

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: *sociálních studií a speciální pedagogiky*

Bakalářský studijní program: *Předškolní a mimoškolní pedagogika*

Studijní obor: *Speciální pedagogika pro učitele MŠ a vychovatele*

Název BP:

INTEGRACE ŽÁKŮ SE SPECIFICKOU VÝVOJOVOU PORUCHOU UČENÍ

Autor:

*Pavĺína Horčová
Zvonařova 959 / 13
410 02 Lovosice*

Podpis autora:

Vedoucí práce: *doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.*

Počet:

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
44	22	1	2	6	7

V Lovosicích dne: *31. srpna 2005*

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. O právu autorském, zejména §60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL, v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu doc. PhDr. Bohumilu Stejskalovi CSc. za cenné rady a konstruktivní připomínky, kterými se podílel na mé práci. Rovněž patří poděkování paní ředitelce základní školy za realizaci průzkumu a pedagogům, kteří se mnou na výzkumu spolupracovali. Dík patří také mé rodině za emoční podporu a trpělivost.

Název bakalářské práce : Integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení

Anglický název : Integration of Pupils with Learning Disabilities

Jméno a příjmení autora : Pavlína Horčová

Akademický rok odevzdání BP : 2005

Vedoucí BP : doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Resumé Bakalářská práce se zabývala problematikou integrace žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na základní škole a vycházela z tohoto předpokladu: předpokladem byla teoretická i praktická znalost problematiky integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení a dobrá úroveň znalostí učitelů v oblasti specifických vývojových poruch učení na prvním stupni základní školy. Předpoklad byl v závěru potvrzen. Jejím cílem bylo zjištění poznatků získaných v praxi s dětmi se specifickou vývojovou poruchou učení a připravenost učitelů na práci s těmito žáky. Cíl byl dosažen. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování literárních pramenů popisovala tělesný a psychický vývoj dítěte včetně problematiky školní zralosti. Vymezení pojmu specifické vývojové poruchy učení a jejich projevy při osvojování čtení, psaní a počítání. V praktické části byly zpracovány tři metody – anamnéza, studium dokumentace a dotazník. Anamnéza popisovala jednotlivého žáka se specifickou vývojovou poruchou učení. Studium dokumentace zkoumala, kolik žáků se specifickou vývojovou poruchou učení bylo integrováno do druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd na základní škole. Dotazník zjišťoval informovanost učitelek základní školy v oblasti integrace žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Výsledky ukazovaly na dobrou úroveň znalostí pedagogů v této oblasti a vyúsťovaly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti specifických vývojových poruch učení. Za zajímavý poznatek, vzhledem k řešené problematice, bylo možné považovat zmapování počtu integrovaných žáků se specifickými vývojovými poruchami učení v druhých až pátých třídách základní školy. Dále zjištění připravenosti učitelů na práci s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení a jejich teoretické i praktické znalosti.

Summary In my bachelor thesis I inquired in the topic of integration of pupils with specific learning disabilities (SLD) at elementary schools. For my research I stated two principal hypotheses. I proceeded on the assumption that the theoretical and practical knowledge of the problems of integration of pupils with SLD and efficient level of the knowledge of the teachers dealing with SLD, especially on the first grade of elementary schools, is necessary. My research finally confirmed my assumption. The aim of my thesis was to gather the information and knowledge about the pupils with SLD during practical cooperation with them and the state of preparation of the teachers for the work with disabled pupils. The aim was finally attained. My thesis consists of two parts. The theoretical part describes physical and mental development of children including the topic of school maturity. The term specific learning disabilities and their effect on learning writing, reading and counting was also defined. In the practical part of my thesis I worked with three methods - anamnesis, study of documentation and questionnaire. The anamnesis described individual pupils with SLD. The study of documentation inquired in the number of pupils with SLD integrated in the second, the third, the fourth and the fifth classes of elementary school. The questionnaire examined the state of awareness of elementary school teachers concerning SLD. The results of the questionnaire revealed efficient knowledge of elementary school teachers in the area of SLD and led to concrete proposals of measures in this area. Finally, concerning the topic of my research, it can be said that exploring the area of integration of learners with SLD in the first grade classes of elementary school as well as the examination of the teachers' awareness of the work with SLD learners, including their theoretical and practical knowledge, disclosed the most interesting and surprising outcomes.

Obsah

1. Úvod	7
2. Teoretické zpracování problému	9
2.1 Školní období	9
2.1.1 Vymezení základních pojmů	9
2.1.2 Dítě šestileté	10
2.1.3 Vstup dítěte do školy - problém školní zralosti	12
2.1.4 Znaký školní zralosti	12
2.1.5 Školní dětství /období 1. stupně základní školy/	14
2.1.6 Tělesný a psychický vývoj	15
2.2 Specifické vývojové poruchy učení	19
2.2.1 Vymezení pojmu specifické vývojové poruchy učení	19
2.2.2 Projevy specifických vývojových poruch učení	22
2.2.3 Projevy specifických vývojových poruch učení při osvojování čtení, psaní a počítání	22
3. Praktická část	27
3.1 Cíl praktické části	27
3.2 Popis zkoumaného vzorku	27
3.3 Průběh průzkumu	28
3.4 Použité metody	28
3.4.1 Předvýzkum a jeho výsledky	30
3.5 Stanovení předpokladů	30
3.6 Výsledky a jejich interpretace	31
3.7 Shrnutí praktické části a diskuse	39
4. Závěr	41
5. Návrh opatření	42
6. Seznam použitých zdrojů	43
7. Seznam příloh	44
8. Přílohy	

1. Úvod

Cílem bakalářské práce je zjištění poznatků získaných v praxi s dětmi se specifickou vývojovou poruchou učení a připravenost učitelů na práci s těmito žáky. Lze předpokládat dobrou úroveň znalostí pedagogů.

Zvolila jsem si téma bakalářské práce, které se zabývá *problematikou žáků se specifickými vývojovými poruchami učení*. Pracuji jako učitelka na prvním stupni základní školy a ve své třídě mám integrovaného žáka s dyslexií a dysgrafií.

Je stále více dětí, u kterých se nástupem do školy projeví některá z těchto poruch. Včasnou diagnostikou a speciálním přístupem pedagogů i rodičů je možné předcházet negativním vlivům, které znemožňují dítěti prospívat jako jiní žáci.

V teoretické části se čtenáři seznamují s problematikou školní zralosti s pojmy školní období, dítě šestileté jeho tělesný a psychický vývoj. Dále vymezení pojmu specifické vývojové poruchy učení, projevy specifických vývojových poruch učení při osvojování čtení, psaní a počítání.

