

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
**KATEDRA PSYCHOLOGIE**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Školní úspěšnost a specifická porucha učení**  
**dysortografie**

**Název práce:**

Školní úspěšnost a specifická porucha učení dysortografie

**Anotace:**

Cílem diplomové práce je upozornit na souvislosti mezi specifickými poruchami učení a školním úspěchem. Teoretická část charakterizuje specifika vývoje dítěte mladšího školního věku, proces učení a jeho zákonitosti, specifické poruchy učení, jejich jednotlivé typy a popisuje podmínky úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Praktická část je zaměřena na zpracování výzkumu v souvislosti mezi školní úspěšností a dysortografií, analýzu a interpretaci výsledků a následné doporučení pro laickou i pedagogickou veřejnost, u kterých dochází ke styku s dítětem s dysortografií.

**Klíčová slova**

Mladší školní věk, školní úspěšnost, učení, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie.

**Title of the thesis:**

School success and specific learning disability dysorthography

**Annotation:**

The aim of the thesis is to highlight the link between learning disabilities and school success. The theoretical part describes the specifics of the development of a child under school age, the learning process and its laws, specific learning disabilities, their various types and describes the conditions for success in education. The practical part is focused on research, processing, analysis and interpretation of results and subsequent recommendations for the general public and teaching, where there is contact with a child with dysorthography.

**Key words**

Youngest school-age child, school success, learning, specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysorthography.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

## **Poděkování**

Děkuji své vedoucí práce PaedDr. Erice Nehrerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za všechny cenné rady a připomínky, které mi poskytla při jejím zpracování. Díky patří také PaedDr. Jaroslavu Nádvorníkovi za umožnění provedení výzkumu u žáků na jeho škole.

# OBSAH

OBSAH.....	6
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
ÚVOD.....	10
1 VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	11
1.1 Předmět vývojové psychologie.....	11
1.2 Prenatální období.....	11
1.3 Novorozenecké období.....	12
1.4 Kojenecké období.....	14
1.5 Batolecí období.....	16
1.6 Předškolní období.....	18
1.7 Vstup dítěte do školy.....	19
1.8 Mladší školní období.....	21
2 UČENÍ.....	23
2.1 Charakteristika pojmu učení.....	23
2.2 Druhy učení.....	25
2.3 Výsledky a fáze učení.....	26
2.4 Styly učení dle představivosti.....	27
3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	28
3.1 Školní hodnocení a význam školních známek.....	28
3.2 Školní úspěšnost žáka.....	28
3.3 Školní neúspěšnost žáka.....	30
3.3.1 Neprospěch.....	30
3.3.2 Školní neprospěch jako důsledek nerovnoměrného nadání.....	31
4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	33

4.1	Charakteristika SPU .....	33
4.2	Etiologie SPU .....	35
4.3	Diagnostika SPU .....	36
4.4	Prevence a reedukace SPU .....	38
4.5	Dyslexie .....	41
4.6	Dysortografie a dysgrafie .....	42
4.7	Dyskalkulie .....	44
4.8	Komorbidity SPU .....	46
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	48
5	CÍL VÝZKUMU .....	49
5.1	Stanovení hypotéz .....	49
5.2	Metody a organizace výzkumu, charakteristika výzkumného souboru. ....	51
5.3	Analýza získaných údajů a jejich interpretace .....	54
6	DOPORUČENÍ .....	61
	ZÁVĚR .....	64
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	66
	PŘÍLOHY .....	70
	EVIDENČNÍ LIST .....	79

# SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD - porucha pozornosti

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders) - hyperaktivita s poruchou  
pozornosti

CNS – centrum nervové soustavy

EEG – elektroencefalogram

IVP – individuální vzdělávací plán

LDE – lehká dětská encefalopatie

LMD – lehká mozková dysfunkce

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací program

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

ŠVP – školní vzdělávací program



# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# ÚVOD

Pojem specifické poruchy učení se v dnešní populaci vyskytuje čím dál více. Specifické poruchy učení zahrnují několik poruch, které postihují stále vzrůstající procento dětí. Na základě toho je důležité, aby se populace s poruchami detailně seznámila. V průběhu života je možné narazit v kterékoli situaci na související faktory s těmito poruchami. Specifické poruchy učení mají nepřející vliv nejen na rozvoj osobnosti, na vzdělávání, ale také na vývoj intelektových a kognitivních funkcí dětí školního věku. Proto nám jsou k dispozici speciální metody, kterými funkce rozvíjíme a věnujeme jim pozornost. Prvním krokem je provedení diagnostiky specifické poruchy. Pokud se porucha u jedince prokáže, dostává se mu pomoc jak od rodičů, učitelů, tak i od odborníků z pedagogicko-psychologické poradny. Bohužel ne vždy se takto příznivé podmínky naskytnou. Učitel, jenž není speciální pedagog, by měl dítěti s danou diagnostikou obstarat vhodné podmínky pro jeho rozvoj ve vzdělávacím procesu.

Diplomová práce je zaměřena na školní úspěšnost žáků, kteří mají potíže se specifickou poruchou pravopisu, tedy s dysortografií. Teoretická část práce je rozdělena na čtyři hlavní kapitoly. První kapitola je zaměřena na vývoj jedince mladšího školního věku. Ve druhé kapitole popisujeme pojem učení. Jeho charakteristiku, druhy učení, výsledky a fáze a naposledy styly učení dle představitosti. Ve třetí kapitole, která je věnována školní úspěšnosti, je popisováno školní hodnocení a jeho způsoby. Máme na mysli klasifikaci a ústní hodnocení. K dalším podkapitolám je zařazeno úspěšnost a neúspěšnost v procesu vzdělávání. Ve čtvrté kapitole jsou charakterizovány specifické poruchy učení, kde také popisujeme jejich etiologii, diagnostiku, prevence a reedukaci. Zmiňujeme se i o jiných typech specifických poruch učení. Nejvíce pozornosti je věnováno rozebrání poruchy pravopisu. Kapitulu uzavírá otázka komorbidit specifických poruch učení. Praktická část, která byla nástrojem na zjišťování okolností vyskytujících se se specifickou poruchou učení. V rámci dané problematiky byly stanoveny tři hypotézy. Platnost, kterou výzkumné šetření dokazuje. Závěrem jsou formulovány praktické doporučení, pro práci se žáky s dysortografií.

# 1 VÝVOJ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola se zabývá vývojem dítěte od narození až do věku 11 let, kdy dítě splňuje povinnou školní docházku. Blíže si přiblížíme jednotlivá vývojová období od prenatálního věku až po mladší školní věk včetně. V každém zmíníme nejvýznamnější fyziologické, psychické i sociální změny.

## 1.1 *Předmět vývojové psychologie*

Vývojovou psychologii bereme jako mladý učební obor, který zkoumá člověka. Když tato sféra vznikala, věnovala se pouze studiu malých dětí. Až později byla oblast rozšířena i na dospělé jedince. Před vývojovou psychologií působili myslitelé, kteří se zabývali dobou od početí do smrti člověka.

Dobu před narozením dítěte objevili až vývojoví psychologové, jelikož se do té doby hovořilo o tom, že žádný čas před narozením není. To se ale díky výzkumům CNS nepotvrdilo. Jedním z významných zastánců je třeba Jan Ámos Komenský.

Pojem vývojová neurofyziologie je oblast, která zlepšuje pochopení vývojového procesu. Pojednává o tom, jaké jsou spojení mezi procesem, který se odehrává v CNS a vývojem mentálních funkcí. (Langmeier, 1998)

## 1.2 *Prenatální období*

Prenatální období je časově vymezeno od početí dítěte až do jeho porodu. Studium tohoto období je nelehké, jelikož není moc jednoduché zkoumat nenarozené děti. Pozorování se zprvu provádělo na nezralých dětech v inkubátorech.

Dle Langmeiera (1998) se dozvídáme, že před narozením se dítě velmi brzy připravuje na aktivity, které ho čekají v důsledku porodu a po narození. Díky svalové hmotě, která se u embrya vytváří od druhého měsíce, dochází k jemným kontrakcím a škrubům. O měsíc později už plod dokáže hýbat horními a dolními končetinami, zavírá

a otvírá ústa, a další... Metodou EEG jsou odborníci schopni zjistit aktivitu mozku. Na snímku z pátého měsíce již poznáme, zda je plod v bdělém nebo spánkovém stavu. V šestém měsíci po početí dítě začíná reagovat na akustické impulsy. Zanedlouho zvládá rozpoznávat lidskou řeč od ostatních zvuků.

Ve zbývajících měsících těhotenství má plod vyvinutý smysl chuti, kdy dává přednost sladké chuti. I během těhotenství dítě reaguje na zážitky spojené s příjemnými a méně příjemnými pocity, které vycházejí například z nadměrného pohybu, příjemného nebo hlučného prostředí.

Znalosti lidí o psychice dítěte před jeho narozením jsou nepatrné. Matějček (1986) říká, že pro psychiku dítěte je významný mentální stav matky, a také to, jak se rodiče připravují na dítě a dítě na svět.

Pokud jsou již narozené děti nedonošené, můžeme pozorovat mezi nimi a donošenými dětmi podstatné rozdíly. Typickým projevem předčasně narozených dětí je snížená reakce na sociální a smyslové impulsy, dráždivost, labilita. Nedonošenost se u starších dětí může projevit specifickou poruchou učení, poruchou soustředění pozornosti, zvýšenou úzkostností, vizuomotorickými obtížemi i poruchou řeči. Samozřejmě toto nemusí být jen důsledky předčasně narození. (Langmeier, 1998)

### **1.3 Novorozenecké období**

Langmeier (1998) popisuje, že změna, která čeká dítě na počátku jeho života je zásadní, protože se dostává z chráněného prostředí do světa, kde na dítě číhá mnoho neznámých podnětů. To je pro něj velká zátěž. Aby se předešlo zvýšení zátěže u dítěte, je na lékařích vést porod tak, aby veškeré zacházení s matkou a novorozencem bylo ohleduplné, přirozené. Narozené dítě se začíná v prostředí adaptovat, ovládat ho a zapojovat do vzájemného působení.

Novorozenecké období je typické spánkem. Novorozenec spí cca 20 hodin denně v časově kratších úsecích. Dalším znakem jsou podstatné nepodmíněné reflexy, které dítěti pomáhají vžít se do nového prostředí. Máme na mysli reflex úchopový, obranný, polykací, hledací, vyměšovací, orientační, polohový a sací.

Novorozenec vidí od začátku svého života. Jeho pozornost zaujmou hýbající se předměty. Sledování je doprovázeno pohybem hlavy. Dítě rozpoznává primární tvary, barvy, především zajímavým pro něho je lidský obličej. Novorozencova ostrost zraku ještě není tolik zralá. Až když se dítě blíží ke stáří jednoho roku, získává běžnou ostrost vidění. Novorozené dítě neudrží dlouho pozornost, pokud mu ale ukážeme neznámý pro něj zajímavý předmět, může o něj mít zájem i nějakou dobu. Takto malé dítě dokáže vnímat, pamatovat si informace i je zpracovat. Nejlépe zapamatovatelný je obličej matky. Dokážou rozlišit směr pohybu, hloubku, umí použít obrannou reakci.

Novorozenci mají dobře vyvinutý hmat, který se rozvíjel už v prenatálním období. Chuť i čich, které mají velký význam, jsou též dobře rozvinuty. Ovšem motorika novorozence je nezralá. Uchopování předmětů rukama, chůze, vzpřímený postoj je závislý na blízké osobě. Vyzrálé dítě je schopno se učit. V prostředí hledá potíže a snaží se vypátrat správné řešení. Tím začíná být aktivnější i jeho chování. Naučený podnět je schopen si pamatovat i více než jeden den. Příjemné podněty novorozenec vyhledává a naopak je to s negativními.

Zlepšuje se úchopový reflex, plazivý, čichem je schopno poznat svou matku. Matky jsou schopny rozpoznat podle křiku, co jejich dítě momentálně potřebuje. Studie ukazují, že křik hladového dítěte ve srovnání s křikem důsledkem bolesti je odlišný. Nedonošení jedinci nebo jedinci s Dawnovým syndromem, s poškozením CNS mají také zvláštní pláč. Dítě v takto raném věku je schopno napodobit otevření, zavření očí, úst a dalších jednoduchých projevů v mimice.

*„Novější pozorování ukazují, že mezi chováním matky a dítěte se záhy vytváří za optimálních podmínek žádoucí soulad společně zaměřené pozornosti a společně sdílené emoce - synchronie pozornosti a afektu.“ (Langmeier, 1998, s. 36) Díky sladění novorozence s jeho rodiči dochází k rychlému učení ve všech odvětvích.*

K socializaci novorozence pomáhají jeho smysly. Sluchem dítě vnímá tlukot matčina srdce. Což byl prostředek komunikace mezi nimi ještě před narozením. Zrakem dítě s matkou získává intenzivní prožitek. K vývoji dítěte je potřeba podávat nejvhodnější podmínky. V těchto podmínkách je započítána osoba, která mu věnuje pozornost, empatii, potěšení. Tou osobou bývá matka.

Komunikace mezi rodiči a novorozencem je důležitá. Langmeier (1998) píše, že zásadní jednoduchá hra mezi novorozencem a rodiči je napodobování.

Když se dítě narodí, může se ocitnout v systému, který spočívá v tom, že novorozence na noc odvázejí mezi ostatní nově narozené děti. Každý může shledávat různé klady a zápory u jednotlivých systémů. Systém, kdy dítě není celých 24 hodin denně s matkou, je velká nevýhoda. První dny po narození jsou nesmírně důležité. Matka okamžitě reaguje na signály, potřeby jejího dítěte. Především je to velmi důležité z psychologického a biologického hlediska.

Matkám, které se na dítě nesmírně těšily, připadá systém stále u matky nejlepším řešením. Dítě je po celý den v pokoji s matkou. Ovšem pocity matek, které neměly plánované těhotenství, jsou opačné. (Langmeier, 1998)

## **1.4 Kojenecké období**

Toto období trvá krátce, ale má velký význam pro budoucí vývoj. Dítě začíná aktivity ovládat vůlí. Je schopno uchopovat předměty, již má předpoklady k řečové komunikaci, navazuje vztahy s blízkými.

Kojenecké období je typické pro vývoj předřečových projevů, jemné a hrubé motoriky, kognitivního vývoje a začlenění do společnosti. Na tělesném růstu a především vyspělosti CNS závisí psychický vývoj ročního dítěte.

Tříměsíční dítě zrakem dokáže zachytit předmět, který se nachází ve střední rovině. U kojence se začíná ukazovat aktivní úchop. V tomto období je pro kojence typická již vzpřímená hlava, v lehu na břicho opírání o předloktí, páteř je stále do oblouku. S přibývajícimi měsíci se dítě začíná opírat o dlaně, zvládá odhad vzdálenosti objektu. Reagují na podanou ruku. Začínají se přitahovat do sedu. Větší sílu mají v dolních končetinách, která se projeví ve stoji a pokusu v přidržované chůzi. Zlepšuje se i ostrost zraku. Pokud se zmíníme o řeči, tak samozřejmě i ta pokročila z hlásek na žvatlání.

V devátém měsíci je kojencův sed vzpřímený, pevný. V sedě vydrží dlouho, bez toho, aby spadl. Při pohybu zapojuje i ruce a kolena. I v uchopování věcí došlo ke

změně. Z dlaňového úchopu postupuje kojeneček na úchop klešťový, díky kterému zvládá uchopit i menší podněty. Obtížnější je pro dítě pouštění předmětu.

Ve vývoji pokročilo i vnímání. Kojencovu pozornost zaujmou menší předměty. Na větších předmětech ho více zajímají detaily. Co se týká řeči, můžeme u dítěte slyšet první slova. Většinou to bývají slabiky, které jsou spojené s činnostmi. Máme na mysli například štěkot psa - haf, haf.

Podle Spitze v Langmeier (1998) prochází dítě v prvním roce života třemi stadii: První etapou je "preobjektální". Toto stadium trvá od narození dítěte do jeho cca třech měsíců. V této době ještě dítě nemá stanoven vztah k okolí. Druhým stadiem je "předběžný objekt". Zahrnuje období cca od třetího měsíce do šestého, osmého. V tomto období pozorujeme reakce na viděný obličej. Posledním stadiem "objektu" je doba mezi šestým a osmým měsícem. V této etapě dítě pozná známou tvář od cizí. Úzkostně reaguje na odloučení od blízké osoby.

