

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

ŠEBELA TOMÁŠ

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2010 - 2013**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tomáš Šebela

Učení a vývojové poruchy učení

Praha 2013

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Peter Pavlis CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PEAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2010 - 2013

BACHELOR THESIS

Tomáš Šebela

Teaching and learning disabilities

Prague 2013

The bachelor thesis work supervisor:

PhDr. Peter Pavlis CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1. března 2013

.....
Tomáš Šebela

Poděkování

Chtěl bych poděkovat Mgr. Ludmile Krinkové, ředitelce pedagogicko-psychologické poradny ve Znojmě za její odborné rady a užitečné tipy při vypracování této práce.

Dále děkuji vedoucímu práce PhDr. Petru Pavlisovi CSc. za jeho konzultace, metodické vedení, podnětné rady a připomínky k této práci.

V Praze dne 1. března 2013

.....
Tomáš Šebela

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá učením a popisuje jednotlivé vývojové poruchy učení, jejich příčiny a diagnostiku. V dalších kapitolách se autor věnuje poruše zvané LMD, ADHD, vzdělávání žáků s poruchami učení a reedukaci. Cílem práce je zjistit jak vnímají ostatní žáci ve třídě přístup učitelů k žákům s poruchami učení, zjistit zda je na žáky s poruchami učení brán ohled ze strany vyučujících, dále zjistit poměr žáků s poruchami učení a ostatních žáků ve třídách. O poruchách učení je nyní slyšet mnohem víc než dříve. Téma bakalářské práce si autor vybral i proto, že sám je dyslektik a v jeho rodině se vyskytuje lehká mozková dysfunkce a dyslexie. Dalším cílem práce je poruchy učení a lehké mozkové dysfunkce srozumitelnou formou přiblížit veřejnosti.

Veškeré cíle bakalářské práce byly splněny. K tomu nejvíce pomohla zvolená metoda průzkumu, rozhovor se zkoumanými respondenty a dotazníková metoda, ze které vyplývají výsledky zkoumání uveřejněné v praktické části této práce.

Klíčové pojmy

Lehké mozkové dysfunkce, pedagogicko-psychologické poradny, reedukace, učení, vývojové poruchy učení.

Annotation

The bachelor thesis concerns with learning and describes individual developmental learning disabilities, their causes and diagnosis. In the next chapter the author concerns with disabilities called light brain dysfunction, ADHD, education of pupil with learning disabilities and reeducation. The aim of this work is to find out how other students perceive access of teachers to pupils with learning disabilities. To find out how teachers respect the pupils with learning disabilities. As well as to determine the ratio of students with learning disabilities and other students in the classroom. About learning disorders is now heard much more than before. This topic of the bachelor thesis the author chose because he is Dyslexic. Light brain dysfunction and dyslexia is found in his family. Another aim of the work is to clearly explain to learning and light brain dysfunction to the public.

All the objectives of the bachelor's thesis have been met. The chosen method of survey, interview with examinees respondents and questionnaires helped the most. The results of the survey are published in the practical part of the work.

Key words

Light brain dysfunction, pedagogic-psychological counseling centers, reeducation, learning, developmental learning disorders.

OBSAH

ÚVOD	8
1 Teoretická část.....	10
1 Učení	10
1.1 Pojem učení.....	10
1.2 Způsoby učení	11
2 Vývojové poruchy učení.....	13
2.1 Definice vývojových poruch učení.....	13
2.2 Příčiny vývojových poruch učení.....	14
2.3 Diagnostika vývojových poruch učení	15
2.4 Jednotlivé typy vývojových poruch učení	16
2.4.1 Dyslexie – specifická porucha čtení	16
2.4.2 Dysgrafie.....	17
2.4.3 Dysortografie.....	17
2.4.4 Dyskalkulie	18
2.4.5 Dyspinxie	19
2.4.6 Dymúzie	19
2.4.7 Dyspraxie	19
3 ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou	20
3.1 Definice.....	20
3.2 Příčiny vzniku ADHD	20
4 LMD – lehká mozková dysfunkce.....	22
4.1 Příznaky lehké mozkové dysfunkce	22
4.2 Příčiny vzniku LMD	23
5 Vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení.....	25
5.1 Legislativa ve vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení.....	25
5.2 Školní výkon žáků s vývojovými poruchami učení	27
6 Reeducace žáků s vývojovými poruchami učení	29
6.1 Základní doporučení pro reeducaci	29
6.2 Oblasti reeducace	30
Praktická část	32
7 Průzkumné šetření	32
7.1 Cíle průzkumného šetření	32
7.2 Charakteristika průzkumného souboru	33
7.3 Zvolená metoda průzkumu	34
7.4 Analýza výsledků průzkumného šetření a jejích prezentace	35
7.5 Závěr průzkumného šetření, diskuze	49

ZÁVĚR.....	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
SEZNAM GRAFŮ	55
SEZNAM TABULEK.....	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

„Jestli najdeš v životě cestu bez překážek, určitě nikam nevede“

Arthur C. Clarke

Pomyslné překážky představují vývojové poruchy učení, které značně stěžují dětem, žákům, studentům jejich cestu k vytyčenému cíli.

Vývojové poruchy učení tvoří v dnešní době stále častěji diskutovanou problematiku, problematiku otevřenou, jsou diagnostikovány více než dříve. Tento problém se dostává do povědomí nejen u starších dětí, ale již v předškolním věku, kdy si rodiče a učitelky v mateřských školách všimají, jak jde dětem učení nového, příprava na školní docházku. V dnešní době je velmi důležité mít odborné vzdělání, je to jedna z podmínek pro kvalitní pracovní uplatnění. Děti s poruchami učení dosahují tohoto vzdělání mnohem složitěji a často i pomaleji než děti bez poruchy učení, musí vynaložit značné úsilí a mít touhu po vědění.

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolil téma vývojové poruchy učení, protože toto téma mě velice zajímá a sám jsem dyslektik. Od mala jsem se potýkal se spoustou překážek při studiu, byl jsem zařazen do dyslektické třídy na základní škole, dále jsem pokračoval ve studiu na odborném učilišti, po jeho dokončení jsem si na dvouletém nástavbovém oboru dodělal maturitní zkoušku a dále pokračoval na vysokou školu. Na základní škole jsem si ani já ani mí rodiče nepředstavovali, že by ze mě jednou mohl být vysokoškolák. Rozhodl jsem se zkusit překonat sám sebe a ke studiu se přihlásil, i proto že mi to pomůže při mém zaměstnání. Při psaní práce jsem využil i svých vlastních zkušeností s poruchami učení a dal jsem si za cíl přiblížit tyto poruchy srozumitelnou formou široké veřejnosti. Při prostudování materiálů k vypracování této práce jsem nashromáždil spoustu informací, které jsem se rozhodl zkompletovat do brožury o této problematice. Průzkum k bakalářské práci, za pomoci dotazníkové metody, byl prováděn na druhém stupni základních škol a na středních školách, kde byl o brožuru zájem. Mezi další cíle bakalářské práce patřilo také zjistit, jak vnímají žáci bez poruchy učení přístup učitelů k žákům s poruchami učení, zjistit zda je podle nich brán na žáky

s poruchami učení ohled a také zjistit poměr žáků s poruchami učení a ostatních žáků ve třídách.

V dyslektických třídách či na zvláštních školách si všichni žáci připadají více či méně rovni, ale pokud je žák s poruchou učení integrován do třídy s ostatními žáky bez poruch učení, k čemuž se dnes uchyluje velice často, bývá někdy terčem posměchu, děti berou jeho individuální plán jako jistou formu úlevy, nadřování. Myslím si, že je to z nedostatečné informovanosti o této problematice, proto chci na základní a střední školy nabídnout vypracovanou brožuru o vývojových poruchách učení do jednotlivých tříd.

V jednotlivých kapitolách bakalářské práce se věnuji učení, vývojovým poruchám učení, dále poruše zvané ADHD a LMD, vzdělávání žáků s poruchami učení a reedukaci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UČENÍ

1.1 Pojem učení

Učení je aktivní a záměrný proces, je podmíněn sociálním učením. Učení rovná se získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu života, vše naučené je opakem vrozeného. V každodenním životě si pojem učení spojíme nejčastěji se školou a školním vzděláváním. Z psychologického hlediska lze učení chápat širěji, učí se ne jen člověk ale i zvířata. Člověk se učí od raného dětství, učí se chodit, uchopovat, mluvit, manipulovat s předměty. Pomocí učení se přizpůsobujeme neustále se měnícímu prostředí kolem nás, společenským podmínkám a požadavkům. Úlohou lidského učení je aktivní vyrovnání se s životním prostředím, přírodním a zejména společenským a získávání předpokladů pro aktivní a tvořivý život. Pomocí učení si osvojíme vědomosti, dovednosti, návyky, zvyky, postoje. Učení je složitá činnost, obsahuje psychické procesy poznávací, citové, volní. V učení působí pozornost, nálada, schopnosti i charakter. V učení působí všechny druhy psychických jevů a za pomoci učení je také můžeme rozvíjet. Jednotlivé druhy učení i jeho výsledky jsou navzájem propojené. Například při fotbale, kdy probíhá zdánlivě jen senzomotorické učení, se učíme i týmové spolupráci, rozvíjí se volní vlastnosti a rysy charakteru. [1]

Obsahem učení jsou vědomosti, zapamatovaná a pochopená fakta, dovednosti, získané formy pohotově a správně vykonávat činnost, návyky nebo také zautomatizované činnosti a zvyky, za určitých okolností vykonávat určitou činnost. Lidské učení má mnoho forem.

Senzomotorické učení rozvíjí senzomotorické dovednosti a schopnosti, procesy názorného poznávání. Touto formou učení se dítě učí manipulovat s hračkami, kreslit a psát, číst, chodit a pohybovým činnostem.

Učení poznatkům nám umožní osvojit si poznatky o přírodě, společnosti, technice. Při tomto učení si osvojíme hlavně vědomosti.

Učení metodám řešení problémů, při této formě učení jde o úlohy matematické nebo technické, o užití pravopisných pravidel a gramatiky. Při této metodě se rozvíjí myšlenkové procesy, intelektové dovednosti a schopnosti.

Sociální učení, učení sociálních komunikací. Od raného dětství se učíme vycházet s lidmi, žít mezi lidmi, spolupracovat s lidmi. Pomocí tohoto učení si osvojujeme sociální dovednosti, formujeme svůj charakter. [1,7,18]

1.2 Způsoby učení

Způsoby učení jsou ryze osobní, mají individuální charakter, jsou získané v individuálním životě. Podle pedagogických zkušeností rozeznáváme čtyři typy učení.

Komunikativní typ učení, sluchově mluvní. Jde o formu učení, při které žák poslouchá vyprávění lektora, sleduje mluvené a sám si látku předříkává. Oba tyto způsoby se doplňují a spojují má-li žák možnost učenou látku si prodiskutovat se spolužáky, rodiči. Někteří žáci si velmi dobře zapamatují, co slyšeli, nebo co si mohli sami slovně zrekapitulovat.

Zrakový typ, žák si velmi dobře pamatuje nadpisy, poznámky na tabuli, v sešitě. Při učení z knihy si velmi dobře pamatuje, na které stránce se učivo nachází, typ písma, podtržení a reprodukuje si to, jako by to četl. Žákům s tímto typem učení však může činit obtíže poslouchat výklad učitele, nedovedou se soustředit, dělají si však poznámky, ze kterých později čerpají. Tento typ učení je nejvíce rozšířený i mezi dětmi. Proto si většina i velmi malých dětí dobře pamatuje to, co se jim ukázalo, na co se podívali, případně co si mohli i osahat.

Typ haptický (hmatově pohybový) nejvíce si pamatujeme to, co si můžeme osahat, ohmatat, ochutnat, nebo si s tím nějak pohrát, vyzkoušet si daný předmět. Žáci s tímto typem učení si při čtení ukazují prstem, sledují látku pohmatem. U žáků se projevují výrazně i celkové pohyby, nevydrží sedět rovně, vozí se po židli, houpou se, vstávají, protahují se. Někteří žáci se učí při chůzi, doma si předříkávají látku a popochází při tom. Pohybem si nevědomky povzbuzují nervově duševní činnosti a funkce řeči.

Typ verbálně abstraktní (slovně pojmový). Žáci si osvojují danou látku pomocí vnitřních souvislostí daných pojmů, je jim blíže symbol než realita, matematický vzorec. Těchto typů se vyskytuje nejméně ze všech. Žákům tento typ učení vyhovuje nejméně, pokud se na něm trvá, naučí se doslovně texty bez pochopení bližšího významu, či jakýchkoli spojitostí.

Podle podílu vědomého záměru na procesu učení, dělíme učení dále na záměrné a bezděčné, náhodné nebo příležitostné učení.

