

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2010 – 2013**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Lenka Londýnová**

**Učení a vývojové poruchy učení**

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Edita Ondříšková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2010 – 2013**

**BACHELOR THESIS**

**Lenka Londýnová**

**Learning and learning disabilities**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Edita Ondříšková

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 3. 2013

Lenka Londýnová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Editě Ondříškové za pedagogické vedení, cenné rady a podněty v průběhu konzultací a také za její trpělivost a podporu.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá učením a specifickými poruchami učení u žáků na základních školách. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část, pomocí odborných zdrojů, popisuje jednotlivá úskalí učení a problematiku specifické poruchy učení. Praktická část popisuje cíle, použité metody, zkoumaný vzorek, průběh průzkumu a výsledky průzkumného šetření. Cílem bakalářské práce je pojednat o úskalí vzdělávání žáků nejen s poruchami učení a mezi pedagogy zjistit metody přístupu a hodnocení dětí s poruchami učení.

## **Klíčové pojmy**

Dotazníková šetření, druhy učení, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysortografie, učení, fáze učení, výsledky učení, vývojové poruchy učení.

## **Annotation**

The bachelor thesis is focused on learning and specific learning disabilities of elementary school pupils. The thesis is divided into two parts, the first one theoretical and the second one practical. Using expert sources, the theoretical part describes particular difficulties while learning and specific learning disabilities. The practical part explains the research goals and the methods employed, describes the researched sample and the process of data collection and, in conclusion, summarizes the results of the research. The aim of the thesis is to address the difficulties related - among others - to learning disabilities and gather the methods of approach and evaluation among teachers dealing with teaching of pupils with such disabilities.

## **Key words**

Questionnaire survey, learning, learning types, learning stages, learning results, learning disabilities, dysortographia, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>1 UČENÍ.....</b>	<b>9</b>
1.1 Druhy učení.....	10
1.2 Fáze učení.....	11
1.3 Zákony učení.....	12
1.4 Vlivy působící na učení.....	14
1.5 Výsledky učení.....	16
<b>2 VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ.....</b>	<b>19</b>
2.1 Terminologie a definice SPU.....	20
2.2 Druhy SPU a jejich základní charakteristika.....	21
2.2.1 Dyslexie.....	21
2.2.2 Dysgrafie.....	23
2.2.3 Dysortografie.....	24
2.2.4 Dyskalkulie.....	25
2.3 Etiologie poruch učení.....	28
2.4 Diagnostika SPU.....	31
2.5 Reeducace SPU.....	33
2.6 Podpůrná opatření.....	37
<b>3 POPIS PRŮZKUMU.....</b>	<b>39</b>
3.1 Průzkumové otázky a hypotézy.....	39
3.2 Charakteristika průzkumného vzorku.....	40
3.3 Metody sběru dat.....	40
3.4 Analýza dat.....	40
3.5 Ověření hypotéz, interpretace údajů.....	45
3.6 Doporučení pro praxi.....	46
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>47</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....</b>	<b>51</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>52</b>

# ÚVOD

*„Co člověk vymyslel, dělá s láskou, co se naučil, dělá s jistotou.“*

(Johann Wolfgang von Goethe)

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma „Učení a vývojové poruchy učení“. Cílem této práce je popsat a prozkoumat úskalí práce s dětmi s vývojovými poruchami učení na základních školách a také prozkoumat informovanost, vzdělanost a zkušenosti pedagogů s výukou dětí s diagnostikovanou poruchou učení.

Hlavním informačním zdrojem použitým v bakalářské práci jsou teoretické poznatky a praktické zkušenosti získané v průběhu kombinovaného studia oboru Speciální pedagogika - vychovatelství Univerzity Jana Amose Komenského Praha a odborné publikace, které v plném rozsahu uvádím v seznamu použité literatury.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a na ni navazující praktickou část.

V teoretické části bakalářské práce sumarizujeme informace dostupné z odborné literatury z oblasti učení a výuky a vývojových poruch učení. Jedná se především o vymezení samotného pojmu učení, základní druhy a fáze. Popisujeme vývojové poruchy učení, jejich základní definice, příčiny vzniku, diagnostiku a podpůrné nápravné metody.

V druhé, praktické části bakalářské práce jsme se zaměřili na cíle průzkumu, strategie a použité techniky v metodice práce. Průzkum byl proveden dotazníkovou metodou a to se zřetelem na zvolené cíle a zvolené hypotézy. V práci jsou zpracovány a interpretovány výsledky průzkumu, včetně ověření hypotéz.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 UČENÍ

Schopnost učení se nevztahuje výhradně na člověka, ale je charakteristická pro všechny živé organismy. Tato schopnost je u člověka vrozená a pro každého jedince je učení celoživotní proces. Už od raného dětství se lidé učí např. uchopovat předměty a manipulovat s nimi, nebo chodit a mluvit. S rozvojem motoriky se děti zdokonalují v tanci, sportu nebo při ručních pracích. Dospělí jedinci se učí řídit motorová vozidla.

Důraz na učení je kladen především v období dětství a povinné školní docházky. Ve školních podmínkách se učení zpravidla uskutečňuje pod vedením učitele, případně na úrovni sebevzdělávání či sebevýchovy.

Lidské učení je velmi složité a mnohotvárné. V odborné literatuře (Kohoutek, 1996, s. 7) se setkáváme s formulací, že *„učení spočívá v osvojování vědomostí, dovedností a návyků.“* To je však pouze zjednodušená formulace.

Pojem učení je obvykle definován jako získávání vědomostí, dovedností a zkušeností. Podle D. Vašátkové (2005, s. 11) můžeme učení v užším smyslu charakterizovat jako *„cílevědomou a řízenou činnost, jejímž cílem je aktivní osvojení si vědomostí, dovedností, návyků, rozvoj poznávacích schopností, postojů, vlastností osobnosti, způsobů jednání a hodnocení, tedy optimální rozvoj osobnosti.“*

Učení znamená podle J. Čápa (1993, s. 63) *„získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.“*

*„Učení je vlastně utváření psychiky a osobnosti v průběhu vývoje jedince nejenom v mládí, ale během celého života“* (Kohoutek, 1996, s. 6).

Při učení nezískáváme pouze vědomosti, dovednosti a návyky. Mění se především naše zájmy. Náš zájem o osvojovanou látku se může prohlubovat, ba naopak slábnout, hlavně když se učíme nevhodným způsobem (Kohoutek, 1995).

Každou změnu osobnosti nelze přisuzovat pouze učení. Například změny chování mohou být výsledky zděděných vlastností (např. pudy a instinkty), nebo výsledkem zrání či momentálním stavem organismu (Kassay, 1986). Učením se formulují schopnosti a především vůle žáka, protože musí překonávat nejrůznější překážky, ale také jeho schopnosti.

Aby učitel vyučoval efektivně (učební proces je součástí vyučovacího procesu; vyučování učitele a žákovo učení se spolu tvoří výchovně - vyučovací proces) musí přistupovat k žákům individuálně a jednat s pedagogickým taktem. Měl by umět správně předpovídat následky konkrétního jednání s určitým žákem (Ďurič, 1997).

## 1.1 Druhy učení

Nikdo se neučí stejným způsobem, každý má svůj styl. To znamená, že neexistuje ideální metoda, která by byla stejně efektivní pro všechny.

Podle R. Kohoutka (1996) učení, hra a práce jsou základními lidskými činnostmi. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými druhy a formami učení. Z hlediska výchovné praxe J. Čáp (1993) rozlišuje a popisuje především následující druhy učení.

**Senzomotorické učení** – tento druh probíhá už od brzkého ranného věku, když se dítě učí sebeobsluze, chodit, manipulovat s hračkami, kreslit, psát a číst. Podstatou senzomotorického učení je osvojování pohybových dovedností, které jsou založeny na vzájemné koordinaci. Výsledkem tohoto druhu učení jsou motorické návyky (pohyby celého těla) a manuální zručnost.

**Učení poznatkům** – jde o získávání a porozumění poznatků o přírodě, společnosti nebo technice. Tento druh učení přispívá k osvojení a rozvoji vědomostí a všeobecných znalostí.

**Učení metodám řešení problémů** – „jde o úlohy matematické nebo technické, o užití pravidel pravopisu a gramatiky mateřského jazyka či cizích jazyků apod. Tyto metody rozvíjejí zvláště myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti. Jde o nejsložitější druh učení“ (Čáp, 1993, s. 63).

**Sociální učení** – tento druh se zaměřuje na učení se sociální komunikaci a interakci a vzájemnou spolupráci lidí.

Výše uvedené jednotlivé druhy lidského učení a jeho výsledky jsou navzájem spojené.

Druhy učení se v odborné literatuře třídí i následovně. Podle J. Musila (2005, s. 39) „nejvyššími, specificky lidskými druhy učení“ jsou níže uvedené druhy.

**Verbální učení** – je založené na paměťovém učení, při kterém se uplatňují především asociační zákony (spojení mezi jednotlivými slovy), frekvence

a retence (schopnost něco udržet v paměti). Jde o typické paměťové učení. Bez verbálního učení si nelze osvojit cizí jazyk. Výsledky učení mají verbální podobu. Tento druh učení je důležitý především v období základního školního vyučování, kdy se žáci připravují na samostatné řečové projevy.

**Pojmově paměťové učení** – „je rozvinutější forma latentního učení podmíněná procesy tvoření a osvojování pojmů, které jsou zapamatovány a využívány v rámci myšlenkových procesů“ (Musil, 2005, s. 39). Pojmy, které si dítě osvojuje záměrným a systematickým učením jsou tzv. naukové pojmy. Ty, které si utváří samo, jsou zkušenostní pojmy. Jde o typ učení využívající myšlenkovou analýzu a porozumění.

**Problémové učení** – je učení řešením problémů či učení myšlením. Tento druh učení představuje souhrn všech uvedených druhů učení. Problémové vyučování je nejvyšší forma řízeného učení, která spočívá v aktivní činnosti žáka, který se snaží hledat způsoby řešení konkrétního problému. Cílem je osvojování si myšlenkových operací a postupů.

**Sociální učení** – má podobu spontánního učení pod vlivem skupiny, jedinec si osvojuje společenské role, názory a vlastní osobnost.

## 1.2 Fáze učení

Nyní se práce zaměřuje na model tří fází učení, tzv. model E – U - R. Jak v publikaci uvádí autorky (Klüger, Kargerová, Srbová, 2007) název tohoto modelu vznikl z počátečních tří písmen po sobě jdoucích fází učení, jimiž jsou: Evokace, Uvědomění si významu informací a Reflexe. Tento model je založen na rozsáhlých pedagogicko - psychologických výzkumech a radí pedagogům, jak a proč za sebou řadit vyučovací metody, aby byl proces žákova učení co nejefektivnější.

**Evokace – první fáze učení** – evokace neboli vybavení si představ. V této fázi si žák samostatně vybavuje a strukturuje již získané vědomosti o daném tématu. Žák si uvědomí, jak danou látku zná a sestaví si z vlastních vědomostí a podvědomých znalostí strukturu, do ní může následně vřadit nová fakta. Znalosti, které nepřijímáme náhodně, ale jsou v určitých souvislostech bývají zejména trvalé. Informace, které jsou vytržené z kontextu a žáci si je nemohou spojit se známými znalostmi se zanedlouho z paměti vytráí.