Margareta Mahlerová prostudovala podrobně vytváření vztahu mezi matkou a dítětem. Tyto vztahy pozorovala od narození dítěte do 3-4 let. Podle Mahlerové (1975) prochází vztah dítěte k matce několika fázemi. První měsíc života patří do období normálního autismu. V této fázi dítě nerozliší matku od ostatních. Je typický spánek. Normální symbióza je druhé stadium, do kterého Mahlerová zařadila děti ve stáří 2. - 4. měsíců. Tvrdí, že v této fázi matka s dítětem tvoří všemocný celek omezen od okolí. V tomto věku ještě dítě není schopno rozpoznat rozdíl mezi sebou a svou matkou. Poslední fází je separace - individuace. Třetí stadium trvá od čtvrtého měsíce až do 3 let.

Tuto fázi Mahlerová dále rozdělila do subfází:

- **Diferenciace.** Dítě ve stáří 4. - 10. měsíc. V tomto věku je dítě schopno rozlišit matku od okolního prostředí a jiných lidí. V tomto období má dítě velký zájem o informace z prostředí, o své tělo, tělo matky. Mohou se objevovat známky strachu z neznámých lidí.
- **Procvičování.** 10. - 16. měsíc. Dítě začíná poznávat svět. Oddaluje se od matky, ale poté když znejistí, opět se k matce navrácí. U matky nachází pocit bezpečí, jistoty, zklidnění a energii, kterou bude opět potřebovat k poznávání

okolí. Jak popisujeme, dítě není stoprocentně závislé na přítomnosti matky. Dítě se uspokojí s pouhým zrakovým nebo sluchovým kontaktem. Mahlerová (1975) tvrdí, že vzdalování od matky je základem zvědavosti pro budoucí život, asertivitu a autonomii. U dítěte se rozvíjí hybnost, díky které získává pocit moci a síly.

- **Navazování přátelských vztahů.** 16. - 25. měsíc. V tomto období kojeneček začíná navazovat vztahy s okolím. Komunikuje s dalšími lidmi, kam zapojuje i matku. Vztah k matce je ambivalentní.
- **Individuace.** 25. - 36. měsíc. *"Obraz matky je v tomto období internalizován, "dobré" i "špatné" vlastnosti matky jsou v této reprezentaci integrovány a dítě může začít fungovat samostatně, je dosaženo plné individuace."* (Mahlerová in Langmeier 1998, s. 65)

Nyní už si děti začínají hrát samy, snášejí i odloučení od matky. Máme na mysli například navštěvování zájmového kroužku, mateřskou školu a jiné.

Pokud bychom měli shrnout tyto stadia, vyplývá z nich především to hlavní, a to je vztah matky a dítěte. Tento vztah nejvíce ovlivní budoucí vývoj dítěte. Matka dodává dítěti pocit bezpečí, jistoty. Kojenci v různém stáří mohou navštěvovat jesle a potom mateřskou školu. Dítě v MŠ oproti dítěti v jeslích si začíná utvářet vztahy s vrstevníky. Ovšem v jeslích tomu tak není. Děti navazují kontakt s ostatními, ale tyto vztahy nejsou dlouhodobého charakteru a neuspokojují jeho potřeby. (Langmeier, 1998)

## **1.5 Batolecí období**

Specifickými prvky batolecího období jsou začínající mluvení a vzpřímená chůze. Dalším výrazným pokrokem je především jemná a hrubá motorika. V takto ještě nízkém věku děti nedokážou dobře uchopovat drobné předměty. Co se týče opačného stavu, pouštění předmětů, jedná se spíše o odhazování. Postupný rozvoj jemné motoriky je dobře pozorovatelný na malování. U batolete hovoříme o čmárání. Postupem času dítě začíná celkem úspěšně napodobovat kruhové pohyby a čáry.



Co se týče řeči, dětské výrazy jsou onomatopoického charakteru. Jsou na mysli zvuky zvířat, fyzikální a lidské zvuky. Na začátku 10. měsíce začíná dítě říkat krátké věty s klasickou intonací. „*Ve 12 měsících užívá dítě kolem 6 slov, v 18 měsících 20 až 30 slůvek a ve 2 letech 200 – 300 slov.*“ (Langmeier, 1998, s. 73) Následný vzrůst slov ve slovní zásobě se obtížně vymezuje. Již téměř při dosáhnutí prvního roku batole začíná ukazovat a i tomuto gestu rozumí. O vše se více zajímá, proto se několikrát za den ptá „co je to?“.

Velké pokroky jsou vidět i u motorických dovedností a schopností. Dítě je více samostatné. Je schopno dojít si někam pro něco samo a zmocnit se té věci, pokud mu v tom nějaká překážka nezabrání. Druhý rok dítěte je také důležitý pro samostatné udržování tělesné čistoty, ovládání vůle. Základním prvkům oblékání a svlékání se dítě naučí v průběhu třetího roku. Jak dítě v batolecím období jedná, se shoduje s realitou. Svě pokusy, obměny, experimenty začíná provádět záhy po prvním roce. Protože pozorně vnímá je schopen napodobit vzor, který již není v dosahu.

Dítě v tomto období je stále závislé na své matce nebo na jiné dospělé osobě z rodiny, proto špatně snáší odloučení. Separční reakce odloučených batolet do nemocnice popisují Robertson a Bowlby (1952, 1957), kteří určili charakteristické fáze:

1. **protestu** – v této fázi dítě spoléhá na dosavadní zkušenost, že pokud volá matku nebo křičí, ona přijde. Bohužel matky se nedočkává.
2. **zoufalství** – dítě začíná být opravdu zoufalé. Odmítá a odvrací se od okolí, křik již není v tak vysokém stadiu, postupně začíná chápat, že matka na přivolání nedorazí.
3. **odpoutání od matky** – začíná se vyrovnávat, zabydlovat. Hledá osobu, která by mu připomínala mateřskou péči. Ale pokud nenachází i toto raději se upoutává na předměty.

U každého dítěte tyto charakteristické fáze trvají jinou dobu a samozřejmě nemusí být přímo takto projevené. Pokud po návratu k rodičům některé děti stále protestují, doma stále pronásledují matku a nechtějí ji spustit z dohledu. Obávají se jakékoli separace. Během druhého roku dítěte začíná jedinec s navazováním vztahů k vrstevníkům.

Doba mezi prvním až třetím rokem dítěte bývá také označována jako fáze negativismu. Nazývá se tomu tak, protože jedinec poznává, že si může vzít, co chce, může si naplánovat pohyb, kam chce, ale i přes to všechny tyto jeho myšlenky mohou být zasaženy a odmítnuty dospělým. (Langmeier, 1998)

## **1.6 Předškolní období**

Předškolní období je vlastně doba od narození dítěte až po vstup do školy. V tomto období se dítě mnoho naučí a také navštěvuje mateřskou školu, ale k výrazným změnám nedochází. Předškoláctví bychom mohli také nazvat jako období hry.

Dítě v tomto věku už je výrazně soběstačné. Je schopno se samo oblékat, svlékat, samostatně jíst (popřípadě jen s malou pomocí). Předškoláci jsou již velice zruční. Svou zručnost trénují například při hře s plastelínou, pískem, kostkami, zavazování tkaniček, ale jsou také schopni napodobit čáry různými směry. Další věcí, která se v průběhu tohoto období postupně zdokonaluje, je řeč. V předchozím období dítě spoustu hlásek nahrazovalo jinými, především z důvodu neznalosti nebo také špatné výslovnosti. Již tříleté děti jsou schopné delšího naslouchání. V jejich povídání se objevují složitější věty, souvětí, díky kterým jsou schopné si zapamatovat říkanky, texty písní aj.

*„Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení.“* (Langmeier, 1998, s. 86) V předškolním období na rozdíl od batolecího dítěte uvažuje v integrálních pojmech. Úsudek si předškolák vytvoří na základě představ a vnímání. Výrazný pokrok vidíme v myšlení předškoláka. Dětské myšlení bylo dříve v symbolické fázi a nyní pokročilo do etapy názorového myšlení.

Pro dítě v předškolním období je velice významné rodinné prostředí, které dítěti zajistí prvotní začlenění do společnosti. Dnešní společnost a rodina jedinci zajistí postupné a pozvolné začlenění nejen mezi vrstevníky, ale i mezi dospělými. Samozřejmě i v emočním vývoji je pro dítě důležitá emoční harmonie dětí s rodiči.

Vývojem sociálních rolí se zabývá spousta výzkumů. V úvahu bereme děti, které navštěvují mateřskou školu. Tyto děti ve školce spojuje hraní. Hry nám

napomáhají k uvolnění se, k obnově sil a sama o sobě nám dává smysl. U dětí, které dovrší dva roky, se ještě nejedná o společnou hru, ale jde o paralelní hru. Paralelní hře můžeme rozumět tak, že děti si hrají samostatně poblíž sebe obdobným způsobem. Zřejmého pokroku dosáhli předškoláci, u kterých hovoříme o společné hře, později se jedná o kooperativní hru. Kooperativní hra je hrou organizovanou s rozdělenými rolami. Na obtížnosti her má vliv nejen věk jedinců, ale i další podmínky. Pro postupné utváření sociálních vztahů je dobré, aby každé dítě v tomto věku mělo možnost setkání s ostatními dětmi. Právě ve styku s nimi se naučí chování.

Hry v tomto věku mohou být různě zaměřené. Například se mohou specializovat na sestavování čehosi z kostek, hru s plastelínou, figurkami, procvičování těla a smyslů. (Langmeier, 1998)

## **1.7 Vstup dítěte do školy**

Každý z nás byl v roli dítěte a prošel si náhlou a velkou změnou – zahájení povinné školní docházky. O změně hovoříme už tehdy, když dítě přestává navštěvovat mateřskou školku, ve které si konečně našel své kamarády a ve škole si zvyká na jiné vrstevníky. Tyto děti jsou již z MŠ naučené na základní pravidla, ale co potom ty děti, které strávily předškolní období doma s rodiči.

Někteří žáci se obtížněji přizpůsobují. Těžko se soustředí na činnosti, na kontakt s kolektivem. Je pro ně připravených velmi pravidel, které se musí postupně naučit dodržovat. Hlášení, časový harmonogram, povídání a skákání do řeči paní učitelce. Další věc, která se musí dodržovat je školní docházka. Povinnosti školní docházky upravuje Zákon č. 561/2004 § 36. Ve škole již není taková volnost jako ve školce, kde na počtu omluvených hodin nezáleželo. Žák má určité povinnosti vůči škole. Například učení vyžaduje domácí přípravu. Optimální doba denně je půl hodiny nejvýše však jedna hodina. Po překročení hodiny se u dětí dostaví únava, nepozornost a výkon se snižuje. Časový úsek většinou protahují rodiče, kteří touží po tom, aby jejich ratolest byla dostatečně připravená, následně úspěšná.

Jan Ámos Komenský v Informatoriu školy mateřské popisuje šestileté děti, jako vhodné pro nástup do školy. Při nástupu do povinné školní docházky také

hovoříme o školní zralosti. Vágnerová (1999) školní zralost popisuje jako takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školní docházku, aniž by během běžného vyučovacího procesu utrpěl jakékoli tělesné nebo duševní zranění.

Tento věk je také typický pro celkový rozvoj jedince. Co se týče biologického zrání, ve většině států je uzákoněn nástup do školní docházky ve věku 5 až 8 let. Přesněji 6 až 7 let. Další věcí, která je také potřebná při vstupu do školy, aby bylo dítě dostatečně emočně vybaveno. Těšit se do školy, na nové věci, kamarády, paní učitelky, na to, že se naučí spousty věcem. *„Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu.“* (Langmeier, 1998, s. 108)

Když dítě vstupuje do 1. třídy získává novou roli školáka, u kterého sledujeme, nakolik vypadá jeho celková zralost. Tělesná zralost je nejjednodušším ukazatelem. Tělesné rozměry se výrazně mění. Ruce a nohy se dětem začínají prodlužovat, trup se stává tenčím a i velká hlava se zmenšuje. Veškeré přeměny vedou k docílení tzv. „filipínské míry“. S postupnými přeměnami se jedinec musí vyrovnat a naučit se změněnou tělesnou stavbu ovládat. Výzkumy také ukazují, že na postavě dítěte až tolik nezáleží.

Další změny nastávají v poznávání. V tomto věku u dítěte startuje logické myšlení a pravdivé chápání světa. Kognitivní zralost zachytíme v kresbě dítěte. Kresba je bohatá na podrobnosti, imituje písmo, složité útvary (tzv. Jiráskův test). Děti musí být také dostatečně emočně zralé. Musí ovládat své pobídky a city.

Pokud se vyskytne nějaký problém z nějakého hlediska zralosti (ale např. i porucha řeči) hovoříme o odkladu školní docházky. Aby dítě získalo odklad, musí mít doložen problém dvěma odbornými posudky (lékař, pedagogicko-psychologická poradna). Protože odklad je v dnešní době již běžnou záležitostí, paní učitelce se potom ve třídě vyskytují děti s odlišným věkem. Samozřejmě hovoříme maximálně o 2 rocích které ale v tomto věku jsou dosti podstatné. Pokud jsou vidět nějaké malé příznaky nezralosti, můžeme očekávat, že se v průběhu prvního ročníku srovnají. (Langmeier, 1998)

## 1.8 Mladší školní období

„Věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. - 4. ročník školní docházky).“ (Průcha, 2001, s. 126)

Děti mladšího školního věku jsou děti ve věku většinou od 6 – 7 let do 11 – 12 let. Je to čas, kdy nastupují do školy, získávají nové sociální role, učí se novým vědomostem, dovednostem, a také čas, ve kterém se objevují prvotní stopy dospívání. Změny v tomto období nejsou tak výrazné jako například v předchozím. Langmeier (1998) toto období pojmenoval jako věk střízlivého realismu. Realismus proto, že se školák zajímá o skutečnosti, jak objekty doopravdy vypadají, fungují a snaží se je pochopit. Dalšími věcmi, o které má zájem je četba, díky které se dozvídá nové poznatky. Všechno toto jmenované se snaží prověřit, prozkoumat, proto školáci často zkoušejí pokusy.

Školáci plynule rostou, později můžeme vidět patrné nebo nepatrné zrychlení. Významného pokroku v průběhu mladšího školního období dochází ke zlepšení celkové motoriky. Děti získávají svaly, rychlost i jejich koordinace je lepší. Proto jsou velice oblíbené pohybové hry, děti dosahují sportovních výkonů, kde právě uplatní zlepšení jemné i hrubé motoriky. Některé děti jsou často rodiči v pohybu brzdění, jelikož se obávají úrazu. Potom se takováto motivace projeví na výsledcích. Kdežto ty děti, které jsou řádně namotivovány se dále rozvíjejí a dosahují slušných ocenění. Dalším vývojem prochází i smyslové vnímání, díky kterému se dítě stává pozornějším, odolnějším, pečlivějším. Rozšiřuje se slovní zásoba. Každé dítě má však jiný rozsah slovní zásoby, především záleží na prostředí, ve kterém žijí, ale rozdíly jsou často i u odlišného pohlaví. Rozvíjí se paměť, která staví základ na vývoji řeči, rozvoji slovní zásoby. Paměť se zlepšuje díky široké škále nových znalostí, a proto také roste obtížnost učení.

Až v tomto období jsou děti schopny skutečně logicky myslet, na základě konkrétních situací. Koncem mladšího školního věku jedinec zvládá logické operace bez názorných představ. „Přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací předpokládá tedy Piaget na začátku školního věku.“ (Langmeier, 1998, s. 122) Děti mladšího školního věku začínají chápat různé vztahy, o které se

zajímají. Nespokojí se s odpovědí, která jim dříve jako předškolákům stačila. I tady se opět snaží vše rozpitvat do detailů.