Zjišťovala jsem jaké znalosti v oblasti specifických vývojových poruch mají učitelé na prvním stupni základní školy. Předmětem mého výzkumu nebylo zjišťovat, zda jsou učitelé vzděláni v oboru speciální pedagogiky, ale jak s dětmi pracují a využívají dostupných pomůcek.

Snažila jsem se zjistit, zda je více diagnostikováno chlapců či dívek se specifickou vývojovou poruchou učení.

Praktická část vychází z těchto předpokladů: Úroveň znalostí učitelů v oblasti specifických vývojových poruch učení na prvním stupni základní školy je dobrá.

Dále z pomocných předpokladů :

- P1 Dobře se orientují učitelky, které mají ve třídě integrovaného žáka.
- P2 Učitelé dovedou rozeznat jednotlivé poruchy.
- P3 Učitelé užívají vhodný způsob práce.
- P4 Na školách jsou dobré podmínky a dostatek pomůcek.
- P5 Učitelé mají zájem o další vzdělávání.

V praktické části jsou rozpracovány tři metody: *anamnéza, studium dokumentace a dotazník*.

V anamnéze byla zpracována osobní a rodinná anamnéza žáka se specifickými vývojovými poruchami učení. Studium dokumentace je zpracována z přesných záznamů. Zkoumala, kolik žáků je integrováno do druhých, třetích, čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Výsledky jsou zpracovány v grafech.

V příloze jsou doloženy fotografie pomůcek pro výuku matematiky, psaní a čtení, které jsou vhodné pro práci se žáky se specifickými vývojovými poruchami učení. Vzor individuálního vzdělávacího plánu, dotazník pro učitele a grafomotorický list a několik rad pro rodiče pracující s dítětem se specifickými vývojovými poruchami učení.

Téma bakalářské práce bylo zajímavé a daná problematika integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení byla přínosem pro moji učitelskou práci.

2. Teoretické zpracování problému

2.1 Školní období

2.1.1 Vymezení základních pojmů

Jak uvádí R. Konečný M. Bouchal (1966, s.130)

jde o *období, v němž duševní i tělesný vývoj je spjat těsně se společenskými povinnostmi*. Život je spjat s kolektivem, vytváří se i zcela nový vztah učitel – žák. Nastává řada nových, dosud neznámých povinností : pravidelné vstávání, ukázněné chování ve školní lavici, podřizování osobních potřeb práci v kolektivu. Značná část činnosti kognitivní je spjata s učením ve škole. Rovněž tak nácvik trvalejšího pozornostního napětí a práce.

Učení je v tomto období společensky užitečnou, významnou a pro dítě nikterak lehkou prací. Stává se proto pro některé děti vstup do prvního ročníku kritickým: výrazně se např. neschopnost včas a bez poruch se adaptovat na nové prostředí projevuje zejména v m u t i s m e ch prvňáčků. Děti nepřipravené dostatečně na přechod do školního kolektivu /držené např. stranou dětí doma nebo strašené školou před vstupem do školy/ nezřídka ve škole důsledně mlčí a omylem bývají dokonce zařazovány do zvláštní školy, ačkoli je třeba jen vhodných psychoterapeutických zákroků. Pro děti prvního ročníku je zejména typická rtuťovitá pohyblivost. Výslovnost je už rozvinuta. Citově dochází dost často k projevům lability, citové nestálosti a vratkosti, citový život sílí směrem k extrémním projevům – někdy až k citovému napětí tam, kde je podporováno nevhodnými formami výchovy.

Sílí význam sociálních her: řidič auta /i se zvukovými projevy/, lékař, voják, učitelka, pilot. Rozvíjejí se i hry sportovní a společenské /Člověče, nezlob se, Černý Petr apod./.

Rozvíjejí se konkrétní **mravní normy** spíš ve smyslu toho, co se nemá a nesmí, než co je žádoucí /heteronomní morální hodnoty/. Tak je tomu asi do druhého ročníku. Poté se dítě /od druhého ročníku/ vyrovnává s novými požadavky kolektivu i hodnocení, je v podstatě vyrovnanější, ale na druhé straně i citlivější vůči výtkám a nezdarům. Začíná **samo hodnotit** /kolem devátého roku/, nepřijímá již věci takové, jaké jsou (hádavost dětí mezi sebou).

Nastává velmi výrazný pokrok v **motorice**, přesnost, rychlost a suverénní ovládání pohybů až překvapuje. Pohybové hry jsou nejoblíbenější. Většina psychologů i pediatriů se shoduje v tom, že pohyb v tomto věku právě tak jako hlasitost projevu je ventilem napětí.

Myšlení je velmi konkrétní, názorné, logické. Děti začínají být kritické i sami k sobě – srovnávají se s druhými. Emočně ubývá strachu z neznámého, ale přibývá strachu ze společensky obtížných situací (ve škole, mezi kamarády a spolužáky, strach z rodičů, kteří trestají apod.).

2.1.2 Dítě šestileté

Podle Václava Příhody (1963, s.267)

je dokončení šestého roku v lidském životě mezníkem trojnásobným:

po stránce biologické, psychologické i sociální. Protože ve střední a západní Evropě po dosažení tohoto věku je dítě podrobno první státní povinnosti a **vstupuje do školy**, je o ně odedávna veliký vědecký zájem. E. Maumann věnoval celou kapitulu představovanému okruhu šestiletých dětí (1. c. I: 334-393).

Tělesná výška českého šestiletého hošika je 114,3 cm, dívky o něco málo méně (113,6). Takže jsou vyšší asi o 19 cm než děcko tříleté. Pro jejich psychologii není tento fakt bezvýznamný. Šestileté dítě dosahuje dvou třetin výšky dospělého, ale toliko třetiny jeho váhy, takže se naň dívá tak trochu jako Lilipután na Gullivera. Proporce těla jsou u něho ještě dětské. Poměr hlavy k délce těla je 1 : 6. Šestiletý si uchovává formu malého dítěte, jak ji popsal Wilfried Zeller: Čelo je velké, často silně vyklenuté, kdežto obličej je malý. Horní ret ještě vystupuje nad dolní. Nos není ještě dost formován. Krk je útlý a slabý, trup velký, ještě poněkud válcovitý, někdy tučný.