Dalším cílem této fáze učení je zaktivizovat žáka. Efektivní učení předpokládá aktivitu daných jedinců. Aby žáci byli schopni porozumět a čerpat z výkladu učitele musí se aktivně zapojit do procesu učení. To znamená, že se žáci musí soustředit a samostatně přemýšlet. Porozumění tématu dokážou vlastním souvislým projevem. Třetím cílem evokační fáze je vzbudit vnitřní zájem žáků k získávání vědomostí, tudíž k trvalé aktivitě. Učení založené na skutečném zájmu a se stanoveným záměrem je nejúčinnější.

**Uvědomění si významu informace – druhá fáze učení** – v průběhu druhé fáze se žák setkává s novými informacemi a myšlenkami prostřednictvím čteného textu, shlédnutím filmu nebo poslechem přednášky. V této fázi učení má učitel na žáka nejmenší vliv.

Primárním úkolem této fáze je udržet zájem žáka, který byl vyvolaný již v předchozí fázi - evokaci. Cílem je podnítit žáky, aby sledovali, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků. Např. dobří žáci a schopní čtenáři budou neustále vnímat jak nové informaci rozumí a jak souvisí s tím, co již znají z dřívějšíka. V případě neporozumění se vrací k tomu, co jim není jasné po prvním čtení, nebo si dělají poznámky v místech, kterým nerozumějí, aby se k nim mohli vrátit později. Naopak pasivní čtenáři budou tyto nejasnosti jednoduše přeskakovat a informacím buď vůbec nebo částečně neporozumí.

**Reflexe – třetí fáze učení** – na tuhle fázi se při výuce často zapomíná, ale je stejně důležitá jako předešlé fáze. Během poslední fáze učení si žáci třídí a sjednocují veškeré nově nabitě vědomosti a poznatky. Od žáků se očekává, že začnou vyjadřovat myšlenky a získané informace svými slovy, tudíž aby si rozvíjeli svoji slovní zásobu.

Pokud se žákům podaří tyto nové poznatky zasadit do souvislého a smysluplného rámce je výsledek učení trvalý (Klüger, Kargerová, Srbová, 2007).

### 1.3 Zákony učení

Podle J. Musila (2005) je pro úspěšné zvládnutí učebního procesu důležité aplikovat následující zákony učení.

**Zákon motivace** – cílevědomé učení nemůže fungovat bez psychické aktivity žáka. Tuto aktivitu vyvolává především stav motivace. Motivaci zabezpečují motivy, které

vznikají z potřeb člověka. Motivace je, spolu se schopností učit se, podstatou učení a je zdrojem aktivity. Čím je motivace silnější, tím vyšší bude učební aktivita. Motivace se skládá z vnitřních a vnějších motivačních činitelů. Vnitřní motivace má vyšší hodnotu, protože nutí jedince se něco naučit a to především pro své vlastní uspokojení. Vnější motivace je stav, kdy se jedinec neučí z vlastního zájmu, ale z podnětu vnějších motivačních činitelů (př. odměna či trest). Motivace je jednou ze základních zákonitostí učení.

*„Učení a učivo je baví a učí se proto, že je zajímavá dozvídat se něco nového, chtějí věcem a jevům porozumět, chtějí si vyzkoušet použití poznatků. Motivy mohou být různé, např. radost z poznání, dlouhodobý cíl (koníček, vyhládnuté povolání), snaha udělat někomu radost, vyrovnat se životnímu vzoru aj. Učení je pro ně vnitřní potřebou“* (Mareš, 1998, s. 63).

**Zákon důsledku** – neboli zákon zpětné vazby. Tento zákon navazuje na předešlý tzn. zákon motivace. *„Podstatou zákona je průběžná kontrola procesu učení (jednotlivých částečných operací procesu), která učitele i žáka informuje o rychlosti a kvalitě učení (přiměřenost, správnost, způsob postupu)“* (Musil, 2005, s. 40). Zpětná informace umožňuje provádět úpravy a zlepšení v průběhu učení, nikoli až po jeho skončení.

**Zákon přenosu (transferu)** – *„transferem se rozumí proces ovlivňování nových forem chování dříve naučenými formami (vědomosti, dovednosti, návyky)“* (Musil, 2005, s. 40). V procesu učení rozlišujeme tyto druhy transferu: transfer specifický a nespecifický, transfer pozitivní a negativní (interference).

U prvního druhu transferu - specifického - je učení ovlivňováno obsahově podobnými výsledky předcházejícího učení a to na základě shodných prvků učiva. Výsledky z předchozího učení se využívají pro učení následující. Nespecifickým neboli obecným transferem se rozumí přenos vědomostí, dovedností a návyků na zdánlivě novou situaci při učení. Účinnost přenosu se zvyšuje při zvýšení vnímavosti a aktivity žáka (např. vytvořením dobrého postoje k učení). Nespecifický transfer má v životě jedince, zejména ve výchově velký význam. Týká se obecných faktorů učení jako jsou metody a způsoby řešení úloh, techniky učení). *„Negativní transfer (interference) vzniká v důsledku negativního vlivu jednoho způsobu učení na druhý. Vyskytuje se při*

*různých druhích učení (pojmové, problémové, senzomotorické atd.), jsou-li přenášeny nevhodné principy učení“ (Musil, 2005, s. 40).*

**Zákon opakování** – je neodmyslitelnou součástí učení navazující na posloupnost zákonů. Bez motivace, zpětné vazby a transferu není opakování efektivní. Opakování má vést k fixaci naučené látky, jejímu rozvíjení a zdokonalování. Při opakování je velmi dobré dodržovat pravidla jako např. systematickost, strukturovanost, časové uspořádání a především pravidla mentální hygieny (dodržování přestávek, střídání činností atd.).

## 1.4 Vlivy působící na učení

V této podkapitole se pokusíme shrnout nejdůležitější vlivy, které působí na průběh učení na vyučovací hodiny. Ve vyučovacím procesu působí větší počet činitelů, takže prospěch či nepospěch žáků a úspěšnost či neúspěšnost učitelů závisí na mnoha faktorech.

Autoři (Mojžíšek, 1984; Čáp, 1993) se shodují v rozlišení vlivů působících na učení do dvou skupin; na vnější a vnitřní podmínky učení.

Mezi **vnitřní činitele učení** patří:

- subjektivní připravenost žáka,
- postoj k práci,
- motivace k učení,
- vědomosti, dovednosti, schopnosti, návyky,
- zkušenosti a zájmy žáků,
- procesy poznávání a učení, zejména osvojování vědomostí a dovedností,
- charakterové vlastnosti, temperament,
- učební styl,
- momentální tělesný stav žáka.

Uvedené vnější podmínky jsou nedílně spjaty s vnějšími podmínkami.

Mezi **vnější činitele učení** patří:

- osobnost učitele a jeho interakce s žáky, způsob výchovy a vyučovací metody, autorita učitele,

- pedagogické požadavky a podmínky,
- organizovanost vyučování,
- pracovní prostředí (např. osvětlení a teplota ve třídě),
- materiální vybavení školy a učebních pomůcek,
- osobní vztahy, konflikty v rodině, ve školní třídě nebo jiné sociální skupině,
- ekonomické, politické a kulturní podmínky pro vzdělání v dané společnosti.

*„Vyučovací hodina, realizovaná ve škole i mimo ni, je závislá ve svém průběhu, organizaci a v celkovém charakteru na mnoha faktorech. Realizace kvalitní vyučovací hodiny patří k nejnáročnějším úkolům učitele“ (Mojžíšek, 1984, s. 15).*

V podstatě můžeme hovořit o daleko více faktorech, které ovlivňují průběh a charakter vyučovací hodiny. L. Mojžíšek (1984) je následovně charakterizoval.

- **Cíle vyučování a výchovy** – např. informativní, výchovné, estetickovýchovné.
- **Obsah vyučování a výchovy** – obsahová a předmětová stránka výuky.
- **Typ školy, výchovně vzdělávací instituce, kde je vyučovací hodina realizována** – základní škola, gymnázium apod.
- **Žák a jeho osobnost** – vědomosti, dovednosti, návyky, zájmy a postoje a zkušenosti žáka. Dále také momentální zdravotní stav žáka, jeho pozornost a únava.
- **Třídní kolektiv** – atmosféra ve třídě.
- **Učitel a jeho osobnost** – pedagogické zkušenosti, úroveň pedagogického vzdělání, pracovní dispozice, schopnosti a nadání, takt, pedagogický cit, vztah k žákům a společnosti, temperament, inteligence a pohlaví.
- **Vzájemná interakce mezi učitelem a žákem.**
- **Návaznost vyučovacích hodin.**
- **Školská soustava** – v níž je hodina uskutečněna (charakteristika školské soustavy, organizace školní docházky).
- **Vyučovací a výchovné metody** – např. metodická úroveň, provedení a efektivita metod.
- **Materiální podmínky ve třídě, škole** – zázemí a vybavení učebny, kabinetů a nejbližšího okolí.
- **Spolupráce školy s rodinou a veřejností.**

## 1.5 Výsledky učení

Jak uvádí autor (Musil, 2005) při správném učebním stylu si žáci a studenti osvojují nové vědomosti, dovednosti a návyky, neboli výsledky učení.

### Vědomosti

Vědomosti pokládáme za primární a nejdůležitější výsledek učení. Jsou nevyhnutelnou podmínkou pro dosažení dalších, vyšších cílů v učebním procesu. Vědomostmi tedy rozumíme učením osvojené poznatky a zkušenosti získané ve společnosti. Obecně jsou to tedy konkrétní zapamatované poznatky, informace, pojmy, fakta, pravidla a zákony. Tyto nově nabitě vědomosti jsou ověřovány slovním opakováním, rozlišením názorného materiálu a grafickou reprodukcí.

Osvojování vědomostí je složitým dějem, při kterém jsou hlavními činiteli: pedagogické vedení, samotná činnost a aktivita žáků. Probíhá v čase a lze zde rozlišit tři základní stupně: znovupoznání, vybavování a reprodukce. Získávání vědomostí neznamená jen rozlišování představ a mnoha pojmů. Závisí na: povaze a rozsahu osvojované látky, technice učení (v celku, po částech nebo její kombinací), časovém rozvrhu učení, metodách vyučování a poznávání. Pro vědomosti jsou charakteristické tyto znaky: kvalita, trvalost, zapamatování a použitelnost (Musil, 2005).

Vědomost projevuje žák tím, že ji dokáže aplikovat při studijních, teoretických i praktických úkolech nebo při řešení konkrétních situací.

### Dovednosti a schopnosti

Dovednosti jsou výsledkem praktického použití již získaných vědomostí při plnění školních a pracovních úkolů. Učební dovednosti můžeme chápat jako „*soubor dílčích činností, které subjekt uplatňuje při učení; zahrnují přípravu subjektu na efektivní učení, vlastní učení a hodnocení jeho výsledků*“ (Švec 1998, s. 46). Dovednosti se projevují kvalitou výsledku činnosti, vyšší rychlostí a výkonem, snížením únavy a zlepšením postupu práce. Dovednosti a schopnosti mohou být senzomotorické (smyslové), motorické (pohybové) a rozumové. V pedagogické psychologii jsou podle J. Musila (2005, s. 43) rozeznávány nejméně dva znaky (parametry) dovedností:

- „*stupeň osvojení dovedností (pokročilost, případně mistrovství, vyjádřitelné počtem chyb, rychlostí a kvalitativními charakteristikami).*“



- **šíře uplatnění – stupeň zobecnění** (kolik variant příslušné činnosti si žák osvojil).“

Musil dále uvádí, že mezi podmínky osvojování dovedností patří: uvědomělé cvičení, znalost výsledků, součinnost vnímání atd.