Co se týká socializace, za vzory si školáci berou nejen rodiče, ale už i své spolužáky a učitele. Díky tomu, že je dítě v kontaktu se svými vrstevníky se učí významným společenským reakcím. Naučí se například spolupracovat s ostatními, pomáhat si. Také se učí ovládat a potlačovat své city. Téměř až koncem mladšího školního věku děti pronikají do jádra mravního hodnocení. V 60. letech Piagetovu teorii o morálce rozpracoval L. Kohlberg:

1. *stadium; předkonvenční úroveň* – výsledkem hodnocení je přijata odměna nebo trest
2. *stadium; konvenční úroveň* – tato úroveň zjišťuje uskutečnění společenského očekávání
3. *stadium; postkonvenční úroveň* – pro tuto úroveň je typické rozhodování o věcech, které je běžné X neběžné, správné X nesprávné atd. Domnívá se, že se všichni shodnou (Langmeier, 1998)

## 2 UČENÍ

Naše dovednosti a vědomosti jsme se museli již dříve naučit. Každý z nás se musí během života něčemu učit. V mládí je to povinná školní docházka, poté věci spojené s nástupem do práce, do „dospělého“ života. To, co si naše paměť zapamatuje první den, si nejlépe vybaví o dva dny později. Abychom se něčemu naučili, musíme dodržovat určité faktory. Prvním zásadním krokem k učení je vůbec chtít se něco naučit. Osoba, která nás chce něčemu naučit, nás musí zaujmout motivací, díky které udržíme pozornost.

### 2.1 Charakteristika pojmu učení

V každodenním životě je většinou pojem učení spojován především se školou a školním vzděláním. Člověk se ale učí hodně i mimo školu. Od raného dětství se učí uchopovat předměty a hrát si s nimi, učí se chodit, mluvit, sportovat, tančit, hrát na různé hudební nástroje a spoustu jiných věcí. Jedinec napodobuje druhé lidi v jejich způsobu chování, oblékání a napodobuje dobré i špatné chování a jednání - tímto vším se dá chápat pojem učení. Schopnost učení je člověku vrozená a v určité formě ji mají snad všechny živé organismy. Prostřednictvím učení si přivykáme podmínkám okolního světa i jeho podmínkách.

*„Učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností.“ (Plháková, 2004, s. 159)*

*„Učení je organizovaný psychický proces, v němž se vytvářejí nové formy činnosti a vlastnosti člověka, jeho výsledkem jsou obrazy, osvojené vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti, vlastnosti osobnosti i způsoby chování.“ (Pokorný, 1996, s. 34)*

Průcha odkazuje na citaci V. Kuliče: *„Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále*

*zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.*“ (Průcha, 2001, s. 259)

Učením můžeme nazvat proces, během něhož dochází k formování osobnosti. A to nejen dovedností, vědomostí a návyků, ale i postojů, způsobů chování a sociálních dovedností. Získané zkušenosti se uplatňují v nových situacích.

Dle Holečka (2003) můžeme učení chápat v širším nebo užším smyslu. V širším pojetí je učení bráno jako celoživotní proces nejen člověka. Učením dochází ke sbírání zkušeností, utváření osobnosti, modelaci chování podle společenských vzorů.

V užším smyslu znamená učení záměrné, cílevědomé a systematické získávání zkušeností nejčastěji ve školním procesu, osvojování si vědomostí, dovedností, návyků, typické pro člověka.

Učení jako činnost lze rozlišit na spontánní získávání vlastních zkušeností, učení se, učení se nazpaměť, výuka v různých institucích, neformální předávání zvyklostí, dovedností a hodnot v rodině a ve společnosti nebo třeba i osoba jako samouk.

Dále můžeme učení rozdělit na záměrné – řízené, to které probíhá ve škole či formou samostudia. Druhou možnou variantou je nezáměrné – bezděčné, probíhá v celý život a ani nevnímáme, že se něčemu novému učíme, například mluvení či jezení.

Faktory, které nás ovlivňují v procesu učení, můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřně nás ovlivňuje motivace, schopnosti, úroveň IQ, charakterové vlastnosti, psychický a zdravotní stav a také metoda učení. Mezi vnější činitele řadíme učivo, učitele, spolužáky, rodinu a společenské prostředí.

Učením získáváme vědomosti, které nejsou hlavním záměrem, především jde o užití znalostí. Tvořivost je hlavním znakem učení, projevující se ve způsobilosti seberegulace, sebeutváření a sebevýchovy.

Abychom dospěli úspěchu, musíme pořádně vybrat a konkretizovat správné postupy, které závisí na důležitých činitelích jako je dobrá paměť, motivace, inteligence, energie, vnitřní harmonie, vytrvalost a možnost koncentrace. (Pokorný, 1996)



## 2.2 Druhy učení

Dle Ďuriče (1974) rozdělujeme učení na:

- 1) Senzomotorické učení – toto učení pozorujeme především u dítěte, které se učí chodit, učí se číst, psát, kreslit, manipulovat s hračkami, pohybovým činnostem – sportovním, pracovním. V tomto druhu učení se rozvíjí především senzomotorické schopnosti a dovednosti a postupy názorného poznávání. Příkladem senzomotorického učení je například jízda na kole, zavazování si tkaniček.
- 2) Učení se vědomostem – jedná se o osvojování vědomostí o společnosti, přírodě a podobně. K osvojování vědomostí dochází podle jednotlivých vědních odvětví, okruhu učebních předmětů, praxe. Je na mysli proces vytváření a osvojování pojmů, což je jedna z forem myšlení. Používá se, jak konkretizace, tak i abstrakce.
- 3) Učení metodám řešení problémů – u tohoto typu učení jde o úlohy technické nebo matematické, o aplikování gramatiky mateřského i cizího jazyka a o aplikaci pravidel pravopisu. Tento druh učení je považován za nejsložitější druh učení, který rozvíjí především intelektové schopnosti a dovednosti, myšlenkové procesy a jiné. Najitím řešením problému získá osoba nový postup, nové metody chování, které je možno využít i v podobných situacích.

Fáze řešení problému:

- 1) formulace problému
  - 2) vyslovení hypotézy (jak by se dal problém vyřešit, stanovení alespoň 2 řešení, následný výběr nejlepšího)
  - 3) ověření pravdivosti domněnky
  - 4) zhodnocení (význam do praxe)
- 4) Sociální učení – tento typ učení můžeme také nazvat učení sociální komunikaci, percepce a interakci. Se sociálním učením se setkáváme již od

ranného dětství, protože se učíme spolupracovat, vycházet a žít s lidmi. Toto učení je v podstatě socializací, začleněním člověka do společnosti. Především se jedná o učení se sociálním rolím a modelům chování.

## **2.3 Výsledky a fáze učení**

Pokud chceme, aby učení bylo efektivní a přínosné, je třeba projít všemi čtyřmi fázemi – motivační, poznávací, výkonovou i kontrolní. V motivační fázi si musíme ujasnit důvod, proč se vlastně učíme. U někoho je to dobrá známka, jiný vidí třeba lepší uplatnění v zaměstnání. Pokud se budeme snažit směřovat cesty k námi vybranému cíli, nabudí nás to k větší aktivitě a naše výsledky budou o dost lepší. Je velice dobré, učit se kvůli vlastní pohnutce a ne proto, že musíme.

Pomocí druhé fáze – poznávací – nejprve prozkoumáme učivo. Získáme tak přibližný přehled, do něhož budeme postupně doplňovat další informace, a tím získáme představy, o jakou skutečnost se vlastně jedná. Potom klidně můžete začít se samotným zpřesňováním a detailním procházením látky.

V další fázi se snažíme pochopit celý nastíněný problém, vyřešit jej a zapamatovat si ho. V této části řadíme informace do již existujících vzorců znalostí. V mnoha případech žáci v této fázi končí, ale to není vůbec správné.

Poslední, čtvrtá kontrolní fáze vylepšuje udržení znalostí v paměti, dochází ke kontrole, zda jsou veškeré informace správné. Poté následuje už jen otestování, které nám utvrdí naše znalosti a dovednosti.

### **Výsledky učení**

1. *vědomosti* – systém poznatků bez praxe, např. vyjmenovaná slova
2. *dovednosti* – dílčí psychické předpoklady pro vykonávání určité činnosti
  - a) *senzomotorické* – např. řídit auto
  - b) *intelektové* – např. řešit soustavu rovnic
  - c) *sociální* – např. empatie, vedení skupiny
3. *návyky* – např. čištění zubů, pití alkoholu

### **Formy učení:**

*Učení podmiňováním* – Experimenty I. P. Pavlova řazeny mezi bezděčné učení. Podmíněným podnětem v jeho experimentech je zvonek, nepodmíněným podnětem potrava, nepodmíněnou reakcí jsou sliny. Toto je založeno na opakování, časem dochází k vyhasínání

*Učení pokusem a omylem* – E. L. Thordike prováděl experimenty s kočkami, kdy zvíře prochází bludištěm. Díky mačkáním na páčky se dostává k potravě. Úspěšný pokus zvířete je odměněn.

*Učení vhlédem* – I. E. Köhler realizoval pokusy se zvířaty. V pokusech experimentoval se šimpanzi, kteří měli u bedny, tyče a stropu banány. (Holeček, 2003)

## **2.4 Styly učení dle představivosti**

Čáp (1980) ve své knize rozlišuje styly učení podle představivosti na tři typy. Typ auditivní, vizuální a kinestetický. Auditivní neboli sluchově mluvní typ si nejlépe z učení pamatuje to, co vnímá sluchem. Slova si poté přeříkává, pokud možno nahlas a tím si látku lépe zapamatovává. Druhý typ učení je zrakový. Nejlepších učebních výsledků dosahuje jedinec při učení čtením z knihy. Dokáže si velice živě vybavit přečtený text, tak jak byl napsán, vybavování je založeno na grafické skladbě. Kinestetický typ je zaměřen na pohyb, dotek. U dospělých jedinců se vyznačuje tím, že u učení nevydrží sedět a nejraději se učí za chůze. Při učení si kreslí různá schémata, mapky, novou informaci spojuje s pohybem.

Málo který člověk je vyloženě vyhraněným typem, ale znalost svých silnějších stránek nám umožňuje volit vhodnou metodu učení, volbu povolání, životního partnera nebo například komunikaci s druhými lidmi.

Dále určitě nesmíme zapomínat na aspekty efektivního učení. Snažit se látku pochopit nebo samostatně reprodukovat, ne se jí jen učit nazpaměť. K lepšímu zapamatování využít vypíchnutí nejdůležitějších bodů nebo si udělat kostru učiva. Spojit si učivo s praktickým příkladem, těžší části opakovat víckrát a nechat se zkušebně přezkoušet kamarádem či rodičem.

## 3 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Školní hodnocení je ovlivňováno množstvím faktorů, které jsou bohužel často opomíjeny. Zabývá se jimi tato třetí kapitola.

### 3.1 Školní hodnocení a význam školních známek

Školní známky mají pro žáka význam jen pro krátkou budoucnost, nejde totiž tolik o známky, jako spíše o vědomosti, které je třeba si zapamatovat a umět aplikovat v situacích, které budou následovat ať už ve škole nebo v životě. Rozhodujícím prvkem dobrých výsledků ve škole je také školní zralost, která podmiňuje přizpůsobení se požadavkům, které jsou při výuce vyžadovány. Některé děti jdou do školy nepřipravené ať již ve vztahu k učení nebo i sociálním vazbám. Špatně snáší odloučení od rodiče, díky malému vzrůstu má problém bez problémů sedět v lavici a mnoho dalších. Nelze přesunout myšlenky od těchto nedostatků k plné koncentraci na látku a tím je dále stresováno.

Učitel musí brát v potaz neúspěch žáka v důsledku mentální retardace, fyzického postižení nebo kvůli poruchám učení a pozornosti. Je třeba mít stále na paměti, že každý člověk je originál a že pro každého z nás je pod pojmem úspěch skryto trochu odlišné pojetí. Vhodným přístupem se lze vyvarovat pocitům méněcennosti, jelikož poruchy učení jsou přímými činiteli při formování osobnosti žáka.

### 3.2 Školní úspěšnost žáka

*„Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.“ (Průcha, 2001, s. 242)*

Na školní úspěšnost se můžeme dívat ze dvou pohledů – subjektivního a objektivního. Subjektivní stránka je potřebná k tomu, aby žák vycítil, že jeho práce je dobře oceněna, není zbytečná a že na sebe může být pyšný. Ale veškeré aktivity, kterými se snaží dosáhnout svého cíle, dělá jen pro svůj pocit zadostiučinění.

Objektivní část tvoří normy, které se snaží žák splnit, aby byl úspěšný před spolužáky, rodiči, učitelem.

Kladné hodnocení ve škole ovlivňuje výběr povolání, kterému se chce jedinec v budoucnu věnovat. Začlenění žáka učitelem do skupiny studijního či nestudijního typu.

Pavelková (2002) uvádí ve své knize, že pozadí školní úspěšnosti tvoří 3 základní pilíře – osobnost žáka, rodina a škola. Musíme vycházet z toho, že dítě může mít různé vývojové obtíže, zdravotní problémy, jinou míru pečlivosti, trpělivosti, pílě a odlišnou motivaci pro výkony podávané ve škole. Žáci jsou v tomto období motivováni různě od vnitřního přesvědčení, že chtějí učivu porozumět a být dobří, až k tomu že se chtějí zavděčit rodičům, kteří na ně hojně kladou zbytečně zvýšené nároky a paradoxně jsou pak výkony nižší. Nesmíme zapomenout i na rozdíly školní úspěšnosti mezi děvčaty a chlapci. Jedinec může pociťovat nepříjemné pocity při vystupování před třídou a tím se jeho přednes dostává na nižší úroveň. Někteří si z této situace odnáší zkušenost, že další vystoupení bude podobného stylu a pociťují strach, že selžou, což opět brzdí možnost ukázat, čemu se naučili a co umí.

Druhým důležitým prvkem je rodina. Zde záleží na prostředí, v kterém dítě vyrůstá, na požadavcích, které jsou na dítě rodiči vkládány. Mnoho dětí vyrůstá v málo podnětném prostředí, jsou příslušníci různých etnických skupin, rodiče vidí jako životně důležité jiné hodnoty než ty, které se mohou jejich dětem dostat ve škole. Nepostradatelný je i vzájemný vztah dětí a rodičů. V důsledku citových deprivací, nedostatku času, násilí, neúplnosti rodiny, nevyzrálosti rodičů nebo celkové nefunkčnosti rodiny může docházet k tomu, že dítě není tak úspěšné, jak by si samo přálo a selhává. Najdeme ale i opak. Děti, které se snaží přebít své problémy doma skvělými výsledky na školním poli a ze všech sil chtějí být nejlepší, aby alespoň zde mohly zažít pocit, že jsou dobří.

V neposlední řadě je rozhodujícím prvkem škola. Nejde jen o klima třídy, ale i osobnost učitele, tempo jeho výkladu, systém známkování, udílení pochval. Nepostradatelní jsou spolužáci, kteří dotváří žákovi tu správnou atmosféru jeho úspěchu či neúspěchu.

### 3.3 Školní neúspěšnost žáka

*„V pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti podprůměrně až nevyhovující výsledky při školním hodnocení vzdělávacích výsledků žáků. Odráží se zejména ve skutečnosti, že v ČR a v jiných zemích u určitého počtu žáků dochází k opakování ročníku nebo k nedokončení studia.“ (Průcha, 2001, s. 240)*

V různých publikacích lze nalézt názor, že školní neúspěšnost je často brána jako selhávání jedince ve škole. Nemusí za tím stát pouze zhoršený prospěch, ale také nevhodné podmínky učení, postoje k této problematice, názor rodičů na důležitost kvalitního vzdělání, vzory v rodině a mnoho jiného. Nejčastěji je důvodem neprospěchu označován strach ze školy. Přitom je toto vývojové období velmi rozhodující pro volbu dalšího ubírání se školním prostředím k profesnímu životu.

Mnoho dětí zažívá ve škole pocit neúspěchu a zklamání, jelikož je kladen největší důraz na školní výkony, většinou jsou pevně vymezeny hranice a pokud se dítě dostane mimo ně, bohužel si pochvalu nezaslouží. Samozřejmě se najdou předměty, kde je kreativita a originalita po zásluze odměněna, ale takových předmětů je žalostně málo.