Veliké břicho se vysunuje dopředu. Boky se většinou nezužují. Ramena připadají úzká. Záda nemají vleže obvyklou křivaturu. Jeho kosti jsou poddajné, takže dosud je nebezpečí, aby se záda neprohnula a nezůstala pak trvale zakřivená. Hřbetní svalstvo je málo vyvinuto. Také končetiny mají tukové polštářky a slabou muskulaturu ještě neúplně diferencovanou. Jejich pohybové výkony jsou nevelké, takže se dítě snadno unaví činností i chůzí (372 : 32).

Tělo děvčat je anatomicky starší, jak je patrné zejména postupu osifikace. Profesor E. Babák ještě předpokládal, že lze anatomický věk měřit podle počtu osifikačních bodů, a to zvláště na karpálních kůstkách (13 : 24). Tato míra je však podle novějších výzkumů pro přílišnou variační šíři málo spolehlivá. To bylo zjištěno také našimi badateli Borovanským-Hněvkovským u blíženců, u nichž byly v osifikaci zápěstních kůstek rozdíly značné, dokonce i ve směru vpravo a vlevo (1. c. 43). Odkazujeme na jejich vývody, jež se týkají jen chlapců. Epidiafysární index, který naznačuje přesněji maturační pochod nežli objevení osifikačních bodů, činí pro čtyřleté jen 51,8 pro šestileté již 74,9. Osifikovaná plocha ruky činila průměrně 916,6 mm, karpálních kůstek 70,4mm (u čtyřletých jen 625,0 a 38,0 respektive). U šestiletých hochů se jeví první známky formování jádra v distálním konci pažní kosti (28 : 51). V hlavici vřetenní kosti je již plně vyvinuto. Z karpálních kůstek jsou již zcela osifikovány triquetrum, capitatum a hamatum, částečně naviculare (33 %), lunatum (90 %), multangulum maius (37,5 %) a minus (41 %). Os pisiforme je zcela v chrupavčitém stavu. Pozdější výzkum C. D. Floryho z roku 1936 je celkově souhlasný s českým, ale jeví i pro hochy vyšší hodnoty při částečné osifikaci. Uvádíme jeho data, abychom znázornili podstatné vývojové zrychlení u dívek. První číslo v závorce ukazuje procento osifikace u hochů šestiletých, druhé u dívek: naviculare (51:95), lunatum (87:99), multangulum (51:94) a minus (48:95). Podle zjištění Floryho jsou dívky téhož věku anatomicky starší o rok až dva roky (49:283).

Názory různých autorů jsou odlišné na vstup dítěte do školy. Jiný názor má lékař z hlediska fyziologického a jiný názor má psycholog. Domnívám se, že je nutné tuto problematiku posuzovat individuálně a udělat vše ve prospěch dítěte.

2.1.3 Vstup dítěte do školy - problém školní zralosti

Jak uvádí Trpišovská a Heřmanová (1990, s.87)

je hlavním a zpravidla rozhodujícím kritériem pro *přijímání do první třídy* věk dítěte, *ukončení 6. roku*. Takto empiricky stanovená mez má v našem školství staletou tradici a lze ji považovat za vyhovující. Převážná většina šestiletých dětí stačí vyhovět požadavkům elementárního učiva a umí se uspokojivě vyrovnat s novou sociální situací a s novým způsobem zaměstnání.

Avšak jako každý hromadný přírodní a společenský jev má i způsobilost pro školu svou variabilitu a své odchylky od normy. Několik procent dětí nemá v šesti letech požadované *znaky školní zralosti*. Pro ně je pak vstup do školy začátkem nepřetržitých neúspěchů a psychických traumat. Vzniklé potíže mají výukové, výchovné, často i zdravotní důsledky. Jejichž druh a intenzita závisí na příčinách a stupni nezralosti.

Přikláním se k názoru autora, že několik procent dětí nemá v šesti letech požadované znaky školní zralosti.

2.1.4 Znaky školní zralosti

Školní zralostí rozumíme dosažení takového stupně vývoje, aby dítě bylo *schopno se účastnit školního vyučování*.

To předpokládá:

- v oblasti tělesné
- v oblasti rozumové
- v oblasti citové
- v oblasti sociální

1/ V oblasti tělesné – první strukturální přeměnu, změnu tělesné stavby, zlepšení motoriky dítěte a celkové tělesné výkonnosti.

2/ V oblasti rozumové – záměrná koncentrace pozornosti

- percepční znalost (diferencované, analytické vnímání)
- analytické myšlení (schopnost postihu podstatných znaků a vztahů mezi jevy)
- racionální přístup ke skutečnosti (relativní zeslabení významu fantazie)
- logické zapamatování
- ovládnutí odposlouchané hovorové řeči
- schopnost chápání a užívání jiných symbolů (předpoklad ke zvládnutí trivia)
- rozvinutí jemné motoriky ruky a vizuomotorické koordinace
- zájem o zaměstnání s cílem a o nové poznatky (tj. dostatečná pracovní motivace)

3/ V oblasti citové – je znakem školní zralosti dosažení relativně lepší emoční stability (méně impulsivních reakcí) a využití citové kapacity při motivování školního zaměstnání.

4/ V oblasti sociální – zralostí rozumíme potřebu dítěte stýkat se s dětmi a podřizovat se zájmům a konvencím dětských skupin.

Dosažení školní zralosti ve všech složkách psychické struktury závisí na činitelích, které ovlivňují somatický a psychický vývoj dítěte.

Jsou to:

- ***faktory organické*** /genetické, vývojové, zdravotní/
- ***faktory psychické*** /podnětnost prostředí, citová atmosféra, vlastní psychická aktivity, systematická výchova a učení/.

Jak uvádí Vágnerová (2003, s.5)

potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je významná skoro pro každého. Období školního věku bývá dokonce označeno jako fáze píce a snaživosti, protože v této době roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, zejména takovým, který by byl sociálně pozitivně hodnocen. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a tímto způsobem uspokojuje i jeho potřebu seberealizace. Jestliže dítě úspěšné není, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty, které mohou být více či méně generalizované. Každá společnost si určuje, co považuje v určitém věku za úspěch, resp. V jaké oblasti by ho mělo být dosaženo. Z hlediska většiny dospělých je pro školáka nejdůležitější úspěšnost v oblasti vzdělávání, to znamená ve škole. Jeho hodnocení má vesměs nezpochybnitelnou kvantifikující podobu, tento výkon je klasifikován stupnicí pěti známek o jejichž významu nemůže být pochyb.