Kolektiv třídy je velmi variabilní, mnohotvárný se zřetelem na typy učení i osobní návyky žáků. Učitel nikdy nemůže vyhovět všem, i když se sebevíc snažil. Každý žák si však může sám zvolit svůj typ učení, ten který mu nejvíce vyhovuje a držet se ho. [11,12,18]

2 VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

2.1 Definice vývojových poruch učení

Termínem poruchy učení označujeme různou skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání základních vzdělávacích dovedností, jako je řeč, čtení, psaní, naslouchání a matematika. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě poruchy funkce centrální nervové soustavy. Poruchy učení se neprojevují pouze v jedné oblasti, mají řadu společných příznaků a projevů jako jsou poruchy soustředění, poruchy řeči, nedostatečné zrakové či sluchové vnímání, poruchy pravolevé či prostorové orientace. Specifické, vývojové poruchy učení je nutno odlišit od těch nespecifických, obecně se vyskytujících, které může způsobit například snížené rozumové nadání, smyslové vady, nedostatečná motivace ke školní práci, zanedbanost dítěte. V zahraničí se pro poruchy učení používá následující označení. Americká literatura užívá pojmu learning disability, ve Velké Británii specific learning difficulties, ve francouzštině dyslexie.

Definice vývojových poruch učení, především pak dyslexie, prošly od prvních pokusů až do současnosti velkými změnami. Tyto změny odrážejí vývoj vědních oborů a samotný přístup k problematice, výrazně se liší definice dřívější a dnes, stejně tak se liší od sebe jednotlivé definice odborníků různých profesí. V odborné literatuře se používá výrazu specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy. Tyto definice jsou podřazeny termínům jako dyslexie, vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

Definice dyslexie byla přijata 04. 04. 1968 v Americkém Dallasu na konferenci světové neurologické federace. Dyslexie byla označena jako porucha, neschopnost naučit se číst, přesto že se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Tato definice byla pro mnohé východiskem pro výzkum i praxi, její praktické využití bylo však limitováno neurčitostí formulací a nedostatkem přesnějších kritérií. Odborníci se zaměřovali především na oblast řeči a fonémického uvědomění, je to schopnost porozumění skutečnosti, že řeč je složena ze

základních stavebních kamenů (hlásky, slabiky) a následně dovednost užívat tyto fonémické segmenty řeči při tvorbě struktury jazyka. V této oblasti byli a jsou až dosud prováděny rozsáhlé výzkumy, výsledky těchto výzkumů vedli ke vzniku dalších teorií a definic poruch učení, zejména dyslexie.

V roce 1995 vzniká novější definice, která zmiňuje konstituční původ poruchy a možnost kombinace s dyskalkulií, definici formulovala Ortonova dyslektická společnost a dyslexii označuje jako neurologicky podmíněnou, často dědičně ovlivněnou poruchu, která postihuje osvojování jazyka, má různé stupně závažnosti. Definici další z poruch učení, dyskalkulie, zkompletoval J. Košč a zároveň tuto poruchu označil jako vývojová dyskalkulie. Dyskalkulie je porucha matematických schopností, má původ již v genovém, nebo perinatálním vývoji, jedná se o porušení části mozku, která zodpovídá za vyprávění matematických funkcí, nemá však souvislost s inteligencí, či porušením mentálních schopností. [21,23]

2.2 Příčiny vývojových poruch učení

V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že vývojové poruchy jsou ovlivněny geneticky. Není definován jeden jediný gen, který zodpovídá za vznik některé poruchy, existuje několik klíčových genů, které za vznikem poruchy stojí v kombinaci s dalšími faktory a vlivem prostředí. Mozek jedince s dyslexií se liší svou strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Lze předpokládat, že tyto rozdíly se začínají utvářet již v období před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. Četné výzkumy v oblasti genetiky poukazují, že největší podíl na vzniku poruchy má zřejmě šestý pár chromozomů, který je spojován též s funkcí imunitního systému. U některých dyslektiků je tedy možné předpokládat výskyt autoimunitních onemocnění, často lupénky či nespecifických střevních zánětů.

U jedinců s poruchami učení se rovněž vyskytují poruchy v oblasti řeči a jazyka, vizuální deficit, poruchy paměti. Z hlediska trvání paměťových stop definujeme paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Poruchy v krátkodobé paměti mohou způsobit obtíže při zapamatování si pokynů, úkolů, slov při čtení, dítěti činí obtíže opakovat slovo, které slyšelo před několika sekundami. U dyslektiků byla pozorována

obtíž s pamětí pracovní, je to jakýsi registr psychické práce, slouží k řešení aktuální úlohy, situace. Pracovní paměť je nezbytná při řešení úloh, které vyžadují vybavení více poznatků, při psaní diktátů, kdy si dítě vybavuje gramatická pravidla, při omezení pracovní paměti nastávají u dyslektiků potíže v oblasti gramatiky.[21,23]

2.3 Diagnostika vývojových poruch učení

Vývojové poruchy učení byly zařazeny do mezinárodní klasifikace nemocí do skupin poruch psychického vývoje. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou užívány následující pojmy a číselná klasifikace.

„Zahrnují základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nspecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy“ [In: Zelinková, 2009, s. 11]

Ke kompletní diagnostice vývojových poruch učení je nutná spolupráce pediatra, logopeda, psychologa, sociálního pedagoga, nebo odborně vyškoleného pedagoga, rodičů. Diagnostika je východiskem vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně. Pokud dítě navštěvuje školu, vyžádá si pedagogicko-psychologická poradna vypracování školního dotazníku, ten slouží k celkovému vyšetření dítěte, a musí s tímto souhlasit rodiče. Součástí komplexní diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence, rodiče, tu obvykle zpracovává sociální pracovník. Anamnéza pátrá po výskytu obtíží v rodině, zahrnuje údaje o těhotenství a porodu, onemocněních, která dítě prodělalo, údaje o vývoji motoriky, řeči a zájmů dítěte.

Ve školním dotazníku se sledují tyto obtíže:

- při čtení: úroveň čtení, znalost písmen, popis obtíží se čtením, zda dítě čte tiše, po písmenech, slabikuje všechna slova, zvládá či nezvládá souhlásky, přehazuje písmena, čte či nečte s porozuměním daného textu, ukazuje si na čtené, předříkává si,
- při psaní: kterou ruku dítě upřednostňuje, jak drží psací potřeby, zda zvládá tvary písmen, velikost psaného textu, náklon a úhlednost psaní, zda píše rychle, pomalu, překotně, zda se dopouští chyb, vynechává písmena, zaměňuje písmena, délka samohlásek, užívání háčků a čárek,
- při počítání: jak dítě zvládá základní počty, obtíže s přechodem přes desítku, zvládání matematických operací, slovních úloh, geometrii.

Školní dotazník sleduje i obtíže v dalších předmětech vyučování, potíže dítě má zejména s výukou cizích jazyků, soustředění dítěte, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč dítěte, rytmus, orientace v prostoru, postavení dítěte v kolektivu, nápadnosti v chování, rodinné prostředí. [2,3,4,21]

2.4 Jednotlivé typy vývojových poruch učení

2.4.1 Dyslexie-specifická porucha čtení

Dyslexie se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Z celé skupiny poruch učení je dyslexie nejznámějším pojmem. V mnohá literaturách je užívána jako označení celého komplexu specifických poruch učení, z důvodu jejich společného výskytu u jedince. Také u nás se velmi často užívá pojem dyslektik pro žáka se specifickou poruchou učení. Dyslexie je jednou z nejnápadnějších poruch, ovlivňuje školní prospěch dítěte. Úroveň čtení při dyslexii je výrazně nižší než všeobecná inteligence. Pro čtení je nezbytná perfektní znalost písmen, pohotově skládat písmena ve slabiky a slabiky ve slova. Mezi hlavní projevy dyslexie patří nerozlišování zvukově podobných hlásek, snížená schopnost spojit psanou a zvukovou podobu hlásky, špatné rozlišování tvarů písmen, domýšlení si koncovky slov podle správně přečteného začátku, přidávání písmen, slabik do slov, vynechávání písmen, slabik ze

slov. Dyslektik nezvládá dodržet intonaci, typické pro něj je dvojití čtení, nejprve si potichu přečte slovo pro sebe, potom ho teprve vysloví nahlas. [21,22,23]

2.4.2 Dysgrafie

Jedná se o specifickou poruchu grafického projevu, postihuje celkovou úpravu písemného projevu, osvojování písmen, napodobování tvarů, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Při této poruše dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je celkově neuspořádané, příliš velké nebo malé, neobratné, těžkopádné, tendence směřovat tiskací a psací písmo, píše pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časovém intervalu neodpovídá skutečným jazykovým schopnostem žáka, často škrtná a přepisuje písmena, vadně drží psací potřeby. Proces psaní vyžaduje velkou koncentraci pozornosti, žák mnohdy není schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu. [21,23]

2.4.3 Dysortografie

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu, velmi často se tato porucha vyskytuje s dyslexií. Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky, ale týká se pouze jistých dysortografických jevů. Žák s dysortografií si často plete tvarově podobná písmena, komolí pořadí písmen ve slovech, dělá chyby z artikulační neobratnosti, vynechává délky samohlásek, nebo je nesprávně umísťuje, chyby v měkčení. Je nutné poskytnout dítěti více času při psaní, v časově limitovaných úkolech, diktátech, písemných prověrkách, dělá více chyb. Gramatické učivo zvládá pouze s velkými obtížemi. Diagnostika dysortografie je nesnadná. Víme, že někteří žáci se skutečně nejsou schopni gramatiku naučit, i když tomu věnují patřičné úsilí. Na straně druhé nelze prostě označit tyto uvedené poruchy jako projev dysortografie, nahrávalo by to těm, kteří nejsou schopni a ochotni věnovat patřičné úsilí přípravě na vyučování. [21,23]

2.4.4 Dyskalkulie

Jedná se o specifickou poruchu matematických schopností, postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, geometrii, matematickou představivost. Žák s dyskalkulií má velké obtíže při osvojování matematických pojmů, provádění matematických úkolů. Takto postižené dítě velmi dlouho setrvává při počítání na prstech ruky, matematické početní spoje se učí nazpaměť, a v případě že ta selže, dopouští se neobvyklých chyb, v geometrii nezvládá rýsování. Další potíže nastávají při označování počtu a množství předmětů, neschopnost číst číslice. Poruchy matematických funkcí úzce souvisí s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou zažívají značnou úzkost při hodinách matematiky, mají-li řešit aritmetický problém, při slovních úlohách mnohdy neví, jaký problém mají přesně řešit, mají problém najít vlastní chybu, u tabule řeší úlohy lépe než sami v sešitě. Podle charakteru dyskalkulických obtíží můžeme tuto poruchu dělit na několik typů.

Dyskalkulie praktognostická, porucha projevující se neschopností matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě nezvládá řazení předmětů podle jejich velikostí, porovnávání počtů, rozlišit geometrické figury.

Dyskalkulie verbální, řadíme sem obtíže při označování množství předmětů, počtu předmětů, neschopnosti vyjmenovat řady číslovek od nejnižší po nejvyšší a naopak, vyjmenování sudých či lichých číslic.

Dyskalkulie lexická, jedná se o neschopnost číst matematické symboly, číslice, při těžší formě dítě nezvládá přečíst jednotlivé číslice, při lehčí formě poruchy nepřečte vícemístné číslo s nulami, číslo napsané jinak než vodorovně. Objevují se záměny čísel podobných.

Dyskalkulie grafická, jedná se o neschopnost psát matematické znaky. Dítě není schopno psát číslice v diktované formě, či prepisem. Dítě píše čísla v opačném pořadí, často vynechává nuly, psaný číselný projev je neúhledný, čísla jsou buď příliš velká, nebo malá, v geometrii se projevují poruchy při rýsování, porušená bývá pravolevá a prostorová orientace.

Dyskalkulie operační, pro tuto poruchu je typická narušená schopnost provádět matematické operace, sčítat, odečítat, dělit, násobit. Tyto operace si žák často zaměňuje. Lze sem řadit i nedostatečné osvojení si násobilky a obtíže s tímto spojené, dítě si

pomáhá sčítáním čísel nebo počítáním na prstech, nezvládá počty z paměti. Operační dyskalkulii můžeme očekávat spíše u žáků vyšších ročníků, kdy by již měli mít zvládnuty základní matematické operace, ty jsou již zautomatizovány.