Schopnosti i dovednosti jsou předpoklady ke správnému vykonávání činností (např. pracovních). Rozdíl mezi dovednostmi a schopnostmi je v jejich obecnosti a proměnlivosti. Dovednost je speciálním předpokladem pro vykonávání určité činnosti. Osvojují se rychleji než schopnosti. „*Například při vyučování cizích jazyků si žáci osvojují velký počet rozmanitých dovedností, které se týkají pravopisu, mluvnice, slohu, překladu atd. Osvojení těchto dovedností a jejich upevnění delším cvikem, činností, praxí může vést k rozvinutí schopností*“ (Čáp, 1993, s. 87).

Schopnosti a dovednosti mohou být tak těsně spjaty, že někteří teoretikové zahrnují dovednosti pod schopnosti jako jejich součást.

### **Návyky, zvyky, zlozvyky**

Návyky – také zvyky a zlozvyky jsou vedle vědomostí a dovedností dalším specifickým výsledkem učení. Jsou to především zautomatizované úkoly, které se vybavují samočinně bez vědomé účasti. Návyky mohou být prospěšné (hygienické, společenské návyky), ale také nežádoucí až škodlivé (návyk hrubého chování, návyk na nikotin, alkohol, drogy atd.). Návyky, zvyky, zlozvyky jsou tedy získané sklony k určitým projevům nebo činnostem. Návyky se vytvářejí většinou cvikem, ale mohou vznikat i záměrně. Výchovou lze vypěstovat žádoucí, ale i negativní až škodlivé návyky a zvyky (Musil, 2005).

V souvislosti s procesem osvojování vědomostí je potřebné se zabývat zapomínáním vědomostí. Zapomínání, neboli ubývání zapamatované látky v průběhu času, závisí na mnoha podmínkách: časový interval od osvojení, druh osvojené látky, metoda osvojení vědomostí, frekvence a metoda opakování, motivace, věk, zkušenosti, vlastnosti žáků.

Chceme-li získané vědomosti a dovednosti upevnit, je nutné jejich opakování. Opakování je důležité pro všechny druhy učení. Jeho prostřednictvím dokážeme své znalosti a dovednosti zafixovat, ale také zpřesnit a lépe pochopit nové souvislosti. V procesu opakování mají značný význam přestávky. Bezmyšlenkovité opakování je

málo účinné, až neúčinné. Samostatná reprodukce opakované látky přináší největší efekt (Musil, 2005).

Děti potřebují čas k celkovému shlednutí toho, co udělaly, ke zhodnocení, co se naučily, a k vyvození poučení nebo dalších cílů do budoucna. Také potřebují kladnou zpětnou vazbu, pokud je poskytována upřímně a zaslouženě. Zpětná vazba vytváří předpoklad pro budoucí úspěšné výkony (Fisher, 1997).

## 2 VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Pod pojmem poruchy učení je označena skupinu obtíží projevujících se při osvojování čtení, psaní, počítání, ale i v ostatních dovednostech. Dnes je samozřejmostí, že dovednost číst a psát je neodmyslitelnou dovedností moderní doby. Žáci se specifickými poruchami učení mohou být ve škole částečně znevýhodněni, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná někdy až nadprůměrná.

Poruchy školních dovedností a motorické funkce (ve speciální pedagogice – poruchy učení) jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují viditelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy (Fischer, Škoda, 2008).

Poruchy učení jsou všeobecně definovány jako „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo i nadprůměrnou inteligencí*“ (*Poruchy učení* [online]). Hlavním charakteristickým rysem je významné opoždění v jedné nebo i více oblastech učení. Tyto poruchy je možno rozčlenit do několika skupin. První oblast poruch učení zahrnuje základní školní vědomosti jako jsou čtení, psaní, počítání, pravopis. V další kategorii se nachází poruchy jako jsou vytrvalost, sebekontrola, sociální způsobilost, koordinace pohybů apod. (*Poruchy učení* [online]).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým označení. Nejčastěji jde však o označení specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení. „*Poruchy jsou označovány vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Specifické obtíže se začínou projevovat především až v období docházky do základní školy*“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 107). Specifické poruchy učení se tradičně označují předponou „dys“ připojenou ke slovnímu základu, který charakterizuje narušenou funkci.

O. Zelinková (2003) ve své publikaci uvádí, že poruchy učení nejsou pouze předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, ale také lékařských věd. Poruchy učení zařadila 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 následovně.

*„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 poruchy školních dovedností*

*F81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované.*“

Specifické poruchy učení jsou začleněny do kategorie F80 – 89 Poruch psychického vývoje, což je skupina obtíží, do níž jsou zařazeny i Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka.

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

## **2.1 Terminologie a definice SPU**

Definovat specifické poruchy učení označuje V. Pokorná (2000) za úkol obtížný vzhledem k celosvětové terminologické nejednotnosti. Je používáno mnoho různých termínů – specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení či krátce vývojové poruchy učení. Pod tyto termíny spadají pojmy jim podřazené: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspraxie.

Dle Z. Matějčka (1995) „*jsou poruchy učení souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabyvání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy.*“

Podle S. Fischera, J. Škody (2008, s. 108) se porucha učení může vyskytnout souběžně:

- „*s jinými typy a formami defektů a poruch (emocionální poruchy, poruchy chování),*
- *s negativními vlivy prostředí (sociokulturní osdlišnosti),*
- *s nevhodnou výchovou,*
- *s psychogenními činiteli (neurotismus).*“

Porucha učení však není přímým důsledkem výše uvedených poruch a vlivů.

## 2.2 Druhy SPU a jejich základní charakteristika

Poruchy učení jsou v odborných publikacích nejčastěji řazeny dle druhů činností spojených se školními výkony, ve kterých se u jedince (žáka) objevují níže popsané potíže.

*„V uvedených pojmech znamená předpona dys nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejatá z řeckého označení té dovednosti, která je postižená“* (Zelinková, 2003, s. 9).

Specifické poruchy učení nepůsobí izolovaně, ale zasahují celou osobnost jedince. Na základě obecných projevů specifických poruch učení je můžeme definovat.

### 2.2.1 Dyslexie

Dyslexie je nejznámější a nejrozšířenější poruchou z celé skupiny poruch učení. Je nazývána nemoc století. Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se obecně narušeným vnímáním písmen a prostoru. Ve čtení je postižená rychlost, správnost, technika čtení a porozumění textu. V důsledku toho jedinec nerozeznává a zaměňuje různé druhy písmen: zrcadlově podobná (b-d, p-d, p-b, n-u), tvarově podobná (m-n, k-h) a zvukově podobná (v-f, s-z, t-d, h-ch). Těchto záměn se jedinci dopouštějí při čtení i psaní (Zelinková, 2003). Dyslexie je tedy neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami ačkoliv má dítě dobrého učitele.

Klasická definice z roku 1968 zní následovně: *„specifická porucha čtení se projevuje neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a žije v prostředí, které mu dává dostatek potřebných podnětů k žádoucímu společenskému a kulturnímu rozvoji“* (Zelinková, 2003, s. 16).

Nejrozšířenější česká definice pochází od autorů Z. Matějčka a Langmeiera z roku 1960: *„Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“* (Matějček, Vágnerová a kolektiv, 2006, s. 7).

Kvůli pomalému čtení i obtížím v porozumění potřebuje žák s dyslexií více času pro práci s jakýmkoliv textem. *„Dyslexie se projevuje obtížemi ve čtení, kdy je narušeno*

*čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisférové čtení)“ (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 14).*

Dyslexie úzce souvisí s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér. U pravoemisférového čtení (pravoemisférová dyslexie) čtenář využívá hlavně pravou mozkovou hemisféru (to je typické pro předčtenářské období), levou hemisféru nemá ještě dostatečně aktivovanou. Při reedukaci je efektivní využívání postupů a cvičení směřující k rozvoji a k aktivizaci levé hemisféry. U levoemisférového čtení (levoemisférová dyslexie) – typické pro pokročilejší čtenáře, dítě využívá především levou mozkovou hemisféru. Pravoemisférové funkce u dětí nejsou na dostatečné úrovni. Čtení je tedy rychlejší, plynulejší, avšak více chybné (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 14).

U dyslektiků se často objevuje tzv. dvojí čtení (dítě si slovo potichu po hláskách čte a poté je vysloví nahlas). *„Děti s dyslexií mívají problémy také s intonací a melodií věty (čtou monotónně, neklesají hlasem), při čtení nesprávně hospodaří s dechem, také neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu“ (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 15).*

V případě dyslexie nepomáhá na rozdíl od běžných obtíží ve čtení delší domácí příprava ani různé formy motivace. Dyslexie se nejčastěji vyskytuje ve spojení s dysortografií (Zelinková, 2003).

**Typické dyslektické projevy (Michalová, 2001, s. 17):**

- *„obtížné rozlišování tvarů písmen,*
- *snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky,*
- *obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen,*
- *obtíže v měkčení,*
- *nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově, tzv. inverze,*
- *přídavky písmen, slabik do slov,*
- *vynechávání písmen a slabik ve slovech,*
- *domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku,*
- *nedodržování délek samohlásek,*
- *neschopnost čtení s intonací,*

- *nepochopení obsahu čteného textu,*
- *dvojí čtení: žák čte nejprve slovo šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas.“*

## 2.2.2 Dysgrafie

*„Dysgrafie je specifickou poruchou psaní, čili grafického projevu jako takového. Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace natolik, že již není schopen se úplně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu“ (Michalová, 2001, s. 19 - 20). Psaní je pro dítě těžká práce; je neustále doprovázeno vzdechy, křečovitý úchop způsobuje bolesti ruky a časté pauzy v psaní. „Písmo těchto dětí bývá neupravené, kostrbaté, hůře čitelné až nečitelné. Nepamatují si dlouho tvary písmen, zaměňují je, vlastní proces psaní je neúnosně pomalý vzhledem k fyzickému věku dítěte, neobratné a těžkopádné“ (Michalová, 2001, s. 19 - 20).*

Jedním z typických projevů dysgrafie je psaní příliš malých písmen doprovázené škrtáním, které ukazuje na nejistotu při vybavování písmen. Dítě si není jisté ani hláskovou stavbou slov, takže někdy napíše např. nejdříve písmena z druhé části slova“(Zelinková, 2008).

U dysgrafiků je drobné svalstvo rukou ochablé, nezpevněné, se zvýšeným napětím ruky, popř. celého těla. Dítě má také často potíže s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen. Další obtíže se týkají při navazování jednotlivých písmen, udržení písma (velikosti, směru i sklonu) na řádku (Jucovičová, Žáčková, 2009).

Dysgrafie bývá spojena s dysortografií a dyslexií. Pokud žák trpí zároveň i dyslexií, není schopen používat své poznámky také proto, že pomalu a špatně čte. Dysgrafie nepostihuje jen český nebo cizí jazyk, ale také matematiku. V tomto případě žák zaměňuje čísla a není schopen je psát pod sebe. Obyčejně nezvládá ani rýsování.

*„Úprava písemného projevu a obtížně čitelné písmo způsobené dysgrafií nesmějí být příčinou snižování známky v žádném předmětu“ (Zelinková, 2008, s. 68).*

U dysgrafiků můžeme pozorovat vyhýbání se práci s tužkou již v předškolním věku.