2.1.5 Školní dětství / období 1. stupně ZŠ /

Jak uvádí Trpišovská a Heřmanová (1990, s.87)

jde o *vývojovou etapu mezi šestým až desátým, respektive jedenáctým rokem* života dítěte. *Začíná vstupem do školy*, kterým se zásadně mění celkový způsob života dítěte.

Hravá činnost ustupuje do pozadí, *hlavní činností se stává učení*, žák se musí podřizovat požadavkům školy, ukládá se mu značné *množství povinností*, mění se jeho *denní režim* a zčásti i jeho postavení v rodině. Pro dítě to znamená *zvýšenou tělesnou i duševní zátěž* a je třeba, aby se brzy novým podmínkám přizpůsobilo. Předpokladem pro to není již zmíněná školní zralost dítěte, ale i respektování věkových zvláštností dítěte a vhodné pedagogické postupy učitele při práci v 1. třídě.

Děti se většinou na vstup do školy těší a s radostným očekáváním věcí příštích přijímají roli žáka. Mnoho dětí však už po několika týdnech pociťuje zklamání a nechut ke školní práci, bohužel i proto, že učitel nedokáže dostatečně respektovat v pedagogických postupech možnosti dětí, popřípadě nevytvoří vhodné sociální klima ve školní třídě.

2.1.6 Tělesný a psychický vývoj

- ✓ V tomto věku je pro dítě charakteristický *intenzivní růst do výšky*, ročně asi o 6 – 8 cm. Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Mozek je v tomto období průměrně ještě asi o 150g lehčí než v dospělosti, také diferenciací korových buněk není ještě dokončena. Děti se proto brzy unaví a *potřebují odpočinek*. To musíme při školní práci respektovat.
- ✓ Důležitou tělesnou změnou je v tomto věku i vývoj dentice. *Trvalé zuby* začínají nahrazovat mléčný chrup.
- ✓ *Vývoj motoriky* je závislý na funkci nervové soustavy, na růstu a osifikaci kostí a na výkonnosti svalového aparátu. V této etapě se zdokonalování pohybové činnosti uskutečňuje zejména lepší souhrou pohybů jednotlivých částí těla, ale i lepší souhrou pohybů se smyslovými podněty. Vysoký stupeň *koordinace pohybů ruky*, drobného svalstva prstů i ostatních pohybů těla a polohových pocitů si žádá nácvik psaní. Zpočátku je proto psaní provázeno značným úsilím a množstvím nadbytečných pohybů.
- ✓ *Vývoj poznávacích procesů*. Vstupem do školy se výrazně mění především poznávací procesy dítěte. Vnímání se opírá o stále dokonalejší a přesnější činnost všech analyzátorů a i o bohatší zkušenost dítěte. Škola klade zvýšené nároky především na pozornost dítěte. Žák už nevystačí s pozorností bezděčnou, ale musí se úmyslně soustředit na plnění úkolů.
- ✓ *Představy* se vyznačují značnou konkrétností a živostí / u některých dětí jsou ještě eidetické/. Představy mají pro žáka ve vyučování velký význam, neboť mu nahrazují pojmy. Představy dítěte jsou těsně spojeny s jeho bezprostředními zážitky. Záleží tedy na tom, jak podnětné je prostředí, ve kterém dítě žije. Na bohatosti představ dítěte závisí i rozvoj myšlení a tím i školní úspěšnost dítěte. Bohatství představ je ovlivněno i fantazií dítěte.

- ✓ ***Fantazie*** umožňuje žákovi kombinovat a přetvářet představy, v tomto věku se však vyznačuje určitou živelností.
- ✓ ***Paměť*** žákovi umožňuje uchovávat minulou zkušenost. Pro dětskou paměť je charakteristická velká názornost a konkrétnost.
- ✓ ***Myšlení***. Vývoj myšlení prochází v této etapě dvěma základními fázemi. První fáze se přibližně kryje s prvními dvěma školními roky a myšlenková činnost žáka připomíná ještě myšlení předškolního dítěte. Učební látka je příliš konkretizovaná, děti se při osvojování učiva opírají o reálné předměty nebo jejich názorné zobrazení. Převládá konkrétně _ pojmové myšlení. Postupně se však vytváří schopnost žáků abstrahovat od konkrétního a přichází druhá fáze rozvoje myšlení.
- ✓ ***Chápání časových a prostorových vztahů***. Orientace v čase souvisí jednak s organizací školního života, jednak s osvojováním číselných symbolů a používáním hodin k měření času. Při osvojování prostorových pojmů má dítě potíže při pochopení světových stran a těžko chápe i detailní odlišnost mezi pojmy např. pahorek, vrchovina, vysočina, kopec atd.
- ✓ Spolu s vývojem myšlení se rozvíjí i ***řeč***. Vyšší logické formy myšlení mohou vzniknout jen na základě řeči, proto je řeč nevyhnutelnou podmínkou pro vývoj abstraktního myšlení.
- ✓ ***Jazykové schopnosti*** dítěte se výrazně rozvinou zejména tím, že se ***naučí číst a psát***. Řeč je ve škole předmětem, je jí věnována velká pozornost. Obohacuje se především slovní zásoba, a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně, neboť se zpřesňuje obsah pojmů i jejich hierarchizace. Dobrá úroveň jazykových schopností je podmínkou úspěšné školní práce, jeho dalšího vzdělávání, neboť to se uskutečňuje převážně jazykovými prostředky. Při vstupu do školy úroveň verbálních schopností závisí v podstatné míře na kvalitě prostředí, ve kterém dítě žije, na výchovné péči, která se mu věnovala. Mezi dětmi jsou dost velké rozdíly a škola by je měla postupně stírat.

K tomu je třeba handicapovaným dětem poskytnout dostatek stimulů
– různých smyslových i verbálních zážitků, bezprostředních
i zprostředkovaných zkušeností. A naučit je číst (ve smyslu užívat literaturu).