#### 3.3.1 Neprospěch

Každý z nás má potřebu úspěchu, dobrého výkonu. Při učení každý jedinec dosahuje výkonu, který je dle dosažených vědomostí ohodnocen známkou – klasifikován. Žáci potřebují slyšet pozitiva, takže úspěch je zde na místě. Úspěchem u nich dojde k vyniknutí nebo k uspění mezi vrstevníky.

*„Potřeba uspět, dosáhnout dobrého výkonu a získat za něj dobrou známku, je přirozenou motivační tendencí školáků.“ (Vágnerová, 2001, s. 17)*

Jsou žáci, kteří úspěchu jen těžko dosáhnou, protože nedospěli určitých dovedností, vědomostí. Nebo jim nebyla dopřána motivace.

Pokud dítě není dostatečně inteligentní, nemůže za svůj neúspěch. Když dítě tvrdí, že škola pro něho nemá význam nebo není motivován je neúspěch příčinou učitele. Díky tomu dochází k neplnění povinností, které jsou na žáka kladeny. Tímto si

žák získá profil špatného žáka. „*Neúspěch by měl být důvodem ke zvýšenému úsilí. Měl by vyvolávat pocity hanby, případně viny jako důkazu přijetí obecné normy, která o významu školy nepochybuje.*“ (Vágnerová, 2001, s. 18)

Pro získání dobrého školního prospěchu je základním předpokladem vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností. Příčiny neúspěchu mohou být různé. Matějček je rozčlenil do několika základních skupin. Jako první důvod školního neprospěchu je nerovnoměrné nadání. Mezi další příčiny je zařazena snížená úroveň rozumových schopností a další jiné okolnosti, které ovlivňují žáka natolik, že dochází ke školnímu selhání.

### **3.3.2 Školní neprospěch jako důsledek nerovnoměrného nadání**

„*Intelligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se mohou, ale velmi často nemusí, rozvíjet stejně rychle a stejně dobře.*“ (Vágnerová, 1997, s. 23)

„*Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákova prospěchu.*“ (Průcha, 2001, s. 242)

Úspěšnost žáka závisí na různých složkách, jako je například vnímání, výstižnost, slovní rychlost. Pokud bude nějaká tato složka vývojově opožděna, může nastat nebezpečí neúspěchu v některém okruhu.

„*Situace, kdy dítě trpí postižením některé dílčí schopnosti, je obtížnější. Patří sem takové děti, jejichž obecná intelligence je dostačující ale které trpí nedostatečným rozvojem dílčích schopností, jež ve svém souhrnu představují základ pro vznik specifických poruch učení.*“ (Vágnerová, 1997, s. 24)

Vágnerová (1997) uvádí různé původy vzniku nesnází, které mohou přispívat ke specifickým poruchám učení:

- základem poruch učení je dědičně podmíněná náklonnost
- podkladem poruch učení může být malé poškození mozku
- kombinovaná etiologie poruchy učení

Nezáleží jen na naměřené chytrosti, ale i na tom, jak ji žák užije. Nejsou to jen rozumové možnosti, nýbrž i oprávnění daného žáka. V celé populaci se vždy najdou určité skupiny lidí, které mají normální schopnosti, ale nedokážou je prosadit. Proto musíme brát v potaz i děti ne tak úspěšné, u kterých se nepříjemné faktory slučují s úbytkem nadání. Pokud k tomuto ještě přibudou další nepříjemné okolnosti, důsledkem vzniká neúspěch.

Během vývojových stádií dochází k riziku nebezpečí školního nezdaru. Faktorů, které nás ohrožují je mnoho. (Vágnerová, 1997)



## 4 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Podle výzkumů prováděných v posledních dvaceti letech je zaznamenán výrazný nárůst počtu dětí s poruchami učení. Nejde o to, že by došlo k zvýšení počtu postižených jedinců, ale spíše nám jsou k dispozici kvalitnější diagnostické metody, které mohou podhalit důvody obtíží při nabývání a užívání školních dovedností u jedinců, kteří mají minimálně průměrnou úroveň intelektu. Dokážou také vysvětlit, že se nejedná o nedostatek snahy nebo lajdáctví, které si žák vymýšlí. V této fázi lze poruchu podchytit anebo alespoň zmírnit její vliv na školní výsledky.

U nás se uvádí přibližně 2 – 4% jedinců, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát vyšší než u dívek. Nejnovější průzkumy tuto informaci popírají. Uvádějí, že poměr mezi chlapci a děvčaty je vyvážený. Chlapci na sebe více upozorňují, protože dávají průchod své frustraci špatným chováním. (Krejčířová, 1995)

*„Specifické poruchy učení jsou problémem, který řeší nejen pedagogové, ale i psychologové, neurologové, psychiatři a jazykovedci. Odborníci i rodiče uvádějí, že děti se specifickými poruchami učení mají omezený slovník, nerozumějí řadě výrazů, obtížně se vyjadřují, chybí jim cit pro jazyk, obtížně chápou strukturu mateřského jazyka, jeho gramatická pravidla. Vývoj řeči je handicapován nejen z hlediska slovní zásoby, ale i z hlediska jejího užití. Tím, že se jejich jazyk nedostatečně rozvíjí, stávají se nejistými v jednání, obtížně se orientují v čase, mají potíže v chápání početní řady, gramatiky.“ (Matějček, 1995, s. 24)*

### 4.1 Charakteristika SPU

Když se zamyslíme nad tímto pojmem, tak je velmi obtížné říci výstižnou definici. V řadě literatur nalezneme pojem specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo také specifické vývojové poruchy. Podřazenými pojmy zmíněných pojmů je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Dalšími pojmy jsou také dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie, které jsou méně časté.

*„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.“ (Slowík, 2007, s. 124)*

Ranschburg uvádí: *„Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku přesto, že mají normální smyslové orgány.“ (Pokorná, 1997, s. 62)*

Z lékařského hlediska specifické vývojové poruchy zdůrazňují i osobnostní faktory, jako jsou například emocionální labilita, impulzivita, nervozita, poruchy koncentrace a další.

Jaké možné příčiny poruch učení jsou? Kdybychom všechny možné příčiny dali dohromady, tak největším dílem příčin poruch učení by byla určitě lehká mozková dysfunkce. Tato dysfunkce je následkem drobného poškození mozku. Významnými jsou také dědičné vlivy. Ale jelikož není stoprocentní, co přesně geny přenášejí, nemůžeme nazvat dědičnost jako přímou příčinu SPU. (Kocurová, 2000)

Projevy poruch učení můžeme sledovat již v předškolním období, ale až na začátku školní docházky lze diagnostikovat. U dětí můžeme pozorovat různé rozdíly a výkyvy v možných školních předmětech. Odborná diagnostika se provádí díky školskému poradenskému zařízení. (pedagogicko-psychologické poradny; speciálně pedagogická centra) Vyšetření poruch učení by mělo vycházet z osobní a rodinné anamnézy, úrovně školních dovedností (psaní, čtení, počítání, pravopisu, apod.), zjištění úrovně intelektu, podmiňujících funkcí, ale také vyšetření laterality. Individuálně je potom možná další specializovaná zkouška.

Klasifikace poruch učení je možná dle několika různých kritérií. Nejčastějším kritériem je dělení podle postižených školních dovedností. Názvy poruch jsou odvozeny z řeckých pojmů s předponou dys-. Tato předpona vyjadřuje odchylku nebo narušení od normálu. Ani poruchy ve školních dovednostech nejsou homogenní, proto můžeme ještě rozlišovat např. dyslexii optickou (porucha zrakové a prostorové analýzy), fonematickou (nezvládání hláskového systému jazyka), sémantickou (obtíže v chápání smyslu čteného textu) a agramatickou (narušená schopnost v osvojování gramatických formách). (klasifikace dle A. Lalajevy)

SPU jsou zahrnuty v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí, v kategoriích F80-F89 Poruchy psychického vývoje. Základními diagnózami jsou:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
  - F81.0 Specifická porucha čtení
  - F81.1 Specifická porucha psaní
  - F81.2 Specifická porucha počítání
  - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
  - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
  - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Bartoňová, 2006).

## **4.2 Etiologie SPU**

V šedesátých letech 20. století se dyslexií zabýval Otakar Kučera. První obtíže u dyslektiků byly zjištěny v Dolních Počernicích v Dětské psychiatrické léčebně v následujících kategoriích: jednu skupinu tvoří přibližně 50 % dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. U 20 % dětí se ukázal dědičný faktor. Ve třetí skupině bylo zařazeno 15 % dětí, což byly děti propojené s první, druhou a se čtvrtou skupinou, která byla neurotického rázu. Skupinu s neurotickým rázem tvořilo zbývajících 15 % dětí. (srov. Zelinková, 2003, Matějček, 1995)

Dříve se etiologie specifických poruch učení omezovala jen na seznam specifických chyb, které děti dělají. Dnes zahrnuje specifické funkce obou hemisfér a jejich propojení. Když vědci zahájili zkoumání, pozastavovali se nad otázkou, jestliže SPU nejsou důsledkem sníženého intelektu, tak se jedná o dispoziční zatížení. Domnívají se, že na vzniku SPU se podílejí dva činitelé. Jeden takový faktor je dědičnost a druhým faktorem je lehké mozkové postižení s odchýlnou dominancí

mozkových hemisfér. Z různých výzkumů se můžeme dozvědět, že vliv genetiky SPU spolupodmiňuje. (Pokorná, 1997)

LMD je považována za druhý faktor, který má vliv na poruchy učení. Do této skupiny patří malé poruchy mozku, jež mohou vypuknout v průběhu vývoje nebo zrání centrální nervové soustavy. Tím jak na sebe vzájemně působí jednotliví činitelé, tak je velká rozmanitost příznaků LMD a jejich míra závažnosti. (Vágnerová, 1998)

### **4.3 Diagnostika SPU**

Diagnostika je základem pro výchovně vzdělávací proces a zejména pro nápravu osob s postižením. Diagnostika nám přináší výsledky o stanovených stupních vědomostí a dovedností, které se následně podílejí na neúspěchu nebo úspěchu dítěte. Diagnostikování poruchy pravopisu (veškerých SPU) se provádí v pedagogicko-psychologické poradně. K vyšetření je podstatná školní dokumentace. V této dokumentaci učitel doporučuje žáka odborně vyšetřit. V dokumentu učitel popisuje, jak dlouho u dítěte potíže trvají a dotýká se i inteligence. Zmiňuje i spolupráci rodičů se školou. Další důležitou věcí je anamnéza s rodiči. Rodiče podají informace o dítěti a jsou srovnány se školním dotazníkem. Následuje anamnéza dítěte rodová, vývojová, zdravotní a výchovnou. Na závěr se provádí anamnéza obtíží. Tyto obtíže jsou vlastně problémy, díky kterým je dítě vyšetřováno. (Matějček, 1995)

Jedincům, kteří přišli do PPP, diagnózu stanoví psycholog a speciální pedagog. Pokud je však potřeba spolupracují i s dalšími specialisty jako například s pediatrem, neurologem, foniatrem. Psycholog jedinci stanoví úroveň jeho rozumových schopností, takže vlastně vyšetří inteligenci. Úroveň inteligence se zjišťuje na základě psychologických testů, které jsou běžně podávány školním dětem. *Pražský dětský Wechslerův test (PDW)*, je nejvíce používaná zkouška určená pro děti od 5 do 16 let. Speciální pedagog už přímo provádí rozbor pedagogických údajů, vyšetřuje percepci a výukovou intenzitu. (Bartoňová, 2004)

Diagnostika spočívá ve vyšetření písemného projevu, výkonu čtení, matematických schopností, zrakového, sluchového vnímání, vyšetření laterality, vnímání prostorové orientace a vyšetření časové posloupnosti. Písemný projev

posuzujeme na základě školních sešitů dítěte, diktátů a písma přímo při vyšetření. U psaní sleduje hygienické návyky – držení pera, způsob sezení a psaní (kvalitativní a kvantitativní znaky písma). Co se týká pravopisu, jsou k dispozici diktáty, které obsahují specifické dysortografické chyby. Čtení se vyšetřuje standardizovanými testy, které v roce 1987 vypracoval Zdeněk Matějček a kol.. Dříve se jim také říkalo Příhodovy a Horákovy texty. Zkoušející detailně hospituje celý proces do záznamového archu. Během zkoušky sleduje kvality čtení – správnost, plynulost, uvědomělost a výraznost. Pro stanovení diagnózy dyskalkulie se používají testy, které vypracoval J. Novák (Číselný trojúhelník, Barevná kalkule). Zkoušející se snaží nalézt obtíže, které jedinec má. Sleduje problémy s orientací v prostoru, se zaměřováním čísel, ale i obtíže ve psaní a čtení čísel. (Bartoňová, 2005)

Analýza a syntéza řeči je hlavní předpoklad k úspěšnému psaní. K vyšetření sluchového vnímání se používá testování sluchového rozlišení Wepmana – Matějčka, ve kterém děti stanoví rozdílnost mezi jednotlivými páry nesmyslných slov. V důsledku toho se hodnotí schopnost z hlásek složit slovo a naopak ze slova udělat rozklad na hlásky. (srov. Zelinková 2003, Pokorná 1997)

U vyšetření zraku nám pomáhá Edfeldtův test, který náleží dětem v předškolním a mladším školním období. Lateralita je testována Žlabovou a Matějčkovou Zkouškou laterality, kde se testuje vzájemný vztah mezi očima, rukama. Žlabovým testem Orientace vpravo-vlevo se vyšetřuje vnímání prostorové orientace. Poslední vyšetřování je věnováno časové posloupnosti, což je vyšetřováno v oblasti optické percepce. V oblasti sluchové percepce se jedná o Žlabovu zkoušku napodobení rytmu. Dítě se snaží zcela přesně vytleskat zadaný rytmus z intervalů. (srov. Bartoňová 2004, Zelinková 1996)

## 4.4 Prevence a reedukace SPU

Děti s poruchami učení by měly mít ve škole individuální učební plány a učitelé by měli pro výuku i hodnocení žáků používat zvláštní metody. Většinou se ale setkáváme s tím, že se dítěti ulevuje v okruhu dovedností, které mu činí potíže anebo je jeho porucha učitelem zcela ignorována. Úkolem pedagoga by mělo být vytvoření odlišného systému, aniž by se něco opomíjelo či škrtalo. Hlavně naučit žáka, jak se správně s touto poruchou učit.

Cílem reedukace SPU je zmírnění nebo úplné odstranění obtíží, které dítě má. Bohužel není k dispozici žádná efektivní metoda, ale je podstatné, adaptovat ji na základě individuálního typu poruchy dítěte. Kolektivní spolupráce vyučujících (vzdělávajících a vychovávajících žáky) má výsledek efektivní nápravy SPU. Reedukaci specifických poruch učení můžeme nazvat jako dlouhodobý a náročný proces, který dožaduje mnoho úsilí nejen ze strany žáka, ale i učitelů, rodičů a jiných odborníků. (Bartoňová, 2005)

Zahájení reedukace by mělo být motivující pro další průběh. Když dítě na začátku nápravy zažije úspěchy, postupně ho povedou k dosažení dalších dobrých výsledků. Začíná se úkoly, které pomáhají k rozvoji psychických funkcí (rozvoj motoriky, pravolevé orientace, řeči, vnímání), zatím nezaměřené na psaní, čtení, počítání. Na základě toho, že každý má své osobní tempo, má utvořen postup dle svého vývoje. Děti i jejich rodiče jsou informováni o tom, že reedukace nemusí být úspěšná, když se pro to dělá maximum. Můžeme pozorovat třeba jen malý pokrok v časově neznámém úseku. Od zahájení reedukace vedeme děti k tomu, že také oni jsou zodpovědné za své výsledky nápravy, které také vyžadují spolupráci s ostatními. (Zelinková, 2003)

*„Reedukace je zaměřená do tří oblastí:*

- *reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu*
- *utváření dovedností správně číst, psát a počítat*
- *působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít a utváření adekvátního konceptu sebe samého.“ (Zelinková, 2003, s. 75)*

Je na místě si spolu s dětmi stanovit pravidla a zásady, aby práce byla smysluplná a přinesla efekt. Provádět diagnostický rozbor případu, u kterého je potřeba znát mechanismy, které vedly ke vzniku poruchy a jejich projevy. Znat samotnou diagnózu, motivaci k práci, intelekt a způsobilost koncentrace. Měly by být vybrané vhodné nápravné metody podle stupně poškození a reedukační postup upraven k jednotlivým případům. Abychom dosáhli kladného výsledku, musí se daná funkce dostatečně procvičit, až se stane běžnou.