**Základní znaky dysgrafie** (Michalová, 2001, s. 20) :

- *„obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu,*
- *tendence k směřování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozlišnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku,*
- *nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu,*
- *nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům,*
- *nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny,*
- *často atypický úchop psacího náčiní či křečovitý úchop prstů ve špetce s prolomeným ukazovákem přesto, že ruka se nám jeví celkově uvolněně,*
- *zvláštní držení těla při psaní,*
- *diktování si polohlasem sled písmen, bedlivé pozorování vlastní pišící ruky,*
- *výrazně pomalé tempo práce, neskonalé úsilí při veškerém psaném projevu.“*

### **2.2.3 Dysortografie**

Podle M. Bartoňové (2007) *„dysortografie je specifická porucha, která postihuje osvojování gramatiky, vyskytující se velice často ve spojení s dyslexií.“* Jediný rozdíl je ten, že dysortografie postihuje písemný projev. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se specifických dysortografických jevů (např. zkomoleniny, vynechávání písmen apod.).

Dysortografie vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu, poruchy sluchového vnímání. Z této oblasti vnímání je porušena zejména schopnost sluchového rozlišování (zvuků, délky, výšky, hloubky tónů, nebo i jednotlivých hlásek, slabik, či slov a vět) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dle typických znaků lze rozlišit dysortografii: (Fischer, Škoda, 2008, s. 113)

- *„audiovizuální – při níž jde o primární narušení procesů sluchové diferenciacce a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti. Žáci mají problémy při zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou.*



- **vizuální** – při níž je snížena kvalita vizuální (zrakové) paměti. Jedinec není schopen si vybavit písmena tvarově nebo sluchově podobná. Žák není schopen napsané chyby v textu správně identifikovat.
- **motorickou** – závisí na namáhavosti a pomalosti vlastního aktu psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky (porucha motorické funkce).“

Pokud žák píše takovým způsobem, znamená to, že už mu nezbyla energie ani čas, aby uvažoval o gramatických pravidlech (např. vyjmenovaných slovech). Takový případ může nastat i tehdy, kdy jedinec gramatiku ústně ovládá, ale jen neumí znalosti použít v písemném projevu.

Dysortografické děti mívají potíže především při psaní diktátů, kdy musí pomocí sluchu reagovat na mluvené slovo a to převést do písemné podoby.

„J. Swierkoszová uvádí, že s dysortografií se často setkává u žáků s napravenou dyslexií, kteří i na druhém stupni ZŠ mají problémy v oblasti pravopisu“ (Michalová, 2001, s. 18).

### **K typickým specifickým dysortografickým chybám patří:**

(Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 7 – 8)

- „vynechávky písmen, slabik, slov i vět,
- přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov,
- vynechávky, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének (háčeků, čárek),
- přesmykování slabik (tzv. kinetická inverze) – např. kolo – loko,
- záměny hlásek, slabik zvukově podobných,
- nedodržování hranic slov v písmu.“

### **2.2.4 Dyskalkulie**

Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností (neschopnosti operovat s číselnými symboly). Dyskalkulie má řadu specifických projevů, které jsou analogické s projevy dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Podle Košče (Michalová,

2001, s. 23) „je dyskalkulie vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko-fyziologickým zráním funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.“

Podle charakteru obtíží a projevů lze dyskalkulii členit do následujících typů (Fischer, Škoda, 2008).

- **Praktognostická dyskalkulie** – „žák má narušenou matematickou schopnost manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla (např. odpočítávání na počítadle apod.). Postižená může být i schopnost řadit předměty podle velikosti nebo rozpoznávat vztahy v dimenzi více – méně“ (Michalová, 2001, s. 23). „Porucha prostorového faktoru matematických schopností způsobuje, že dítě selhává při rozmístění figur v prostoru, není schopné ukazovat na počítané předměty a správně je třídit“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 113).
- **Verbální dyskalkulie** – „u žáka vážně schopnost slovně označovat operační znaky, pochopení matematické terminologie ve smyslu určování o ... více, o ... méně, nezvláda slovně označovat matematické úkony“ (Michalová, 2001, s. 23). „Dítě nedokáže vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu, řadu sudých či lichých čísel“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 113).
- **Lexická dyskalkulie** – pro žáka je typická neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly jako jsou číslice, vícemístná čísla s nulami, tvarově podobná čísla. Jedná se o obdobu dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel.
- **Grafická dyskalkulie** – projevuje se narušenou schopností psát numerické znaky. Žák má potíže při psaní nebo opisu vícemístných čísel. Dále mu dělá potíže psát řádky pod sebe, jeho zápis je neúhledný. Často píše číslice opačně. Jedná se o obnovu dysgrafie, ovšem v oblasti matematiky.
- **Operacionální dyskalkulie** – žák nezvládá provádění matematických operací; sčítat, odčítat, dělit, násobit. Žák se dopouští záměn jednotek a desítek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele.

Dyskalkulické děti mívají potíže nejen v matematice jako školním předmětu, ale i tam kde se matematika užívá (např. ve fyzice a chemii).

Mezi další poruchy, které postihují školní dovednosti patří dysprinxie, dysmuzie a dyspraxie.

### **Dysprinxie**

Je specifická porucha kreslení a je charakteristická nízkou úrovní kresby. Potíže se projevují převážně v oblasti motoriky, jedinec zachází s tužkou neobratně, tvrdě. Nedokáže převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír. Má potíže s pochopením perspektivy (Fischer, Škoda, 2008).

### **Dysmuzie**

Je to porucha hudebních schopností, jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Lze rozlišovat formu expresivní, jež neumožňuje dítěti reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv. Druhá forma je totální, spočívající v nedostatku hudebního smyslu vůbec. V tomto případě jedinec hudbu nechápe a není schopen si ji zapamatovat. Patří mezi nejčastější specifické poruchy, ale nemá tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie (Fischer, Škoda, 2008).

### **Dyspraxie**

Je porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. Tato porucha se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Dyspraktické děti bývají pomalé, nezručné, jejich výrobky jsou nevzhledné. Potíže se mohou projevit jak při psaní, kreslení, tělesné výchově, tak i při mluvení. Dyspraxie může způsobit artikulační neobratnost (Pipeková, 1998).

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

## 2.3 Etiologie poruch učení

Příčina SPU není do dnešního dne zcela úplně objasněna. Jasně však je, že specifické poruchy učení nejsou způsobeny špatnou funkcí smyslového orgánu (oka, ucha, aj.) ani sníženým rozumovým nadáním. Od počátku bádání v problematice SPU se předpokládalo, že tyto obtíže nejsou důsledkem sníženého intelektu, nebo nevhodného rodinného prostředí, ale že mají souvislost s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému, jehož důvodem může být dědičný sklon nebo syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce (Fischer, Škoda, 2008).

Jak uvádí J. Pipeková (1998) z celé řady teorií o vzniku SPU je třeba zmínit se o práci O. Kučery (1961), který prováděl se svými spolupracovníky výzkumy s dyslektickými dětmi v psychiatrické léčebně. K tomuto výzkumu využil všech dostupných materiálů o dětech, jako jsou psychologické, psychiatrické, pediatrické a sociální nálezy a klinické obrazy.

Příčiny vzniku a rozvoje poruch učení jsou dle O. Kučery děleny do následujících čtyř základních skupin (Fischer, Škoda, 2008, s 109):

- *„Lehká mozková dysfunkce (dříve encefalopatie), anamnéza poukazuje na možné lehké poškození funkce mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období – u 50% jedinců.*
- ***Hereditární etiologie** v anamnéze je typický výskyt stejných či obdobných poruch u příbuzných – u 20% jedinců*
- ***Kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti – u 15% jedinců***
- ***Neurotická nebo nejasná etiologie – u 15% jedinců.**“*

Někteří autoři (Matějček, 1993) uvádějí, že ke vzniku SPU přispívá, také sociální prostředí, především nedostatečná stimulace a špatná komunikace ze strany rodičů. Dnes však tento vliv pokládáme až za druhotnou příčinu.

Z. Michalová (2001) předpokládá, že je velmi nepravděpodobné, aby za SPU mohl pouze jediný faktor, který by existenci těchto poruch zapříčiňoval. Spíše se domnívá, že se na vzniku potíží musí podílet více činitelů v rámci, které na sebe komplexně působí.

Výskyt SPU v naší populaci je podle odborníků odhadován od 1 - 4%. Jelikož tyto informace jsou těžce zjištělné, některé údaje nemusí odpovídat skutečnosti. Z hlediska pohlaví převládají chlapci se specifickou poruchou učení (4 - 10x častěji),

než dívky. Tento jev je zdůvodňován odlišnostmi v činnosti centrální nervové soustavy. U chlapců převyšují pravoemisferální funkce (Michalová, 2001).

J. Pipeková (1998) uvádí, že děděny nejsou přímo předpoklady pro vznik SPU, nýbrž výskyt těchto poruch je pouze genetickými dispozicemi spolupodmiňován. Za jeden z nejvýznamnějších etiologických faktorů je považována lehká mozková dysfunkce (LMD). Podle odborníků se předpokládá, že ke skutečnému poškození mozku dochází v období prenatalním, perinatálním nebo raně postnatálním.

Prenatální poškození mozku je nejčastěji způsobeno onemocněním matky (infekce), nebo kouřením a alkoholismem v době těhotenství. Perinatální poškození je způsobováno především nedostatečným okysličováním mozku při protražovaném porodu, nebo při problémech s pupeční šňůrou či vdechnutím plodové vody novorozencem. Postnatální poškození vzniká v souvislosti s vážnými zažívacími potížemi novorozenců, které mohou způsobit nedostatek kyslíku v krvi, což následně poškodí centrální nervovou soustavu. Příčinami těchto potíží jsou často horečnatá onemocnění (zápal plic, zánět mozkových blan a mozku), které dítě postihnou do konce druhého roku života.

Odborníci nenašli příčiny v organickém poškození mozku z doby před, kolem a po porodu, LMD nelze neurologicky zjistit. Proto předpokládají, že spolupříčinou jsou obdobné problémy v rodině, metabolické poruchy či vliv těžkých kovů v krvi. Jestliže máme podezření na poškození či dysfunkci centrální nervové soustavy musíme hledat i v anamnéze a zjistit jaké vlivy mohly poškození způsobit. V řadě případů se nedaří příčinu zjistit a proto psychologové a pedagogové doporučují pečlivou diagnostiku s podporou ze strany rodičů a učitelů. Nezbytnou podmínkou pro diagnostiku je skutečnost, že příznaky lehké mozkové dysfunkce se musí projevit nejméně ve dvou odlišných prostředích (Pipeková, 1998).

Podle S. Fischera a J. Škody (2008, s. 110) „bývá problematika LMD ztotožňována nebo dokonce zaměňována se syndromem hyperaktivity (ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). V české literatuře je LMD považována za základ pro ADHD.“ Jelikož lehká mozková dysfunkce nejde neurologicky zjistit, předpokládá se, že jde o poruchu funkční a ADHD, že je vývojová změna. Syndrom ADHD není specificky zaměřen, ovlivňuje kognitivní funkce a celkové chování jedince (Fischer, Škoda, 2008).