- ✓ **Vývoj citů.** City žáka postupně ztrácí afektivní charakter, diferencují se a dostávají pod *vědomou kontrolu*. Žák už dokáže do značné míry usměrňovat mnohé projevy nálad, *city jsou stálejší*. Dokáže i zakrýt nežádoucí city, uvnitř je však prožívá a zadržené citové projevy kompenzuje v jiných činnostech. Ke změnám dochází u geneze strachu. Žák se postupně přestává bát předmětů a bytostí vymyšlených a *city strachu* se přesouvají spíše *do reálných situací* (např. strach z trestu, strach z napjatých vztahů v rodině, strach o osud rodičů, ...). V rodině i ve škole mohou vznikat city žárlivosti, často navenek úplně protlačené. Hněvem žák reaguje na tělesné tresty, přehlédnutí své osoby ve hře, posměšky, urážky ... I přes zjevný posun ve vývoji citů nemůžeme ještě mluvit o jejich stabilitě. Dětská citlivost je ještě mělká, povrchní u školáků se stále více uplatňují *vyšší city*: city estetické, intelektuální a mravní. Z hlediska rozvoje estetických citů je důležitý vývoj samostatného pojmu krásna. Dítě nemá ještě osvojeny stabilnější normy estetického citění vypracované lidskou kulturou, a proto je jeho hodnocení krásna výrazně subjektivní.
- ✓ **Škola** se výrazně podílí na utváření morálních citů vytvářením smyslu pro odpovědnost, plnění povinností, dodržování norem skupinového života. V sociálních vztazích dítěte *dominuje osobnost učitele*. Většina dětí na začátku školní docházky učitele obdivuje, respektuje ho a snaží se mu zaimponovat. Víc žákovi záleží na přízni učitele než na přízni spolužáků. Učitel mu ztělesňuje autoritu, moc a moudrost. S narůstáním samostatnějšího kritického myšlení však autorita učitele v jeho očích postupně klesá a udržet si ji může jen výborný učitel. Postupně se ale rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi a dochází *k diferenciaci sociálních vztahů* mezi jednotlivými žáky ve třídě. Pro formování osobnosti dítěte je velmi důležitý *rozvoj sebevědomí*. Pro jeho úspěšný rozvoj je třeba, aby se dítě svými výkony vyrovnalo vrstevníkům a aby zaujímalo *příjemnou sociální pozici* v rámci skupiny.

Tuto pozici si dítě vytváří nejen výkony při vyučování, ale i při hrách, popř. jiných činnostech. Pokud se dítě dostane mimo strukturu sociálních vztahů ve skupině (izolát), začne většinou uplatňovat různé nepřiměřené způsoby chování. ***Skupiny vrstevníků mají nenahraditelný význam pro vývoj sociálního citění a chování dítěte.***

- ✓ ***Vývoj vůle.*** Volní procesy znamenají ***vytyčování cílů a jejich dosahování, překonávání překážek*** na cestě k nim. Vůle žáka se rozvíjí v činnostech- učení, hře i při plnění pracovních úkolů mimo školu. Zahájí-li dítě nějakou činnost, mělo by ji dovést do konce. K tomu je třeba vytvářet podmínky. Vůle se však vytváří jen v boji s překážkami a při jejich překonávání. Proto není dobré dítě chránit před různými těžkostmi, má-li již předpoklady k jejich zvládnutí. Vytyčování cíle musí odpovídat předpokladům dítěte, jsou-li příliš vysoké, žák je vzdá a tím jednak ztrácí sebedůvěru a naruší to utváření vůle. Příliš nízké cíle zase nevyžadují zvláštní úsilí při jejich dosahování a z hlediska utváření vůle jsou bezcenné.
- ✓ ***Morální rozvoj žáka.*** I morální citění, přesvědčení, uvědomění a chování má svou genezi. Dítě se nenarodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojovat. Po vstupu do školy nemohou být měřítkem správnosti chování již pouze emoce, ale morální uvědomělost, dítě musí postupně zvnitřnit systém mravních norem, vytvořit si kladné mravní vlastnosti. Specifickou otázkou formování morálky je vytváření ***správného vztahu k práci***. K tomu je třeba ukládat dítěti přiměřené množství povinností, a mít zájem o jeho práci. Negativně může působit špatný příklad dospělých.

2.2 Specifické vývojové poruchy učení

2.2.1 Vymezení pojmu SPU

Jak uvádí Zelinková (2003, s.10)

Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.

(Perspectives on Dyslexia, 17, 1991, 1, s.16)

Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější.

Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Použití tohoto pojmu ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení.

Definice specifických poruch učení a především definice dyslexie prošly od pokusu o první definování této poruchy do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístup k problematice autorů, kteří tyto definice formulují. Proto se od sebe výrazně liší definice z počátku století a definice dnešní, stejně jako vyjádření týmu odborníků různých profesí a definice jednotlivých autorů.

Klasická definice dyslexie byla přijata po dlouhých intenzivních jednáních Světovou neurologickou federací na konferenci 4.4. 1968, v Dallasu, USA.

Podle Matějčka (1974)

Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.

V mnoha směrech tato definice byla východiskem pro výzkum i praxi, avšak její neurčitost ve formulacích a nedostatek přesnějších kritérií limitovaly její praktické využití, především v oblasti prevence a reedukace. Zmiňovala „přiměřenou inteligenci“ a dala podnět k utváření diskrepančních kritérií (rozdíl mezi IQ a úrovní čtení), která jsou předmětem diskusí dosud.

Dyslexie je porucha, která postihuje kódování psaného jazyka a vzniká na základě deficitu fonologického systému mluveného jazyka. (Lundberg, 1999, s. 10)

Definice Ortonovy dyslektické společnosti, nyní Mezinárodní dyslektické společnosti, z roku 1994 uvádí, že: Dyslexie je specifická porucha řeči konstitučního původu charakteristická obtížemi v dekodování izolovaných slov často odrážející nízkou úroveň fonologických procesů (tamtéž).

V dubnu stejného roku zformuloval výzkumný výbor Ortonovy dyslektické společnosti ve spolupráci s Národním centrem pro poruchy učení definici mnohem obsáhlejší:

Podle Matějčka (1996, s. 18)

Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekodování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekodování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.

Tato definice je velmi podrobně rozebrána prof. Matějčkem (1996).
V roce 1995 formuluje Ortonova dyslektická společnost novější definici, která již zmiňuje konstituční původ poruchy a možnou kombinaci s dyskalkulií:

Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.

V souladu s touto definicí dyslexie není způsobena primárně: smyslovým nebo mentálním postižením, nízkou sociokulturní úrovní, zdravotním stavem dítěte.
(Nicolson, Fawcett, 1996)

Definice Britské dyslektické asociace z roku 1997 je opět obsáhlejší, postihuje více oblastí než pouze řeč:

Dyslexie je komplex neurologických podmínek konstitučního původu. Symptomy mohou postihovat mnoho oblastí učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha zahrnuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje především na ovládání psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč.

Definici dyskalkulie zformuloval J. Košč a označuje poruchu jako vývojová dyskalkulie:

Jak uvádí Košč (1984)

Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.

Z definice dyskalkulie vyplývá, že je třeba odlišit obtíže v matematice způsobené poruchou od těch, které odpovídají nižší inteligenci.

