

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Lucie Křivánková

Poruchy učení

Prohlášení:

Tímto prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, pod vedením Mgr. Ivany Pospíšilové Ph.D.. Veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne: 8.7.2020

Lucie Křiváňková
.....

podpis studenta

Poděkování:

Děkuji Mgr. Ivaně Pospíšilové Ph.D. za trpělivost a čas, který mi věnovala, při konzultacích k mé bakalářské práci. Také děkuji za poskytnutí cenných rad a za její odborné vedení.

Dále chci poděkovat svému příteli a mé rodině, za podporu, kterou mi dali během celého studia.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	7
1.1 Etiologie specifických poruch učení	7
1.2 Diagnostika specifických poruch učení.....	8
1.3 Zvláštnosti v chování dětí se specifickými porucha učení.....	9
2 KONKRÉTNÍ TYPY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	11
2.1 Dyslexie.....	11
2.2 Dysgrafie	13
2.3 Dysortografie.....	16
3 METODY A FORMY VÝUKY	18
3.1 Metody výuky	18
3.2 Formy výuky	20
PRAKTICKÁ ČÁST	23
4.1 Cíl praktické části.....	23
4.2 Hypotézy průzkumu	23
4.3 Popis výzkumného vzorku	23
4.4 Metoda sběru dat	23
4.5 Analýza dat.....	24
4.6 Výsledky průzkumu	24
4.7 Závěr průzkumu	32
ZÁVĚR	33
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	34
PŘÍLOHOVÁ ČÁST	37

ANOTACE

ÚVOD

Má bakalářská práce nese název Poruchy učení. Toto téma jsem si vybrala z důvodu, že mě láká práce s dětmi s diagnostikovanými poruchami učení. Protože každé dítě se v tomto ohledu může jevit jako stejné, že si nese stejnou diagnózu z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Přičemž každé dítě je v tomto ohledu úplně jiné a naprosto originální.

A také z důvodu, že osob se specifickými poruchami učení stále přibývá, jak ukazuje šetření Českého statistického úřadu z roku 2018 se v České republice nachází 5,8 % dětí se specifickými poruchami učení.

Cílem mé práce je zjistit konkrétní metody a formy učitelů k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni Základních škol Olomouckého kraje. Také přístupem učitelů, ve vyučování, k žákům se specifickými poruchami učení. V praktické části se budu zabývat pouze žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

Práce je rozdělena do dvou částí teoretické a praktické. V teoretické části se budu zabývat samotnými definicemi specifických poruch učení, příčinami, diagnostikou nejdříve obecnou a poté i u konkrétních typů specifických poruch učení, dále pak zvláštnostmi v chování dětí se specifickými poruchami učení. Dále se pak konkrétně budu věnovat dyslexii, dysgrafii a dysortografií, konkrétně jejich definicemi, typickými chybami a možnostmi forem reedukace. V praktické části se budu zabývat cílem mé práce. Ten bude zpracován formou průzkumu, pomocí dotazníkového šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Josef Slowík (2016, s. 126) uvádí tuto definici SPU: „*Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.*“ Do této skupiny řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii. Přičemž Bartoňová (2010) uvádí, že dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou pouze českým specifíkem, a v zahraniční literatuře je nenajdeme. Specifické poruchy učení jsou nejobvyklejší příčinou, proč jsou žáci ve škole znevýhodňováni, a jsou zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Slowík, 2016)

V práci se dále budu zabývat jen dyslexií, dysgrafií a dysortografii. Z toho důvodu, že jsou nejčastější trojkombinací, která se u dětí vyskytuje. Dyskalkulie se objevuje spíše izolovaně, od ostatních poruch. (Pokorná, 2013). Zatímco dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie nejsou, tak časté vyskytující se poruchy. (Šauerová, 2012)

1.1 Etiologie specifických poruch učení

V dnešní době již existuje mnoho různých publikací, kde se dají příčiny specifických poruch učení nalézt. Můžeme je vyhledat i na internetu, kde bývají obvykle velmi nepřesné. Proto jsem zde uvedla, nejdůležitější příčiny specifických poruch učení, z odborných publikací.

V 60. letech minulého století se Otakar Kučera se zabýval výzkumem dyslexií, se svým kolektivem a dospěl k závěrům, které zdaleka neliší od současných zjištění. V první skupině dyslektiků, byly zjištěny tyto příčiny obtíží, skupina se nacházela v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích – zpracováno podle Matějčka (1987):

- *Lehké mozkové dysfunkce (tehdy nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny,*
- *Dědičnost byla prokázána přibližně ve 20 %,*
- *Třetí skupina byla hereditálně-encefalopatická a tvořilo ji asi 15 % dyslektiků,*
- *Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15 % dětí. (Zelinková, 2015, s. 19)*

Bendl (2015) uvádí jako jednu z nejčastějších příčin poškození mozku. Poškození může vzniknout, jak v prenatálním, perinatálním či postnatálním vývoji jedince. Vědci se však stále nemohou dohodnout, ve které části mozku se příčina nachází. Nejpravděpodobněji je rozložena na více místech. (Krejčová a kol., 2018)

Jako další možná příčina se uvádí dědičnost. Porucha se objevuje v blízkém příbuzenském vztahu, tím se rozumí mezi rodiči, prarodiči nebo sourozenci. Mezi jiné příčiny můžeme řadit deprivací faktory v dětství nebo omezující faktory. Tím máme na mysli smyslové postižení, nedostatek motivace nebo nedostatek podnětů z okolí. (Mlčáková, 2009)

1.2 Diagnostika specifických poruch učení

Projevy specifických poruch učení můžeme vysledovat většinou koncem předškolním věku, kdy se u dítěte objevují zřetelné nedostatky ve vývoji funkcí. Nedostatky ovlivňují úspěšnost žáka a specifická porucha učení se projeví už v 1. nebo následně ve 2. třídě. (Přinosilová, 2007). S prvním podezřením nejdříve přicházejí rodiče, a poté učitelé, kteří si všimají jistých odchylek ve výkonu dítěte. Výkon pak neodpovídá předpokladům dítěte dále jeho schopnostem a inteligenci. Často se dají u dítěte pozorovat velké rozdíly při výkonech v různých školních předmětech. Stejně tak může být diferenciován i jeho zájem o různé činnosti (dítě se věnuje raději těm aktivitám, v nichž prožívá úspěch a nemá výrazné obtíže, zatímco problémovým činnostem se naopak vyhýbá). (Slowík, 2016)

Komplexní diagnostika a reedukace je uskutečňována v pedagogicko-psychologické poradně. (Novosad, 2009). Jedná-li se však o dítě se zdravotním postižením, tak ve speciálně pedagogickém centru. (Přinosilová, 2007). Při diagnostice spolupracují speciální pedagog, sociální pracovník, psycholog a pokud je potřeba, tak i další specialisté. (Babtie a Emerson, 2018). S vyšetřením dítěte však musejí souhlasit rodiče. (Fisher a Cummings, 2012)

Při vyšetření vycházíme vždy z osobní a rodinné anamnézy, dále ze zjištění úrovně intelektu, a úrovně školních dovedností jako je čtení, psaní, pravopisu, počítání, ale také z podmiňujících funkcí (pozornosti, úrovně zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči a tak dále). Neméně důležitou částí je také vyšetření laterality, která se může ve svých rizikových typech (ambidextrie nebo zkřížená laterality) stát faktorem, který podporuje projevy specifických poruch učení. Podle individuálních obtíží se pak zařazují i další specializované zkoušky, jako například kresba postavy, hodnocení sebepojetí a podobně. (Slowík, 2016)

Při čtení dítěte se snažíme pozorovat, jakou rychlostí čte, jestli dělá při čtení specifické chyby (například záměny písmen), kvalitu jeho očních pohybů, zda čtenému textu rozumí a jak rychle se při čtení unaví. Přičemž kritérium pro stanovení dyslexie je v rychlosti čtení, tedy rozdíl mezi inteligenčním kvocienem a čtenářským kvocienem je více než 20 bodů. (Šauerová a kol., 2012). V oblasti psaní se zaměřujeme, na jakou úroveň kvality v písemném projevu, dítě zvládá. U hodnocení máme vždy na paměti, zda se jedná o diktát, opis nebo přepis. Všimáme si také specifických chyb jako je rychlost psaní, unavitelnost dítěte nebo nesprávné držení psacího náčiní. (Šauerová a kol., 2012). Nejdůležitější je včasná diagnostika. Pokud v případě dysortografie zanedbáme její projevy, může se stát, že si dítě ponese potíže i na druhý stupeň. Přitom zcela jistě můžeme dysortografii určit již v druhé polovině 2. třídy. Zaměřujeme se především na problémy spojené s diktátem a celkové užívání pravopisu. (Fořtová, 2013)

1.3 Zvláštnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení

Zelinková (2015) ve své publikaci uvádí, že zvláštnosti v chování, dětí vznikají jako následek specifických poruch učení, kdy jsou nejčastěji doprovázeny pocity méněcennosti, snahou zakrýt vlastní obtíže. Tyto projevy ovlivňují celou osobnost dítěte a následně se promítají do rodinného života. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje nejen dítě, ale i celou rodinu.