Dyskalkulie ideognostická, tato porucha se týká chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žák s touto poruchou nevnímá číslo jako pojem, nechápe jej. Umí napsat dané číslo, například deset, ale nechápe, že deset je též devět plus jedna, pět a pět. Slovní úlohy činí žákům obtíže, nepřevědou danou úlohu do čísel tak aby ji mohli vypočítat, řešit. [21,23]

2.4.5 Dyspinxie

Jedná se o specifickou poruchu kreslení, charakterizuje jí nízká úroveň kresby. Dítě s touto poruchou nezvládá zacházení s psacími potřebami, tužku drží neobratně, tvrdě, nedokáže vyjádřit svou představu pomocí kreslení a převést ji na papír. [21,23]

2.4.6 Dymúzie

Označujeme tak poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, rozlišování tónů, dítě si nezapamatuje melodie, nerozlišuje rytmus a není schopno ho reprodukovat. Neřadíme sem obtíže se čtením a zápisem not, ty souvisí spíše s dyslexií či dysgrafií.[21,23]

2.4.7 Dyspraxie

Jedná se o specifickou poruchu obratnosti dítěte, schopnosti vykonávat složité úkony, projevuje se jak při běžných činnostech tak při vyučování. Dítě s touto poruchou je neobratné, pomalé, nešikovné, jeho ruční práce a výrobky jsou nevhledné, ono samo je neupravené a mnohdy má nechuť k motorickým činnostem. [21,23]

3. ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

3.1 Definice

ADHD, tato písmena označují poruchu pozornosti, jsou z anglického názvu (attention deficit hyperactivity disorder). Jedná se o vývojovou poruchu, je pro ni příznačná nadměrná aktivita, nepřirozený stupeň pozornosti a impulzivita dítěte, to vše nepřiměřené věku. Obtíže spojené s touto poruchou jsou chronické, nelze je řadit k mentálnímu, neurologickému či motorickému postižení, nebo závažným emočním problémům, jsou u dětí patrné již od útlého věku a přetrvávají, často se jedná o neschopnost dodržovat daný režim, pravidla chování, provádět opakovaně a po delší dobu zadané úkoly. Veškeré tyto obtíže ovlivňují život dítěte, jeho interakci s rodinou, školou, přáteli, společností.

Reedukace při ADHD se provádí cíleně, východiskem je rozbor všech dostupných informací o dítěti, z rodiny, ze školy. Na reedukačním procesu se neúčastní pouze samo dítě, součástí procesu je i rodina, škola, vrstevníci. [17,21]

3.2 Příčiny vzniku ADHD

Významnou roli na propuknutí tohoto postižení u dítěte má dědičnost, může se na propuknutí podílet i více než v padesáti procentech případů, pokud jsou ADHD postižení i rodiče. Jednou z dalších příčin jsou toxiny obsažené v potravinách a kouření matek v těhotenství. Chronická přítomnost nikotinu, u kouřících rodičů, zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku dítěte a způsobuje tím jeho hyperaktivitu, toto platí i v těhotenství. Některé teorie tvrdí, že ADHD je spojeno s výchovou a dispozicemi dítěte k určitým vzorcům chování. Pokud je hyperaktivní dítě neustále káráno ze strany rodičů, stresováno jejich netrpělivým chováním, nemohou se u něj utvářet správné vzory chování a komunikace s okolím. Takovéto nevhodné vzory chování si dítě nese s sebou i do školy, není zde schopno plnit požadavky učitelů, dodržovat řád školy,

soustředit se na výuku. S přibývajícím věkem dítěte některé symptomy mohou vymizet, a dítě se vyvíjí v souladu s normami, jindy tyto obtíže přetrvávají až do dospělosti. S přibývajícím věkem jsou symptomy ADHD méně nápadné, závažné, ale obtíže s nimi spojené činí jedincům problémy v zaměstnání, partnerském soužití, sociálních kontaktech. [17,21]

4 LMD – lehká mozková dysfunkce

Strašák, nebo výmluva pro mnohé rodiče, kteří mají živější dítě.

4.1 Příznaky lehké mozkové dysfunkce

Pro tuto poruchu je nápadná živost, nesoustředěnost, psychomotorický neklid, dítě nejdřív něco udělá a pak teprve myslí, tomuto souboru příznaků se také říká hyperkinetická forma. Naopak velká pasivita malá schopnost soustředit se, nezájem, se označují za hypokinetickou formu.

Pro LMD jsou charakteristické různé výkyvy, odchylky v chování. Projevy se mění s věkem dítěte, vlivem prostředí, a to k lepšímu i horšímu.

Typické jsou projevy v oblasti citů, velká nevyrovnanost, přecitlivělost, psychický neklid, opakem pak je citová tupost, negativismus, dítě nemá zájem komunikovat. Neúměrné reakce dítěte se projevují v podobě tří fázových stavů. Fáze nivelizační znamená, že dítě neposlechne ani po dobrém, ani po zlém, ani když ho poprosíme či mu to přikážeme. Fáze paradoxní se projevuje neúměrnou reakcí dítěte, na silný podnět reaguje slabě a naopak, když ho potichu prosíme, křičí, když mu něco přikážeme nahlas a důrazně, nereaguje. Ultraparadoxní fáze se projevuje opačným chováním dítěte, než se od něj vyžaduje, dítě dělá přesný opak toho, co se od něj žádá. Tento děj se rovněž označuje jako reflexní, je častý u labilních, nezralých dětí, často je zaměňován za prosté zlobení.

Motorika u dětí s LMD je velmi nápadná, jsou neklidní, stále v pohybu, i když nemusí být stejně šikovní jako vrstevníci. Někteří děti jsou až nápadně neobratní (ruce, mluvidla), toto se pak označuje za dyspraxii. Vlivem neklidu dítěte se mění i jeho vnímání, to je značně povrchní a nesoustředěné, nedostatky se projevují ve smyslovém vnímání i poznávacích činnostech. Často jde o vývojové nedostatky, dysfázie, dyslexie, dyspraxie. U dítěte s LMD se nemusí projevit všechny výše popsané příznaky, ale čím je jich více a čím jsou výraznější, tím je porucha závažnější. [11,17]

4.2 Příčiny vzniku LMD

Jednou z příčin vzniku lehké mozkové dysfunkce je poškození centrální nervové soustavy, komplikace kolem porodu, nebo v prvních měsících po porodu, infekční nemoci kojenců. Může se jednat o nedonošené děti, děti narozené s nízkou porodní váhou, toto vše má vliv na pomalejší dozrávání dítěte a jeho celkové prospívání. Mozek jako takový poškozen nebývá, jsou pouze narušeny jeho funkce.

Častější příčinou vzniku LMD jsou různé společenské vlivy. Příznaky této poruchy nebývají popsány od narození, od batolecího věku, často vznikají až v další etapě vývoje, v období předškolním, nebo po zahájení školní docházky. Na vzniku poruchy se mohou podílet veškerá výchovná negativa, nadměrné nároky na dítě, nesystematická výchova, dětská nejistota ohledně rodičovské lásky. K dětské nejistotě přispívá i životní rytmus rodiny, v kolik se vstává, v kolik chodí dítě spát, absence pravidelného životního rytmu. Výchova dítěte vyžaduje přesné mantinely, stanovená pravidla, stereotypy, rytmus. Nečekané změny znamenají pro dítě stres, vyvolávají pocit úzkosti a nejistoty. Nedostatek rytmu a stereotypu v životě si dítě nahrazuje v jiných činnostech, rytmicky se kývá v lůžku, rytmicky klepe hračkou na zeď, hraje pořád dokola stejnou hru, chce stále číst stejnou pohádku. Dítě se musí učit na změny reagovat, vše se musí odehrávat postupně a pomalu s jistotou a pocitem zázemí v rodině. Nevhodný vzor pro chování poskytuje dítěti i nerozhodná, neklidná matka, matka, která nic nestíhá, přebíhá od úkolu k úkolu, nebo přepracovaný, nervózní otec, který je málo doma a nemá na dítě čas. Rychlý společenský vývoj, který zapříčinil rozpad velkých rodin, bydlících pohromadě také jistotě dítěte nepřispívá, dříve tu vždy byl někdo, kdo pomohl, poradil, nyní je dítě často doma samo, pendluje mezi prarodiči, chůvami.

Prevence LMD se orientuje na předcházení poškození centrální nervové soustavy, důslednou péči o nedonošené novorozence, prevence poporodního stresu, onemocnění v raném věku. Důležitou roli ale hraje prevence poruch způsobených sociálními vlivy. Je třeba mít základní znalosti o vývoji, výchově, umět používat i zdravý rozum. Důslednost a pravidelnost má velký podíl na prevenci vzniku LMD. Velkou roli hraje pochvala, tu si nezaslouží jen bezvadné výkony ale i snaha o ně, rovněž je třeba zabránit tomu, aby se dítě učilo věci dělat špatně, špatných návyků se dítě

zbavuje jen velmi obtížně. Stres, neklid a nejistota provázejí nejen děti ale i jejich dospělé rodiče, těm ovšem již nikdo nálepku LMD nedá. [11]

5 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ

5.1 Legislativa ve vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení

Žáci s vývojovými poruchami učení jsou zařazováni do školského zařízení, které odpovídá doporučení a výsledkům odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření, se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka.

Základním dokumentem v České republice je školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, upravuje vzdělávání předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné, ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za kterých se uskutečňuje vzdělávání a výchova a dále stanovuje práva fyzických a právnických osob při vzdělávání a působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Školský zákon rovněž stanovuje nutnost zohlednit vzdělávací potřeby jednotlivce. Žáci mají právo na vzdělávání, jenž odpovídá jejich potřebám, musí jim být vytvořeny takové podmínky, které jim tyto vzdělávání umožní. Dále mají tito žáci právo na bezplatné užívání specializovaných učebních pomůcek a na pomoc školy a poradenského školského zařízení. Školský zákon rovněž vymezuje kritéria pro hodnocení žáků. Ve vysvědčení může být žákův prospěch hodnocen několika způsoby, užitím klasifikační stupnice, slovním hodnocením nebo kombinací obou způsobů. Hodnocení žáků se specifickými poruchami učení se odvíjí od výše jejich postižení, ředitel školy rozhoduje, zda budou hodnoceni slovně a to na základě žádosti zákonného zástupce žáka. V rámci školy je možné zřízovat studijní skupiny, oddělení či třídy s vhodně upravenými vzdělávacími programy, vše dle daného rozsahu postižení žáků. Školský zákon byl novelizován zákonem 49/2004 Sb. Tento zákon upravuje druhy školských zařízení pro vzdělávání pedagogů, zájmové vzdělávání ve školských zařízeních, zařízení pro školní vzdělávání, školská poradenská centra. Zákon dovoluje zřizovateli školy povolit výjimku ohledně nejvyššího a nejnižšího počtu žáků ve třídě, skupině a oddělení.

Vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení je dále zaznamenáno ve vyhlášce 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vzdělávání mimořádně nadaných dětí se věnuje třetí část vyhlášky. Tato vyhláška dále definuje pojem těžké zdravotní postižení, věnuje se formám speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zařazování žáků se zdravotním postižením, upravuje počty žáků v jednotlivých třídách, studijních skupinách, odděleních, věnuje se školám při zdravotních zařízeních, jednotlivým typům speciálních škol, individuálnímu vzdělávacímu programu, vyhláška rovněž definuje činnosti asistenta pedagoga, organizaci speciálního vzdělávání a zabývá se rovněž problematikou péče a bezpečnosti a zdraví žáků při sportovních aktivitách. Vyhláška byla novelizována Vyhláškou 62/2007 Sb. a Vyhláškou 227/2007. Dále pak je vzdělávání těchto žáků zakotveno ve vyhlášce 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských školských zařízeních. Tato vyhláška definuje poskytování poradenských služeb, komu jsou poskytovány a jejich obsah, tím je činnost, která přispívá k utváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj a rozvoj osobností žáků, vývoj tělesný, psychický a sociální, naplňování vzdělávacích potřeb, rozvoj schopností, dovedností a zájmů, prevence řešení výchovných a výukových problémů, vhodná volba vzdělání a profesního uplatnění, či podmínky pro integraci. Vyhláška se dále věnuje školským poradenským zařízením, jako jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum.

K dalším vyhláškám upravujícím vzdělávání v České republice patří Vyhláška č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, upravuje počty žáků na středních školách a v jednotlivých třídách. Při vyučování v některých předmětech, může ředitel školy studenty spojovat, dělit či vytvářet různé studijní skupiny žáků ze stejných i různých ročníků, je povinen ovšem zohlednit didaktickou a metodickou náročnost výuky, ochranu zdraví a bezpečnost jednotlivých žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Vyhláška řeší i hodnocení žáků, kdy klasifikace na vysvědčení je podle stupně prospěchu od jedné – výborný prospěch až po pět – nedostatečný. Hodnotí se i chování žáka a celkový prospěch na vysvědčení, kde se zaznamenává slovy, prospěl s vyznamenáním, prospěl a neprospěl. Poslední vyhlášku, kterou bych chtěl zmínit je Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a

některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Vyhláška řeší organizaci vzdělávání, stanovuje, že vyučování nesmí začínat dříve než v sedm ráno a nemělo by trvat déle než do páté hodiny odpolední. Ředitel školy je povinen umožnit žákům vstup do budov školy nejméně dvacet minut před začátkem samotného vyučování. [5,24,25]

5. 2 Školní výkon žáků s vývojovými poruchami učení

Vývojové poruchy učení mají významný vliv na školní prospěch dítěte. Velmi důležité je stanovit dítěti přiměřené, pro něj dosažitelné cíle. Při nadměrné aktivitě dítěte je dobré dát mu možnost vybit přebytečnou energii vhodně zaměřenou hrou, sportem, zájmovou činností. Školní výkon žáků s vývojovou poruchou učení posuzujeme vždy komplexně. Tento výkon ovlivňuje celá řada činitelů, jako jsou osobnost dítěte, úroveň jeho nadání, osobnostní vlastnosti, zdravotní stav, prostředí, ve kterém žák vyrůstal a které ho obklopuje, posuzuje se i osobnost učitele, jeho přístup k žákům s vývojovými poruchami učení. Pro tyto žáky je typické, že nedokážou předpokládat sociální následky svého jednání, mohou trpět pocity úzkosti ze svého neúspěchu, jsou velmi citliví a vnímaví vůči jakékoli kritice, nedokáží ji vhodně přijmout, mnohdy nad úkolem rezignují již předem, aniž by se ho snažili řešit, studijní režim zvládají jen pod pečlivou kontrolou, jsou snadno unavitelní a nesoustředí se na úkol delší dobu.

