dalšího vzdělávání, organizace výuky ve třídách a vytváření takové školní atmosféry, při níž mohou všichni pracovníci školy vzájemně komunikovat a sdělovat si své požadavky i potřeby. Při sledování konkrétních škol však bylo paradoxně zjištěno, že vedení těchto škol se velmi často považuje za podporující, zatímco jednotliví zaměstnanci je považují za neinformované a tvrdí, že má minimální zájem o průběh výuky ve třídách, nadměrné pracovní vytížení učitelů a časté změny požadavků na ně. (V roce 1987 vznikla ve Velké Británii asociace učitelů žáků se specifickými poruchami učení. Mezi její hlavní cíle patří rozvoj vzdělání pedagogů, podpora jejich činnosti a zdůrazňování jejich významu ve vzdělávacích institucích. K jejím členům patří nejen učitelé působící ve školách, ale také učitelé či psychologové, kteří soukromě provádějí individuální nápravu SPU či diagnostiku poruch učení. I zde mohou angličtí učitelé hledat pomoc.) Toto téma bezpochyby představuje zajímavý podnět ke studiu prostředí českých škol. Otázkou zůstává, zda bychom i u nás pouze neopakovali stejná zjištění.

Celý článek naleznete v tištěné podobě časopisu **Rodina a škola** č. 6/2006