Mezi konkrétní zvláštnosti v chování dětí se specifickými poruchami učení může řadit poruchy pozornosti, kdy u dítěte nastává rychlá unavitelnost a nastává problém s dokončení rozdělané práce nebo úkolu. Dále zvýšená hyperaktivita, převládá u dětí psychomotorický neklid. Zbytečná chybovost, je u těchto dětí spojena s impulzivitou. V neposlední řadě se objevují u dětí i emoční poruchy, v tom to případě je typická emoční labilita, při níž dochází ke kolísání výkonnosti a nálad. (Jucovičová, 2014)

U dětí s diagnostikovanými specifickými poruchami učení se po delší době mohou objevit neurotické obtíže. Může se jednat o poruchy spánku, bolesti hlavy, nechutenství, bolesti břicha či tiky. (Pokorná, 2010). Mezi další problémy v chování u dětí se specifickými poruchami učení můžeme zařadit neustálé upozorňování na sebe, strach nebo napětí. (Zelinková, 1994)

Specifické poruchy učení jsou sice překážkou v získávání vědomostí, ale ještě problematičtější je celý řetěz nepříznivých následků. Čtení a psaní je prostředkem ke vzdělávání a pokud si je dítě nemůže osvojit, musí hledat jiné formy učení. Pokud mu nepomůže odborník,

může dítě začít zaostávat ve vědomostech, vytvářejí se mu nesprávné pracovní návyky a fixují se nesprávné návyky v chování. Tento výčet se pak negativně odráží v hodnocení a klasifikaci dítěte. Negativní hodnocení od učitele, někdy i nedůvěra ze strany rodičů, snižuje motivaci ke školní práci a snižují sebehodnocení dítěte. Mohou vygradovat k nesprávnému vztahu ke škole a vzdělání, vést ke školním fobiím, záškoláctví a psychosomatickým obtížím. (Zelinková, 2015)

2 KONKRÉTNÍ TYPY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

2.1 Dyslexie

Dyslexii můžeme definovat jako: „*poruchu osvojování čtenářských dovedností*“ (Zelinková, 2015, s. 9). Při dyslexii je narušeno čtení jako vlastní akt, který se může projevovat, tak že je čtení neplynulé, pomalé s malým výskytem chyb, nebo naopak překotné, rychlé se zvýšenou chybovostí. (Jucovičová a Žáčková, 2008). U dítěte se také může objevit metoda dvojího čtení, kdy si dítě slova tiše předříkává, než je vysloví. (Slowík, 2016). O dyslexii se začalo se o ní mluvit jako první ze skupiny specifických poruch učení, z důvodu toho, že nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. (Zelinková, 2015)

U žáků s diagnostikovanou dyslexií, jsou typické určité chyby, které můžeme vysledovat při výuce nebo doma při čtení.

Mezi tyto chyby, objevující se při čtení, můžeme řadit:

- *záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), například: b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h,*
- *přesmykování slabik (takzvané kinetické inverze), např. lokomotiva-kolomotiva,*
- *vynechávky písmen, slabik, slov, vět,*
- *přidávání písmen (vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět,*
- *vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití,*
- *domýšlení koncovek slov.* (Jucovičová a Žáčková, 2008, s. 15)

Reedukace dyslexie

Speciální pedagogové, jež se věnují diagnostice speciálních poruch učení, používají standardizované testy čtení. Z nichž poté berou informace o rychlosti čtení, které porovnávají s běžnou populací. (Jucovičová a Žáčková, 2008).

Dále se již budu věnovat konkrétním formám reedukace, které jsou patří mezi důležité při úpravě dyslexie.

- Osvojování písmen

K osvojení písmen potřebují některé děti s dyslexií více času, a proto bývá tato fáze výuky výrazně obtížnější než jakákoliv jiná. Velkou část těchto obtíží způsobuje nedostatečná úroveň percepčně kognitivních funkcí. Obvyklé výukové postupy zpravidla nestačí u žáků s diagnostikovanou dyslexií nebo je stojí spoustu energie. Můžeme upozorovat, že si dítě rychle zapamatuje písmeno pomocí zraku a hmatu, v tomto případě můžeme využít možnosti jako jsou vytváření písmenkové abecedy, dokreslování písmen, tvarování písmen z drátku, písmenková razítka a mnoho dalších pomůcek, které nám mohou usnadnit výuku. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

K rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen využíváme hlavně cvičení na zrakovou percepci. Specifickým jevem této problematiky jsou záměny písmen b-d-p. Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen je, pro žáky se specifickou poruchou učení, velmi těžký úkol. Proto není dobré, za cvičení s rozlišováním písmen, tyto žáky klasifikovat. Ovšem tyto záměny jsou v mnoha případech běžným jevem, a tudíž se hned nemusí jednat o specifickou poruchu učení, jak se mnozí domnívají. (Zelinková, 2015)

- Spojování hlásek a písmen do slabik

Se spojováním hlásek a písmen do slabik mají problém děti, které nemají dostatečně vyvinutou schopnost analyticko-syntetické činnosti. U těžších poruch je dovednost čtení po slabikách prvním podstatným krokem při osvojování čtení. Dítě již v této fázi musí umět jednotlivá písmena. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

- Spojování slabik do slov, čtení slov

Pokud zkracujeme prodlevy mezi čtením slabik, dítě pomalu a plynule přechází ke čtení celých slov. Obtíže se objevují pouze tehdy, kde jde o přečtení slov se souhláskovými shluky nebo o uzavření otevřených slabik. Při této obtíži se snažíme využívat takzvané dyslektické zelené okénko, které dítěti vždy je ukazuje určitou část slov a tím mu pomáhá při reedukaci. (Zelinková, 1994)

- Čtení textu

Pro čtení volíme krátké a jednoduché věty s obsahem, bez ohledu na věk dítěte. V některých případech je lepší číst ten samý text víckrát, dítě v textu poznává stále více slov. Nesmí se však stát, že dítě předřikává text z paměti, jinak by bylo čtení naprosto zbytečné. Také se jako nevhodné jeví, čtení textu žáka před celou třídou. Pro žáka je to zbytečná emoční zátěž s následkem ztráty motivace ke čtení. (Zelinková, 2015)

- Porozumění čtenému

Porozumění čtenému textu je jedním z hlavních požadavků při nácvičování čtení. Obsah textu obvykle uniká dětem, které se až moc soustředí na technickou stránku čtení. Pro nácvičování porozumění textu je vhodné zařazovat cvičení jako přiřazování slov, zakrývání celých slov nebo ilustrace textu. Pro cvičení se doporučuje volit kratší texty. (Zelinková, 1994)

- Tempo čtení

Konkrétní možnosti, které mohou ovlivnit tempo čtení, jsou podporování správné techniky čtení, motivace, jež se liší podle osobnosti a věku dítěte, rozvíjení oslabených funkcí, nevyvíjení předčasného tlaku, nezdůrazňováním tempa čtení a mnoho dalších. (Jucovičová a Žáčková, 2008)