Přístup učitelů k žákům s vývojovými poruchami učení musí být velmi specifický a individuální. Nutné je nabídnout těmto žákům pro ně vhodný způsob publikování nabitých znalostí. Preferuje se ústní forma zkoušení, u dyslexie jsou vhodná různá doplňovací cvičení či testy s výběrem jedné správné možnosti. Při psaní diktátů, či jiných prací ve škole se žákům poskytuje více času na napsání a zpětnou kontrolu práce, časový stres a omezení jsou pro tyto žáky velkým stresem, který jejich poruchu nevhodně komplikuje. Upřednostňuje se kvalita psaného projevu nad jeho kvantitou, co dítě nestihne, to nehodnotíme jako chybné. Chyby, které plynou z poruchy učení, rovněž nehodnotíme, můžeme je označit, či později dítěti vhodně vysvětlit. Při hodinách matematiky učitel věnuje zvýšenou pozornost odlišení chyb, které žák způsobil nezvládnutím učiva od těch, které plynou z jeho poruchy, nesprávným přečtením či

zaznamenáním. Velkou motivací je vhodně zvolená pochvala, oceňujeme drobné pokroky a dílčí úspěchy.

Žáci s vývojovými poruchami učení nemusí docházet do speciálních škol, či tříd, jsou individuálně integrováni do třídy s ostatními žáky. Pro žáka individuálně integrovaného s vývojovou poruchou učení se dle Vyhlášky č. 73/2005 vypracovává individuální vzdělávací plán. Tento plán vypracovává třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením. [6,21,23]

Obsahem individuálního vzdělávacího plánu jsou:

- Základní údaje o žákovi, jeho jméno, datum narození, do které školy dochází a ročník.
- Závěr vyšetření specializovaného pracoviště, řadíme sem pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, logopedická vyšetření. Výsledkem vyšetření je stanovená diagnóza, projevy poruch, zvolený druh reedukace, kdo reedukaci provádí, jak časté budou kontroly žáka, s kým z odborných pracovníků je možné konzultovat postup při reedukaci.
- Jak se žák projevuje s ohledem na svou poruchu, z pohledu učitele, ve školním prostředí.
- Doba platnosti individuálního vzdělávacího plánu.
- Určení základních vzdělávacích cílů, čeho chceme u žáka dosáhnout v rámci výuky v běžné hodině.
- Určení metod hodnocení a klasifikace žáka.
- Určení základních reedukačních cílů, čeho chceme u žáka dosáhnout v rámci kompenzace.
- Způsob jakým se budou rodiče podílet na realizaci práce dle individuálního vzdělávacího plánu.
- Způsob jakým se bude žák podílet na realizaci individuálního vzdělávacího plánu. [21,23]

6 REEDUKACE ŽÁKŮ S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ

6.1 Základní doporučení pro reedukaci

Reedukace znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Reedukací označujeme soubor metod, jejichž úkol směřuje k odstranění specifických obtíží s čtením, psaním, počítáním. Při reedukaci vývojových poruch učení je třeba respektovat jisté zásady, v opačném případě se jedná o doučování, které nesmíme s reedukací zaměňovat, nebo jsou reedukační cvičení prováděná jen náhodně, toto však nevede ke zlepšení obtíží, naopak má za následek ztrátu motivace, snížení sebedůvěry žáka. Doučováním lze reedukaci vhodně doplnit, ale rozhodně ne nahradit. U starších dětí a studentů je nutné podporovat samostudium a schopnost učit se. Reedukace vychází z rozboru příčin a diagnostiky odborného pracoviště. Proces reedukace vede ke zlepšení úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí, které žák potřebuje pro čtení, psaní a počítání. Reedukace má za následek rozvoj těchto funkcí a vytvoření dovedností na přijatelné úrovni. Reedukační proces se zaměřuje na částečnou nebo úplnou kompenzaci problémů vyplývajících z vývojových poruch učení, vychází z individuality každého žáka, jeho aktuálního stavu a konkrétního projevu poruchy. Neexistuje jednotný postup, kterého se při reedukaci můžeme držet, jako východisko poslouží komplexní zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. Zpráva obsahuje diagnostiku poruchy, typ poruchy a stupeň postižení, jednotlivé projevy poruchy, strukturu a stav intelektu žáka, doporučení pro reedukaci, vhodné způsoby hodnocení žáka a metody práce s ním. Reedukace začíná vždy na té úrovni, jakou žák s jistotou zvládá, postupně se zvyšuje obtížnost, pomocí pozitivní motivace žáka vhodně podporujeme k další práci. V praxi se tento postup velmi často opomíjí, ve škole si jen obtížně představíme žáka třetí, čtvrté třídy, který se teprve učí číst, psát. Z hlediska efektivní reedukace však lepší postup není, má své etapy, které nelze přeskakovat.

Určit délku reedukace je velmi obtížné, s jistotou nelze říct, zda se úspěch dostaví, nebo zda budou výsledky minimální. V žácích ani rodičích nevyvoláváme

plané naděje a chráníme je před pocitem neúspěchu a zhoršením psychického stavu dítěte. V dítěti, od samého počátku zahájení reedukace, podporujeme uvědomění si spoluzodpovědnosti na výsledcích, nejsou závislé pouze na činnosti učitele či rodičů. Žáci druhého stupně základní školy, či studenti na středních školách se již tak snadno nepodřídí osobnosti učitele či rodičům, mnohdy se po sérii neúspěchů staví do opozice, jsou často ovlivněni kamarády, partou. Důležitou roli při reedukaci hraje i zdravotní stav, rodinné prostředí, výchova, školní prostředí. [21,23]

6.2 Oblasti reedukace

Reedukace je členěná do tří oblastí, které se při konkrétní práci prolínají.

Reedukace funkcí, které poruchu společně podmiňují

Vždy vycházíme z úrovně na které žák aktuálně je, rozvíjíme to co je třeba, ty funkce, které se týkají poruchy a které jsou poruchou postiženy. Volbu konkrétních cvičení ovlivňuje věk a stav dítěte, cvičení vhodně měníme, dítě motivujeme.

Utváření dovedností správně číst, psát, počítat

V této formě reedukace znovu utváříme uvedené dovednosti, vracíme se k předchozím etapám, postupujeme tempem, které dítěti vyhovuje, mnohdy jen velmi pomalu, začínáme na těch základech, které dítě již bezpečně zvládá. Každý krok reedukace musí dítě zvládat s přehledem, spěch se nikdy nevyplácí.

Vhodné působení na psychiku žáka, naučit ho s poruchou žít

V tomto případě mohou hrát negativní úlohu příliš přísní rodiče či učitelé, kteří nevhodně působí na dítě a to stagnuje, má nechuť učit se novému. Můžeme se setkat i s matkou, která na dítě volá náš malý dyslektik, jako by právě toto dítě charakterizovalo. Nikdy nesmíme poruchu nadměrně zdůrazňovat, tím bychom dítě jen oddělovali od kolektivu ostatních, činili ho v jistém směru zvláštním, nemocným, jiným. Vývojové poruchy učení značně ovlivní život dítěte, jeho školní prospěch, ale

i s tím lze prožít aktivní, plnohodnotný život, studovat a být dobrý, stačí jen najít pro dítě vhodný obor, směr, který ho bude naplňovat.

Je nezbytné, aby děti, žáci, studenti s vývojovými poruchami učení měli kvalitní reedukační péči, psychickou podporu, toto vše spěje k utváření přiměřeného sebevědomí, sebekritice a k zdravému psychickému vývoji. [21,23]

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Průzkumné šetření

Práce má teoreticko-průzkumný charakter. Teoretické informace se autor rozhodl podpořit průzkumem prováděným u žáků na druhém stupni a studentů středních škol v místě jeho bydliště. K průzkumu bylo použito dvou metod, rozhovoru a dotazníku, který byl výsledkem stanovených cílů bakalářské práce. Dotazník má čtrnáct jednoduchých otázek, které mají přímou souvislost a tématem bakalářské práce.

7.1 Cíle průzkumného šetření

Dotazníkové šetření bylo prováděno v průběhu listopadu a prosince 2012 ve Znojmě na základních školách a středních školách, celkem bylo šest základních škol a čtyři střední školy. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 153 respondentů ze základních škol a 123 ze středních škol. Respondenty představovali žáci druhého stupně a studenti středních škol. Na základních a středních školách autor rozdával dotazníky vždy v jedné nebo dvou třídách, kterou navštěvovali i žáci s poruchami učení, aby byly naplněny cíle průzkumu.

Hlavními cíli bakalářské práce je zjistit jak ostatní žáci ve třídách vnímají přístup učitelů k žákům s poruchami učení, zda je na tyto žáky brán ze strany vyučujících ohled a podíl žáků s poruchami učení a ostatních žáků ve třídách. Dalším cílem je přiblížit problematiku poruch učení a LMD široké veřejnosti, tento cíl byl naplněn v teoretické části bakalářské práce.

Dílčí cíle

- zjistit zda vývojové poruchy učení postihují častěji chlapce či dívky
- zjistit jaká vývojová porucha učení se vyskytuje nejčastěji
- zjistit jakým způsobem jsou žáci s vývojovými poruchami učení v hodinách hodnoceni nejčastěji

Na základě práce s odbornou literaturou, před zahájením průzkumného šetření a v souladu s cíli bakalářské práce byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Žáci bez vývojových poruch učení vnímají odlišný přístup učitelů k žákům s vývojovými poruchami učení, spíše pozitivně jako negativně.

Hypotéza č. 2:

Vývojovými poruchami učení jsou postiženi častěji chlapci než dívky.

Hypotéza č. 3:

Žáci s vývojovými poruchami učení jsou hodnoceni známkou i slovně.

7.2 Charakteristika průzkumného souboru

Průzkum byl prováděn na druhém stupni základních škol a na středních školách. Skupinu respondentů tvořili žáci a studenti těchto škol včetně žáků s vývojovými poruchami učení vzdělávajících se v běžných třídách. Celkový počet respondentů ze základních škol byl 153 a z toho počtu tvořilo 50 žáků s diagnostikovanou vývojovou poruchou učení. Celkový počet respondentů ze středních škol byl 123 a z toho počtu tvořilo 18 studentů s diagnostikovanou vývojovou poruchou učení. Žáci a studenti vyplňovali dotazník, po telefonické domluvě s ředitelem školy a konzultaci se školským výchovným poradcem, nejčastěji v hodinách občanské nauky nebo výtvarné výchovy, návratnost byla 100%.

7.3 Zvolená metoda průzkumu

Hlavní průzkumné metody užívané v této bakalářské práci byly rozhovor s respondenty a dotazník. Metoda rozhovoru sloužila zejména k vysvětlení dotazníku, jeho jednotlivých otázek a důvodu jeho vyplnění. Před zahájením průzkumu autor rovněž navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu ve Znojmě a na základě konzultace problému vývojových poruch učení se rozhodl do svého dotazníku zařadit čtyři nejčastěji vyskytované poruchy učení dyslexii, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. V teoretické části bakalářské práce ovšem autor vysvětluje všechny vývojové poruchy učení, které byly v literatuře popsány.

Dotazník-empirická metoda

Dotazníková metoda je metoda písemná, založená na nepřímém a řízeném rozhovoru s respondenty. Dotazník slouží k hromadnému získávání údajů, důležitá je motivace respondentů, aby byli jejich odpovědi přesné a pravdivé, toto podporuje anonymita dotazníku, respondenti nemusejí mít strach odpovídat pravdivě, nestydí se za své odpovědi. Pokud chceme získat přesné a jednoznačné odpovědi, musíme rovněž naše otázky přesně a jednoznačně formulovat, lze užít škálových položek. Tyto položky mají přesně stanovené varianty odpovědí, toto použil i autor bakalářské práce ve svém dotazníku. Dotazovaný respondent přiřadí svou odpověď k bodu na stanovené škále, tak aby odpovídala jeho názoru. Dotazníková metoda je, pro její administrativní snadnost, nejvyužívanější z hlediska pedagogického výzkumu. [19]

7.4 Analýza výsledků průzkumného šetření a jejich prezentace

V následující kapitole jsou podrobně analyzovány výsledky získané pomocí dotazníkového průzkumu.