O. Zelinková (2003) uvádí, že syndrom ADHD se dělí podle Davidsona a Neale (2001) do tří kategorií:

- prostá porucha pozornosti (ADD),
- hyperaktivita a impulzivita,
- porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou.

Dále je důležité, především pro pedagogickou práci, rozlišovat ADHD s agresivitou nebo bez agresivity.

*„Syndrom LMD (ADHD, ADD) má díky svým projevům úzkou souvislost s poruchami učení, které často na jeho bázi vznikají“* (Jucovičová, 2007, s. 13).

*„Prof. Matějček proto roku 1977 zpracoval popis nejčastějších projevů lehké mozkové dysfunkce, které se projevují jak v chování dítěte v domácím tak i ve školním prostředí“* (Pipeková, 1998, s. 109 - 110).

- *„nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých mentálních funkcí,*
- *zvýšená pohyblivost a neklid,*
- *nesoustředěnost a těkavost,*
- *impulzivita a překotnost reakcí,*
- *nápadné výkyvy nálad a duševní výkonosti,*
- *tělesná neobratnost,*
- *poruchy vnímání a představivosti.“*

Dalším negativním vlivem pro vznik specifických poruch učení je bezesporu prostředí, které negativně ovlivňuje školní výkon dítěte. Nejvýraznějším článkem rodinného prostředí je matka. Tady platí, že čím vzdělanější je matka, tím víc vede dítě k samostatnosti. Ve školním prostředí je to především pedagog, který by měl být ochotný ke spolupráci jak s dítětem, tak s jeho rodinou. Ve shrnutí *„s rodinným a školním prostředím souvisí i psychosociální postavení dětí. To je ovlivněno zejména:* (Pipeková, 1998, s. 112-113)

- *situací v rodině,*
- *postoji učitelů,*
- *postoji spolužáků,*
- *postojem těchto dětí k sobě samým.“*

Zdá se, že specifické vývojové poruchy se vyskytují stále častěji. To je omyl. SPU se vyskytoval i dříve, ale zvýšení četnosti způsobila větší informovanost rodičů, učitelů a včasná a správná diagnostika.

## 2.4 Diagnostika SPU

Projevy poruch učení je možné přesněji diagnostikovat až na začátku školní docházky, i když je lze vysledovat už v předškolním období, kdy se dítě začíná připravovat na školu. Podezření na poruchu přichází tedy často od rodičů, ale zejména pak od učitelů. Učitelé registrují odchylky v jeho výkonu, který zpravidla v některých oblastech neodpovídá jeho inteligenci a schopnostem. Proto by měl být každý učitel vzdělaným odborníkem, aby byl schopen zvládnout základní diagnostiku a identifikaci projevů specifických poruch učení v běžném školním prostředí.

O. Zelinková (2003) uvádí, že při podezření na některou ze specifických poruch učení by se měl učitel zaměřit na následující oblasti:

- **„úroveň čtení:** rychlost – chybovost – porozumění – chování při čtení.
- **psaní – rukopis:** držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava,
- **psaní – pravopis:** jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy se jich dopouští,
- **počítání:** neorientuje se na číselné ose – nechápe pojem číslo – zaměňuje matematické operace – zvládá učivo přibližně na úrovni ... ročníku,
- **soustředění:** - soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně,
- **sluchové vnímání:** dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.,
- **zrakové vnímání:** bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.),
- **řeč:** malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči,
- **reprodukce rytmu:** zvládá – menší obtíže – nezvládá,

- **orientace v prostoru:** bez nápadnosti – zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi,
- **určování levé a pravé strany:** zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá,
- **nápaditosti v chování:** (jaké),
- **postavení dítěte v kolektivu:** oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený – stojí mimo kolektiv,
- **rodinné prostředí:** způsob výchovy – péče o dítě – hodnotová orientace v rodině.“

Jestliže pedagog vysleduje obdobné, výše uvedené potíže u dítěte, doporučí jeho rodičům aby navštívili odborné pracoviště. „Odbornou diagnostiku provádějí školská poradenská zařízení – nejčastěji pedagogicko-psychologické poradny, příp. speciálně-pedagogická centra“ (Slowík, 2007, s. 125). Pro souhrnnou diagnostiku je zapotřebí psychologa, speciálního pedagoga popř. dalších specialistů. Pro stanovení objektivní diagnózy se bere v úvahu i zpráva školy, kterou dítě navštěvuje.

Součástí diagnózy je anamnéza zaměřená na dítě, jeho sourozence a rodiče (výskyt obdobných potíží v rodině, průběh těhotenství a porodu), dále pak údaje o vývoji řeči, motoriky a zájmech. V průběhu vyšetření a při řešení úkolů odborník sleduje chování dítěte (Zelinková, 2003). Diagnostika ve pedagogicko psychologickém centru se podle Pipekové (1998) opírá o **nepřímé zdroje** (rozhovor s rodiči, učiteli, dítětem) a **přímé zdroje**. Za přímé zdroje se považují zkoušky, „jejichž výsledky odpovídají o intelektové úrovni dítěte a jeho výkonech v jednotlivých percepčních oblastech“ (Pipeková, 1998, s. 119 - 120). Mezi hlavní oblasti vyšetření podle mnoha odborníků patří: čtení, psaní, vyšetření matematické schopnosti, zjištění úrovně sluchového a zrakového vnímání, úrovně pravolevé prostorové orientace. Dále pak vyšetření řeči a další speciálně zaměřené zkoušky (na motoriku, rovnováhu).

Velmi důležitou součástí vyšetření je zkouška laterality, která se může stát faktorem podporujícím poruchy učení. Podle individuálních obtíží se pak mezi vyšetření zahrnují i další zkoušky (např. kresba postavy) (Slowík, 2007).

Po úspěšném diagnostikování poruch učení je nutné postupovat podle pokynů odborníků, abychom docílili úspěšné reedukce (kvalitní zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření obsahuje orientační doporučení pro reedukaci, vhodné metody práce a způsoby hodnocení).



## 2.5 Reedukace SPU

Reedukce zjednodušeně znamená převýchovu nebo znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem jsou označovány „*soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí*“ (Jucovičová, Žáčková, 2009, s. 20). Reedukační proces je tedy postupný rozvoj, který vede ke zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro správné čtení, psaní a počítání.

Reedukace je vždy individuální věcí a vychází z jedinečnosti dítěte, z jeho aktuálního stavu a konkrétních projevů poruch. Proto neexistuje jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti.

Dostupné a vhodné formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vycházejí z doporučující zprávy pedagogicko-psychologické poradny. Tyto doporučení vznikají na základě posouzení schopností i obtíží dítěte a také možnostech, které určitý region poskytuje z hlediska existujících školských zařízení.

Jelikož neexistuje jednotný postup, je dobré, aby si daný odborník vytvořil u každého dítěte jednoduchý individuální program postupu. V něm jsou zaznamenány cíle reedukace, metody práce, použité pomůcky a dále i přibližný časový harmonogram. S průběhem reedukace a konkrétními postupy seznámíme také rodiče dítěte. Nejefektivnější je individuální reedukační činnost, kdy se odborník zaměřuje pouze na obtíže určitého dítěte. Další alternativou je skupinová reedukace, kdy skupina dětí by neměla překročit větší počet než 3-5. Skupina s vyšším počtem dětí nemá žádný reedukační efekt. Pro dítě je také vhodné vytvořit vlastní portfolio, kde může sledovat svůj vlastní pokrok.

Aby měla reedukace cílenou účinnost, musí odborník postupovat podle určité strategie.

1. *„Vyjít z celkové analýzy případu dítěte a co nejpřesněji provedené diagnostiky, jak psychologické, tak speciálně pedagogické.*
2. *Nechat dítě zažít pocit úspěšnosti hned při první hodině prováděné reedukace.*
3. *Postupovat po malých krocích, snažit se pracovat na základě multisenzoriálního přístupu (zapojení co nejvíce smyslů do nápravy), v atmosféře klidu a bezpečí.*
4. *Reedukaci zahájit vždy raději na nižší úrovni náročnosti, postupně požadavky zvyšovat než naopak (zásada postupování po malých krocích).*

5. *Snažit se o zautomatizování schopností.*
6. *Dodržovat obsahové struktury jednotlivých sezení.*
7. *Dodávat dítěti sebedůvěru.*
8. *Snažit se o vyloučení rušivých podnětů pro práci.*
9. *Reedukaci provádět pravidelně a dlouhodobě.*
10. *Pravidelně informovat rodiče o výsledcích jednotlivých sezení a zapojit je aktivně do práce s dítětem“ (Michalová, 2001, s. 38 - 39).*

Při nápravné práci stále zjišťujeme, jak velký pokrok dítě udělalo a kdy se můžeme posunout dále. Pro nápravu různých poruch učení se využívá mnoho metod a postupů. Např. při reedukaci dysgrafie se zaměřujeme především na rozvoj funkcí potřebných pro psaní (jemná a hrubá motorika). V takovém případě dbáme na snížení svalového napětí, uvolnění ruky pro psaní. Při reedukaci dysgrafie je velmi důležitý výběr psacího náčiní a jeho úchop. Dále se pak zaměřujeme na správné sezení u stolu (vhodné pracovní plochy). Reedukace nejen dysgrafie tvoří systém na sebe navazujících logických kroků.

S odstupem času je nutné zhodnotit celý proces reedukace (efekt reedukace, použité metody a postupy). Jestliže nebyl tento proces efektivní, je potřeba hledat nové, lepší způsoby a postupy. I když reedukace je z větší části úspěšná, je nutné vývoj těchto dětí nadále sledovat, jelikož se často stává, že v období puberty dochází k dalším nežádoucím změnám (Jucovičová, Žáčková, 2009).

### **Reedukace dyslexie**

Podle M. Bartoňové (2007) je čtení hlavním nástrojem vzdělávání a školní výuky, proto uvádí, že cílem reedukce dyslexie je dosažení sociálně únosné úrovně čtení.

Náprava dyslexie musí podle V. Pokorné (2003) vždy začínat rozvíjením percepčně motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením. Rozvíjíme především dítě v technice čtení (dekódování) a porozumění čtenému textu. *„Proces dekódování znamená zrakovou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno – hláska), zrakové*

*uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza)“ (Zelinková, 2003, s. 79).*

Nejčastější reedukační techniky podle M. Bartoňové (2007).

- **Čtení s okénkem** - jedná se o metodu velmi oblíbenou a účinnou. Správnou techniku čtení podporuje tzv. dyslektické okénko, kdy je vždy odkryta pouze jedna slabika a posouváním okénka se vytváří slovo. Nejprve je dobré se zaměřit na samostatná slova a až poté na čtení textu. Starší děti, které odmítají okénko s obavami, že se zostudí před ostatními, mohou použít i prsty. Tím jak jsou prsty různě dlouhé vzniká okénko a dítě si tak do něj může umístit postupně jednotlivé slabiky.
- **Metoda Fernaldové** - metoda vhodná pro děti, které čtou dobře, ale pomalu. Určí se asi 10 řádků textu, které žák přelétne zrakem a během toho si tužkou podtrhává „nesnadná slova“. Poté si přečte podtrhaná slova a až po této přípravě následuje čtení celého textu. Protože již dítě zná obtížná slova v textu, čte beze strachu a s větší sebedůvěrou.
- **Metoda dublového čtení** - tato metoda se používá u starších žáků, kteří si domýšlejí koncovky a často chybují. Spočívá v tom, že žák čte nahlas určitý text o slovo zpět, než je hlasité čtení učitele nebo rodiče. Dítě tak nemá obavy ze čtení, protože mu tím učitel vytváří jakousi ochrannou bariéru. Metoda může být také využita i tak, že žák má za úkol sledovat a najít úmyslné chyby dospělého.