2.2 Dysgrafie

Dle Bartoňové (2010, s. 10) je dysgrafie: „*Specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.*“ Problémy se charakteristicky projevují v grafomotorice. (Valenta, 2014). Dítě má tendence spojovat psací a tiskací písmo, které je pak těžkopádné, neobratné a neuspořádané. Na první pohled je písmo neúhledné a nevypadá dobře na lince sešitu. (Nedvědová, 2002). Děti s touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury a výšky písma. Může se u nich objevit vadné držení psacího náčiní. Je vhodné u žáků s diagnostikovanou dysgrafií, zahrnovat do výuky, uvolňovací cviky před psaním. (Bartoňová, 2010). Projevy dysgrafie mohou být zřejmé po celý život. (Jucovičová a Žáčková, 2009)

Reedukace dysgrafie

U dětí s dysgrafií bývají příčinou vnitřní vlivy, kdy není postižen orgán (ruka), ale jedná se o *funkční poruchu motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu*. (Jucovičová a Žáčková, 2009, s. 8)

Mezi konkrétní formy reedukace dysgrafie můžeme zahrnout:

- Rozvíjení motoriky

U psaní je mnoho svalů aktivních, tudíž nadměrná námaha svalových skupin způsobuje únavu. Únava se poté přesunuje na celý organismus. U mladších žáků je dobré začleňovat v průběhu psaní relaxační cvičení. (Zelinková, 2015)

- Hrubá motorika

Než začneme psát, provádíme cvičení paží, pro uvolnění pletence ramenního. Pokud je cvičení nedostačující pohyb je křečovitý a svalstvo v napětí, poté se odrazí v písmu, které je neplynulé, dítě se brzy unaví a ztrácí zájem o práci. Pro pohyby paží můžeme využít mávání nebo upažení a vzpažení. Pro pohyby dlaní poté využíváme kroužení či mávání. (Zelinková, 2015)

Pro rozvoj hrubé motoriky se nejvíce doporučuje chůze či běh. Dále to mohou být sportovní a rehabilitační cvičení, poskoky na jedné noze, chůze do schodů, manipulace s míčem nebo cvičení pro rozvoj vnímání vlastního těla. (Jucovičová a Žáčková, 2009)

- Jemná motorika

Cvičení na rozvoj jemné motoriky mohou být různé ruční práce (šití, paličkování), dále pletení pomlázek, malování a obkreslování, prstové barvy, hry se stavebnicemi, masážní míčky nebo hra na hudební nástroje. (Jucovičová a Žáčková, 2009)

- Držení psacího náčiní

Předpokladem pro plynulé psaní je přesné držení psacího náčiní, které dítě drží ve třech prstech, a ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru. Návuk správného držení můžeme nacvičovat již v předškolním věku, kdy dítě drží tužky nebo pastelky. Pokud vadný návyk držení tužky je silně zafixovaný, je velmi pracné naučit dítě v 1. třídě správně držet psací náčiní. Tudíž snažení ze strany učitelů i rodičů se mívá účinkem. V některých případech může nastat situace,

že dítě se naučí držet tužku až ve vyšším ročníku. Pro určité jedince může být však fixace držení psacího náčiní naprostá ztráta času, který poté mohl využít pro jiné aktivity. (Zelinková, 2015)

- Uvolňovací cviky

Uvolňovací cviky provádíme před nácvikem psaní. Začínáme na svislé ploše, jelikož pohyb směrem dolů je nejsnazší, pokračujeme na šikmé ploše a končíme u vodorovné. Pro tyto cviky mohou žáci využívat tužky s měkkou tuhou, voskové pastely a křídly. Aby pohyby byly plynulé můžeme je doprovázet písničkami, říkadly nebo hudebním doprovodem. (Zelinková, 1994)

Uvolňovací cviky provádíme vždy několikrát, pokud je možné tak před každým psaním, kdy je cílem plynulost a rytmus pohybů. Uvolňovací cviky zařazujeme i před psaním u žáků ve vyšších ročnících. (Zelinková, 1994)

- Nedodržování hranic slov v písmu

Při tomto problému obvykle bývá narušené sluchové vnímání, tedy sluchová analýza a syntéza. Nedodržování hranic slov v písmu může být i projevem nevhodného pracovního tempa. Proto někdy stačí zpomalit písmo. Jako cvičení zde využíváme slova, která jsou napsaná dohromady a dítě je odděluje čarou. Snažíme se začínat vždy s jednoduššími větami, kdy jsou spojeny pouze dvě slova. (Jucovičová a Žáčková, 2009)

- Nevhodné postupy

Mezi nevhodné postupy reedukace u žáků s dyslexií můžeme zařadit dopisování úkolů doma nebo o přestávce. Kdy přestávka je určena pro relaxaci, a i dopisování krátkého úkolu během ní, může dítě unavit. (Zelinková, 2015)

Jak další nevhodný postup je jeví přepisování sešitů. Velmi často se stává, že přepisovaný úkol je horší než ten původní. Proto se u dysgrafiků výrazně, tento postup nedoporučuje. Stejně jako přehlížení nedbalosti v písemném projevu žáka. (Zelinková, 2015)

- Možnosti kompenzace poruchy

Mezi nejjednodušší možnosti kompenzace poruchy se jeví přechod z psané formy na tiskací písmo. Při něm dochází ke zlepšení čitelnosti, protože tvary písmen na sebe nemusí tolik navazovat. Dále učíme psát děti na počítači nebo elektrickém stroji. Někdy se jeví jako nezbytně nutné využití diktafonu, kdy dítě zápisy ve škole nezvládá. (Jucovičová a Žáčková, 2009)

2.3 Dysortografie

Slowík (2016, s.129) označuje dysortografii jako: „*specifickou poruchu pravopisu*“. U dětí s dysortografií, se objevují specifické dysortografické jevy, mezi které můžeme například řadit: zkomoleniny, nesprávné umístění délek samohlásek, chyby v měkčení nebo chyby z artikulační neobratnosti. (Bartoňová, 2010). Kromě dysortografických jevů se objevují také ještě obtíže v oblasti osvojování gramatického učiva a užívání gramatických jevů. (Zelinková, 2015). Nejčastěji se dysortografie vyskytuje ve spojení s dyslexií. (Michalová a Pešatová, 2015)

K výchozím dysortografickým chybám patří:

- *vynechávky písmen, slabik, slov i vět,*
- *přesmykování slabik,*
- *přidávání písmen, slabik, slov,*
- *vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének,*
- *záměny hlásek zvukově podobných,*
- *záměny slabik zvukově podobných (slabiky di, ti, ni / dy, ty, ny),*
- *nedodržování hranic slov v písmu,*
- *komolení slov jako důsledek specifického logopedického nálezu,*
- *gramatické chyby.* (Jucovičová a Žáčková, 2012, s. 7,8)

Problematika dysortografických chyb může být zjevná už v průběhu 1. třídy. Podobné chyby, jež dítě vykazuje, ještě nemusí znamenat, že se jedná o dysortografii. V těchto případech se může jednat o problémy spojené s celkovou školní nezralostí. (Jucovičová a Žáčková, 2012)

Reedukace dysortografie

Mezi jednotlivé formy reedukace dysortografie patří:

- Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Při rozlišování znělých a neznělých hlásek bývá obvykle problém v nedostatečném sluchovém rozlišování těchto hlásek, někdy i vadná výslovnost hlásek. Pro nácvik rozpoznání znělých a neznělých hlásek můžeme využít karty s písmeny, využívání světlé a tmavé barvy

k oddělení hlásek nebo použít měkký a tvrdý materiál na výrobu hlásek. (Jucovičová a Žáčková, 2012)

- Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

Při rozlišování slabik se jako hlavní příčina uvádí strádání v oblasti sluchového rozlišování. Dále pak nedostatečné zafixování učiva či snížená schopnost používat nabitě učivo o měkkých a tvrdých slabikách. Jako pomůcku můžeme zvolit tvrdé a měkké kostky, které žák může využívat při diktátech a cvičeních. Je nutné, aby si žáci vždy nahlas před říkali, co píše a následně provedli kontrolu daného textu. (Zelinková, 1994)

- Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž

Příčinou při rozlišování sykavek bývá chybná výslovnost a nedostatečně vyvinuté sluchové vnímání. Dohromady se tedy negativně odráží v písemném projevu u žáka. Pro nápravu využíváme nejlépe karty se slovy nebo obrázky, které obsahují sykavky a žák je opakuje po učiteli. Nejprve se doporučuje rozlišovat sykavky ve slabikách a poté v celých slovech. (Zelinková, 2015)

- Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, slabik

Důvodem vynechávání, přidávání, přesmykování písmeno nebo slabik, bývají nesoustředěnost žáků, omezená schopnost vybavovat si písmena, poruchy ve sluchové analýze a syntéze, vadná výslovnost, spěch a grafomotorické obtíže. Pro odstranění těchto chyb se věnujeme cvičením na rozvoj sluchové percepce, žák musí pečlivě artikulovat nebo polohlasně diktovat text, co píše. Pro úpravu můžeme využít písmena, ze kterých dítě tvoří slova. Poté doporučujeme zařazovat cvičení na rozvoj písemné analýzy a syntézy. (Zelinková, 2015)

- Hranice slov v písmu

Objevuje-li se u žáka problém s nerozlišováním začátkem a koncem věty či spojuje dvě a více slov dohromady, opět se jedná o problémy spojené se sluchovou syntézou a analýzou. Ve cvičení nejdříve začínáme, že dítě určuje počet slov ve větě a poté volíme metodu popletené věty, kdy může být víc slov napsané dohromady. (Jucovičová a Žáčková, 2012)

3 METODY A FORMY VÝUKY

3.1 Metody výuky

Výuková metoda souhrnně označuje činnost učitele a žáka, konkrétně jejich vzájemnou spolupráci, která směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. (Maňák a Švec, 2003). Metody pomáhají žákům k vytvoření individuálního učebního stylu, který dále pomáhá při dalším studiu. (Zormanová, 2012). Nejdůležitější funkce, jež výukové metody plní, je zprostředkování vědomostí a dovedností. Metody výuky slouží i k rozvoji a formování žákovi osobnosti, tudíž i žáka vychovávají. V neposlední řadě výukové metody zajišťují funkci komunikační, která je pro výuku nepostradatelná. (Maňák a Švec, 2003)

U klasifikace výukových metod vždy záleží, z jakého aspektu je na ně nahlíženo.

Může se jednat o aspekt:

- didaktický,
- logický,
- psychologický,
- organizační,
- interaktivní,
- procesuální. (Zormanová, 2012)

U didaktické aspektu je kritériem, z jakého zdroje jsme čerpali a o jaký typ poznatků se jedná, zařazujeme jsem:

- *metody slovní* (přednáška, vyprávění, výklad, rozhovor, práce s textem či učebnicí),
- *názorně-demonstrační metody* (pozorování a předvádění předmětů, pokusů nebo činností, projekce statická a dynamická),
- *praktické metody* (pracovní činnosti, pohybové a praktické dovednosti, grafické a výtvarné práce, pokusy a laboratorní práce). (Maňák a Švec, 2003)

V případě logického aspektu se jedná o charakteristiku myšlenkových operací, které mohou vypadat následovně:

- *postupy syntetické,*

- *postupy analytické,*
- *postupy induktivní,*
- *postupy deduktivní,*
- *postupy srovnávací.* (Maňák a Švec, 2003)

Z psychologického aspektu sledujeme aktivitu a samostatnost žáka, konkrétně badatelské, výzkumné a problémové metody, dále pak sdělovací metody žáka. (Maňák a Švec, 2003)

U procesuálního aspektu, tedy z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřujeme na metody:

- *diagnostické,*
- *aplikační,*
- *fixační,*
- *expoziční,*
- *motivační.* (Maňák a Švec, 2003)

Organizační aspekt znamená, z jakých výukových forem a metod je výuka tvořena. Může se jednat o kombinaci metod s vyučovacími pomůckami nebo kombinaci metod s vyučovacími formami. (Maňák a Švec, 2003)

V neposlední řadě je zde aspekt interaktivní, který zahrnuje tyto aktivizující metody:

- *situační metody,*
- *diskuzní metody,*
- *inscenační metody,*
- *specifické metody,*
- *a didaktické hry.* (Maňák a Švec, 2003)

Při výběru vhodné vyučovací metody, pro žáky se specifickými poruchami učení, hraje velkou roli odborná připravenost pedagoga a osobnostní specifika daného žáka. (Bartoňová, 2019).

Obecně platí tyto metody:

- *posadit dítě ve třídě v blízkém dosahu k pedagogovi, samotné, nebo vedle klidného žáka,*
- *vysvětlovat novou látku krátkými větami, srozumitelně,*
- *dávat mu zpětnou vazbu o pochopení probíhaného učiva vštěpovat mu poslušnost, domluvit se na úkolech – krátké termíny, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu zadaných úkolů,*
- *vyhnout se únavě, rychlému tempu,*
- *pomoci žákovi najít si svůj čas na daný počet cvičení,*
- *nechat ho odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle pořadí, a dodávat mu odvahu přeskakovat otázky;*
- *vyhnout se učení těžké látky po diktátě nebo aktivitě, která dítěti vzala mnoho energie,*
- *být trpělivý nad jeho pomalostí,*
- *nechat žáka objevovat své schopnosti a vyžadovat to před třídou,*
- *vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky. (Bartoňová, 2012, s.116)*

Dále se vyučovacími metodami budu zabírat v praktické části práce, kde jsou uvedeny i jedny z nejpoužívanějších metod učitelů při výuce.

3.2 Formy výuky

Formu výuky můžeme definovat, jako uspořádání vyučovacího procesu, kdy se všechny složky a vazby procesu propojí v prostoru a čase. Každá forma nese určitou strukturu výuky, kterou ovlivňuje řada faktorů. (Pecina a Zormanová, 2009)

Mezi nejznámější klasifikace patří dle Maňáka (1993), kdy rozděluje formy výuky dle:

a. *Výukového prostředí*

- *výuka ve třídě,*
- *v dílně,*
- *v odborné učebně a laboratoři,*

- výuka v muzeu,
- exkurze,

b. Vztahu k osobnosti žáka

- individuální,
- hromadná,
- skupinová,
- individualizovaná,

c. Délky trvání

- vyučovací hodina,
- seminář,
- vysokoškolská lekce,
- zkrácená výuková jednotka,
- dvouhodinová výuková jednotka,
- speciální kurzy.

Formy výuky pro žáky se specifickými poruchami učení vycházejí z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, či speciálně pedagogického centra. (Bartoňová, 2019). Může se jednat o individuální výuku, zaštitěnou třídním učitelem, který vytváří vhodné individuální podmínky pro žáka ve třídě. Dále škola může vytvořit třídy individuální péče, kdy žák navštěvuje pouze určitou hodinu a poté se vrací zpět do třídy. Individuální formu výuky může zajišťovat také pedagog, který prošel speciálním kurzem. Formu cestujícího učitele obvykle zastává pracovník pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálně pedagogického centra, kdy v průběhu výuky provádí u žáků se specifickými poruchami učení reedukaci. (Bartoňová, 2004)

Určitou formou výuky žáků se specifickými poruchami učení mohou být také speciální třídy, jejíž součástí jsou i žáci s poruchami chování. Nebo speciální školy pro žáky se specifickými poruchami učení, kdy je žák veden týmem odborníků a je mu poskytována speciální péče. V neposlední řadě může být poskytnuta skupinová péče v pedagogicko-

psychologické poradně nebo speciálně-pedagogickém centru. (Bartoňová, 2004). Blíže se formami výuky učitelů budu zabývat v praktické části práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části práce je zjistit metody a formy učitelů k žákům se specifickými poruchami učení používané na 1. stupni základních škol Olomouckého kraje. Dále přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení, ve vyučování, ale i přístup k intaktním žákům. Cíl je zajištěn pomocí dotazníkového šetření. V průzkumu se budu zabývat pouze žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, tedy žáky s potvrzením z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

4.2 Hypotézy průzkumu

Pro uskutečnění výzkumného šetření byly určeny tyto hypotézy:

- Předpokládáme, že nadpoloviční většina ze všech dotazovaných, uplatňuje stejné metody výuky, jak u intaktních žáků, tak i u žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.
- Předpokládáme, že více jak 50 % ze všech respondentů, bere při vyučovací hodině ohled na žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.
- Předpokládáme, že téměř většina pedagogů umožňuje žákům užívat při výuce pomůcky.