2.2.2 Projevy specifických poruch učení

Jak uvádí Zelinková (2003, s.41)

specifické poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako **průvodní znaky**. V určitém slova smyslu jsou to zároveň kognitivní příčiny poruch. V běžném životě a v průběhu výuky si je však rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé, nebo dokonce hloupé. SPU však postihují i chování, citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím („šáskování“, upozorňování na sebe nevhodnými formami).

Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy v navazování sociálních kontaktů.

2.2.3 Projevy SPU při osvojování čtení, psaní a počítání

- **Dyslexie**

Jak uvádí Zelinková (2003, s. 41) jde o poruchu, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

- **Rychlost** – dítě luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle, domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie., pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.
- **Chybovost** – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen tvarově podobných (b-d-p), zvukově podobných (t-d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen jsou projevem poruchy, protože např. b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři.

- **Technika čtení** – při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohrěškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.
- **Porozumění** – je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Uvedené *znaky čtenářského výkonu* mohou být *postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích*. Pouhé vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie.

Jak uvádí Vágnerová (2003, s.52) k této problematice lze čtení chápat jako dešifrování a reprodukci daného textu. Proces učení čtení postupuje od osvojení základních prvků a jejich spojování do větších celků. Základní jednotkou je písmeno. Dítě musí porozumět významu písmena, resp. Hlázky, ve slabice, akceptovat skutečnost, že každá z použitých hlásek dává slabice nějaký smysl. Dítě musí pochopit i důležitost stabilního směru čtení, to znamená směru řazení písmen. S tím souvisí porozumění podstatě řazení, děti si musí uvědomit, že pořadí hlásek v určité slabice (resp. slově) je závazné a že jej nelze libovolně měnit. Princip řazení a kombinace se uplatňuje i při skládání a čtení slov. Na počátku výuky čtení jsou důležité pravohemisférové funkce, které se uplatňují při rozlišování tvarů písmen v době, kdy ještě dítě nezná jejich význam, při sledování správného směru a respektování pořadí čtených slov, resp. hlásek ve slově. Jakmile dítě začne chápat význam písmen a skládat z nich slabiky, bude se na zpracování těchto informací stále více podílet levá hemisféra. Na počátku výuky čtení se uplatňují obě mozkové hemisféry, pro zvládnutí této dovednosti je důležitá koordinace jejich funkcí.

Vývoj čtenářských dovedností lze rozdělit na tři základní fáze.

Čtení bez porozumění

Porozumění jednotlivých slov

Čtení s porozuměním

Dyslexie je specifická porucha čtení, která patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka.

- **Dysgrafie**

Jak uvádí Zelinková (2003, s.42)

dysgrafie je porucha psaní, která *postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu.*

Projevuje se v následujících oblastech:

- Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje.
- Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné.
- Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících.
- Žák často škrtá, přepisuje písmena.
- Písemný projev je neupravený.
- Neúměrně pomalé tempo psaní.
- Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času.

- **Dysortografie**

Jak uvádí Zelinková (2003, s.43)

postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho *obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikace gramatických jevů.*

- Specifické dysortografické chyby:

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek.

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

Rozlišování sykavek.

Vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky.

Hranice slov v písmu.

➤ **Pravopisné chyby:**

V minulých letech se o pravopisných chybách v souvislosti s dysortografií nemluvalo vůbec. Předpokládalo se, že gramatiku musí žák s dysortografií zvládnout, pokud věnuje učení dostatek času. Dlouhodobé zkušenosti učitelů a rodičů však ukazují, že tomu tak není. Přes velkou snahu všech zúčastněných lze zvládnout gramatické učivo pouze s velkými obtížemi. ***Příčiny** budeme hledat v **řečovém a jazykovém vývoji dítěte**.*

V současné době není zcela jednoznačná diagnostika. Na jedné straně víme, že skutečně někteří žáci nejsou schopni se gramatiku naučit, na druhé straně prosté označení uvedených obtíží jako projev nahrává těm, kteří nejsou ochotni věnovat alespoň minimum času přípravě na vyučování.

Z důvodu zjednodušení bude dále používán pojem dyslexie, jedinec s dyslexií pro všechny tři uvedené projevy, pokud je nebude třeba od sebe oddělit z důvodu diagnostiky a reedukace konkrétního jevu.

• **Dyskalkulie**

Podle Zelinkové (2003, s.44)

jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii.

Dítě s **dyskalkulií** má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“. Neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů /např. ve 4. ročníku při počítání do deseti/. Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii.

J. Novák (podle Košče) rozlišuje následující typy dyskalkulií:

- **Praktognostická dyskalkulie.** Je to porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly.
 - **Verbální dyskalkulie.** Dítě má obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Do této kategorie spadají i neschopnosti zvládat vyjmenování řady číslovek od nejvyšší k nejnižší a naopak, jmenování řady sudých či lichých čísel.
 - **Lexická dyskalkulie.** Jde o neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly). Při nejtěžší formě dítě není schopno přečíst izolované číslice nebo operační znaky. Při lehčí formě není schopno přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed, vícemístné číslo napsané svisle. Objevují se záměny tvarově podobných čísel 3-8, 6-9, římských číslic IV- VI, záměny čísel 12- 21, čtení pouze číslic 2,3,8 místo čísla 238. Příčinou bývá porucha zrakové percepce nebo porucha orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.
- L. Košč užívá i název **numerická dyslexie**.

Jak uvádí Vágnerová (2003, s.68-69)

dyskalkulie je specifická porucha počítání, resp.manipulace s čísly.

Matematické schopnosti je možné chápat jako specifickou složku inteligence. Lze předpokládat, že jde spíše o soubor dílčích matematických kompetencí, které lze rozdělit do čtyř základních kategorií: pochopení číselného pojmu, paměť pro čísla, počtářské dovednosti a matematické uvažování.

Počtářské dovednosti se začínají rozvíjet a diferencovat jako samostatná kategorie mezi 5. a 7. rokem (Siegler, 1998). Tuto složku matematické inteligence by bylo možné definovat jako schopnost zacházet s čísly, jejíž podmínkou je porozumění číselnému pojmu, vztahům mezi čísly a principu základních aritmetických operací.

Jde o schopnost aplikovat určitá obecná pravidla, které pro vztahy mezi čísly platí.

Matematické uvažování je schopnost specifického abstraktního myšlení, které už není závislé na konkrétních číslech, ale manipuluje s obecnějšími pojmy.