Samozřejmě nejlepší reedukací SPU je se naučit poruchám předcházet. Dnes již máme vypracované různé metodiky, které u dětí předškolního věku rozvíjí kognitivně-percepční funkce. Jedinci se musí naučit předcházet nejen obtížím, které mají ve výuce, ale i záporným následkům obtíží. V důsledku toho děti ztrácí motivaci, snižuje se pozornost, koncentrace a učení je přestává bavit. (Pokorná, 1997)

### **Reedukace dysortografie**

Náprava dysortografie je zaměřena na funkce, které nejsou příliš rozvinuté, ale také na odstraňování specifických dysortografických chyb. Během náprav dysortografie jedinci rádi píšou na počítači nebo na psacích strojích, neboť odpadají starosti s psaním psacích písmen. (Zelinková, 1996)

#### ***Specifické dysortografické chyby:***

##### *1. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*

Potíže při vnímání, napodobování rytmu a málo rozvinuté sluchové vnímání je uváděno jako hlavní důvod. Během nacvičování rozlišování počtu samohlásek je velice důležité artikulačně klást důraz na délku samohlásek.

K nácvičku nám jistě pomůže bzučák, stavebnice s krátkými a dlouhými elementy a hudební nástroje.

2. *Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni*

Chyby v rozlišování tvrdých a měkkých slabik jsou způsobeny nedostatky v oblasti sluchového vnímání. Také to může být příčina snížené způsobilosti použít učivo o těchto slabikách nebo nedostatečné zakódování poznatků.

K rozlišování měkkých a tvrdých slabik nám pomohou tvrdé kostky (dy, ty, ny) a měkké kostky (di, ti, ni).

3. *Rozlišování sykavek (ž, z, š, s, č, c)*

Špatné rozlišování sykavek bývá důsledkem nesprávné výslovnosti a nedostatky v oblasti sluchového vnímání. Přizpůsobení sykavek se řadí mezi zvláštní logopedické objevy typické pro jedince s LMD.

Pomoci nám mohou obrázky se slovy, karty s písmeny, do kterých jsou zakomponovány sykavky.

4. *Přidávání, vynechávání, přesmykování písmen (slabik, slov)*

Takovéto chyby bývají podmíněny potížemi ve sluchové syntéze a analýze. Obtížně se vybavují písmena, obtíže s grafomotorikou a je porušena soustředěnost.

5. *Hranice slov v písmu*

Jedinci nedokážou pochopit hranice slov v písmu. Píší slova dohromady, jako jeden celek. Nerozlišují, zda se jedná o předložku nebo slovo, vše spojí dohromady. Problém je také rozlišit, zda se jedná o začátek nebo konec věty. K tomu se ještě může přidat přidávání a vynechávání písmen, slabik.

S touto obtíží nám pomůže stavebnice, karty s předložkami, různé předměty, které znázorňují slovo.



## 6. *Osvojování mluvnického učiva*

Když se ve škole začíná probírat nová látka, učitel se snaží zvolit takovou metodu práce, ve které se dítě zaměřuje pouze na nové učivo – cvičení ústní nebo doplňovací.

K procvičení se hodí karty s měkkým a tvrdým << i – y >>, s párovými souhláskami, „doplňovačky“ a různé přehledy učiva. (Zelinková, 1996)

Aby žáci dobře pochopili nové učivo, je na učiteli, aby se jim snažil pomoci různými názornými metodami, kde mohou zapojit více smyslů. Když žákům učitel objasní daná pravidla, musí následně zavalit zjednodušenou podobou třídu, aby mohli kdykoli nahlédnout (i během písemné práce).

Někteří učitelé pracují s tzv. *Barevnými pravidly*, se kterými jsou spokojeni. Každému pravidlu je přiřazena barva (např. vyjmenovaná slova - modrá). Autoři se snažili zpracovat vše přehledně, aby dětem umožnili rychlou orientaci. Před každým prověřovacím testem je na místě projít a zopakovat pravidla, na něž prověrka stojí. (Michalová, 2004)

## **4.5 Dyslexie**

*„Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.“* (Zelinková, 2003, s. 41)

Tato porucha se opírá o poruchu sluchové a zrakové diferenciaci, analýzy a syntézy, o poruchu v koordinaci pohybů očí. Pokud dítě nedokáže jednotlivé funkce koordinovat a sjednotit v jeden celek může také vzniknout specifická vývojová porucha.

*„Porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.“* (Průcha, 2001, s. 51)

Jako první je zmiňovaná rychlost. Děti se snaží rozpoznávat písmena a hláskuje je. Dlouho slabikuje. Pokud čte, tak zbrkle a často s domýšlením slov i celých konců vět. Dyslektickým dítětem se stává i to, které přečtený text není schopno chápat. U této

specifické poruchy, při výuce analyticko-syntetickou metodou, je největším problémem tzv. dvojí čtení. Dvojí čtení je opravdu čtení. Dítě si daný text nejprve přečte potichu pro sebe a potom teprve vysloví nahlas. Však při genetické metodě je toto čtení běžné. Problémem může být nespojení písmen v slova, díky kterému pak není dítě schopno provést syntézu.

Matějček (1988) říká, že dyslexii lze definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože dítěti nechybí přiměřené rozumové schopnosti ani přiměřená výchovná a výuková péče. Dítě, které je diagnostikované, jako dyslektické není hloupé. Porucha čtení se u žáka projeví hned při zahájení školní docházky.

*„Dyslexie je podmíněna nedostatkem nebo poruchou některé primární schopnosti, jež tvoří komplexní předpoklad pro výuku čtení za současných výukových metod.“* (Vágnerová, 1998, s. 24)

## **4.6 Dysortografie a dysgrafie**

### ***Dysortografie***

*„Porucha pravopisu, která patří mezi specifické poruchy učení. Typickými projevy jsou záměny Krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni), záměny sykavek. Dítě vynechává, přidává, zaměňuje písmena či slabiky, píše slova dohromady.“* (Průcha, 2001, s. 52)

Jedná se o poruchu pravopisu s výskytem dysortografických chyb. Jde o proslulou a relativně rozšířenou vývojovou poruchu učení, která má podobné příčiny, jako dyslexie. Tyto poruchy učení mají společnou vazbu mezi grafickou podobou, znakovou a mluvenou řečí. K dalším problémům patří koordinace motorické složky a vnitřních mentálních procesů, které jsou porušeny.

Dysortografičtí žáci nesprávně zapisují všechna písmena a máme na mysli pořadí, dlouhost, krátkost, měkkost, tvrdost. Nejčastějšími dysortografickými chybami jsou značení délek samohlásek, vynechávky nebo různé zkomoleniny.

Důsledkem je pomalejší tempo jazykového uvažování, než žákovo tempo psaní. Tímto vznikne chaos. Výsledkem chaosu jsou vynechávky ve slovech, větách,

všelijaké zkomoleniny. Dítě je schopno soustředit se na psaní, ale už nevěnuje pozornost obsahu.

Dalším dílčím problémem je chybné integrování tvaru písma, ze stránky grafické a zvukové, a jejich významu. Dítě rozumí tvarům písmen, dokáže je rozlišit, opsat, uvědomí si, v čem jsou rozdílné, ale nedokáže říci, co které písmeno znamená.

Vágnerová (2001) rozdělila dílčí problémy dysortografie, které jsou podmíněné na:

1) Poruchu koordinace motorické složky a vnitřních mentálních procesů

Porucha koordinace motorické složky s mentálními procesy se projeví tak, že dítě píše rychleji, než odpovídá rychlost jeho jazykového rozjímání. Důsledkem poruchy koordinace žák dělá vynechávky při psaní, vytváří různé zkomoleniny a nedostatečně odlišuje hranice mezi jednotlivými slovy. Žák se dokáže soustředit na psaní, ale už nestíhá vnímat obsah.

2) Špatná integrace zvukového a grafického tvaru písmen a jejich významu

Dítě zvládá rozlišovat tvary písmen, opisovat je, slyší mezi nimi rozdíl, ale nedokáže si uvědomit, co které z nich znamená.

### **Dysgrafie**

*„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu.“ (Zelinková, 2003, s. 42)*

*„Děti trpící dysgrafií velmi špatně píší, písmo je neupravené, s nepřesnými tvary písmen, a ještě jim dá takový výtvar mnoho práce. Dítě nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje a zrcadlově obrací.“ (Vágnerová, 2001, s. 26)*

Pokud má žák problém s touto poruchou, projevuje se následovně. Tempo písma je pomalé, písmena jsou velká, malá a špatně čitelná. Těžko napodobuje písmena a pomalu si vybavuje tvary písmen. Tyto obtíže se projevují po celou dobu navštěvování základní školy. Dítě škrta nebo přepisuje písmena. Celkový žákův projev je neupravený.

## 4.7 Dyskalkulie

*„Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací.“ (Zelinková, 1993, s. 44)*

*„Dyskalkulie jsou obdobou dyslexie v oblasti matematiky. Jsou také obdobně definovány: dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvláště opožděno a mělo normální příležitost k učení.“ (Matějček, 1995, s. 93)*

Košč (1985) rozlišuje dané typy dyskalkulie:

Grafická dyskalkulie se týká matematických znaků. Dítě číslice píše velké, při počítání nezapisuje jednotky pod jednotky. V případě matematického diktátu nezvládá zapisování číslic. Vícemístná čísla zapisuje v přeházeném pořadí.

Dalším typem je ideognostická dyskalkulie. Jde o neschopnost matematických pojmů a všemi vtahy mezi těmito pojmy. Za nejobtížnější věc je bráno počítání od zadaného čísla do určitého z paměti. Obtíže má také s číselnými řadami. (např. 1, 3, 5,..)

Projevem lexické dyskalkulie je neschopnost číst matematické symboly. Máme na mysli operační symboly, čísla a číslice. V lehčí formě se tento typ dyskalkulie projevuje tím, že dítěti se pletou tvarově podobná čísla, číslice, zaměňuje jmenovatel za číselník atd. Když žák není schopen přečíst operační znaky ani číslice jedná se o těžké případy lexické dyskalkulie.

Další typ se nazývá operační, jejímž projevem je neschopnost sčítání, odčítání, násobení a dělení. Provádí zde záměny jmenovatele a čitatele. Dalším projevem je také nelehké osvojování násobilky.

Praktognostická dyskalkulie. Tento typ zahrnuje žáky, které mají sníženou schopnost s manipulací symbolů, např. když mají přidávat, ubírat nebo porovnávat, předměty. V prostoru mají též velký problém v umísťování figur.

Posledním typem je dyskalkulie verbální. Jde o neschopnost říkat číselnou řadu od největšího k nejmenšímu. Nebo jmenovat pouze sudé, liché číselné řady. Zaměňují řady čísel. (Popelová, 1998)

### ***Další SPU:***

#### **Dyspraxie**

*„Motorická neobratnost, obvykle související s dalšími formami specifických poruch učení, popř. chování.“* (Průcha, 2001, s. 52)

Jedná se o specifickou poruchu obratnosti, která se projevuje nejvíce při činnostech, které jsou náročné na koordinaci a pohybovou rychlost. (Zelinková, 2003)

#### **Dyspinxie**

*„Dyspinxií rozumíme specifickou vývojovou poruchu kreslení. Tato porucha je charakteristická nízkou úrovní kresby, potížemi s kombinováním barev apod.“* (Slowík, 2007, s. 127)

Jedinci, kteří mají diagnostikovanou SPU dyspinxií, mají nechuť ke kresebnému projevu. Antipatie mohou být i k používání barev a jiných podobných souvislostí s kreslením.

#### **Dysmúzie**

*„Forma specifické poruchy učení, projevující se poruchou hudebních schopností.“* (Průcha, 2001, s. 52)

Dysmúzie se u žáků projevuje nelibostí po hudební stránce.

### ***Organizace péče o žáky s SPU***

Jedinci, kteří potřebují stanovit diagnózu nebo mají jakýkoli problém, mohou navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum. SPC nám umožňuje různé poradenské služby pro žáky se zdravotním handicapem ve školách, třídách, s přizpůsobenými vzdělávacími programy. Činnost centra se provádí ambulantně přímo v centru. Popřípadě pedagogičtí pracovníci centra navštěvují rodiny a školská zařízení.

Instituce, která poskytuje pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické poradenství je pedagogicko-psychologická poradna. Dále nám PPP nabízí pedagogicko-psychologickou pomoc v průběhu vzdělávání a výchově žáků. Činnost poradny je realizována také ambulantně v místě poradny, ale také uskutečňována docházkami zaměstnanců do škol.

Centrum je shromáždění spousty lidí, které v jakémkoli případě přišly do kontaktu s SPU. Ať už jsou to pedagogové, kteří mají ve svých třídách žáky s vývojovými poruchami učení nebo rodiče, známí atd.

Jde o poradenskou, informační, metodickou činnost, ale i o terapii a reedukaci. Centrum řeší tuto problematiku v celé České republice. Má stanoveno několik cílů, které chce vybudovat. Příkladem je vybudování DYS – knihy, která poslouží dospělým i dětem, jako rychlá pomoc od odborníka. Dalším důležitým cílem je zintenzivnit spolupráci rodičů a pedagogů. Poskytovat doškolování pedagogů odbornými semináři, konzultacemi. Nabízet terapii rodinám, kterých se poruchy týkají. (Kucharská, 1995)

## **4.8 Komorbidita SPU**

Pojem komorbidita znamená výskyt nějaké poruchy společně s jiným onemocněním nebo poruchou u téhož jedince.

Poruchy učení jsou často spojeny se syndromem ADHD. S tímto pojmem se v současné době setkáváme velmi často. Projevuje se hyperaktivitou spojenou s poruchou koncentrace. Dítě neudrží pozornost na učení, při výuce ruší a nevydrží v klidu naslouchat výkladu. U mnohých učitelů je považována takto chovající se dítě za nevychované, protože po chvilce nedává pozor, otáčí se na druhé, vyrušuje.

## **ADHD**

Každý z nás se určitě zamyslel nad tím, co může být příčinou ADHD, jak mu předcházet a jak léčit. Rodiče své ratolesti chrání a často obviňují spolužáky, učitele. Říkají, že kdyby snad to jejich dítě odešlo do jiné školy, změnilo spolužáky, učitele, problém by byl vyřešen. Z opačné strany učitel obviňuje rodiče a jejich nedostačující výchovu.

Úkolem učitelů je jedince pozorovat. Vnímat jeho práci, zda vůbec zvládá to, co se po něm požaduje.

Dříve bylo toto drobné organické poškození mozku označováno jako lehká dětská encefalopatie (LDE). „*Lehká mozková dysfunkce je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľují od běžné normy. Jeví se tak jako nezvyklé, nápadné a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápaditosti a poruchy v dynamice psychických procesů, hyperaktivita nebo hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.)*.“ (Slowík, 2007, s. 131)

Specifické poruchy učení jsou nejčastěji spojeny se syndromy ADD a ADHD, protože schopnost soustředění a narušená pozornost mají při osvojování si základních školních dovedností zásadní vliv.

Je velmi důležité, abychom u těchto dětí respektovali jejich náladovost, výkonovou nevyrovnanost, stanovovat jasné a srozumitelné výchovné hranice s velkou tolerancí a trpělivostí. Především hyperaktivní děti mají ve škole problémy, proto je důležité, aby došlo ke zklidnění. Učitel musí být seznámen s tím, že dítě s diagnostikovanou hyperaktivitou není schopno po delší dobu soustředit se a klidně sedět. Samozřejmě toto porozumění potřebují všichni žáci, kteří mají nějakou poruchu učení. Obzvláště důležitou je spolupráce školy s rodinou, kde je na místě respektování určitých pravidel, pomoc při domácí přípravě dítěte apod. (Slowík, 2007)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je poukázat na okolnosti ovlivňující výskyt SPU dysortografie v souvislosti se školním úspěchem žáků. Původní zaměření bylo zpracování kvantitativní analýzy školní dokumentace, ale vzhledem k okolnostem, které nastaly, nebylo možné tento záměr splnit. Proto jako výzkumný nástroj byla zvolena metoda dotazníkového šetření a jeho kvantitativní analýza a kvalitativní analýza školní dokumentace.