Otázka č. 1

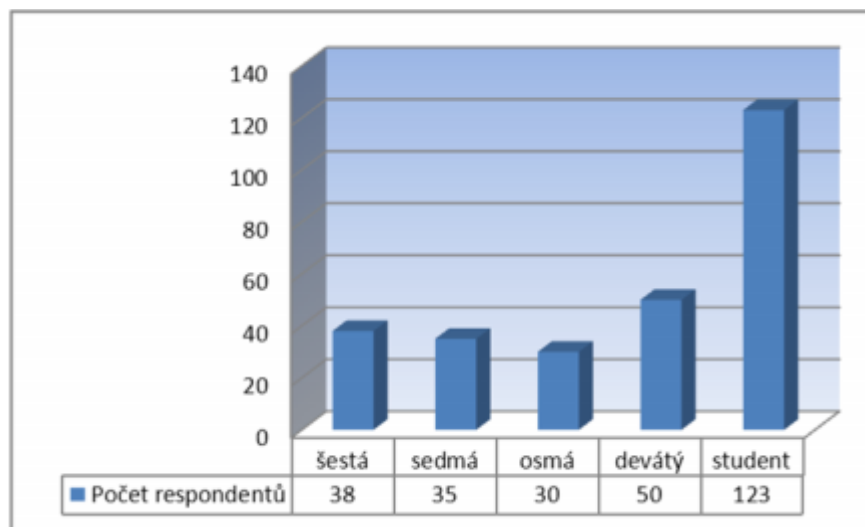
Kterou třídu navštěvujete, jste student střední školy?

Tabulka č. 1 Studijní ročník

Ročník	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
šestý	38	13,77%
sedmý	35	12,68%
osmý	30	10,87%
devátý	50	18,12%
student	123	44,57%
celkem	276	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 1 Rozložení respondentů v jednotlivých ročnících



Zdroj: tabulka č. 1

První zkoumaná otázka se zaměřuje na počet žáků v jednotlivých ročnících základních škol a studentů středních škol. Z odpovědí lze vyčíst, v jakém věkovém rozpětí výzkum probíhal a kolik žáků z jednotlivých tříd odpovídalo na dotazník.

Otázka č. 2

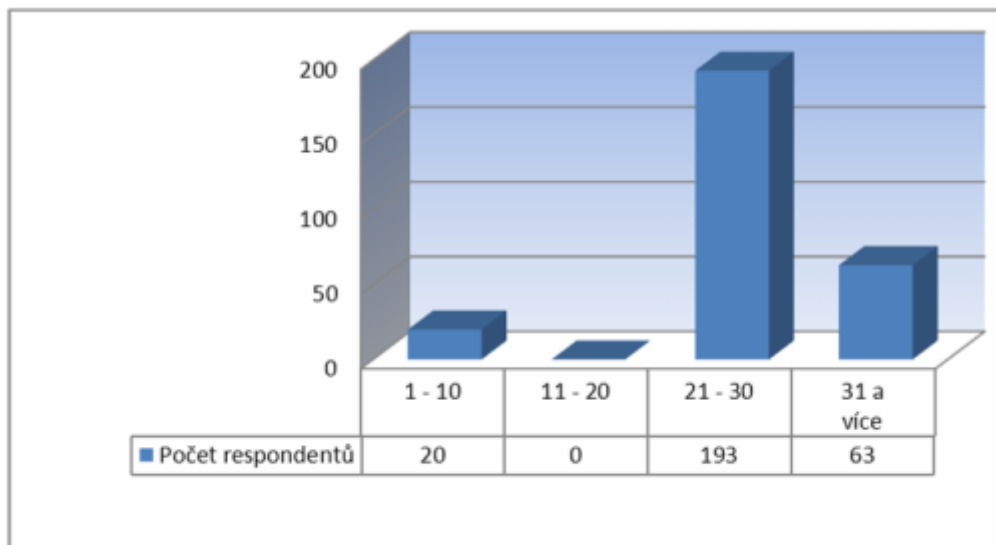
Kolik je vás ve třídě?

Tabulka č. 2 Kapacita třídy

Kapacita třídy	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
1 - 10	20	7,25%
11 - 20	0	0,00%
21 - 30	193	69,93%
31 a více	63	22,83%
celkem	276	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 2 Náplň třídy



Zdroj: tabulka č. 2

Ve druhé otázce se autor zaměřil na náplň žáků ve třídách, kolik jich v jednotlivých třídách je. První odpověď 1-10 žáků, na kterou odpovědělo dvacet respondentů, vyjadřuje výzkum provedený na základní škole Václavské náměstí, která má třídy po deseti dětech s poruchou učení. Lze tedy přesně určit, že všichni respondenti, kteří vybírali první odpověď, měli vývojovou poruchu učení.

Otázka č. 3

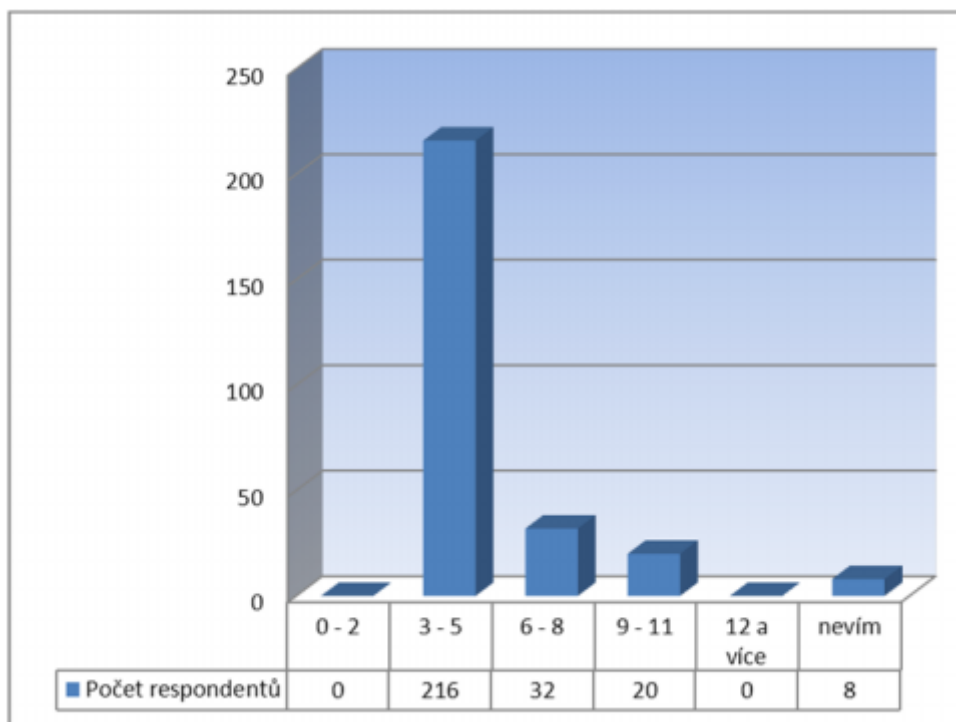
Kolik žáků z vaší třídy má poruchu učení?

Tabulka č. 3 Počet žáků s poruchou učení ve třídě

Počet žáků s poruchou učení	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
0 - 2	0	0,00%
3 - 5	216	78,26%
6 - 8	32	11,59%
9 - 11	20	7,25%
12 a více	0	0,00%
nevím	8	2,90%
celkem	276	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 3 Počet žáků s poruchou učení



Zdroj: tabulka č. 3

Tento graf znázorňuje počet žáků, studentů ve třídách, kteří mají poruchu učení. Nejvíce odpovídajících respondentů volilo druhou odpověď. Nejčastěji jsou žáci s vývojovou poruchou učení umístováni do tříd s ostatními žáky v malém počtu tří až pěti. Dvacet dětí vybralo odpověď devět až jedenáct žáků, opět se jednalo o dvě třídy dětí s vývojovou poruchou učení ze základní školy Václavské náměstí.

Otázka č. 4

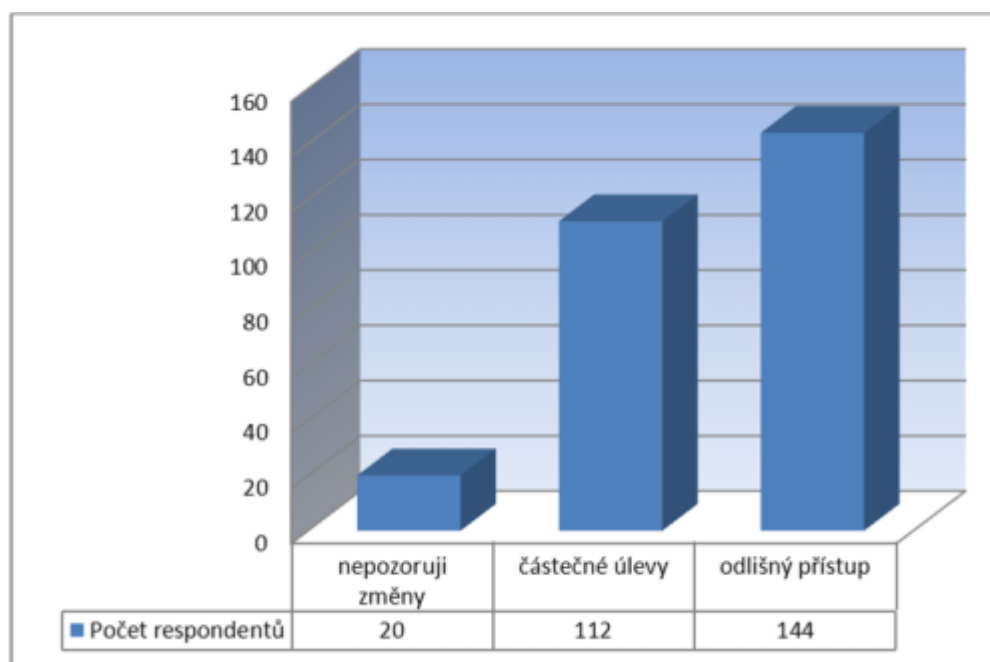
Jak vnímáte přístup vyučujících ke spolužákům s poruchami učení? Odpovězte, pokud i vy máte poruchu učení.

Tabulka č. 4 Přístup vyučujících k žákům s poruchami učení

Přístup vyučujících	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
nepozorují změny	20	7,25%
částečné úlevy	112	40,58%
odlišný přístup	144	52,17%
celkem	276	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 4 Přístup vyučujících hodnocen žáky jednotlivých tříd



Zdroj: tabulka č. 4

Na tuto otázku odpovídali všichni respondenti jak s poruchou učení, tak i bez poruchy, většina se shodla na tom, že vnímají odlišný přístup učitelů k žákům s poruchami učení.

Otázka č. 5

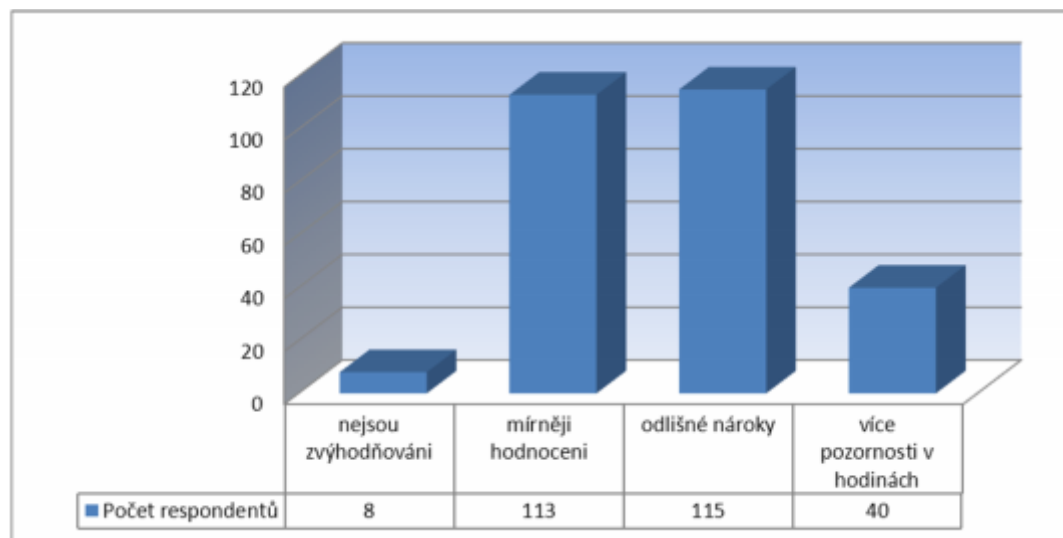
Jakým způsobem jsou žáci s vývojovými poruchami učení zvýhodňováni? Odpovězte, pokud i vy máte poruchu učení.