4.3 Popis výzkumného vzorku

Dle Mimořádného šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2019 bylo v Olomouckém kraji evidováno 2 534 učitelů 1. stupně základních škol (Jelen a Maršíková, 2019). Návratnost dotazníků byla 109, což je přibližně 4,3 procenta návratnosti. V dotazníku bylo uvedené, že všechny odeslané odpovědi jsou naprosto anonymní a že data z dotazníku využiji ve své bakalářské práci.

4.4 Metoda sběru dat

Dotazník můžeme definovat jako systém předem připravených a promyšlených otázek, které jsou logicky seřazeny a respondent na ně odpovídá písemně. (Chrátka,2007)

Pro výzkum jsem zvolila empirickou kvantitativní metodu, tedy dotazníkovou metodu, které je nevhodnější k většímu sběru dat.

4.5 Analýza dat

Hlavním úkolem šetření je potvrdit či vyvrátit, již zmíněné hypotézy. Dotazník je tvořen pomocí 21 otázek, přičemž jsou na kombinované otevřené a uzavřené otázky. Konkrétně dotazník obsahuje 16 uzavřených otázek a 5 otevřených otázek. Otázky se zaměřují na specifické poruchy učení. Výsledky jsou zpracovány do grafů a tabulek, doplněné o slovní komentáře.

Do dotazníkového šetření se zapojili nejen učitelé prvního stupně Základních škol Olomouckého kraje, ale také speciální pedagogové Olomouckého kraje. Dotazník byl umístěna na různorodých stránkách pro učitele.

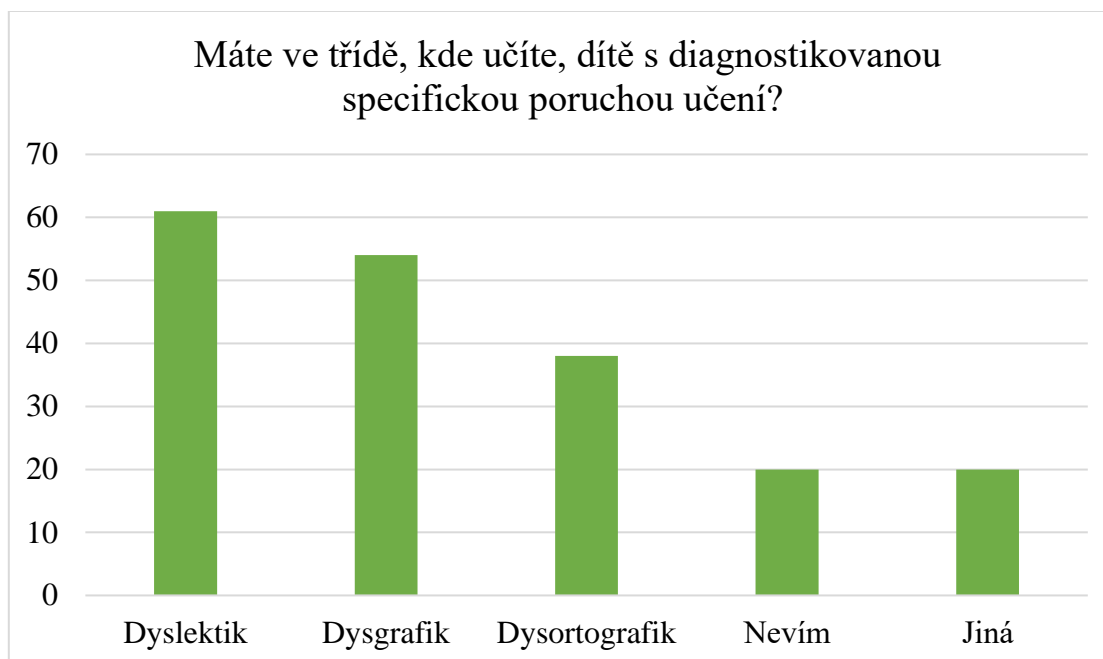
4.6 Výsledky průzkumu

Součástí dotazníku jsou i osobní otázky zahrnuté v otázkách jedna až čtyři (jsou to otázky pohlaví, věk, profesní zařazení a délka pedagogické praxe). Odpovědi nám ukazují, že dotazovaného šetření se zúčastnilo 101 žen a 8 mužů, ve věku od 25 let do 58 let. Nejčastěji na dotazník odpovídali učitelé 1. stupně Základních škol. Objevilo se, ale také 7 odeslaných dotazníků od speciálních pedagogů. Délka praxe, jak učitelů, tak speciálních pedagogů, se pohybovala v širokém spektru od jednoho roku praxe do jednatřiceti let praxe. Z tohoto zjištění plyne, že někteří učitelé, stále nemusejí mít se specifickými poruchami učení žádné zkušenosti. Protože se, při výuce s žádným žákem s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, stále nesečkali.

Otázka číslo 5: Máte ve třídě, kde učíte, dítě s diagnostikovanou specifickou poruchou učení?

Nejčastější zjištěná porucha, u žáků na 1. stupni Základních škol Olomouckého kraje, je diagnostikovaná dyslexie, kterou má potvrzenou z pedagogicko-psychologické poradny, či speciálně pedagogického centra, 61 žáků. Mezi další diagnostikované poruchy u žáků můžeme řadit dysgrafii, kterou má diagnostikováno 54 žáků a 38 diagnostikovaných dysortografiků. Pedagogů, kteří nemají se specifickými poruchami učení zkušenosti, se odhalilo 20 z respondentů. Kromě, již zmiňovaných poruch se dále v devíti případech objevila dyskalkulie. Následně dyspraxie a kombinace poruch učení. Někteří z respondentů si pod

pojmem specifická porucha učení představují jiné poruchy než ty poruchy výše zmíněné. Jednalo se především o poruchy chování, poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou, poruchy autistického spektra, Aspergerův syndrom nebo vývojovou dysfázi.



Graf 1 Zastoupení specifických poruch učení

Otázka číslo 6: **Jaké má dítě s diagnostikovaným SPU ve škole problémy?**

Jelikož se nejvíce vyskytuje u žáků dyslexie, byly zjištěny problémy typu chybovost ve čtení nebo pomalé čtení, pomalé pracovní tempo. Dále mezi nejčastější problémy ve škole můžeme zahrnout nesprávné užívání gramatiky, nečitelné a neúhledné písmo, problémy s pochopením zadání, špatná orientace v textu. Kromě toho se u těchto žáků vyskytuje porucha pozornosti, lenost, hyperaktivita nebo výukové a kázeňské problémy. V několika odpovědích také zaznělo, že má žák z důvodu své specifické poruchy učení, přiděleného asistenta pedagoga. A také, že učitelé využívají možnosti, tisknou žákům se specifickými poruchami učení, zápisy.

Několik z řad respondentů nedovedlo na otázku odpovědět, z důvodu, že se u nich ve třídě nachází více žáků, kteří mají různé typy specifických poruch učení. Proto i v 16 případech zazněla odpověď, že dítě má ve škole problémy, podle toho, jakou si nese diagnózu z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

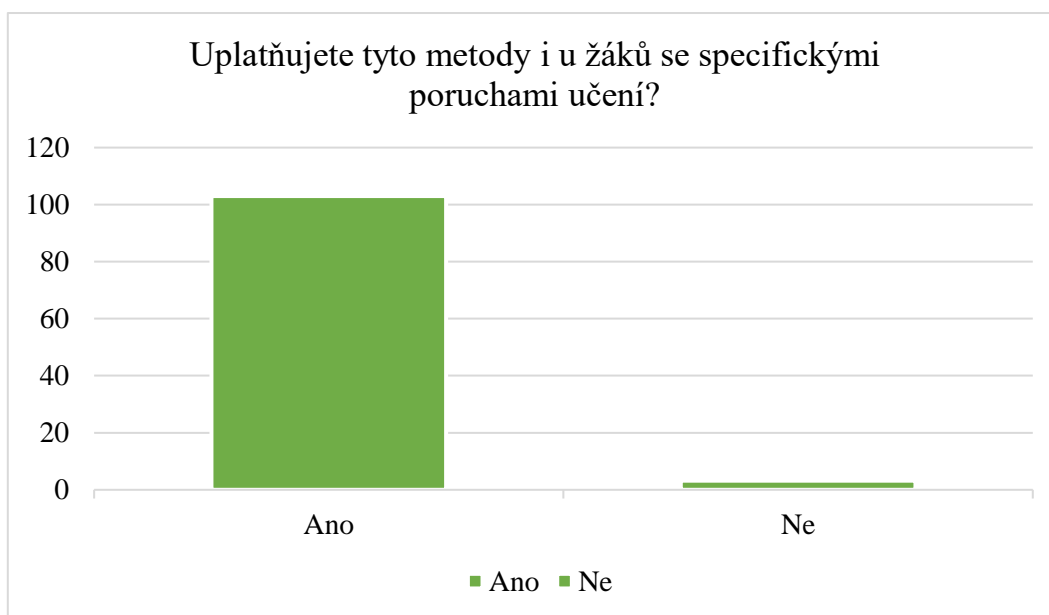
Otázka číslo 7 a 8: **Využíváte některou z těchto výukových metod? Užíváte tyto metody i u žáků se specifickými poruchami učení?**