### 5.1 Stanovení hypotéz

**H1: Předpokládáme, že frekvence SPU u chlapců je větší, než u dívek.**

**H2: Předpokládáme, že u žáků s trvalým bydlištěm ve městě je vyšší výskyt SPU, než u žáků s trvalým bydlištěm na vesnici.**

**H3: Předpokládáme, že žáci, u kterých jsou rodiče starší, než 49 let se vyskytuje SPU ve větší početnosti než u žáků, u kterých jsou rodiče ve věku nižším, než je uvedeno.**

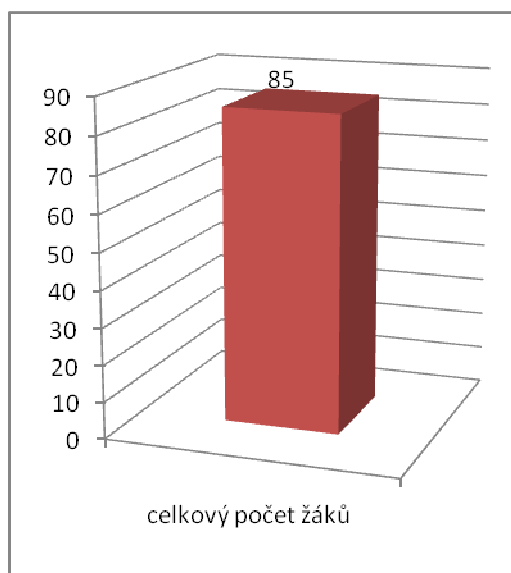
Výsledky výzkumu ověří stanovené hypotézy.

V tabulkách a grafech jsou zaznamenány základní údaje o žácích. Každému poznatku je věnován graf pro jasnější zobrazení získaných dat.

Celkový počet dotazovaných žáků ze všech tříd je 85. Toto číslo je vyrovnané, co se týká poměru dívek a chlapců. Celkový počet dívek je 43, celkový počet chlapců je 42. Z dotazníků vyplývá, že poměr žáků s SPU je opět vzhledem k pohlaví také téměř vyrovnán.

Tabulka č. 1: Základní informace

<b>Celkem žáků</b>	85
<b>Chlapců</b>	42
<b>Dívek</b>	43
<b>Chlapci s SPU</b>	11
<b>Dívky s SPU</b>	10



Graf č. 1 Celkový počet dotazovaných žáků v 3.-5. Třídě

Tabulka č. 2: Rozložení chlapců a dívek

	Chlapci	Dívky	celkem
3.A, B	13	18	<b>31</b>
4.A	13	7	<b>20</b>
5.A, B	16	18	<b>34</b>
celkem	<b>42</b>	<b>43</b>	<b>85</b>

V tabulce č. 2 vidíme přesné počty rozložení dívek a chlapců z jednotlivých tříd. Z tabulky dále vychází, že největší počet získaných odpovědí jsme obdrželi z pátých tříd, potom ze třetích a nejméně však ze čtvrté třídy. Celkový počet chlapců a počet dívek je téměř vyrovnaný.

## **5.2 Metody a organizace výzkumu, charakteristika výzkumného souboru**

Dotazníkové metody jsou v podstatě obtížnou testovou metodou. Žáci, kteří dotazník obdrží, musí nejen dobře číst, ale také číst s porozuměním. Což žáci středního a staršího školního věku již zvládají.

*„Dotazníky jsou psychodiagnostické metody založené na subjektivní výpovědi vyšetřované osoby o jejích vlastnostech, citech, postojích, názorech, zájmech, způsobu reagování v nejrůznějších situacích atd.“ (Svoboda, 2009, s. 320)*

Jedinec, který má vyplnit dotazník, nějakým způsobem zatrhne odpověď. V našem dotazníku měli žáci symbolem křížku do čtverce zatrhnout odpověď, která je nejvíce charakterizovala. Dotazníkovou metodu můžeme nazvat jako „metodu nepřímého posouzení“, protože dotazované osoby se přímo neptáme na osobnostní znaky. Existují i jiné dotazníky, ve kterých si člověk může zvolit z několika možností („metoda mnohonásobné nucené volby“).

Jako výzkumný nástroj v kvantitativním designu jsme zvolili dotazník. Dotazníky jsme použili právě proto, neboť mají několik kladných stránek. První takový klad vidíme především v rychlém zpracování a následném vyhodnocení. Na základě dotazníků získáme od různých jedinců informace, které bychom se za běžných předpokladů nedozvěděli. Dotazníkové šetření má bohužel i své záporné stránky. Pro mnohé je těžké ohodnotit úroveň svých schopností. K dalším záporům patří jedincův nedostatek nadhledu nebo sebekritiky. Dotazníky nám mohou zkreslit odpovědi. *„Dotazníky totiž nehodnotí, jaká vyšetřovaná osoba je, ale jak se vidí, nebo dokonce, jakou by se chtěla vidět.“ (Svoboda, 2009, s. 321)* Proto dotazníkové metody jsou sporné, jedinec může jakýmkoli způsobem výsledek ovlivnit.

Jako můj reprezentativní vzorek pro výzkum problematiky školní úspěšnosti a specifických poruch učení jsem si zvolila ZŠ v místě bydliště. Výzkum se uskutečnil na začátku mé povinné měsíční praxe v únoru na II. ZŠ Propojení v Sedlčanech. Když jsem měla dotazníky (viz příloha 1) připraveny, přemýšlela jsem, u kterých ročníků výzkum uskutečním. Nakonec jsem si zvolila žáky navštěvující 3., 4. a 5. ročníky, jelikož tyto třídy navštěvuje více žáků a mají více zkušeností, než žáci v 1. a 2. třídách. V každé třídě si žáci nejprve vyslechli mé zadání s instrukcemi k vyplňování. V dotazníku měli zatrhnout pohlaví – chlapec/dívka, svůj věk, navštěvující třídu, místo, kde bydlí, zda ve městě nebo na vsi. Věk matky a také věk otce. Další otázky jsou zaměřené na školu, domácí prostředí, učení, přípravu.

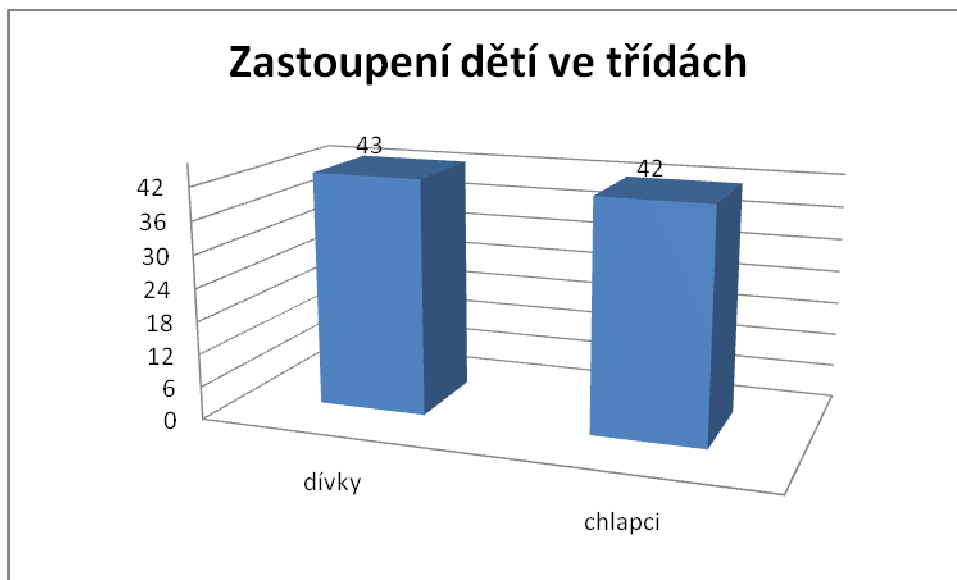
Byla jsem moc ráda, že si tento dotazník mohu s dětmi vypracovat v průběhu výuky, což mi zajistilo vyšší počet získaných vzorků. Každý žák obdržel jeden dotazník. Předem jsem zdůraznila, že práce je anonymní, tím pádem nebude na papíře žádný podpis. Ještě jsem dodala, že tato práce není na známky, což přineslo všem obrovskou radost. Prvním úkolem žáků bylo, přečíst všechny otázky. Poté byl prostor na dotazy, nejasnosti. Žáci mohli vybírat z pěti odpovědí: ne (nikdy), spíše ne, občas, spíše ano, ano. Myslím, že nejobtížnější pro žáky bylo určení, jakou mírou danou situaci dělají: spíše ne - občas, anebo občas - spíše ano. V průběhu vyplňování jsem mezi žáky procházela a dbala na to, aby měli veškeré otázky vyplněné. Všichni pracovali samostatně. Kdo měl dotazník vyplněný, odevzdal. Já pro jistotu opět zkontrolovala, zda má každý vše vyplněné, aby při zpracování nedošlo ke komplikacím. Věřím, že žáci vše vyplnili pravdivě, takže tedy mohu vycházet ze získaných výsledků. Celkový počet vypracovaných vzorků je 85. Vzorky tvoří 43 děvčat a 42 chlapců.

První otázka zjišťuje znalosti dětí, ptá se, zda měl někdo z jejich rodiny SPU. Také díky této otázce jsme mohli zjistit, jestli vědí, co SPU vůbec je. V některých případech opravdu žáci nevěděli, co si mají pod pojmem specifické poruchy učení představit. Druhá otázka byla určena přímo pro žáky, zda oni sami mají specifickou poruchu učení. (Po vyplnění dotazníků jsem si tyto odpovědi ověřovala u třídních učitelek, abych měla pravdivé údaje. Ani ne z toho důvodu, že bych si myslela, že by se za to dítě snad stydělo, ale spíše kvůli tomu, že spousta žáků ani svůj problém,

diagnózu nezná.) V každé třídě jsem dospěla k upřímným odpovědím. Ve třetí otázce jsem se ptala, zda si myslí, že budou studovat na vysoké škole. Na základě předcházející otázky jsem usoudila, že ten, kdo má SPU zatrhli, že nebude studovat na vysoké škole. Ale SPU určitě není překážkou dostání se na vysokou školu. Čtvrtá otázka se ptala, zda žáci nastoupili do školy později. Zjišťovala, jestli žák vůbec ví, že měl odklad školní docházky. Pátá otázka zjišťuje, jestli žáci během školní docházky někdy propadli. K této otázce žák ještě doplní, pokud ano, tak z jaké třídy propadl. Tato otázka se také týká úspěšnosti žáků ve škole. Z této otázky jsem se dozvěděla, že z celkového počtu dotazovaných dětí propadly 2 děti. Další otázka je také zaměřena na školní úspěšnost a oblíbenost ve třídě. Následující otázky se týkají domácí přípravy, zda rodiče svým dětem pomáhají, jestlipak vůbec čtou a jak často čtou knihy. Ke čtení se váží i další otázky. Ti, kteří často čtou, totiž nemusí číst nahlas ani vícekrát opakovat zadání úkolů. Hned na poprvé jim dokážou porozumět. Poslední tři otázky se týkají gramatiky. Nejprve, jaké známky nejčastěji žáci dostávají z různých cvičení na doplňování i/y. Z těchto odpovědí lze také konstatovat žakovu školní úspěšnost. Poté také jestli trénují doplňování i/y a následně, zda musí dlouze přemýšlet, jaké i/y do daného slova napíší. Na základě některých předešlých otázek, bychom mohli sami vyvodit, že se jedná o SPU, jak je žák úspěšný nebo neúspěšný nebo přijít i na nějaké jiné potíže.

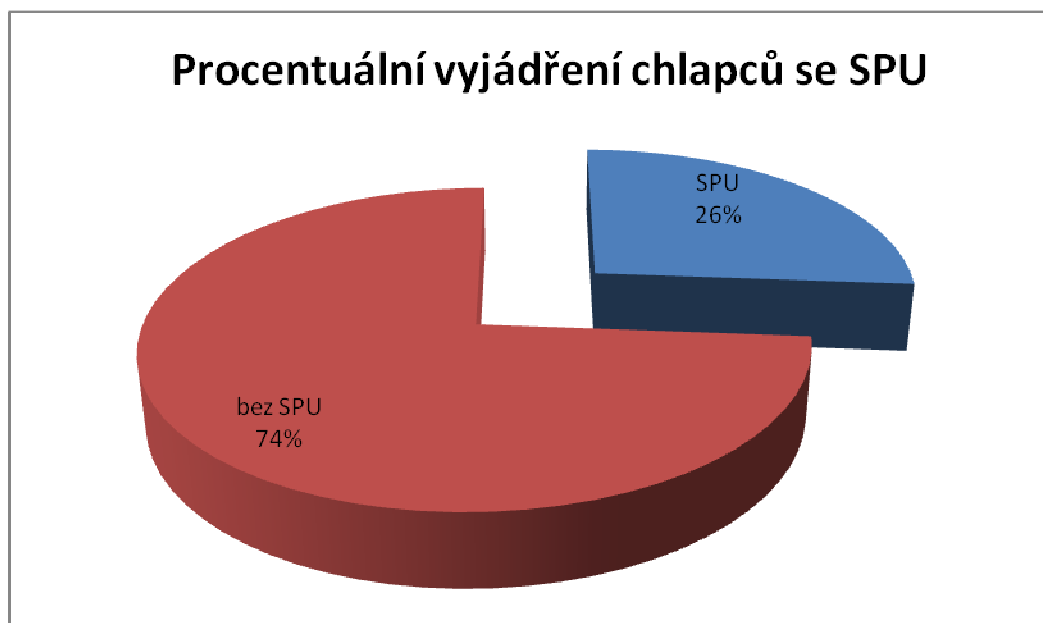
## 5.3 Analýza získaných údajů a jejich interpretace

V této podkapitole předkládáme výsledky výzkumu a jejich grafické znázornění.



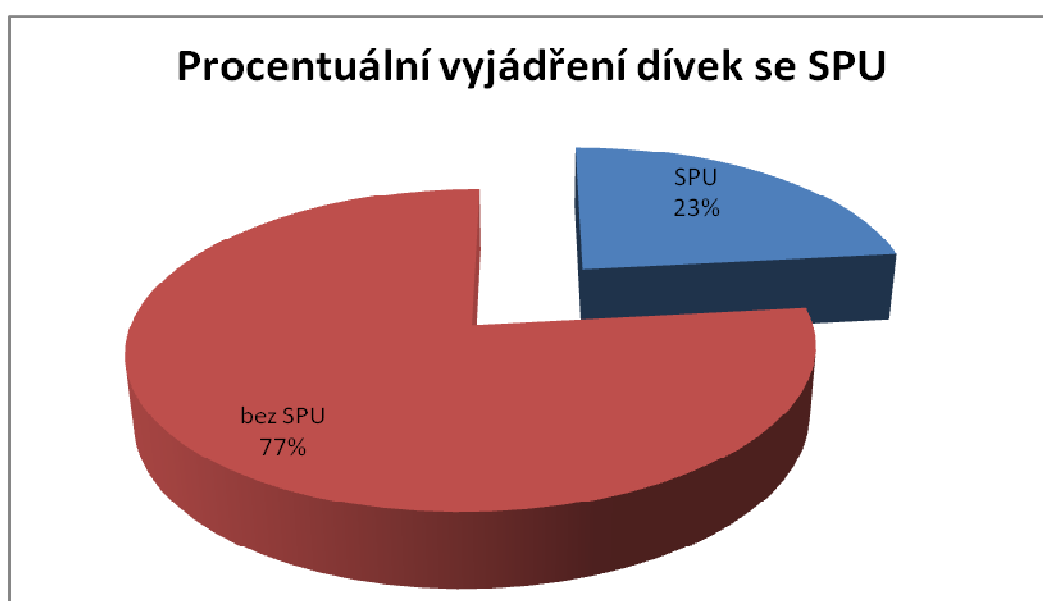
Graf č. 2: Zastoupení dětí ve třídách.