### **Reedukace dysgrafie**

Jelikož je dysgrafie způsobená především deficitem v oblasti motoriky (hrubá i jemná), pohybové koordinace, zrakové i pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientace, zrakové představivosti apod., je žádoucí se při reedukaci věnovat hlavně těmto oblastem. Při reedukaci se zaměřujeme hlavně na rozvíjení motoriky, na správné držení psacího náčiní a také provádíme uvolňovací cviky (Zelinková, 2003).

Podle M. Bartoňové (2007) se reedukace dysgrafie dělí na tři oblasti.

- **Porucha tvaru** – dítě nedodrhuje správné tvary písmen. Při reedukaci se doporučuje nápodoba psaní písmen dle učitele, který své tahy na tabuli doplňuje komentářem. Dítě tak vidí vznik písmena a snadno si zapamatuje jeho tvar. Pro snadné zapamatování se radí psát písmena ve vzduchu se zavřenýma očima.

- **Porucha tahu** – dítě nezvládá psaní písmen jedním tahem a písmo není úhledné. Při reedukaci je nutné se zaměřit na spojování písmen nadměrnými tahy, které se postupně odstraňují.
- **Poruchy vztahu** – jde o to, že dítě nezvládá psát písmena ve slově ve stejném poměru, některá jsou nadměrně velká, jiná zase malá. Pomůckou mohou být např. pomocné linky.

### **Reedukace dysortografie**

Při nápravě dysortografie se odborník zaměřuje na dvě hlavní úskalí – specifické dysortografické a poruchy zrakového a sluchového vnímání, reprodukce rytmu, poruchy řeči, vývoje grafomotoriky.

Mezi specifické dysortografické jevy patří např. porucha rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek Při rozlišování souhlásek je dobrým pomocníkem kostka. Při čtení slabiky nebo slova žáci ohmatávají kostky se slabikami di, ti, ni. Při čtení tvrdých souhláskách tvrdou dřevěnou, při měkkých molitanovou kostku. Dále se při nápravné péči zaměřujeme na rozvoj zrakového, sluchového vnímání a reprodukci rytmu. Mezi oblíbená cvičení v rozlišování a napodobování nearikulovaných zvuků patří např. rozeznávání zvuků zvířat – jak syčí had. Při nápravě zrakového vnímání je vhodné dokreslování obrázků formou hry, vnímání vlastního těla v zrcadle (Bartoňová, 2007).

### **Reedukace dyskalkulie**

V matematice, podobně jako v jiných předmětech, se koncipují různé teorie učení, které vedou k rozdílným přístupům ve výuce. Pro žáky s poruchami učení v matematice jsou podle Bartoňové (2007, s. 88) nejpřínosnější tyto čtyři teorie:

- „*teorie postupně se rozvíjejícího učení,*
- *teorie přímých instrukcí,*
- *teorie strategií učení,*
- *teorie řešení prblémů.*“

Pokud chceme žáka v matematice naučit něco nového, musíme zjistit, zda už dosáhl znalostí potřebných ke vstřebávání nové látky. Pokud ano, je dobré, aby učitel při výuce postupoval od konkrétního učiva k abstraktnímu.

*„Úkoly, které dítě nezvládá, dělíme na dílčí kroky, důkladně je procvičujeme s využíváním nových situací. Jednotlivé články se postupně vynechávají, dítě provádí celou operaci rychleji, s menším vynaloženým úsilím. Celý úkol se automatizuje“* (Zelinková, 20003, s. 112).

## **2.6 Podpůrná opatření**

### **Ve škole**

Jelikož je každé dítě originál, neexistuje jeden jednoduchý postup, jak s těmito dětmi pracovat. Vždy je nutno vycházet z konkrétního případu. Pokaždé je nutno metody práce a hodnocení individualizovat. Přesto platí několik níže uvedených zásad, které nám práci s těmito dětmi usnadňují. Zásady vycházejí jednak z platných předpisů, z metod používaných a ověřených v praxi.

Jedním z primárních kroků, které by měl učitel při uplatňování odlišných metod práce a hodnocení žáka učinit, je seznámení všech zúčastněných, který se tato záležitost týká, že bude žák odlišným způsobem vyučován i hodnocen. To se týká nejen samotného žáka, ale také jeho rodičů a všech učitelů, kteří jej vyučují. V takovém případě je nutností, aby tyto odlišnosti akceptovali i spolužáci dotyčného žáka, aby jim tento způsob nepřipadal nespravedlivý nebo zvýhodňující. Při vysvětlování této problematiky záleží především na učitelském taktu (Jucovičová, Žáčková, Sovová 2007).

Odborníci se shodují a preferují přístupy, které jsou důležité v podpoře jedinců se specifickými poruchami učení. Obecné zásady podle odborníků (Bartoňová, 2007, s 15).

- *„Posadit dítě ve třídě před sebe, samostatně nebo vedle klidného dítěte, ne vedle upovídaného.*
- *Posadit jej lépe doprostřed než na kraj.*
- *Vysvětlovat novou látku krátkými větami a jednoduchými slovy.*
- *Ujišťovat ho, že to dobře pochopilo, a vštěpovat mu poslušnosti.*
- *Domluvit se na úkolech – krátké termíny, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu zadaných úkolů.*
- *Vyhnout se únavě, rychlému rytmu.*

- *Pomoci dítěti najít si svůj čas na daný počet cvičení.*
- *Nechat ho odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle pořadí, a dodávat mu odvalu přeskakovat otázky, které neumí vyřešit.*
- *Vyhnout se učení těžké látky po diktátě nebo aktivitě, která dítěti vzala mnoho energie.*
- *Pomoci mu v počátcích plnění svého úkolu.*
- *Být trpělivý nad jeho pomalostí (to je základ úspěchu a dítě se nestresuje).*
- *Nechat dítě objevovat své schopnosti a využívat to před třídou.*
- *Je třeba rozvíjet poznatky o poruchách učení, informovaný pedagog ví, co dělat. Školy by měly informovat o možnostech získat více poznatků týkajících se poruch. Způsobilý učitel by měl rozlišovat, kdy jsou poruchy vážné, kdy ne, rozlišit druh dyslexie.*
- *Hledat možnosti přizpůsobení školní docházky v závislosti na druhu závažnosti případů, např. učinit opatření pro úspěch – aby dítě zažilo úspěch a ne jen utrpení před ostatními dětmi.*
- *Vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky – „kufřík pomůcek“, soustavně se připravovat.“*

Důležité je vytvořit ve třídě klidné, přátelské a respektující klima, aby se děti nestaly terčem posměchu nebo závidi pro odlišné formy práce a hodnocení.

### **Při domácí přípravě**

Prvním a nejdůležitějším krokem by mělo být vést rodiče a děti k dodržování určitých zásad při domácí přípravě. Pro přípravu na vyučování je dobré si stanovit určitou hodinu a tu důledně dodržovat. Tímto „stereotypem“ se minimalizuje možnost únikových reakcí od práce. Dalším důležitým aspektem domácí přípravy je výběr vhodného pracovního místa. Dítě by mělo mít vyhrazeno své pracovní místo, bez rušivých elementů (sourozenci, zapnutá televize apod.). Předpokladem úspěšné domácí přípravy je spolupráce se školou. Jelikož tyto děti často zapomínají, je dobré vytvořit si jednotný systém kontroly. Učitel ve škole dohlédne na zapsání domácí úlohy do záznamníku, rodič doma zápisník zkontroluje. Je žádoucí, aby rodič kontroloval nejenom výsledky práce, ale také pracovní postup (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 POPIS PRŮZKUMU

Cílem průzkumu je poznat a popsat aktuální stav v oblasti výuky dětí s vývojovými poruchami učení na Základní škole.

Tato studie by měla objasnit aspekty pedagogické práce s dětmi se specifickými poruchami učení. Není možné, abychom prozkoumali veškeré aspekty speciálně pedagogické práce, a proto cíl práce zužujeme do průzkumových otázek, které se opírají a vyplývají z teoretické části.

### 3.1 Průzkumové otázky a hypotézy

Objektem průzkumu byli pedagogové Základní školy. V přípravné fázi jsme věnovali zvýšenou pozornost přípravě dotazníku, formulaci jednotlivých otázek, jejich vhodnosti, logické návaznosti a důležitosti pro dotazníkové šetření.

Distribučovaný elektronický dotazník se skládal z 9 otázek. Celý dotazník, který jsme vytvořili a distribuovali v měsíci lednu 2013 je uvedený v příloze A této bakalářské práce.

Zabýváme se následujícími hypotézami, které v rámci průzkumu budou potvrzeny nebo vyvráceny.

**Hypotéza č. 1:** „Předpokládáme, že při práci s dětmi se SPU pedagogové využívají speciální pomůcky.“

**Hypotéza č. 2:** „Předpokládáme, že většina pedagogů při hodnocení preferuje klasifikaci než slovní hodnocení.“

**Hypotéza č. 3:** „Předpokládáme, že pedagogové seznámí kolektiv dětí se specifickými poruchami učení, a předchází tím posměchu popř. šikaně znevýhodněného dítěte.“

### 3.2 Charakteristika průzkumného vzorku

Objektem průzkumu byli zaměstnanci – pedagogové Základní školy. Průzkum se týkal mužů i žen, všech věkových kategorií. V následujícím textu je stručně charakterizována škola, jejichž ochotní a vstřícní pedagogové se podíleli na vyplňování dotazníku určenému k této práci.

Základní škola má maximální kapacitu 455 dětí. V učitelském sboru je 29 pedagogů, 4 asistentky pedagoga, školní psycholog a 5 vychovatelek školní družiny. Ve školním roce 2012/2013 je zde 18 tříd, na prvním stupni 11 a na druhém 7 tříd.

### 3.3 Metody sběru dat

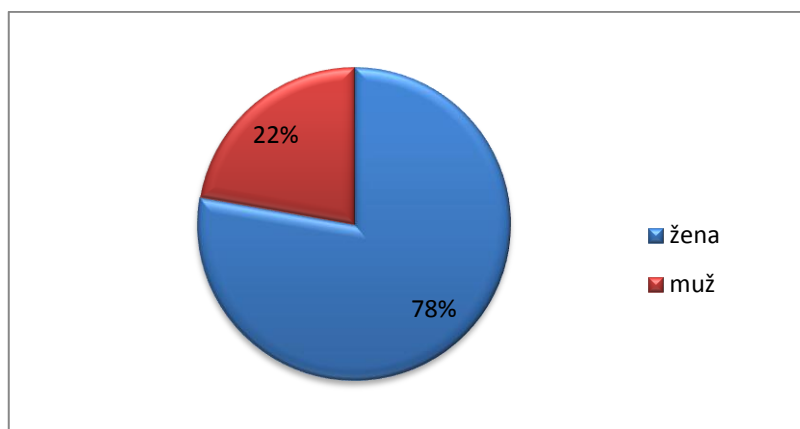
Za způsob sběru dat jsme zvolili kvantitativní průzkum prostřednictvím anonymního elektronického dotazníku.

Dotazník byl anonymní, což předpokládáme, že umožnilo pravdivé odpovědi. Dotazník, který jsme vytvořili a distribuovali v měsíci lednu 2013 je uveden v příloze A této bakalářské práce.