3. Praktická část

3.1 Cíl praktické části

Cílem bakalářské práce je zjištění poznatků získaných v praxi s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení (dále již jen SPU) a připravenost učitelů na práci s těmito žáky. Předpokladem je teoretická i praktická znalost problematiky integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení a dobrá úroveň znalostí učitelů v oblastech specifických vývojových poruch učení na prvním stupni základní školy.

3.2 Popis zkoumaného vzorku

Výzkum byl prováděn na jedné základní škole. Do výzkumu bylo zahrnuto 8 tříd prvního stupně základní školy. Dvě druhé třídy, dvě třetí třídy, dvě čtvrté třídy a dvě páté třídy. První třídy do výzkumu zařazeny nebyly, protože SPU se během prvních tříd u dětí postupně projevují a koncem první třídy nebo začátkem druhé třídy je možné děti diagnostikovat. Tyto děti jsou vyšetřovány v PPP a SPC, kde diagnózu potvrdí. Celkem se do výzkumu zapojilo 8 učitelů a 8 tříd. Z celkového počtu 178 žáků, byla diagnóza SPU potvrzena u 9 žáků. Tito žáci mají psychologické vyšetření a individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán byl vložen do přílohy číslo 1.

Šetření probíhalo od září roku 2004 do června roku 2005.

Tabulka č. 1

Třídy:	Počet žáků:	Počet žáků s SPU:
druhé	49	3
třetí	28	1
čtvrté	40	3
páté	51	2

Z uvedené tabulky vyplývá, že ve druhých třídách jsou z celkového počtu 49 žáků integrováni 3 žáci s SPU.

Ve třetích třídách je z celkového počtu 28 žáků integrován 1 žák s SPU.

Ve čtvrtých třídách jsou z celkového počtu 40 žáků integrováni 3 žáci s SPU.

V pátých třídách jsou z celkového počtu 51 žáků integrováni 2 žáci s SPU.

3.3 Průběh průzkumu

Při šetření bylo osloveno 8 učitelů v jedné základní škole. Učitelé byli informováni o důležitosti dotazníků a po úvodním uvedení do dané problematiky byli požádáni o pravdivé vyplnění. Reakce byly kladné a učitelé bez potíží dotazníky ochotně vyplnili. Celkem byly navraceny v pořádku všechny dotazníky a následně byly zhodnoceny.

3.4 Použité metody

Vzhledem ke zvolenému tématu, po vlastním uvážení, na základě doporučení, informací a konzultací s vedoucím bakalářské práce byly zvoleny tyto tři metody:

➤ **Anamnéza**

Pomocí anamnézy zkoumáme důležité okolnosti, které mohly mít vliv na vývoj jedince od narození, resp. od početí po současnost. Anamnéza se používá hlavně v medicíně, v psychologii a pedagogice, včetně speciální pedagogiky – jejich zaměření je však samozřejmě poněkud odlišné.

Rozlišujeme anamnézu:

❖ **Osobní:**

- okolnosti, týkající se samotného jedince (jeho vývoje, zdravotního stavu atd.)

❖ **Rodinnou:**

- okolnosti, týkající se hlavně rodičů a sourozenců

Cílem osobní anamnézy bylo získat základní informace o prenatálním, perinatálním a postnatálním vývoji dítěte. Cílem rodinné anamnézy bylo získání poznatků o rodičích, sourozencích a prostředí, ve kterém dítě žilo.

➤ Studium dokumentace

Studium dokumentace je jedna ze základních a často používaných metod.

Cílem této metody bylo zjistit, kolik žáků ze druhých, třetích, čtvrtých a pátých ročníků má diagnostikováno specifickou vývojovou poruchu učení.

➤ Dotazník

slouží k hromadnému zjišťování jevů, např. osobnostních vlastností – temperamentových nebo charakterových, postojů, názorů, zájmů apod.

Podle toho, co konkrétně zjišťují, se dělí na dotazníky např.:

- ❖ Osobnostní
- ❖ Zájmové
- ❖ Postojové
- ❖ Klinické, apod.

Přednosti dotazníků spočívají především v tom, že jsou časově méně náročné a lze jimi získat hodně údajů v poměrně krátkém časovém úseku od více osob současně.

K negativním stránkám dotazníkových metod patří hlavně nedostatek času, omezení osobního kontaktu a jejich závislost na schopnosti introspekce u vyšetřované osoby a ochotě pravdivě vypovídat.

Některé otázky byly otevřené, jiné uzavřené z důvodu lepšího vyhodnocení výsledků. Dotazník je vložen do přílohy číslo 2.

Cílem dotazníku bylo zjištění znalostí učitelů o problematice specifických vývojových poruch učení na základní škole.

3.4.1 Předvýzkum a jeho výsledky

Pro ověření správnosti metody dotazníku byl doporučen předvýzkum. Předvýzkum měl ověřit, zda jsou otázky srozumitelné a vhodně volené k danému tématu.

Průběh předvýzkumu:

Dotazník byl předán jedné učitelce s prosbou o vyplnění. Bylo vysvětleno jakou problematikou se zmiňovaný dotazník zabývá a po ujištění, že způsobu vyplňování rozumí, dotazník vyplnila.

Výsledky předvýzkumu:

Po vrácení byl dotazník zhodnocen a bylo zjištěno, že otázky byly formulovány srozumitelně. Bylo ověřeno, že dotazník je funkční. Mohl tedy být rozdán dalším respondentkám. Vyplněný dotazník byl vložen do přílohy číslo 3.

Cíl předvýzkumu byl splněn.

3.5 Stanovení předpokladů

Na základě doporučení, informací, konzultace a vlastní úvahy byl stanoven tento předpoklad:

- ✓ Lze předpokládat, že učitelé základních škol mají teoretické i praktické znalosti o problematice integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení
/ověřováno pomocí dotazníku/

Pomocné předpoklady :

- P1 Dobře se orientují učitelky, které mají ve třídě integrovaného žáka.
- P2 Učitelé dovedou rozeznat jednotlivé poruchy.
- P3 Učitelé užívají vhodný způsob práce.
- P4 Na školách jsou vhodné podmínky – dostatek pomůcek.
- P5 Učitelé mají zájem o další vzdělávání.

3.6 Výsledky a jejich interpretace

➤ ANAMNÉZA

Byl popsán žák se SPU a zpracována rodinná i osobní anamnéza. Osobní anamnéza popisovala prenatální, perinatální a postnatální vývoj jedince. Rodinná anamnéza popisovala rodiče, sourozence a prostředí ve kterém žák s SPU vyrůstá.