Tabulka č. 5 Způsob zvýhodňování žáků s poruchou učení

Způsob zvýhodňování	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
nejsou zvýhodňováni	8	2,90%
mírněji hodnoceni	113	40,94%
odlišné nároky	115	41,67%
více pozornosti v hodinách	40	14,49%
celkem	276	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 5 Způsob zvýhodňování žáků s vývojovou poruchou učení



Zdroj: tabulka č. 5

Většina respondentů na tuto otázku odpověděla, že žáci s vývojovými poruchami učení jsou v hodinách mírněji hodnoceni a nejsou na ně kladeny stejné nároky jako na ostatní žáky. Toto potvrzuje studium žáků s poruchami učení na základních školách podle individuálního studijního plánu, na středních školách je porucha učení zohledňována a žáci mívají různé drobné úlevy, delší doba na vypracování písemného projevu, odlišná forma zkoušení, nemají však již žádný individuální plán studia, učivo musí zvládat ve stejném rozsahu.

Otázka č. 6

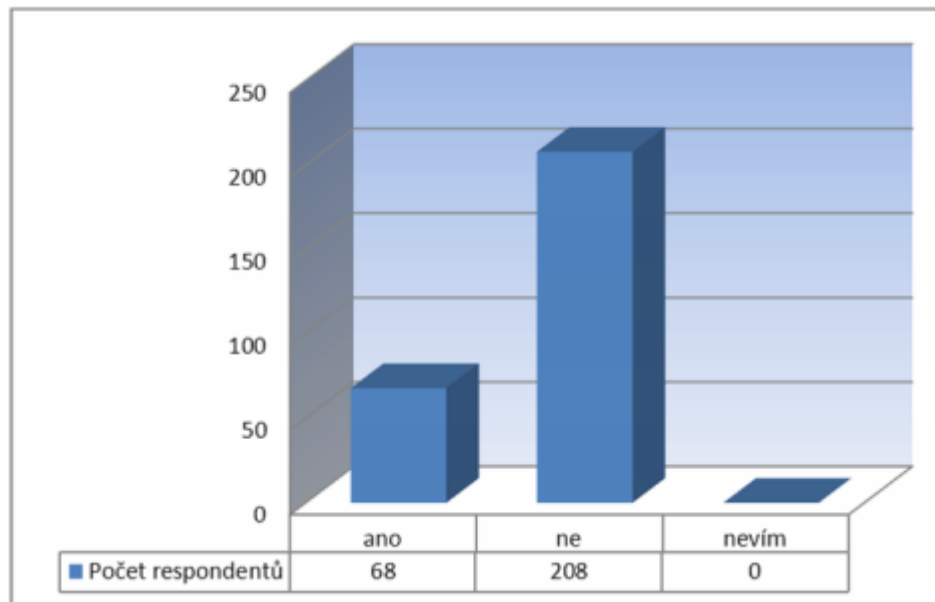
Byla u vás zjištěná vývojová porucha učení?

Tabulka č. 6 Počet respondentů s vývojovou poruchou učení

Máte poruchu učení?	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
ano	68	24,64%
ne	208	75,36%
nevím	0	0,00%
celkem	276	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 6 Respondenti s vývojovou poruchou učení a bez poruchy učení



Zdroj: tabulka č. 6

Tento graf poukazuje na respondenty s vývojovou poruchou učení, z celkového počtu zkoumaných.

Otázka č. 7

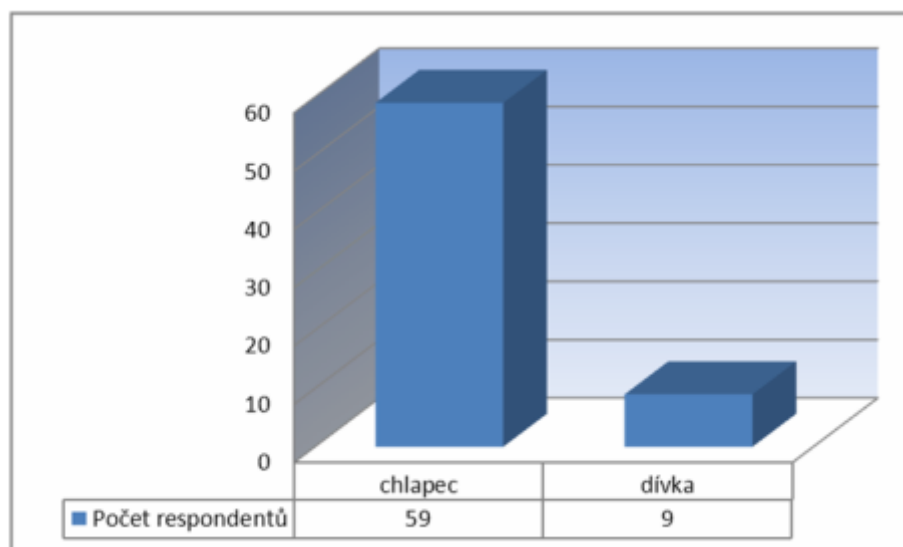
Jste chlapec, dívka?

Tabulka č. 7 Pohlaví

Pohlaví	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
chlapec	59	86,76%
dívka	9	13,24%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 7 Pohlaví respondentů



Zdroj: tabulka č. 7

Tato otázka měla za cíl zjistit procentuální zastoupení dívek a chlapců s vývojovou poruchou učení. Z odpovědí je patrné, že většina respondentů s vývojovou poruchou učení jsou chlapci.

Otázka č. 8

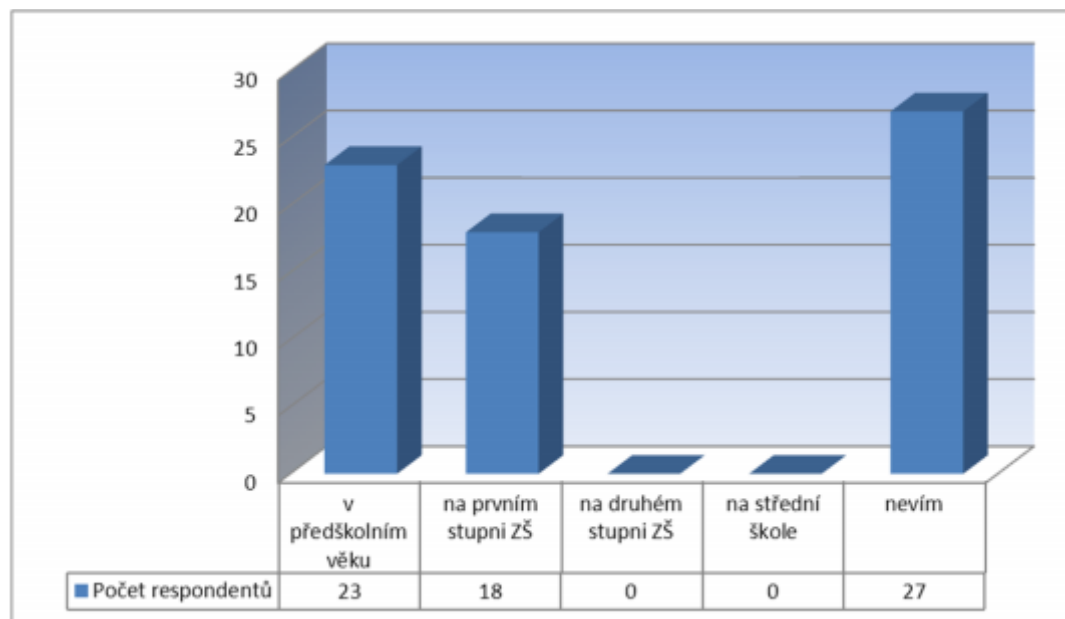
Kdy u vás byla zjištěná vývojová porucha učení?

Tabulka č. 8 Doba zjištění vývojové poruchy učení

Doba zjištění poruchy?	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
v předškolním věku	23	33,82%
na prvním stupni ZŠ	18	26,47%
na druhém stupni ZŠ	0	0,00%
na střední škole	0	0,00%
nevím	27	39,71%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 8 Doba zjištění poruchy učení



Zdroj: tabulka č. 8

Z odpovědí respondentů s diagnostikovanou vývojovou poruchou učení vyplývá, že nejčastěji jim byla porucha diagnostikována v předškolním věku, nebo na prvním stupni základní školy. Nejvíce respondentů ovšem odpovědělo, že neví, kdy jim byla porucha diagnostikována, ale i zde se můžeme domnívat, že šlo právě o předškolní věk nebo na začátku povinné školní docházky.

Otázka č. 9

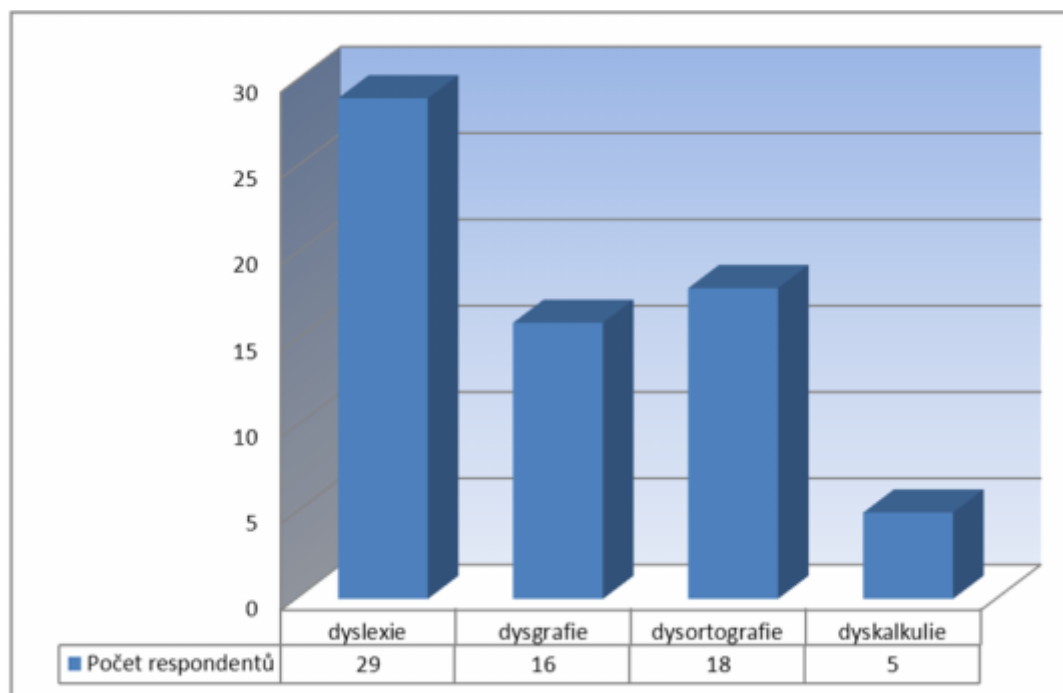
Jaká vývojová porucha učení vám byla diagnostikována? (možnost více odpovědí)

Tabulka č. 9 Druh poruchy učení

Druh poruchy učení	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
dyslexie	29	42,65%
dysgrafie	16	23,53%
dysortografie	18	26,47%
dyskalkulie	5	7,35%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 9 Druhy vývojových poruch učení



Zdroj: tabulka č. 9

Z odpovědí na otázku je patrné, že nejčastější vývojovou poruchou učení, u zkoumaných respondentů, je dyslexie, na druhém místě dysortografie, dále dysgrafie a na posledním místě dyskalkulie pouze u pěti respondentů. Respondenti měli možnost, u této otázce, vybrat více odpovědí, dle analýzy dotazníků tuto možnost nikdo z nich nevyužil.

Otázka č. 10

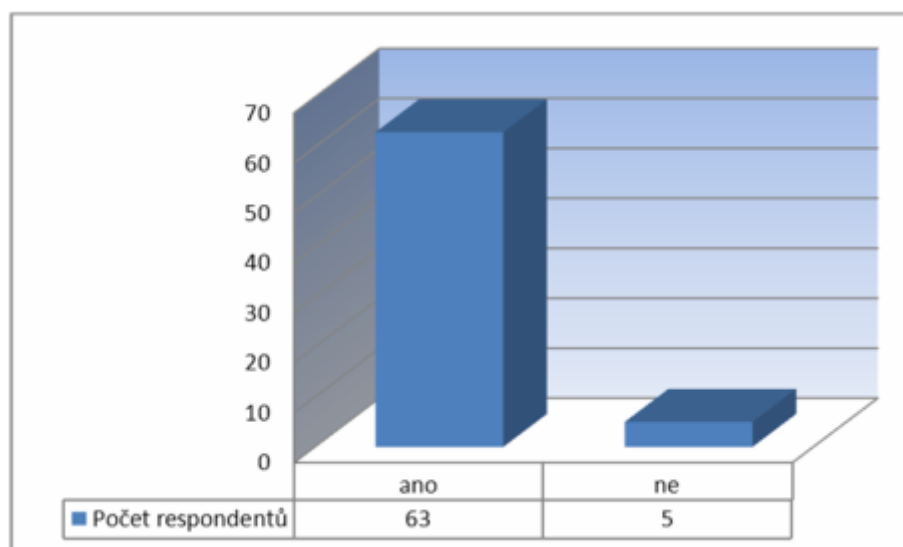
Navštěvujete pedagogicko-psychologickou poradnu?