Závěrem musíme zmínit, že i když kvantitativní průzkum ve formě dotazníku představuje vhodnou technologii pro sběr dat, nemusí být momentální názor respondentů objektivní a odpovídající jejich dlouhodobému názoru.

### 3.4 Analýza dat

Graf 1: Pohlaví

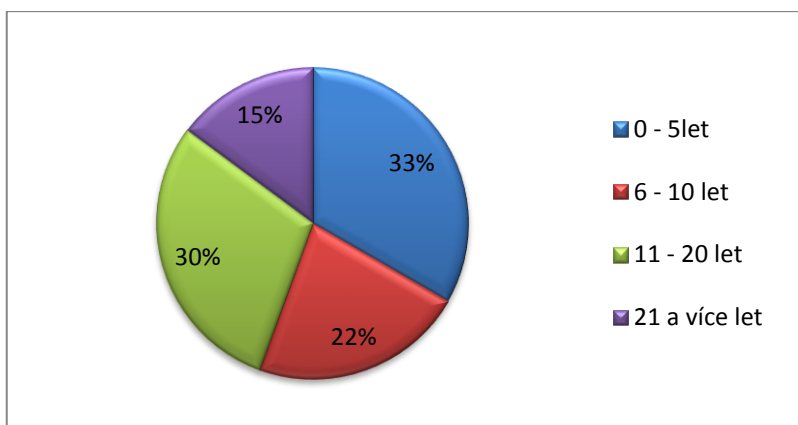


Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

Vzhledem k tomu, že v pedagogickém sboru pracují převážně ženy, je zřejmé, že mezi respondenty převažovali **ženy** (78%), **muži** 22%.



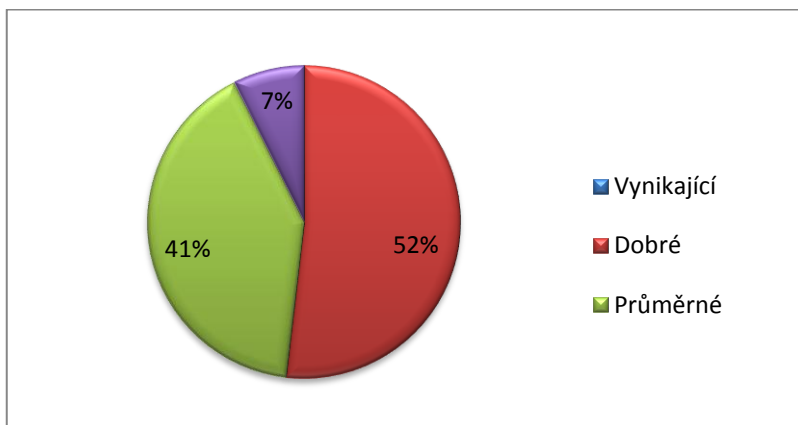
**Graf 2: Délka Vaší pedagogické praxe**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

Největší část respondentů - 33% uvedlo, že délka jejich pedagogické práce je v začátcích, tudíž mezi **0 – 5 lety** praxe. 30% dotázaných uvedlo, že s dětmi na Základní škole pracují **11 - 20 let**. 22% respondentů délku pedagogické praxe uvedlo mezi **6 – 10 lety**, zbylá část 15% uvádí praxi **delší než 21 let**. Lze tedy konstatovat, že na uvedené základní škole je převážně mladší kolektiv pedagogů.

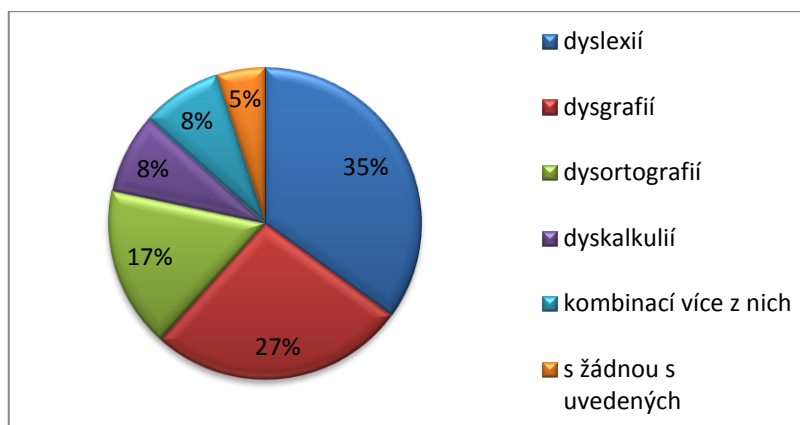
**Graf 3: Jak hodnotíte své odborné znalosti problematiky SPU?**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

Dotazovaní respondenti hodnotí své odborné znalosti problematiky SPU z 52% jako **dobré**. 41% respondentů v dotazníku se domnívá, že jejich znalosti jsou **průměrné** a pouze 7% je hodnotí jako **vynikající**. Při hodnocení aktuálních znalostí možnost **dostačující** a **nedostačující** neuvedl ani jeden pedagog, což lze považovat za velmi pozitivní zjištění.

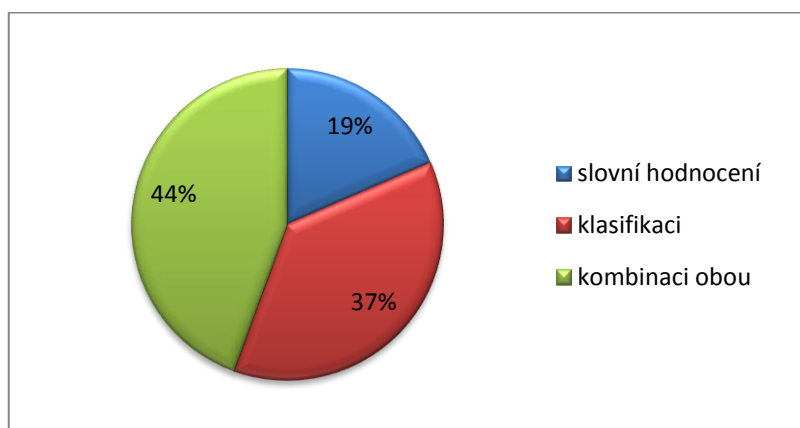
**Graf 4: Mám zkušenosti s dítětem s:**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

Největší část dotazovaných respondentů (35%) uvedlo, že mají zkušenosti s dětmi s **dyslexií**, 27% s **dysgrafií** a 17% s **dysortografií**. Pedagogové mají menší zkušenosti s **dyskalkulií** (8%) nebo dokonce s **kombinací více poruch** (8%) Pouze 5% respondentů uvedlo, že s poruchou učení se doposud **nesetkali**.

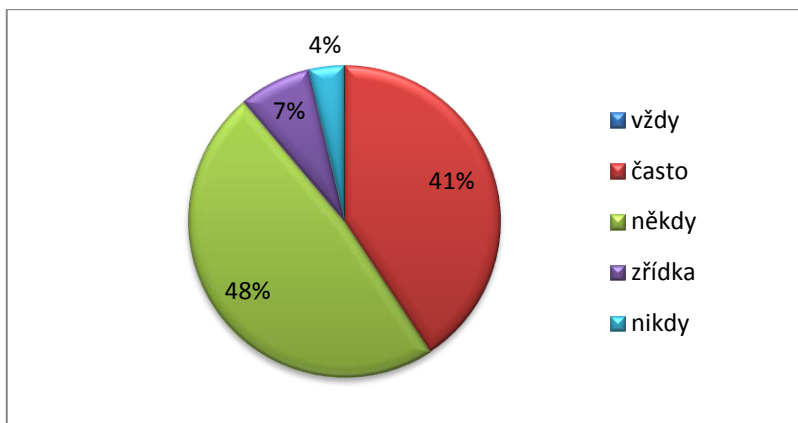
**Graf 5: Při hodnocení preferujete:**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

44% dotazovaných respondentů v dotazníku uvedlo, že při hodnocení preferují **kombinaci slovního hodnocení a klasifikace**. 37% pedagogů dává přednost pouze **klasifikaci** a 19% preferuje **slovní hodnocení žáka**.

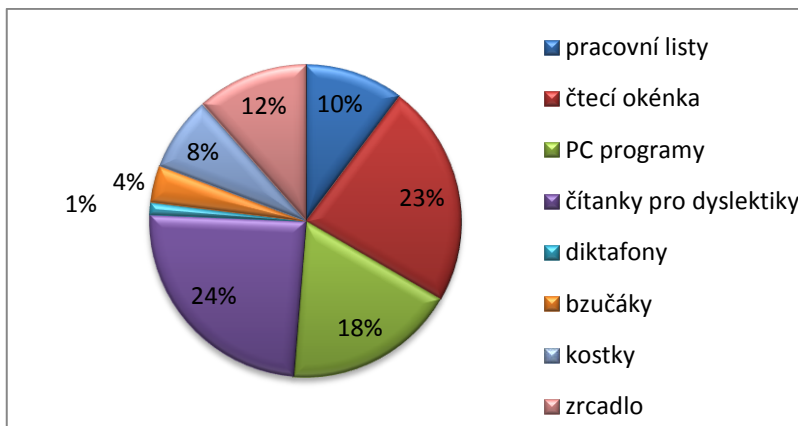
**Graf 6: Využíváte při práci s dětmi se SPU speciální pomůcky?**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového řetření.

Největří řást respondentů (48%) uvedla, ře při práci s dětmi se SPU **řasto** využívá speciální pomůcky, **vřdy** uvedlo 4 % respondentů. **Řekdy** speciální pomůcky používá 41% dotazovaných, **řřřdka** 7% dotazovaných.

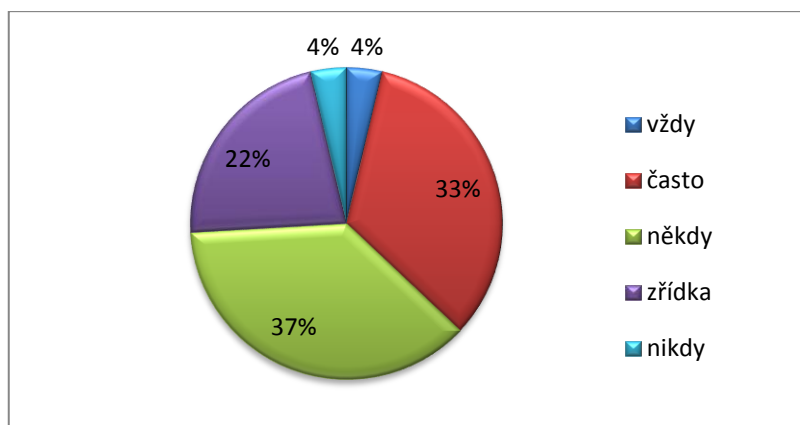
**Graf 7: Při práci s dětmi využívám tyto pomůcky:**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového řetření.

Dotazovaní pedagogové uvedli, ře když využívají při práci s dětmi se SPU speciální pomůcky tak v největří mřře (24%) využívají **řřtanky pro dyslektiky**, z 23% **řtecí okěnka** a v 18% přřpadů speciální **PC programy**. Menří řetnost zaznamenaly pomůcky jako jsou **zrcadlo** (12%), **pracovní listy** (10%), **kostky** (8%), „**bzuřákky**“ (4%) a pouze 1% respondentů používá **diktafony**.