Z grafu č. 2 je patrné, že celkový počet dotazovaných dětí je 85. Počet dětí z ohledu na pohlaví je téměř vyrovnan. Počet dívek je o jeden vyšší než chlapců, kterých je 42. V této hypotéze jsme předpokládali, že SPU postihuje více chlapce než dívky.



Graf č. 3: Procentuální vyjádření chlapců se SPU

Tento graf č. 3 nám ukazuje, procentní poměry chlapců s SPU k celkovému počtu dotazovaných. 74 % pokrývá chlapce, kteří SPU nemají. I MŠMT tvrdí, že chlapci mají SPU čtyřikrát více než dívky. Chlapcům méně spolupracují hemisféry. Celkový ministerský odhad výskytu se SPU je 3 – 4 % dětí ve třídě.



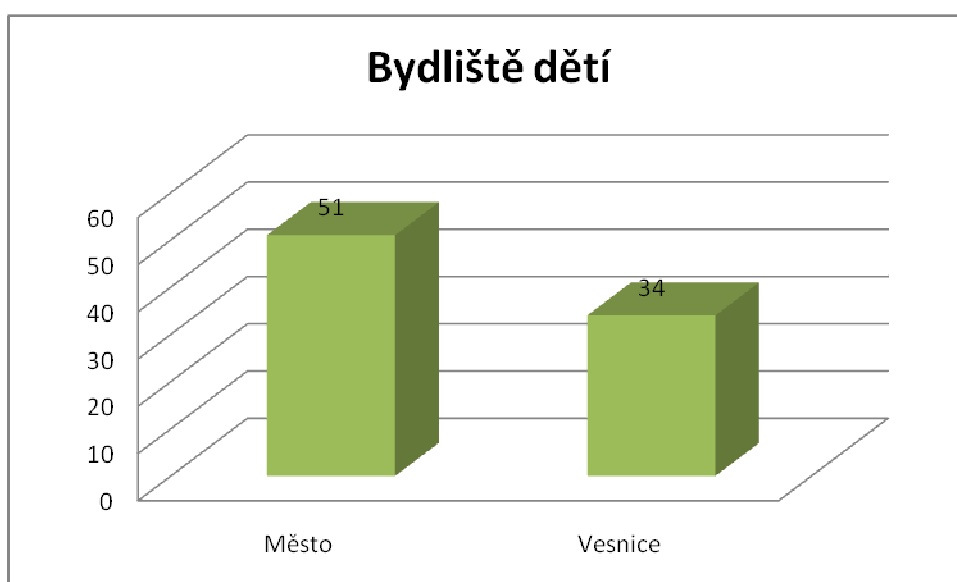
Graf č. 4 Procentuální vyjádření dívek se SPU

Z grafu č. 4 je zřejmé že 23 % z celkového počtu dotazovaných dívek má SPU. Kdybychom měli porovnat získané údaje ohledně procentuálních výjádření chlapců a dívek se SPU, mohli bychom shrnout, že vypracované data jsou téměř stejná. Liší se však o 3 %. Právě ty tři procenta jsou započtená u chlapců, kteří jsou tedy více „postiženi“ SPU. Tyto výsledky potvrzují hypotézu 1.

Druhou hypotézou bychom chtěli zjistit, zda děti, které bydlí ve městě, mají více SPU, než ti žáci, kteří pocházejí z vesnic. Následující tabulka obsahuje informace o celkovém počtu dětí z města bez SPU a se SPU. Poté počet dětí ze vsi bez SPU a ze vsi s SPU.

Tabulka č. 3:

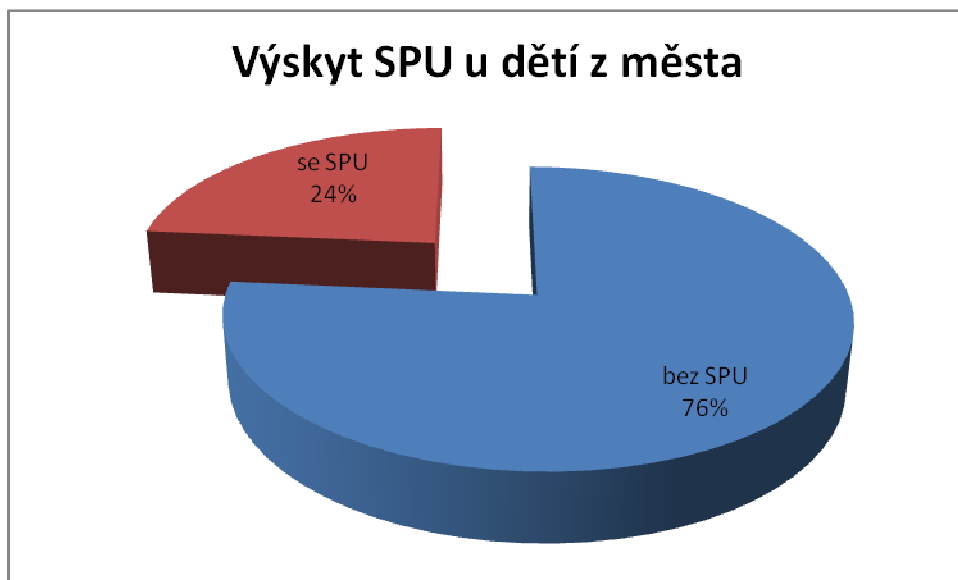
<b>Děti z města</b>	37
<b>Děti z města s SPU</b>	12
<b>Děti ze vsi</b>	27
<b>Děti ze vsi s SPU</b>	9



Graf č. 5 Srovnání počtu dětí z měst a z vesnic

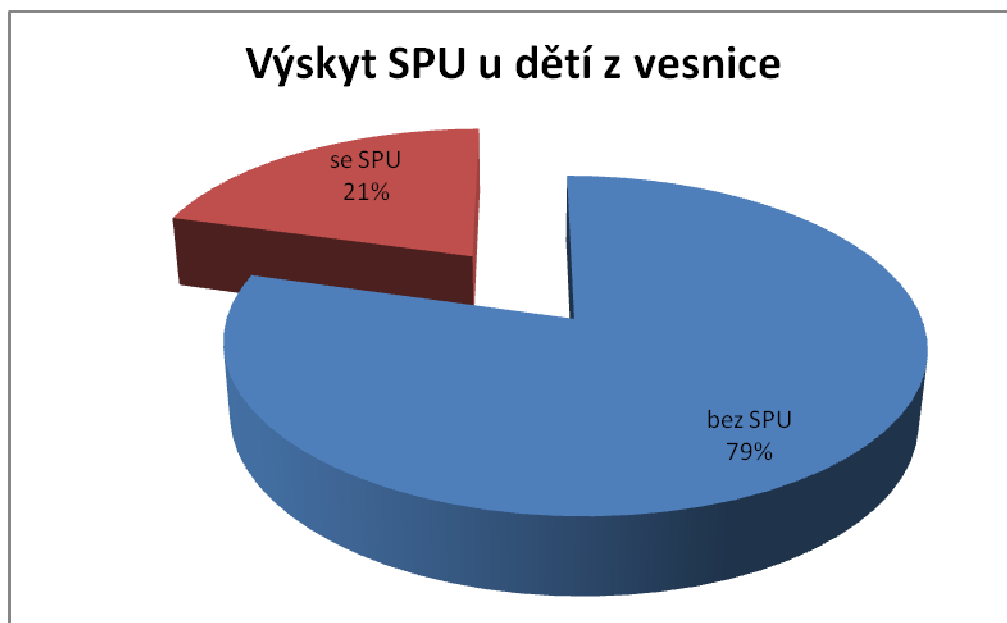


Z grafu č. 5 vyplývá, kolik dětí bydlí ve městě a kolik dětí bydlí na vesnici. Více dětí pochází právě z města a menší počet žáků bydlí v okolních vesnicích.



Graf č. 6 Výskyt SPU u dětí z města

Z předcházejícího grafu č. 5 jsme se dozvěděli celkový počet žáků, kteří bydlí ve městě – 51. Z toho počtu městských dětí má právě 24 % nějakou specifickou poruchu učení. Ostatní žáci jsou bez SPU.

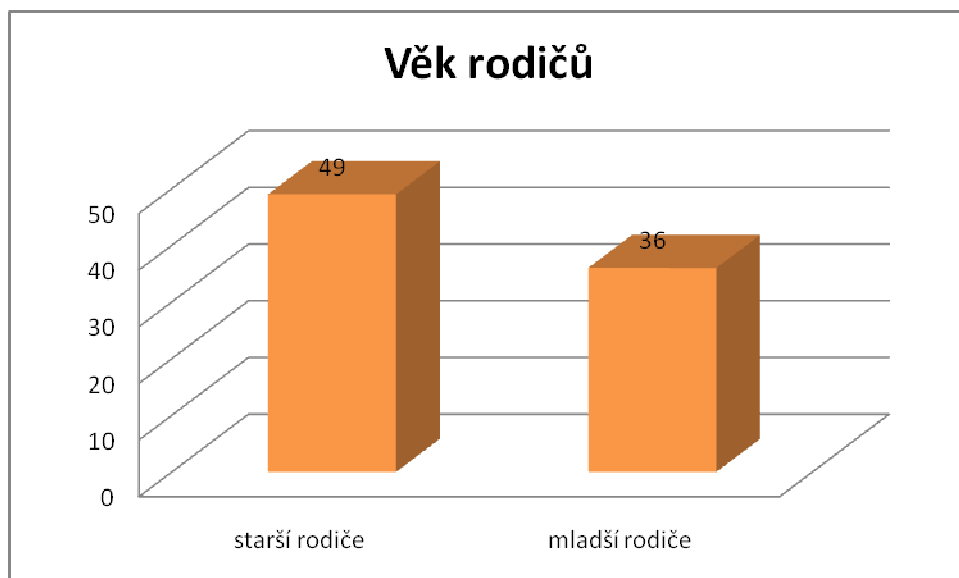


Graf č.7 Výskyt SPU u dětí z vesnice

Na základě grafu č. 5 víme, že 34 dětí z dotazovaných bydlí na vesnici. Z tohoto počtu je 21 % dětí se SPU. 79 % potom bez SPU.

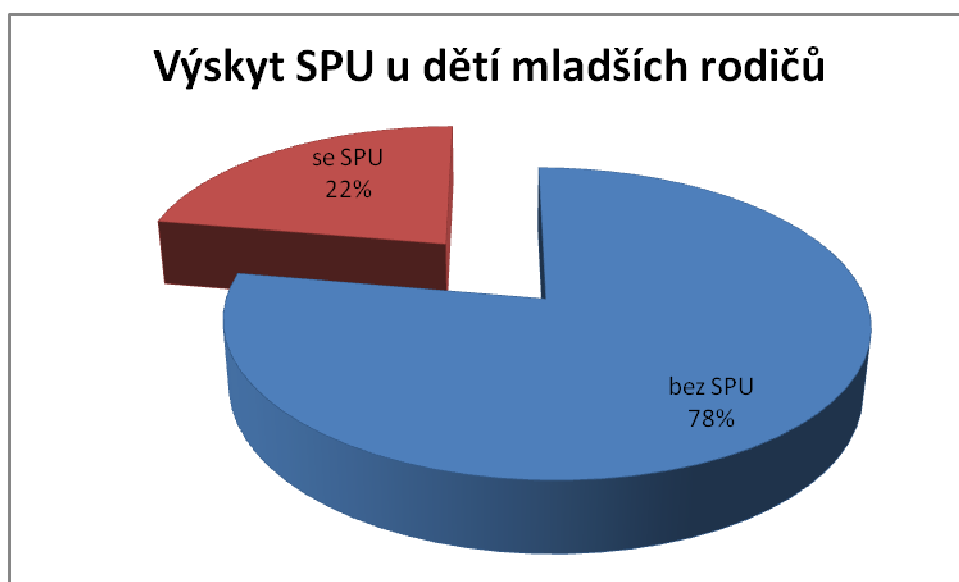
Kdybychom měli shrnout výskyt SPU u dětí z města a z vesnice, došli bychom k výsledku, že se jedná o velmi podobnou frekvenci. Samozřejmě na základě počtu dětí bydlících ve městě a ve vesnici, vychází vyšší procento dětí s SPU bydlících na vesnici. Tyto výsledky potvrzují hypotézu 2.

Třetí hypotézu bylo celkem složité zpracovat, jelikož žáci napsali různé možnosti spojení matky a otce. V dotazníku bylo dotazování zvláště na věk otce a věk matky. Všechny děti vyznačily věk obou rodičů, z toho usuzujeme, že žádný žák nemá pouze jednoho rodiče, matku nebo jen otce. U každého rodiče mělo dítě možnost vybrat ze čtyř odpovědí. Pro žáky z 3. - 5. tříd jsme usoudili, že rodiče, kterým je méně, než třicet devět let jsou těmi mladšími rodiči. Rodiče, kterým je čtyřicet let a více jsme označili, jako starší rodiče.



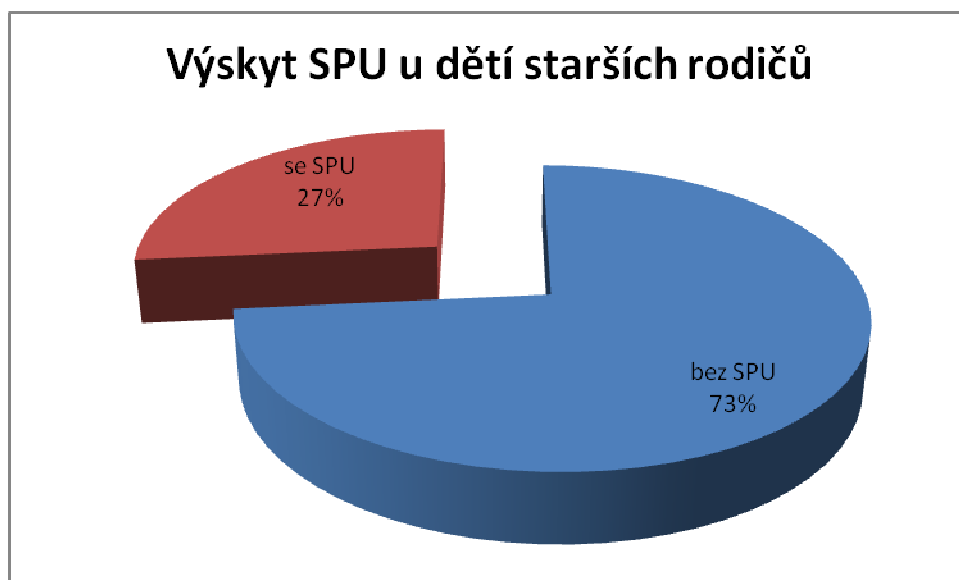
Graf č. 8 Srovnání získaných hodnot – starší a mladší rodiče

Z grafu č. 8 vyplývá, že dotazované děti mají více starší rodiče. Staršími rodiči tedy rozumíme rodiče, kterým je více než 40 let. Počet žáků mladších rodičů je 36, což je téměř rozdíl k počtu starších rodičů.



Graf č. 9 Srovnání dětí se SPU a bez SPU mladších rodičů

Z předešlého grafu č. 8 jsme se dozvěděli, že žáků mladších rodičů je méně, než žáků starších rodičů. Výskyt dětí, které mají specifickou poruchu učení a mladší rodiče je 22 %.



Graf č. 10 Srovnání dětí se SPU a bez SPU se staršími rodiči

Graf č. 8 nám poskytuje informace o počtu žáků s mladšími a staršími rodiči. Starší rodiče jsme označili jako rodiče, kterým je 40 let a více. Žáků se staršími rodiči je více, než žáků s mladšími rodiči. Celkový počet žáků se staršími rodiči je 49 a celkový počet žáků s mladšími rodiči, tedy rodiči, kterým je 39 let a méně, je celkem 36. V procentuálním vyjádření se jedná o 58 % rodičů, kterým je 40 let a výše a zbylých 42 % připadá na mladší rodiče. Výskyt žáků, kteří mají SPU a starší rodiče tvoří 27 % z celku. Zbylých 73 % jsou žáci se staršími rodiči bez specifických poruch učení. Z grafů také vyplývá, že počet žáků, kteří mají specifickou poruchu učení, zároveň mají i starší rodiče je vyšší. Naopak počet žáků bez SPU mají rodiče, kterým je 39 let a méně je menší.