<i>Metoda výuky</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Rozhovor	95
Výklad	46
Vyprávění	71
Přednáška	51
Práce s učebnicí či textem	63
Pozorování a předvádění předmětů	47
Pohybové dovednosti	51
Výtvarné práce	55
Laboratorní práce	35
Didaktické hry	55
Kombinace metod s vyučovacími pomůckami	49
Kombinace metod s vyučovacími formami	47
Aktivita a samostatnost žáka	37
Sdělovací metody žáka	36
Diagnostické metody	32
Motivační metody	49
Situační metody	33
Diskuzní metody	36

Tabulka 1 Přehled výukových metod

Z počtu odpovědí vyplývá, že nejobvyklejší používaná výuková metoda, učitelů při výuce, je rozhovor, který během své výuky uplatňuje 95 pedagogů ze všech dotazovaných. Dále je hojně užívané vyprávění, práce s učebnicí nebo textem, výtvarné práce nebo didaktické hry. Nejméně oblíbenou výukovou metodou, u pedagogů, je metoda situační a diagnostická.

Na otázku, zda tyto metody, pedagogové používají i během své výuky u dětí se specifickými poruchami učení, odpovědělo 94,5 %, dotazovaných, že metody využívá i u těchto žáků. Čímž, se nám potvrdila první hypotéza průzkumu. Zbýlých 5,5 % tyto metody u žáků se specifickými poruchami učení nevyužívá.



Graf 2 Uplatňování metod u žáků se specifickými poruchami učení

Otázka číslo 9 a 10: **Aplikujete některou z těchto forem, během své výuky? Uplatňujete tyto formy i u žáků se specifickými poruchami učení?**

<i>Formy výuky</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Výuka ve třídě	102
V dílně	24
V muzeu	46
V odborné učebně nebo laboratoři	51
Exkurze	64
Semináře	38
Zkrácené výukové jednotky	29
Dvouhodinové výukové jednotky	35
Individuální výuka	48
Hromadná výuka	44
Skupinová výuka	46
Individualizovaná výuka	34

Tabulka č. 2 Přehled výukových forem

Získaný počet odpovědí potvrzuje, že nejčastější forma výuky je výuka uskutečňovaná ve třídě. Dále mezi oblíbené formy výuky můžeme zahrnout exkurze, výuku v odborné učebně nebo laboratoři a muzeu. U žáků se specifickými poruchami učení se jako nejvhodnější forma

výuky jeví individuální forma výuky. Nejméně častá je poté výuka prováděná v dílnách školy. Na otázku, zda pedagogové užívají tyto formy výuky i u žáků se specifickými poruchami učení, odpovědělo naprosto stejně jako u otázky č. 8, že 94,5 % tyto formy využívá i u žáků se specifickými poruchami učení, a pouhých 5,5 %, že nikoliv.

Otázka číslo 11: Berete při vyučovací hodině ohled na potřeby žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení?

Téměř většina pedagogů, což odpovídá stům odpovědím, bere při vyučování ohled na různorodé potřeby žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Zbývajících 9 respondentů zastává, k žákům se specifickými poruchami učení, pasivní přístup. Čímž se nám potvrdila i druhá hypotéza, že více jak 50 % ze všech dotazovaných bere ohled na žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení.

Otázka číslo 12: Používáte při výuce některé z těchto pomůcek?

<i>Pomůcka</i>	<i>Počet odpovědí</i>
Textilní písmena	33
Čtecí zelená okénka	42
Čtecí záložky	59
Hry s písmeny a slabikami	62
Předtištěná písmena/slabiky	41
Měkké a tvrdé kostky	56
Gramatické tabulky	58
Procvičovací texty	52
Razítka/formičky na písmena	24
Soubory vyjmenovaných slov	42
Bzučák	28
Hudební nástroje	32
Sešity na těsnopis	24
Násadky na psací náčiní	24
Průhledné fólie	28
Psaní do krupičky	15
Stírací tabulky	30
Reliéfní destičky	7

Tabulka 3 Druhy pomůcek

Z výčtu konkrétních pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení vyplývá, že nejoblíbenější pedagogickou pomůckou jsou hry s písmeny a slabikami. Dále jsou to čtecí záložky, gramatické tabulky, měkké a tvrdé kostky nebo procvičovací texty. Dokonce i jedna třetina pedagogů užívá při výuce hudební nástroje. Mezi nejméně využívané pomůcky se řadí psaní do krupičky a reliéfní destičky.

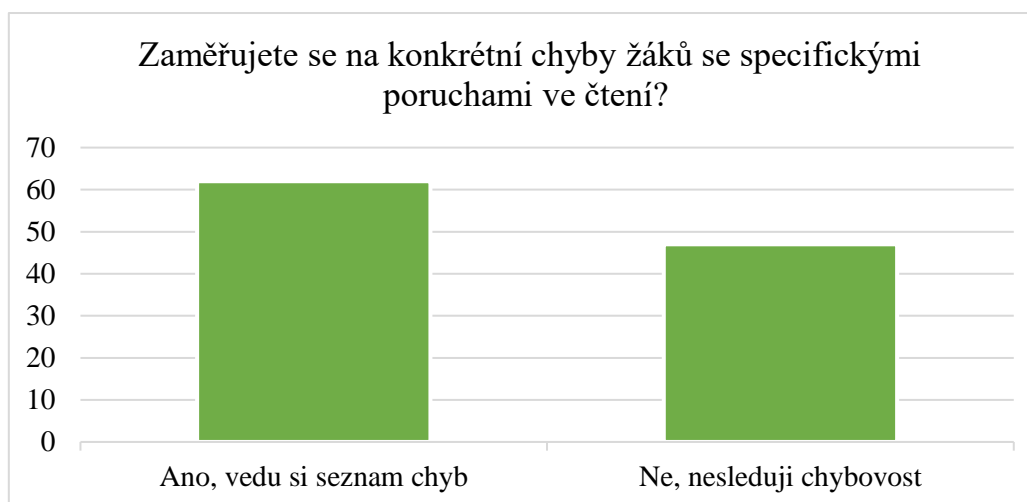
Otázka číslo 13 a 14: Zahrnujete relaxaci do Vaší vyučování hodiny? Pokud jste u otázky číslo 13 odpověděli Ano, jak relaxace vypadá? (V případě možnosti Ne, otázku přeskočte).

Pouze 44 % ze všech dotazovaných zařazuje do průběhu vyučovací hodiny relaxaci. Která má nejčastěji podobu pohybu nebo poslechu hudby. V dalších odpovědích se objevovali činnosti typu dětská jóga, nácvik dechových cvičení, četba pohádek, procházka po třídě, tanec, masáže a arteterapie. Nebo také sledování televize, využití sedacího vaku a řízené imaginace. Dokonce někteří pedagogové zařazují, mezi relaxační cvičení, že si žáci během vyučovací hodiny položí na chvíli hlavu na lavici a tím relaxují.

Otázka číslo 15 a 16: Zaměřujete se na konkrétní chyby, žáků se specifickými poruchami učení, ve čtení? Procvičujete, s žákem se specifickými poruchami učení, složitější slova, než čte ucelený text?