Tabulka č. 10 Návštěva pedagogicko-psychologické poradny

Navštěvujete poradnu	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
ano	63	92,65%
ne	5	7,35%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 10 Návštěva pedagogicko-psychologické poradny



Zdroj: tabulka č. 10

Z odpovědí na tuto otázku je patrné, že většina respondentů pedagogicko-psychologickou poradnu navštěvuje.

Otázka č. 11

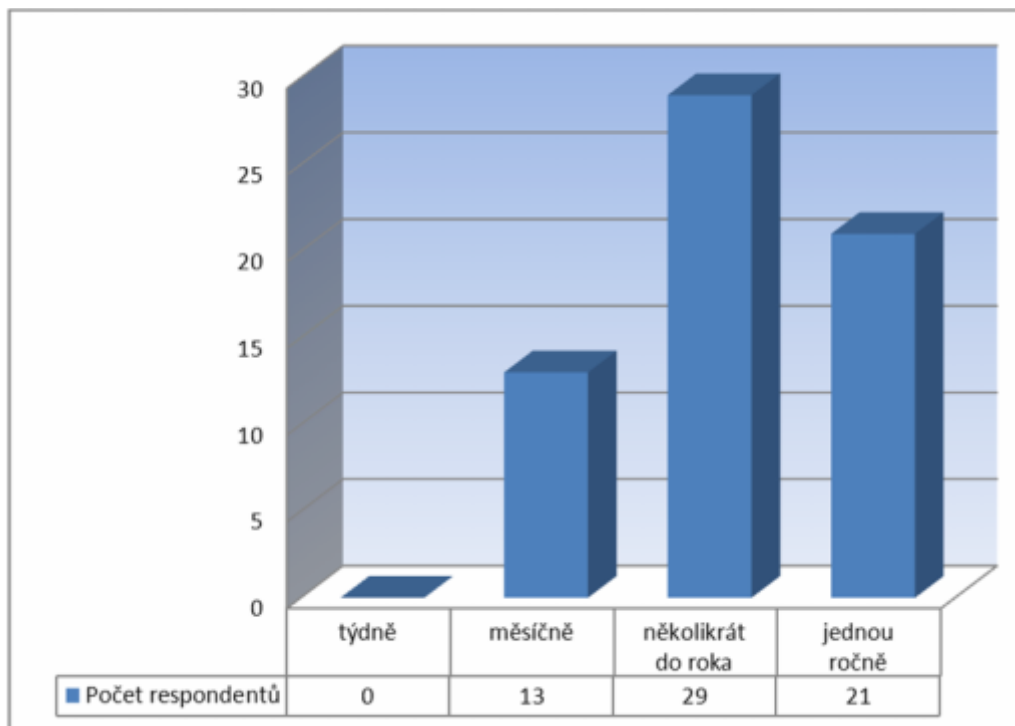
Pokud pedagogicko-psychologickou poradnu navštěvujete, uveďte jak často.

Tabulka č. 11 Frekvence návštěv v pedagogicko-psychologické poradně

Četnost návštěv poradny	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
týdně	0	0,00%
měsíčně	13	20,63%
několikrát do roka	29	46,03%
jednou ročně	21	33,33%
celkem	63	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 11 Četnost návštěv v pedagogicko-psychologické poradně



Zdroj: tabulka č. 11

Většina respondentů navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu několikrát do roka, značná část jednou ročně a měsíčně. To odpovídá konzultaci autora s ředitelkou poradny ve Znojmě, která uvedla, že většina dětí chodí několikrát ročně, nebo jednou ročně. Pouze ti, kteří mají reedukační cvičení, docházejí do poradny měsíčně, nebo dle potřeby a po domluvě s psychologem.

Otázka č. 12

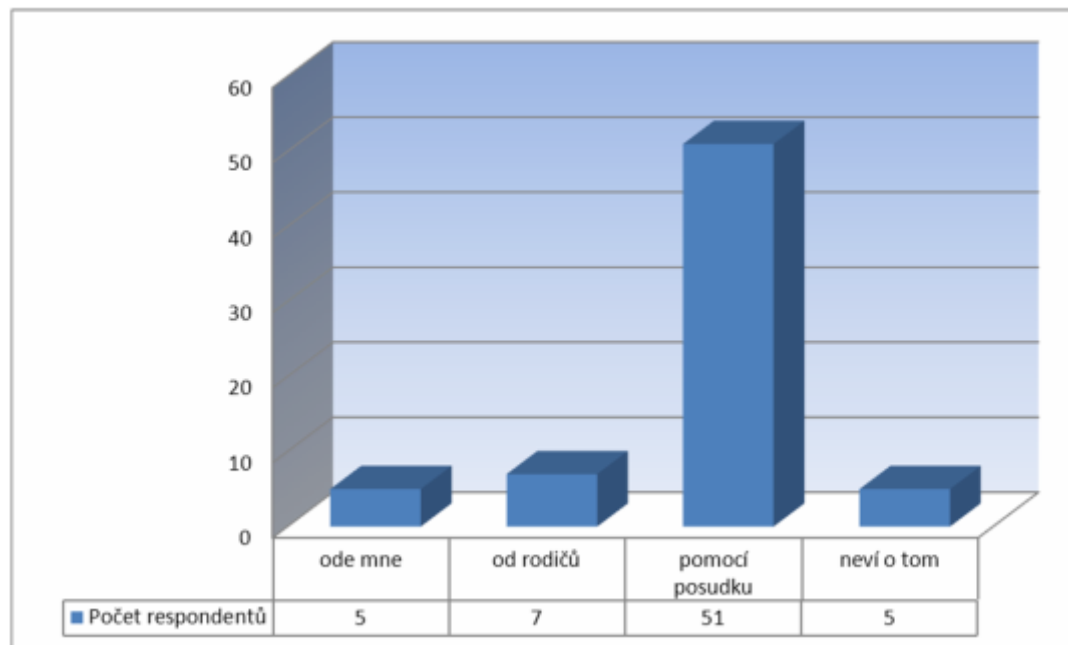
Jakým způsobem se vyučující dozvěděli o tom, že vám byla zjištěná vývojová porucha učení?

Tabulka č. 12 Způsob jakým se vyučující dozvěděli o poruše učení žáků a studentů

Jak se vyučující o poruše dozvěděli?	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
ode mne	5	7,35%
od rodičů	7	10,29%
pomocí posudku	51	75,00%
neví o tom	5	7,35%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 12 Způsob jakým se vyučující o poruše učení dozvěděli



Zdroj: tabulka č. 12

Z odpovědí respondentů je jasné, že nejčastější způsob jak sdělují škole a vyučujícím o své poruše učení je pomocí posudku z pedagogicko-psychologické poradny.

Otázka č. 13

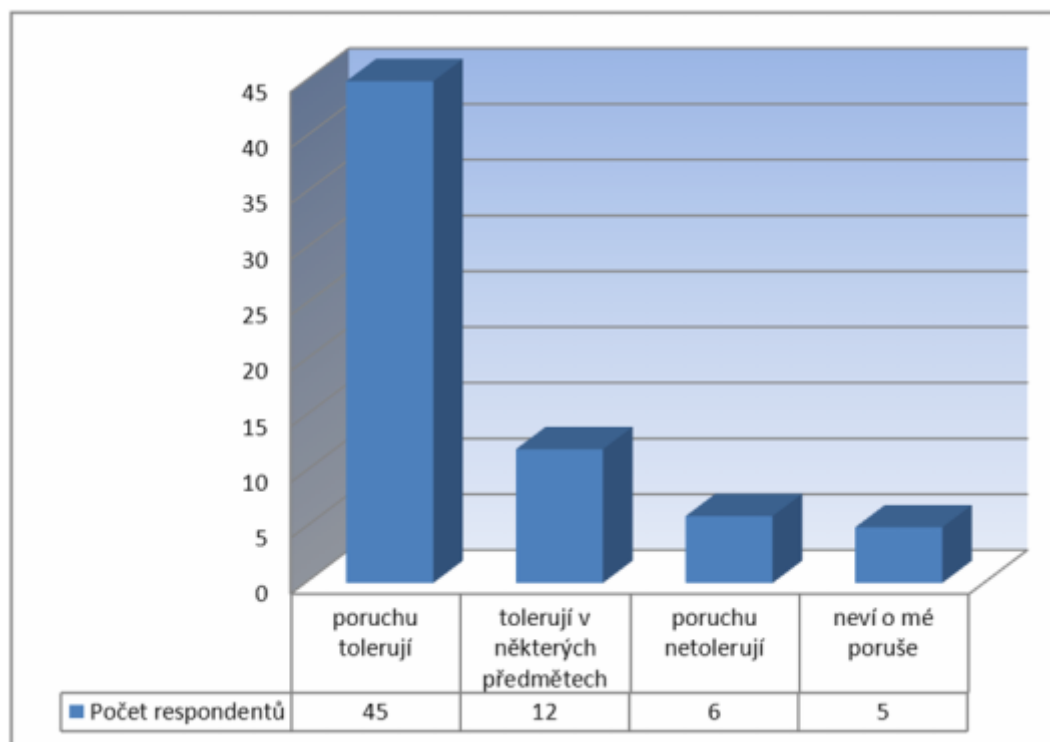
Jak hodnotíte přístup vyučujících k vaší poruše učení?

Tabulka č. 13 Přístup vyučujících k žákům a studentům s vývojovou poruchou učení

Přístup vyučujících k vaší poruše?	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
poruchu tolerují	45	66,18%
tolerují v některých předmětech	12	17,65%
poruchu netolerují	6	8,82%
neví o mé poruše	5	7,35%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 13 Přístup vyučujících k poruše učení



Zdroj: tabulka č. 13

Z odpovědí respondentů, na tuto otázku vyplývá, že většina vyučujících toleruje vývojovou poruchu učení u žáků a studentů. Někteří volili odpověď, tolerují pouze v některých předmětech, z komunikace s žáky vyplývá, že nejčastěji chybí tolerance u výuky cizích jazyků, která jim činí značné obtíže.

Otázka č. 14

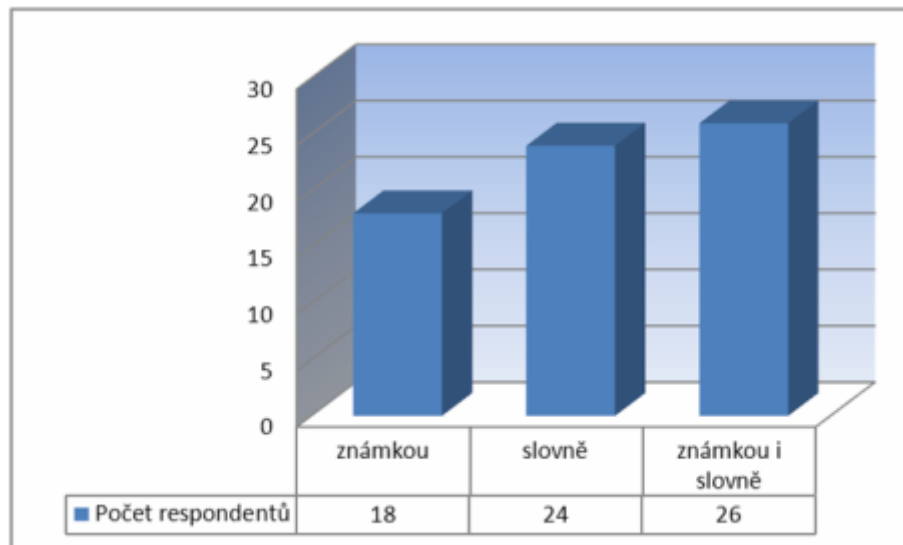
Jak jste v hodinách hodnoceni?

Tabulka č. 14 Způsob hodnocení žáků a studentů s vývojovou poruchou učení

Způsob hodnocení	Počet respondentů	Relativní četnost (%)
známkou	18	26,47%
slovně	24	35,29%
známkou i slovně	26	38,24%
celkem	68	100,00%

Zdroj: autor

Graf č. 14 Hodnocení žáků a studentů v hodinách



Zdroj: tabulka č. 14

Nejvíce respondentů označilo způsob hodnocení v hodinách známkou i slovně, tomu odpovídá hodnocení žáků na základních školách. Studenti středních škol, dle konzultace autora s při průzkumném šetření, jsou hodnoceni známkou.

7.5 Závěr průzkumného šetření, diskuze

Průzkumné šetření bylo prováděno v listopadu a prosinci 2012. Cílem dotazníkového průzkumu a bakalářské práce bylo zjistit, jak vnímají žáci bez poruchy učení, přístup učitelů k žákům s poruchami učení, zjistit zda je na žáky s poruchami učení brán ohled ze strany vyučujících, zjistit poměr žáků s poruchami učení a ostatních žáků ve třídách. K dalším cílům patřilo zjistit, zda vývojové poruchy učení postihují častěji chlapce či dívky, zjistit jaká vývojová porucha učení se vyskytuje nejčastěji a zjistit jakým způsobem jsou žáci s vývojovými poruchami učení v hodinách nejčastěji hodnoceni.