Údaje o žácích se staršími a mladšími rodiči, které jsme znázornily pomocí grafů, jsou téměř vyrovnané, přesto ale potvrzují hypotézu 3.

Výsledky výzkumu potvrdily stanovené hypotézy.

## 6 DOPORUČENÍ

Ze získaných informací se dovídáme, že z celkového počtu 85 žáků má právě 21 žáků nějakou specifickou poruchu učení. Ve dvou třídách, kde je nejvíce žáků se SPU jsou k dispozici učitelky, které děti z „normální třídy“ odvádějí a věnují jim individuální péči. Učitelé mají k dispozici speciálně vybavenou třídu pomůckami, které mohou žáci využívat. Tyto pomůcky poskytuje k užívání žákům škola. Žáci mají vypracovaný *individuální vzdělávací plán* (pokud je potřeba), ve kterém je popsán průběh učení. IVP (viz příloha 2) zhotovuje PPP, SPC nebo SVP. Vypracovává se na základě učebních dokumentů ZŠ se záměrem úspěšné integrace dítěte. U žáků, kteří mají mírnější formu SPU jsou v kmenové třídě. Každý z nás i vyučující se setkává s dětmi se specifickými poruchami učení. Je podstatné, aby měl dostatečné vědomosti o dané poruše a měl by poskytovat dítěti náležité předpoklady k reedukaci.

Pokud toto není možné, je tu i druhá možnost a to integrace pro žáky s nadprůměrným a průměrným intelektem. Pokud má učitel podezření na dysporuchu oznamuje situaci rodičům a vše jim řádně vysvětluje. Učitel by měl rodičům také říci, že SPU u dítěte není důsledkem sníženého intelektu. Samotný učitel nemá kompetentnost k tomu, aby u dítěte určil jeho diagnózu, nazval ho dysortografikem. Proto žáka rodiče nechávají diagnostikovat v odborném centru. V průběhu diagnostiky je zapotřebí být pozorný. Po obdržení stanovené diagnózy, učitel s rodiči domlouvá následný postup. Učitel zůstává nápomocným školnímu psychologovi, kterého informuje o aktuálním stavu žáka. Učitel by se měl snažit docílit toho, aby se žákova osobnost rozvíjela ve všech směrech. Další možností je tzv. „cestující učitel“. Tento učitel je pracovníkem PPP nebo SPC a realizuje reedukační péči. V neposlední řadě může dítě navštěvovat speciální školu, která je přímo určená pro děti se SPU. I v této škole se o žáky stará řada odborných pracovníků, která poskytuje dětem individuální péči v průběhu vyučování.

Aby vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení bylo úspěšné je zapotřebí dodržovat určité předpoklady. Bartoňová (2004) k základním podmínkám řadí:

- Učitel musí se žákem pracovat individuálně.
- Učitel musí mít poznatky o problémech žáků a respektovat je.
- Učitel musí uznávat žákovo pracovní tempo.
- Učitel by měl na základě poruchy umět správně hodnotit a klasifikovat žákovy výkony.
- Učitel by měl probrané učivo vícekrát procvičovat.
- Učitel by měl pracovat s ověřenými postupy a metodami náprav SPU.
- Další okolnosti:
  - menší pracovní skupina (snížený stav žáků ve třídě)
  - přizpůsobené prostředí – přehlednost
  - předpoklady pro nerušenou samostatnou práci
  - pravidelný režim dne – odpočinek
  - řádné spojení školy s rodiči

Učitel by měl u žáků, u kterých je diagnostikovaná dysortografie, nebo jiná SPU, pracovat individuálně a vytvořit pro něj příznivé podmínky k dosažení výkonu. Žákům, kteří mají poruchu pravopisu vždy nechat delší dobu na kontrolu, neboť mají pomalejší pracovní tempo. Vyučující by měl být vůči jejich výkonům tolerantní. Nechat žáky psát tiskacím písmem. S tím souvisí umožnění práce na počítači. Tolerovat i jeho kvalitu písma. (Ukázka písma žáka s dysortografií z 2. a 4. třídy viz příloha 3, 4) Ve výuce si můžeme pomoci různými pomůckami: tvrdé kostky = mačkadlo (viz příloha 5), bzučák (viz příloha 6), ale také například: laptop, diktafon, další možností je žákům zadávat testy na ověřování naučené gramatiky a zkoušení provádět raději ústně než písemně.

Ať už rodič nebo učitel se může obrátit na *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (Školský zákon)*, ze

dne 24. září 2004, nabytý účinnosti 1. ledna 2005. Návaznost má i Vyhláška č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a Vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se SPU a studentů mimořádně nadaných.

*„Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha (2001) vymezuje nové směry vzdělávací a kurikulární politiky. Jedním ze základních znaků těchto změn je i nová struktura a poslání kurikulárních dokumentů. Nadále jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvojí úrovni – státní a školní.“ (Vítková, 2004, s. 28)*

RVP ZV je listina, která ještě není určena k výuce. Každá škola si podle tohoto dokumentu vypracuje svůj školní vzdělávací program pro ZŠ (ŠVP). RVP obsahuje spousta kapitol, ale také kapitolu zabývající se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, artismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).“ (RVP ZV 2004, s. 99)*

Každá škola poskytuje poradenské služby. Tyto služby vykonává výchovný poradce a školní psycholog, který spolupracuje s dalšími učiteli. Pracuje s dětmi, které potřebují zvláštní pozornost. Vedení školy následně podá informace a návrhy o další péči žáka. Toto poradenství je bezplatné a dostupné opravu pro každého s jakýmkoli problémem.

# ZÁVĚR

Na základě této práce jsme se ujistili, že i děti se specifickou poruchou učení mají stejné možnosti jako děti bez nich. Získali jsme mnoho informací z vývojové psychologie, z teorie učení a specifických poruch učení. Podrobněji jsme se zabývali fakty o specifických poruchách učení.

V teoretické části jsme se věnovali především školní úspěšnosti a specifickým poruchám učení, zejména informacím o dysortografii. Nechybí ani slova o samotné kapitole učení ani o vývoji dítěte mladšího školního věku. Praktickou část tvoří výsledky výzkumu, který jsme provedli na základní škole v Sedlčanech. Z 2. ZŠ Propojení s námi spolupracovalo osmdesát pět žáků ve věku 8 - 12 let. Přesněji se jednalo o čtyřicet dva chlapců a čtyřicet tři dívek.

Před zahájením výzkumu jsme si stanovili hypotézy, které se potvrdily. Na základě našich získaných výsledků nemůžeme jednoznačně říci, že mezi pohlavím se specifickými poruchami učení je velký rozdíl. Se stejným výsledkem jsme na tom i s dalšími hypotézami. Nelze jednoznačně určit, jestli mají specifickou poruchu učení více žáci bydlící ve městě nebo žáci bydlící na vesnici a také děti mladších nebo starších rodičů. Ve všech hypotézách máme téměř vyrovnané výsledky. Nejedná se o velké rozdíly, ale hypotézu 1 můžeme potvrdit. Hypotézu 2 potvrzujeme, jelikož je opravdu více dětí se specifickou poruchou učení bydlících ve městě – 24 % a děti se specifickou poruchou učení bydlících na vesnici – 21 %. Hypotézu 3 lze také potvrdit. Skutečně děti starších rodičů mají více specifickou poruchu učení – 27 %. Děti mladších rodičů 22 %.

Celkové shrnutí výsledků je, že údaje od vybraných dětí se liší o malá procenta. Domníváme se, že u většího počtu dětí bychom dospěli k výraznějším rozdílům. To nám ale nebylo z technických důvodů a na přání rodičů umožněno.

Během posledních let se tato problematika, za pomoci nově vyšlých publikací, více prohloubila.



Z dostupné literatury vyplývá, že specifické poruchy učení nejsou nepřekonatelným problémem, který snižuje kvalitu vzdělávání dětí. Důležitým aspektem je i osobnost učitele a jeho přístup k žákovi.

V průběhu vypracovávání této práce mi pod rukama prošlo mnoho odborné literatury, ze které jsem získala nové poznatky, které se mi budou hodit v budoucí praxi.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 128 s. ISBN 80-210-3613-3
2. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5
3. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
4. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. *Psychologie pro právníky*. Dobrá Voda 2003. ISBN 80-86473-50-3
5. JIRÁSEK, J.; MATĚJČEK, Z.; ŽLAB, Z. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN, 1966. 167 s. ISBN 14-021-66
6. KOCUROVÁ, M.: *Specifické poruchy učení a chování*. Západočeská univerzita, Plzeň 2000
7. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: Portál, 2000. 166 s. ISBN 80-7178-389-7
8. KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha, Academia 1992
9. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X
10. LINHART, J. *Základy psychologie učení*. SPN 1986. ISBN 14-368-86

11. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. H & H, 1995. 270 s. ISBN 80-85787-27-X
12. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: UK PedF, 2002
13. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Akademia 2007. ISBN 978-80-200-1499-3
14. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0
15. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2002. 153 s. ISBN 80-7178-326-9
16. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5
17. POKORNÝ, J. *Paměť-učení-tvořivost*. Brno: Brno, 1996. 78 s. ISBN 80-214-0802-2
18. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J.. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
19. RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol., *Speciální pedagogika*. Univerzita Palackého v Olomouci 2006. ISBN 80-244-1475-9
20. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2000. 63 s. ISBN 80-7178-431-1
21. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

22. SVOBODA, M., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0
23. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0
24. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-071-9
25. ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006 167 s. ISBN 80-7311-022-9
26. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2005. ISBN:80-7178-800-7
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2. 4. 2009 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>
- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. 17. 2. 2005 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. 17. 2. 2005 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 17. 2. 2005 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>*

*[Http://www.ucebnice.com/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik](http://www.ucebnice.com/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik) [online]. [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.ucebnice.com/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik>*

*[Http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/25-Bzucak](http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/25-Bzucak) [online]. [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/25-Bzucak>*

# PŘÍLOHY

PŘÍLOHA 1 – Dotazník

PŘÍLOHA 2 – Individuální vzdělávací plán

PŘÍLOHA 3 – Ukázka písma 1

PŘÍLOHA 4 – Ukázka písma 2

PŘÍLOHA 5 – Mačkadlo pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik

PŘÍLOHA 6 – Bzučák

PŘÍLOHA 1 - Dotazník

dívka     chlapec     věk     třída

**Bydlím:**

vesnice     město

**Věk matky:**

méně než 30     31-39     40-45     46 a více

**Věk otce:**

méně než 30     31-39     40-45     46 a více

**Měl někdo z tvé rodiny specifickou poruchu učení? (dyslexii, dysgrafii,..)**

ano     ne     nevím     možná     nevím,co to znamená

**Myslíš si, že budeš jednou studovat na vysoké škole?**

ne     spíše ne     spíše ano     ano     nevím

**Nastoupil jsi do školy později?**

ano     ne     nevím     nejsem si jist

**Propadl/-a jsem?**

ano     ne     nevím

**Pokud ano z jaké třídy? .....**

**Jsi ve třídě oblíbený/-á?**

ne     spíše ne     občas     spíše ano     ano

**Na hodiny českého jazyka se těším.**

nikdy     spíše ne     občas     spíše ano     ano

**V přípravě mi pomáhají rodiče? (úkoly..)**

nikdy     spíše ne     občas     spíše ano     ano

**Čtu doma knihy?**

nikdy     spíše ne     občas     spíše ano     ano

**Počet knih, které přečtu za rok?**

1     5     10     více než 10     vůbec nečtu

**Pletou se mi písmena?**

ne       spíše ne       občas       spíše ano       ano

**Když si čtu časopis, noviny, knihu čtu raději nahlas?**

ne       spíše ne       spíše ano       ano       neumím číst

**Když přečtu zadání úkolu vím hned, co mám dělat?**

ne       spíše ne       spíše ano       ano       ne, čtu to vícekrát

**Když paní učitelka vyvolává k hlasitému čtení hlásím se?**

ne       spíše ne       spíše ano       ano       podle toho, kolik se hlásí děti

**Z pravopisných cvičení, diktátů, doplňovaček dostávám nejčastěji známku.**

1       2       3       4       5

**Při doplňování i/y ve slovech dlouze přemýšlím, co napsat.**

nikdy       spíše ne       občas       spíše ano       vždy

**Trénuji doma doplňování i/y?**

nikdy       spíše ne       občas       spíše ano       vždy



PŘÍLOHA 2: IVP

**Individuální vzdělávací plán: na období od** \_\_\_\_\_ **do** \_\_\_\_\_

**Jméno a příjmení:**

**datum narození:**

**Škola:**

**ročník:**

**Předmět:**

**Závěry školského poradenského pracoviště:**

**Konzultant PPP Nový Jičín:**

**1. Pedagogická diagnostika žáka:**

**2. Cíle vzdělávání :**

**3. Časové a obsahové rozvržení učiva:**

**4. Metody a formy práce (zvolené pedagogické postupy, způsob zadávání a plnění úkolů):**

**5. Způsob hodnocení :**

**6. Účast dalšího pedagogického pracovníka (event.další osoby )podílející se na práci se žákem:**

**Ano                      Ne**

**7. Návrh případného snížení počtu žáků ve třídě:**

**Ano                      Ne**

**8. Seznam kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů                      nezbytných pro výuku žáka:**

**9. Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu:**

**Ano                      Ne**

**10. IVP vypracoval (a):**

V ....., dne .....

Podpisy rodičů:.....

V ....., dne .....

Podpis ředitele školy:.....

**Hodnocení dosažené úrovně žáka z hlediska stanovených cílů vzdělávání (event. uvedení efektivních a neefektivních forem práce):**

Navržené postupy a opatření v IVP ve sledovaném období **byly/nebyly** dodržovány.

dne.....

Podpis konzultanta PPP.....

PŘÍLOHA 3 – Ukázka písma 1

*Chlapec, 4. třída* – chlapec nedokáže použít naučená gramatická pravidla. Problémem pro něj jsou vyjmenovaná slova, určování ily ve středním rodu.

Mesi národní lesiše je rapněno lesa  
mnoha lesadit. Veliké lusbr se rozšířil  
světě. Vosa se bránu říhadit. Po nebi plují  
mráčky. Na Zaby se stáčila hladina vod.  
Po poli se prohání výse. Kluci podlézají  
pod dvěma bydly. Pod sedel se honí  
poté.

Zdroj: Pevná (2007, s. 37)

PŘÍLOHA 4 – Ukázka písma 2

Chlapec, 2. třída – chlapci dělají problém diakritická znaménka a velká písmena.

Mezi národní lesiště je zaplněno lesa  
mnoha letadly. Veliké lusky se rozšířil  
světlo. Vosa se brání řekadly. Po nebi plují  
mračky. Na Zaby se svítila hladina vod.  
Po poli se prohání výse. Kluci podlézají  
pod dvěma bydlky. Pod sedly se honí  
potí.

Zdroj: Pevná (2007, s. 39)

PŘÍLOHA 5 – Mačkadlo pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik



Zdroj: [Http://www.ucebnice.com/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik](http://www.ucebnice.com/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik)  
[online]. [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.ucebnice.com/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik>

PŘÍLOHA 6 - Bzučák



Zdroj: [Http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/25-Bzucak](http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/25-Bzucak)  
[online]. [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/2-1-POMUCKY/0/5/25-Bzucak>.

# EVIDENČNÍ LIST

Souhlasím s tím, aby má diplomová práce byla půjčována k prezenčnímu studiu v Akademické knihovně JČU v Českých Budějovicích.

Datum:

Podpis:

Uživatel stvrzuje svým čitelným podpisem, že tuto diplomovou práci použil ke studijním účelům a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

<b>Jméno</b>	<b>Fakulta/katedra</b>	<b>Datum</b>	<b>Podpis</b>