Při reedukaci dyslexie, je dobré sledovat chyby, které jedinec ve čtení dělá, konkrétně sledovat slova a písmena, jež žákovi dělají potíže a mohly by se častěji procvičovat. Z odpovědí můžeme říci, že více než polovina dotazovaných, tedy 62 pedagogů se zabývá problematikou konkrétních chyb při čtení a jejich zaznamenáváním. Zbylá část dotazovaných oblast chybovosti žáků ve čtení neřeší.

U otázky, zda pedagogové procvičují, s žákem se specifickými poruchami učení, složitější slova, než čte ucelený text odpovědělo 68 respondentů kladně, tudíž se snaží zahrnout složitější slova do výuky. Zbylých 41 respondentů se touto problematikou nezabývá a s žákem se specifickými poruchami učení čte ucelený text naostro bez jakýchkoli příprav.



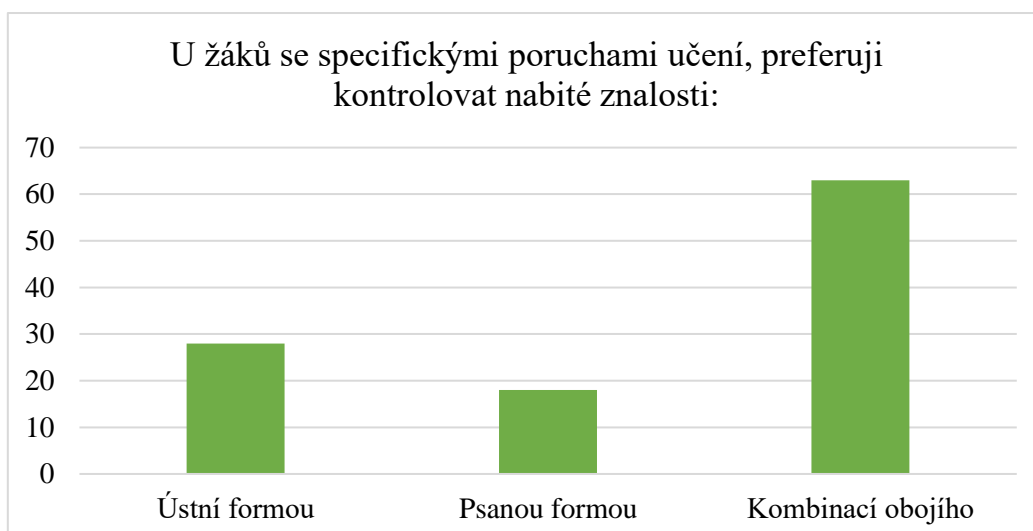
Graf 3 Chybovost ve čtení

Otázka číslo 17: Užíváte, před psaním, se žáky uvolňovací cviky?

Nejen u žáků s diagnostikovou dysgrafií, ale i intaktních žáků, je vhodné před psaním zařadit uvolňovací cviky na ramenní kloub a zápěstí. Uvolňovací cviky můžeme zařazovat nejen u žáků prvního stupně, ale i u žáků na stupni druhém. Z odpovědí plyne, že uvolňovací cviky, do své výuky, zařazuje 71,6 % všech dotazovaných, a 28,4 % pedagogů uvolňovací cviky do výuky vůbec nezařazuje.

Otázka číslo 18: U žáků se specifickými poruchami učení, preferuji kontrolovat nabitě znalosti:

U některých typů specifických poruch učení, jako jsou například dysgrafie nebo dysortografie, není vhodné kontrolovat žákovi znalosti psanou formou. Z důvodu, že písmo může být naprosto nečitelné, pomalé, plné gramatických chyb nebo dokonce žák v písemné projevu může zaměňovat písmena. A proto se u těchto žáků jako vhodnější jeví použít ústní formu zkoušky. Výsledky průzkumu nám však ukazují, že nejpoužívanější metodou, při kontrole nabitých znalostí žáka, je kombinace psané a ústní zkoušky, kterou preferuje 63 pedagogů, ze všech dotazovaných.



Graf 4 Kontrola nabitých znalostí

Otázka číslo 19: Mohou žáci při výuce využívat pomůcky?

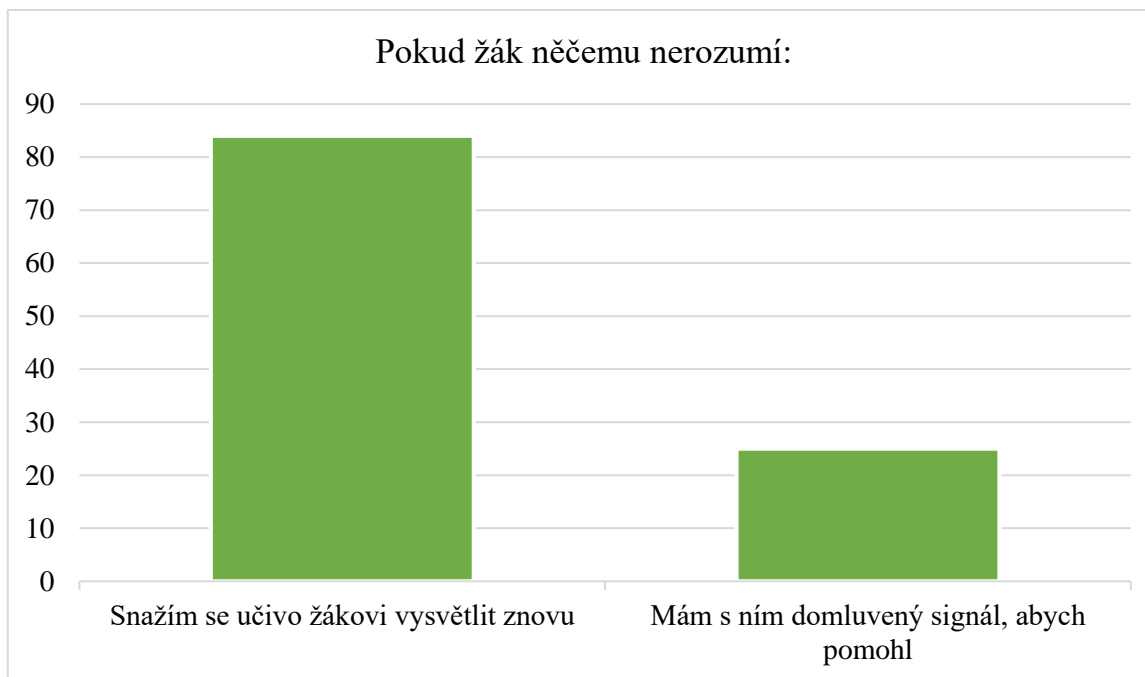
Téměř většina, tedy 102 z oslovených pedagogů, nechá při vyučovací hodině používat žáky pomůcky. Tímto výsledkem se nám potvrdila i třetí hypotéza průzkumu. Jen 7 pedagogů, ze všech dotazovaných, tuhle nenechá žáky při výuce využívat jakékoliv pomůcky.

Otázka číslo 20: Využíváte při výuce multi-senzorický přístup? (Zapojení všech smyslů do vzdělávání – zrak, sluch, čich, hmat, chuť?) Jakým způsobem?

Pouze polovina z dotazovaných respondentů se snaží využívat multi-senzorický přístup ve výuce. Nejčastěji je multi-senzorický přístup uplatňován pomocí zařazování různých barev a tvarů do výuky. Dále pak modelováním, zpíváním, dramatizací, malováním, hudbou, používání různých materiálů při výuce nebo provádění zkoušek čichu pomocí poznávání rostlin. Dokonce i někteří pedagogové zahrnují do výuky poznávání čili ochutnávku ovoce. V odpovědích také zaznělo, že to jakým způsobem je multi-senzorický přístup ve výuce využíván, závisí na předmětu, který zrovna žáci mají a věku žáků.

Otázka číslo 21: Pokud žák něčemu nerozumí:

Pokud v průběhu výuky nastane problém, že žák přestane rozumět danému učivu, je vhodné tuto situaci okamžitě řešit. Nejlepší variantou, kterou si vybralo 84 dotazovaných, je vysvětlit učivo žákovi znovu. Jsou zde, ale i pedagogové, kteří si rádi s žákem domluví signál, pokud něčemu nerozumí. Tuto možnost zvolilo pouze 25 dotazovaných.