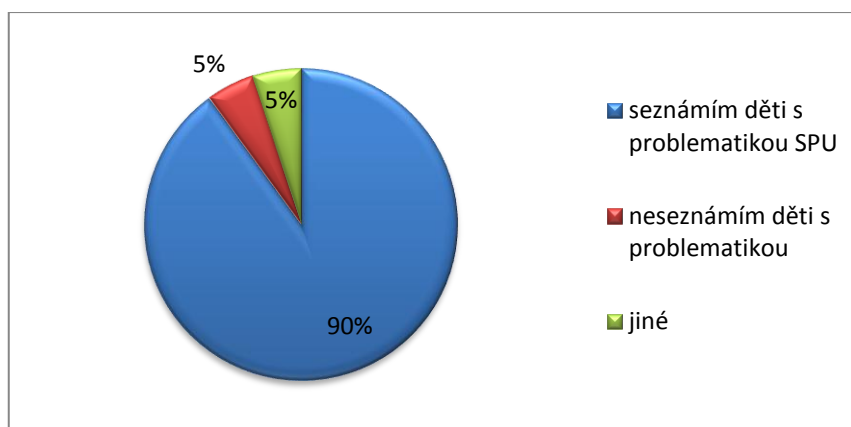
**Graf 8: Domníváte se, že dítě s SPU se může stát předmětem posměchu svých spolužáků?**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

Respondenti v dotazníku odpověděli, že v 37% si myslí, že se dítě se SPU může stát pouze **někdy** předmětem posměchu svých spolužáků. 33% dotazovaných uvedlo že se dítě může stát **často** předmětem posměchu, 22% respondentů si myslí, že pouze **zřídka**. Vyhraněné odpovědi **vždy** a **nikdy** uvádí pouze 4% odpovídajících.

**Graf 9: Pokud si myslíte, že se dítěti mohou spolužáci posmívat, jak tomu předcházíte?**



Zdroj: vlastní tabulka zpracovaná s využitím údajů dotazníkového šetření.

90% respondentů uvedlo, že v případě, náznaku posměchu či šikany, **seznámí děti s touto problematikou**. 5% dotazovaných uvedlo, že děti **neseznámí s problematikou SPU** a 5% uvedlo **jiné řešení**. Bohužel toto **jiné řešení** respondenti blíže nespécifikovali.

### 3.5 Ověření hypotéz, interpretace údajů

V této kapitole se budeme zabývat výsledky průzkumové části v návaznosti na hypotézy, které jsme rozčlenili do tří celků. Dospěli jsme k těmto výsledkům.

#### Hypotéza č. 1

„Předpokládáme, že při práci s dětmi se SPU pedagogové využívají speciální pomůcky.“

Pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy jsme přiřadili otázky č. 6, 7. Výsledkem tohoto průzkumu bylo zjištěno, že 48% respondentů **někdy** využívá speciální pomůcky, 41% respondentů **často** používá speciální pomůcky. Pouze 7% respondentů pomůcky využívá **zřídka**.

V návaznosti na používání speciálních pomůcek jsme se respondentů dotazovali jaké pomůcky využívají nejčastěji (otázka č. 7). Respondenti uvedli, že mezi nejčastěji používané pomůcky patří: **čítanky pro dyslektiky** (24%), **čtecí okénka** (23%), **PC programy** (18%), **zrcadla** (12%), **pracovní listy** (10%), **kostky** (8%), „**bzučáky**“ (4%) a **diktafony** (1%). Hypotéza č. 1 **byla potvrzena**.

#### Hypotéza č. 2

„Předpokládáme, že většina pedagogů při hodnocení preferuje klasifikaci než slovní hodnocení.“

Pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy jsme přiřadili otázku č. 5. Výsledkem tohoto průzkumu bylo zjištěno že, 37 % respondentů hodnotí žáky pomocí **klasifikace**, 19% pomocí **slovního hodnocení**. **Kombinaci obou hodnocení** preferuje 44% respondentů. Hypotéza č. 2 **byla potvrzena**.

#### Hypotéza č. 3

„Předpokládáme, že pedagogové seznámí kolektiv dětí se specifickými poruchami učení, a předchází tím posměchu popř. šikaně znevýhodněného dítěte.“

Pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy jsme přiřadili otázku č. 8, 9. Výsledkem tohoto průzkumu bylo zjištěno, že 4% pedagogů se domnívá, že žák se SPU může být **vždy** předmětem posměchu. V 33% případů respondenti uvedli, že se dítě kvůli poruchám učení **často** stává předmětem posměchu, v 37 % případů uvedli **někdy**. 22% respondentů si myslí, že se dítěti spolužáci posmívají jen **zřídka** a **nikdy** ve 4%.

Pokud je pedagog přesvědčený o znevýhodněné pozici žáka se SPU v kolektivu třídy v 90% předchází krizové situaci a **seznámí spolužáky s problematikou SPU**, v 5% **neseznámí** a v 5% bude situaci řešit **jiným způsobem**. Hypotéza č. 3 **byla potvrzena**.

### **3.6 Doporučení pro praxi**

Vzhledem k zaznamenaným pozitivním výsledkům lze doporučit, aby pedagogové nadále pokračovali v zavedeném stylu práce s žáky se specifickými poruchami učení.

Vedení školy by mělo zajistit dostupnost odborné literatury a časopisů pro učitele a podporovat je tak v samostudiu, zajistit dostatečné množství moderních speciálních pomůcek a trvat na jejich používání. Navrhujeme individuálnější přístup při hodnocení studentů – více se přiklánět ke slovnímu hodnocení. Doporučujeme posílit informovanost žáků ze strany školy k dané problematice a zaměřit se na zlepšení jejich vztahu k lidem se znevýhodněním. Základní škola by mohla více podporovat setkávání zdravých dětí s dětmi s postižením z různých škol při společných kulturních a sportovních akcích.

Škola by se měla více zaměřit na zlepšování podmínek ve výuce nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro práci učitelů.

## ZÁVĚR

Problematika specifických poruch učení je aktuálním tématem. Není to jen záležitost prvního stupně základní školy. Se specifickými poruchami učení se potýkají žáci i na druhém stupni ZŠ a často i na středních školách. Žáci, kteří jsou znevýhodněni specifickou poruchou učení tvoří velice početnou skupinu dětí.

Cílem bakalářské práce bylo popsat a prozkoumat úskalí práce s dětmi s vývojovými poruchami učení na základních školách a také prozkoumat informovanost, vzdělanost a zkušenosti pedagogů s výukou dětí s diagnostikovanou poruchou učení.

Na základně studia odborné literatury a poznatků získaných v průběhu studia na Univerzitě Jana Amose Komenského je zpracována teoretická část bakalářské práce, zvláště pak vývojové poruchy učení.

Navazující praktická část práce je zaměřená na cíle a použité techniky metodiky práce. Průzkum byl proveden elektronickou dotazníkovou metodou a to se zřetelem na zvolené cíle a hypotézy. V práci jsou zpracovány a interpretovány výsledky průzkumu včetně ověření hypotéz. Z důvodu přehlednosti jsou výsledky vyjádřeny v procentech a jsou graficky znázorněny.

Zpracováním praktické části jsme dospěli k názoru, že učitelé na Základní škole jsou vzdělaní a informovaní odborníci na svém místě. Jejich zkušenosti s žáky s poruchami učení jsou viditelné a jsou velkým přínosem pro žáky a jejich rodiče.

Základní škola má odborně zdatné pedagogy, kteří disponují vysokými pedagogickými kompetencemi. Věříme, že pokud bude uvedené doporučení naplněno, výrazně přispěje ke zlepšení práce s žáky se SPU.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení: Reeducace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-3822-6.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

JARMILA PIPEKOVÁ a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. 2. rozš. vyd. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2. upr. vydání. Praha: D + H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.



KASSAY, František. *Aj učiť sa treba učiť*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1986.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čten*. 3. uprav. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001. ISBN 80-7311-000-8.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 240 s. Pedagogická teorie a praxe.

MUSIL, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2005. 116 s. ISBN 80-7318-291-2.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-104-2.

ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : MU, 1998.

VAŠÁTKOVÁ, Danuše. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 64 s. ISBN 80-7041-235-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

ĎURICĚ, Ladislav. *Pedagogická psychológia: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02498-4.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Rozvoj učebních dovedností: Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ* [online]. 1. vyd. Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2012-02-08]. ISBN 978-80-87145-37-1. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/e\\_kurzy/rozvoj\\_ucebnych\\_dovednosti.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/rozvoj_ucebnych_dovednosti.pdf)

*Poruchy učení* [online]. © 2009 [cit. 2012-10-11]. Dostupné z: <http://www.poruchy-uceni.cz/>.

## SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

### Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví .....	40
Graf 2: Délka Vaší pedagogické praxe .....	41
Graf 3: Jak hodnotíte své odborné znalosti problematiky SPU?.....	41
Graf 4: Mám zkušenosti s dítětem s:.....	42
Graf 5: Při hodnocení preferujete:.....	42
Graf 6: Využíváte při práci s dětmi se SPU speciální pomůcky? .....	43
Graf 7: Při práci s dětmi využívám tyto pomůcky: .....	43
Graf 8: Domníváte se, že dítě s SPU se může stát předmětem posměchu svých spolužáků? .....	44
Graf 9: Pokud si myslíte, že se dítěti mohou spolužáci posmívat, jak tomu předcházíte?.....	44

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník .....	I
----------------------------	---

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník

Vážené paní učitelky, páni učitelé,

tento dotazník slouží jako studijní podklad k mé bakalářské práci na téma Učení a vývojové poruchy učení. Veškeré údaje jsou anonymní. Informace Vámi vyplněné budou použity pouze k výše uvedeným účelům.

1) Pohlaví:

- žena
- muž

2) Délka pedagogické praxe:

- 0 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 20 let
- 21 let a víc

3) Jak hodnotíte své odborné znalosti problematiky SPU?

- vynikající
- dobré
- průměrné
- dostačující
- nedostačující

4) Mám zkušenosti s dítětem s:

- dyslexií
- dysgrafií
- dysortografií
- dyskalkulie
- kombinací více z nich
- s žádnou z uvedených

5) Při hodnocení preferujete:

- slovní hodnocení
- klasifikaci
- kombinaci obou

6) Využíváte při práci s dětmi se SPU speciální pomůcky?

- vždy
- často
- někdy
- zřídka
- nikdy

7) Při práci s dětmi využívám tyto pomůcky:

- pracovní listy
- čtecí okénka
- PC programy
- čítanky pro dyslektiky
- diktafony
- „bzučáky“
- kostky
- zrcadlo

8) Myslíte si, že dítě s SPU se může stát předmětem posměchu svých spolužáků?

- vždy
- často
- někdy
- zřídka
- nikdy

9) Pokud si myslíte, že se děti mohou spolužáci posmívat, jak tomu předcházíte?

- seznámím děti s problematikou SPU
- neseznámím děti s problematikou
- jiné řešení (uved'te jaké)

Děkuji za Vaši snahu a strávený čas.

Lenka Londýnová

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Lenka Londýnová

**Obor:** Speciální pedagogika - vychovatelství

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Učení a vývojové poruchy učení

**Rok:** 2013

**Počet stran textu bez příloh:** 40

**Celkový počet stran příloh:** 3

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 23

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 1

**Počet internetových zdrojů:** 2

**Vedoucí práce:** PhDr. Edita Ondříšková