Hypotéza č. 1:

Žáci bez vývojových poruch učení vnímají odlišný přístup učitelů k žákům s vývojovými poruchami učení.

Výsledek:

Tato hypotéza se týkala otázky č. 4 v dotazníku. Většina žáků v odpovědi na tuto otázku uvedla, že vnímají odlišný přístup vyučujících ke spolužákům s vývojovými poruchami a další značná část žáků odpověděla, že pozorují ze strany vyučujících částečné úlevy pro žáky s poruchami učení. Pouze dvacet žáků odpovědělo na otázku, že nepozorují žádné změny chování učitelů ke spolužákům s poruchami učení. Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 2:

Vývojovými poruchami učení jsou postiženi častěji chlapci než dívky.

Výsledek:

Tato hypotéza se odvíjí od otázky č. 7 v dotazníku. Z odpovědí na otázku jednoznačně vyplývá, že častěji jsou vývojovými poruchami učení postiženi chlapci, odpovědělo celkem 59 respondentů, dívek bylo pouze 9. Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 3:

Žáci s vývojovými poruchami učení jsou hodnoceni známkou i slovně.

Výsledek:

Tato hypotéza se odvíjí od otázky č. 14 v dotazníku. Na tuto otázku odpovědělo 26 žáků s vývojovou poruchou učení, že jsou hodnoceni známkou i slovně, dále pak 24 žáků odpovědělo, že jsou hodnoceni slovně a 18 známkou. Při prováděném průzkumu na středních školách, všichni výchovní poradci, či učitelé, se kterými autor v průběhu průzkumu komunikoval, shodně potvrdili, že žáci s vývojovou poruchou učení studující na středních školách nemohou být hodnoceni jinak než ostatní žáci ve třídě, rovněž nesmějí mít individuální studijní plán. Tito žáci jsou povinni naučit se dané učivo ve stejném rozsahu jako jejich spolužáci, jsou jim poskytovány pouze úlevy velmi mírné, jako je delší čas na vypracování písemných prací, zkoušení ústní na místo písemného, tolerují se jim malé chyby v písemném projevu. Musejí zvládat učivo, studijního oboru, pro který se rozhodli, v plném rozsahu. Z odpovědí na otázku č. 14 v dotazníku se také lze domnívat, že 18 respondentů hodnocených známkou jsou právě studenti středních škol. Tato hypotéza se potvrdila.

Dalším úkolem a cílem této práce bylo zjistit, zda je podle žáků brán ohled na žáky s vývojovými poruchami učení ze strany vyučujících. Tento cíl lze přiřadit k otázkám č. 4 a 5 v dotazníku. Většina žáků uváděla ve svých odpovědích, že vnímají odlišný přístup vyučujících k žákům s poruchami učení a že jsou tito žáci mírněji hodnoceni a nejsou na ně kladeny stejné nároky jako na ostatní žáky.

Otázka č. 13 v dotazníku řeší, jak hodnotí přístup učitelů žáci s diagnostikovanou vývojovou poruchou učení. Většina respondentů odpovídala, že učitelé poruchu tolerují, další značnou odpovědí bylo, že poruchu tolerují pouze učitelé v některých předmětech. Pouze šest žáků odpovědělo, že jsou po nich vyžadovány stejné výsledky.

ZÁVĚR

Téma bakalářské práce, učení a vývojové poruchy učení, si autor zvolil zejména kvůli jeho osobním zkušenostem s vývojovými poruchami učení. Práce má teoreticko-průzkumný charakter. První kapitolou teoretické části práce je kapitola o učení, definice pojmu učení, a způsoby učení. Na tuto kapitolu navazuje kapitola o vývojových poruchách učení, jednotlivé poruchy učení jsou zde detailně popsány, rovněž jejich příčiny vzniku a diagnostika. V dalších kapitolách práce se autor věnuje poruchám zvaným LMD a ADHD, které mají s vývojovými poruchami učení souvislost, mnohdy se u nich vyskytují. V práci byla rovněž popsána legislativa vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení a reedukace. Základní složkou praktické části bakalářské práce je dotazníkové šetření a prezentace jeho výsledků. Dotazník autor sestavil na základě cílů práce. Hlavními cíli bylo zjistit přístup učitelů k žákům s vývojovými poruchami učení, z pohledu ostatních žáků ve třídách, zda je na žáky s poruchami učení brán ohled, zjistit jaký je podíl žáků s poruchami učení a ostatních žáků ve třídách a přiblížit tuto problematiku široké veřejnosti. Z výzkumu vyplývá, že je na žáky s poruchami učení brán ohled, ostatní žáci ve třídách vnímají odlišný přístup vyučujících. Nejčastěji je v běžné třídě tři až pět studentů s vývojovou poruchou učení, s výjimkou tříd speciálně určených žákům s poruchou učení. Dotazník zkoumal také, zda vývojové poruchy učení mají více chlapci či dívky, zda žáci a studenti s poruchami učení navštěvují pedagogicko-psychologickou poradnu, jak jsou v hodinách hodnoceni. Autor měl v úmyslu zařadit do této práce kapitolu o pedagogicko-psychologickém poradenství, toto téma by mohlo být více rozvedeno a zpracováno i jako práce samostatně. Na základě poznatků, které autor získal při provádění výzkumu, měli žáci i studenti zájem mít informace o vývojových poruchách učení stručně a srozumitelně popsány. Toto autora inspirovalo k vytvoření informační brožury o problematice vývojových poruch učení, do brožury byla zařazena i kapitola o pedagogicko-psychologickém poradenství. Autor hodlá tuto brožuru nabídnout na základní školy a střední školy ve Znojmě a ve spolupráci s ředitelkou psychologicko-pedagogické poradny ve Znojmě nabídnout brožuru i tam.

Tvorba bakalářské práce umožnila autorovi nahlédnout hlouběji do problematiky jemu známé, srovnat si své poznatky s odbornou literaturou a interpretovat je do teoretické části práce, pomocí praktické části zjistit jak je k poruchám učení přistupováno dnes. Cíle bakalářské práce, na základě výsledků výzkumného šetření, považuje autor za splněné.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

1. BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vydání. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-137-1.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*, Masaryková univerzita v Brně 2005. ISBN 80-210-3613-35.
3. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*, Masaryková univerzita v Brně 2005. ISBN 80-210-3822-5.
4. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Masaryková univerzita v Brně 2004. ISBN 80-210-3613-3.
5. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-4.
6. BĚLECKÝ, Z., KAPRÁLEK, K. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
7. ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
8. DENIG-HELMSOVÁ, K., KONNERTZ, D. *Úspěšně obstát při písemce i ústním zkoušení*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-111-8.
9. HELMS, W. *Lépe motivovat-méně se rozčilovat*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-087-1.
10. JANKOVCOVA, M., PRUCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 80-04-23209-4.
11. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 2. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-361-7.
12. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
13. PEŠOVÁ, I., ŠMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1216-4.

14. PEUTELSCHMIEDOVA, A. *Logopedické poradenství příklady a analýzy*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2666-3.
15. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
16. PORTEŠOVÁ, Š. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
17. PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-351-2.
18. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
19. STOJAN, M. *Přehled obecných pedagogických kategorií*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 2002. ISBN 80-7204-228-9.
20. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-6.
21. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.
22. ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
23. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

24. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Poslední změna 02. 04. 2009 09:31 [cit. 20. 08. 2012].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>

25. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Vyhláška MŠMT č. 72/2005 O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. Poslední změna 17. 02. 2005 [cit. 20. 8. 2012]. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Rozložení respondentů v jednotlivých ročnících	35
Graf č. 2: Náplň třídy	36
Graf č. 3: Počet žáků s poruchou učení	37
Graf č. 4: Přístup vyučujících hodnocen žáků jednotlivých tříd	38
Graf č. 5: Způsob zvyhodňování žáků s vývojovou poruchou učení	39
Graf č. 6: Respondenti s vývojovou poruchou učení a bez poruchy učení	40
Graf č. 7: Pohlaví respondentů	41
Graf č. 8: Doba zjištění poruchy učení	42
Graf č. 9: Druhy vývojových poruch učení	43
Graf č. 10: Návštěvy pedagogicko-psychologické poradny	44
Graf č. 11: Četnost návštěv v pedagogicko-psychologické poradně	45
Graf č. 12: Způsob jakým se vyučující o poruše učení dozvěděli	46
Graf č. 13: Přístup vyučujících k poruše učení	47
Graf č. 14: Hodnocení žáků a studentů v hodinách	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Studijní ročník	35
Tabulka č. 2: Kapacita třídy	36
Tabulka č. 3: Počet žáků s poruchou učení ve třídě	37
Tabulka č. 4: Přístup vyučujících k žákům s poruchami učení	38
Tabulka č. 5: Způsob zvýhodňování žáků s poruchou učení	39
Tabulka č. 6: Počet respondentů s vývojovou poruchou učení	40
Tabulka č. 7: Pohlaví	41
Tabulka č. 8: Doba zjištění vývojové poruchy učení	42
Tabulka č. 9: Druh poruchy učení	43
Tabulka č. 10: Návštěvy pedagogicko-psychologické poradny	44
Tabulka č. 11: Frekvence návštěv v pedagogicko-psychologické poradně	45
Tabulka č. 12: Způsob jakým se vyučující dozvěděli o poruše učení žáků a studentů	46
Tabulka č. 13: Přístup vyučujících k žákům a studentům s vývojovou poruchou učení	47
Tabulka č. 14: Způsob hodnocení žáků a studentů	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník

Příloha A

DOTAZNÍK

Milí žáci a studenti,

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní, nebudete se podepisovat. Vaše odpovědi nebudou hodnoceny, ale stanou se součástí průzkumu v bakalářské práci.

U každé otázky vyberte, prosím, jednu odpověď. U otázky č. 9 můžete vybrat více odpovědí. Předem vám děkuji za vyplnění dotazníku. Tomáš Šebela, student Univerzity Jana Amose Komenského Praha.

1) Kterou třídu navštěvujete, jste student střední školy?

- a) šestá
- b) sedmá
- c)osmá
- d)devátá
- e)student střední školy

2) Kolik je vás ve třídě?

- a) 1 – 10
- b) 11 – 20
- c) 21 – 30
- d) 31 a více

3) Kolik žáků z vaší třídy má poruchu učení?

- a) 0 – 2
- b) 3 – 5
- c) 6 – 8
- d) 9 – 11
- e) 12 a více
- f) nevím

- 4) Jak vnímáte přístup vyučujících ke spolužákům s poruchami učení? Odpovězte, pokud i vy máte poruchu učení.
- a) nepozorují žádné změny chování ke spolužákům
 - b) pozorují částečné úlevy
 - c) vnímám odlišný přístup
- 5) Jakým způsobem jsou žáci s vývojovými poruchami učení zvýhodňováni? Odpovězte, pokud i vy máte poruchu učení.
- a) nejsou zvýhodňováni
 - b) jsou mírněji hodnoceni
 - c) nejsou na ně kladeny stejné nároky jako na ostatní žáky
 - d) vyučující jim věnují v hodinách více pozornosti
- 6) Byla u vás zjištěná vývojová porucha učení?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
- 7) Jste chlapec, dívka?
- a) chlapec
 - b) dívka
- 8) Kdy u vás byla zjištěná vývojová porucha učení?
- a) v předškolním věku
 - b) na prvním stupni ZŠ
 - c) na druhém stupni ZŠ
 - d) na střední škole
 - e) nevím
- 9) Jaká vývojová porucha učení vám byla diagnostikována? (možnost více odpovědí)
- a) dyslexie
 - b) dysgrafie
 - c) dysortografie
 - d) dyskalkulie
- 10) Navštěvujete pedagogicko-psychologickou poradnu?
- a) ano
 - b) ne

11) Pokud pedagogicko-psychologickou poradnu navštěvujete, uveďte jak často.

- a) týdně
- b) měsíčně
- c) několikrát do roka
- d) jednou ročně

12) Jakým způsobem se vyučující dozvěděli o tom, že vám byla zjištěná vývojová porucha učení?

- a) sdělil jsem jim to já
- b) sdělili jim to rodiče
- c) prostřednictvím posudku z pedagogicko-psychologické poradny
- d) neví o tom

13) Jak hodnotíte přístup vyučujících k vaší poruše učení?

- a) tolerují mou poruchu učení
- b) poruchu učení tolerují pouze učitelé v některých předmětech
- c) netolerují mou poruchu učení, vyžadují po mě stejné výsledky jako u ostatních
- d) neví o mé poruše učení

14) Jak jste v hodinách hodnoceni?

- a) známkou
- b) slovně
- c) známkou i slovně

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Šebela Tomáš

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované

Název práce: Učení a vývojové poruchy učení

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 23

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Pavlis Peter. CSc.