Graf 5 Žák nerozumí učivu

4.7 Závěr průzkumu

Cílem praktické části bylo zjistit metody a formy učitelů k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni Základních škol Olomouckého kraje. Při návratnosti 109 dotazníků jsme se zabývali konkrétními přístupy pedagogů užívané v běžné praxi. Podařilo se nám, pomocí šetření, potvrdit předem dané hypotézy průzkumu. Jednalo se o hypotézy, zda učitelé uplatňují stejné metody výuky, jak u intaktních, tak i u žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Další hypotéza potvrdila, že většina učitelů se snaží brát ohled při vyučovací hodině na žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. A poslední hypotéza potvrdila, že většina, z dotazovaných pedagogů, nechá při výuce, žáky využívat pomůcky. Také se nám podařilo zjistit konkrétní metody a formy výuky učitelů užívané v praxi. A jejich přístupy k žákům se specifickými poruchami učení.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsme objasnili termín specifické poruchy učení, jejich výskyt, etiologii, diagnostiku zaměřenou nejdříve obecně na specifické poruchy učení, a dále pak konkrétně na jednotlivé typy specifických poruch učení. Také jsme uvedli, jaké se mohou objevit zvláštnosti v chování u dětí se specifickými poruchami učení. Dále jsme se zaměřili na konkrétní typy specifických poruch učení, tedy na trojkombinaci: dyslexii, dysgrafii a dysortografii. U nich jsme uvedli jednotlivé definice pojmů, typické chyby pro danou poruchu a možnosti reedukace dané poruchy.

V poslední kapitole teoretické části jsme popsali konkrétní možnosti metod výuky učitelů. Doplněné o metody výuky používané u žáků se specifickými poruchami učení. To samé jsme provedli i u forem výuky. Nejprve jsme uvedli jednotlivé typy forem výuky užívané ve škole učiteli. Poté jsme navrhli nejvhodnější formy výuky u dětí se specifickými poruchami učení.

Praktickou část jsme zaměřili na zjištění používaných metod a forem výuky u dětí se specifickými poruchami učení, učitelů na prvním stupni Základních škol Olomouckého kraje. Dále jejich přístupu k žákům se specifickými poruchami učení. V praktické části práce jsme se zabývali pouze žáky s diagnostikovanou specifickou poruchou učení.

Průzkum jsme uskutečnili pomocí dotazníkového šetření. Výsledky, které jsme získali, jsou uvedeny v kapitole 4.6 Výsledky průzkumu, v praktické části. Z výsledků dotazníku můžeme vyčíst zástupnost jednotlivých poruch v rámci Olomouckého kraje. Dále problémy, u žáků při výuce, vzniklé z důvodu specifických poruch učení. Užívání jednotlivých metod a forem výuky, jak u intaktních žáků, tak i u žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Také přístup učitelů ve vyučování k žákům se specifickými poruchami učení.

V průzkumu se nám podařilo potvrdit, předem dané a promyšlené hypotézy průzkumu.

Doufám, že tato práce nebude přínosem a obohacením jen pro mě, ale i například pro budoucí učitelé, asistenty pedagogů nebo speciální pedagogy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní publikace

1. BAPTIE, Patricia a Jane EMERSON (2018). *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Přeložil Marie TĚTHALOVÁ. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1304-8.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021036133.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava (2010). *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5299-4.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava (2012). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 1.vyd. Brno: Paido. ISBN isbn978-80-7315-232-1.
5. BARTOŇOVÁ, Miroslava (2019). *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-338-3.
6. BENDL, Stanislav (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
7. FISHER, Gary L. a Rhoda Woods CUMMINGS (2012). *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0156-4.
8. CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra (2014). *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4.
10. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2008). *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 9788090386976.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2009). *Dysgrafie*. 2., rozš. vyd. Praha: D + H. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 9788090386990.

12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2012). *Dysortografie*. 2. vydání. Praha: D + H. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-87295-10-6.
13. KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana HLADÍKOVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktualizované vydání. Brno: Edika.
14. MAŇÁK, Josef (1993). *Nárys didaktiky*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0210-7.
15. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC (2003). *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
16. MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ (2015). *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-934-4.
17. MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní: předškolní příprava, výuka počátečního psaní, poruchy psané řeči, metodika pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2630-4.
18. NEDVĚDOVÁ, Alena (2002). *Problémové děti s poruchami učení a chování: studijní text kurzu PC Plzeň*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň. ISBN 8070201053.
19. NOVOSAD, Libor (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.
20. POKORNÁ, Andrea (2013). *Ošetřovatelství v geriatrii: hodnotící nástroje*. 1.vyd. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4316-5.
21. POKORNÁ, Věra (2010). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
22. PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
23. PŘINOSILOVÁ, Dagmar (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.

24. SLOWÍK, Josef (2016). *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
25. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ (2012). *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.
26. VALENTA, Milan (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
27. ZELINKOVÁ, Olga (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
28. ZELINKOVÁ, Olga (1994). *Poruchy učení*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 8071780383.
29. ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice: [s praktickými ukázkami]*. 1.vyd.Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

1. FOŘTOVÁ, Kateřina. [online]. Praha: *Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*, 2013 [cit. 26.6.2020]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz>
2. Český statistický úřad [online]. 2019 [cit. 26.6.2020]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/domov>
3. JELEN Václav, Michaela MARŠÍKOVÁ. [online] *Hlavní výstupy z mimořádného šetření ke stavu zjištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*, 2019 [cit. 26.6.2020]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, odbor školské statistiky, analýz a informační strategie. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/>

PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Grafy

Graf 1 Zastoupení specifických poruch učení

Graf 2 Uplatnění metod u žáků se specifickými poruchami učení

Graf 3 Chybovost ve čtení

Graf 4 Kontrola nabitých znalostí

Graf 5 Žák nerozumí učivu

Tabulky

Tabulka 1 Přehled výukových metod

Tabulka 2 Přehled výukových forem

Tabulka 3 Druhy pomůcek

Anotace

Jméno a příjmení:	Lucie Křivánková
Katedra nebo ústav:	Speciálně-pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Ivana Pospíšilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Poruchy učení
Název závěrečné práce v angličtině:	Learning disabilities
Anotace závěrečné práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení, je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze tří kapitol, první kapitola, je věnovaná základním pojmům specifických poruch učení, etiologii, diagnostice a zvláštnostem v chování u dětí se specifickými poruchami učení. Druhá kapitola se zabývá konkrétními typy specifických poruch učení, jako je dyslexie, dysgrafie a dysortografie, jejich definicemi, typickými chybami a formami reedukace. Třetí kapitola je věnována určitým metodám a formám užívané při výuce ve škole. A formami a metodami výuky u dětí se specifickými poruchami učení. Praktická část je o zjištění metod a forem výuky učitelů na 1. stupni Základní školy v Olomouckém kraji. A také přístupu učitelů k žákům se specifickými poruchami učení.</p>
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, diagnostika, reedukace, zvláštnosti v chování, metody a formy výuky
Anotace práce v angličtině:	This bachelor thesis focus on learning disabilities, the thesis is made of theoretical and practical sections. The theoretical section contains three chapters. The first chapter is about basic terms of learning disabilities, etiology, diagnostics and about behavioral peculiarities in children with learning disabilities. The second chapter deals with specific types of learning

	<p>disabilities as is dyslexia, dysgraphia and dysorthography, their definitions, typical mistakes and forms of reeducation. The third chapter is devoted to certain methods and forms used during teaching in school. And forms and methods of teaching for children with learning disabilities.</p> <p>The practical section is about finding out, which methods and forms teachers use at the first stage of primary school in Olomouc region. And also teachers' access to students with learning disabilities.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysorthography, diagnostics, reeducations, peculiarities in behavior, methods and forms of teaching
Přílohy vázané v práci:	<p>Graf 1 Zastoupení specifických poruch učení</p> <p>Graf 2 Uplatnění metod u žáků se specifickými poruchami učení</p> <p>Graf 3 Chybovost ve čtení</p> <p>Graf 4 Kontrola nabitých znalostí</p> <p>Graf 5 Žák nerozumí učivu</p> <p>Tabulka 1 Přehled výukových metod</p> <p>Tabulka 2 Přehled výukových forem</p> <p>Tabulka 3 Druhy pomůcek</p>
Rozsah práce:	37
Jazyk práce:	čeština