Rodinná anamnéza

▪ **Otec**

Datum narození: 8.8. 1964

Místo narození: Litoměřice

Národnost: česká

Dosažené vzdělání: střední odborná škola chemická

Zaměstnání: chemický laborant

Závažná onemocnění: nemá

▪ **Matka**

Datum narození: 7.5. 1965

Místo narození: Litoměřice

Národnost: česká

Dosažené vzdělání: střední odborná škola ekonomická

Zaměstnání: administrativní pracovnice

Závažná onemocnění: onemocnění štítné žlázy

▪ Sourozenci

sestra

Datum narození: 5.4. 1990

Místo narození: Teplice

Národnost: česká

Dosažené vzdělání: žákyně základní školy

Zaměstnání:

Závažná onemocnění: astmatické potíže

- dívka má potvrzenou diagnózu dyslexie

Chlapec vyrůstá v úplné harmonické rodině. Má vlastní pokoj. Majetkové poměry – bydlí v panelovém domě 4 + 1. Finanční prostředky rodiny jsou přijatelné.

Osobní anamnéza

▪ chlapec

Datum narození: 19.3. 1993

Místo narození: Litoměřice

Národnost: česká

Vzdělání: žák základní školy

Závažná onemocnění: záněty průdušek a horních cest dýchacích

Prenatální vývoj - matka v době gravidity neprodělala žádná infekční i jiná onemocnění.

Perinatální vývoj - J.T. se narodil z druhé fyziologické gravidity. Porod byl v termínu, hlavičkou, porodní váha 3 100 gr / 50 cm.

Postnatální vývoj - poporodní adaptace byla dobrá, neměl poporodní žloutenku. Kojen 4 měsíce, režim dne a noci byl v normě.

Další neuropsychický vývoj – ve třech měsících byl na rentgenu kyčlí a snímek ukázal, že je v pořádku. V šesti měsících seděl, v jednom roce chodil. První slovo v roce (bába). V krátkých větách mluvil ve dvaceti měsících. Ve dvou letech říkal krátké básničky. Projevoval se jako každé jiné dítě, stavěl si kostky, pojmenovával věci a osoby na obrázcích. Plenován do dvou let jen na noc.

Prodělaná onemocnění jako kojené dítě byl zdravý, až v roce a půl měl zánět středního ucha. Od dvou let opakované bronchitidy a záněty horních cest dýchacích. Ve čtyřech letech měl neštovice.

Nástup do mateřské školy – adaptační potíže se neobjevily, zvykl si velmi rychle.

Osobnost dítěte - je veselý, družný, kamarádský, živý. Umí plavat, bruslit, jezdit na kole. Při činnostech upřednostňuje pravou ruku. Více respektuje otce.

Psychologické vyšetření dne 24.6. 2002

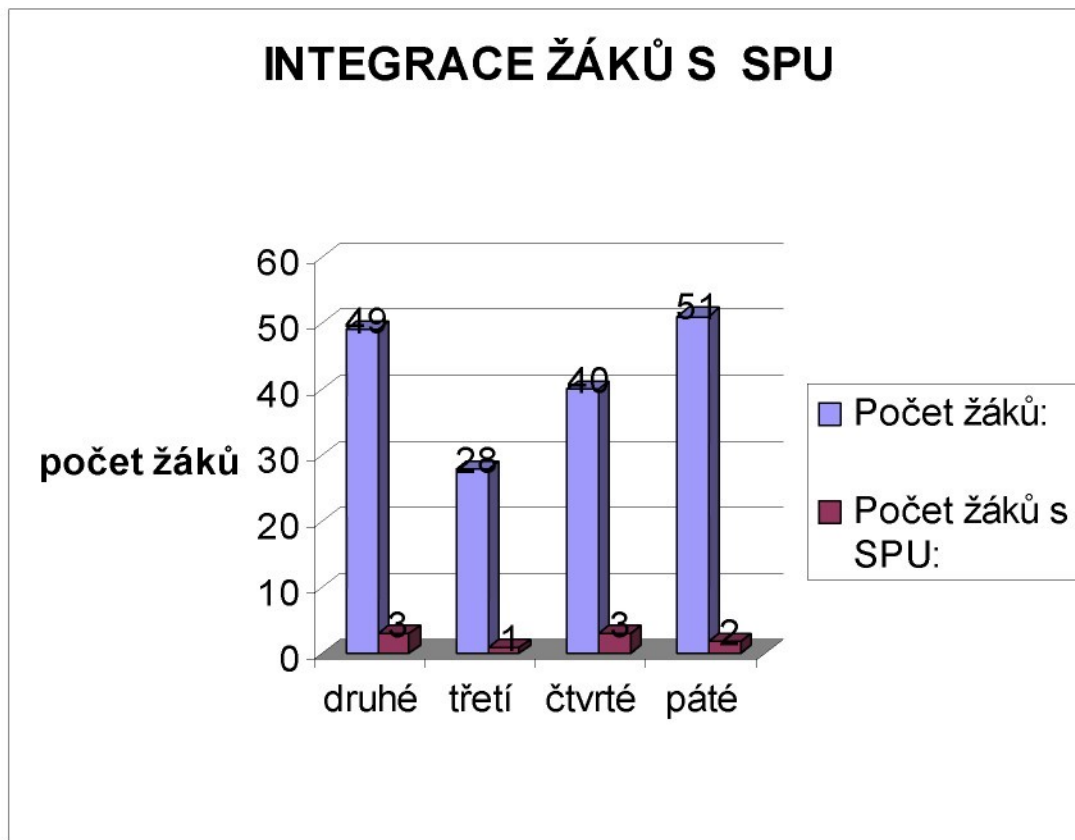
Celkový intelektový výkon v pásmu dle PDW /WISC/ se aktuálně pohybuje v pásmu středu průměru. Intelekt je nevyrovnaný v neprospěch verbální složky. Poruchy pozornosti s hyperaktivitou pravděpodobně na podkladě vadného genetického vybavení s dopadem na učení a chování. Dysortografie, dyslektické obtíže, obtíže v grafické složce písemného projevu na podkladě oslabené vizumotorické koordinace a neuvolněného úchopu. Sekundární neurotizace. Výkon nepříznivě ovlivňuje také zdravotní stav, menší tolerance k psychické zátěži, snadná unavitelnost.

Porucha – Specifické vývojové poruchy učení

➤ STUDIUM DOKUMENTACE

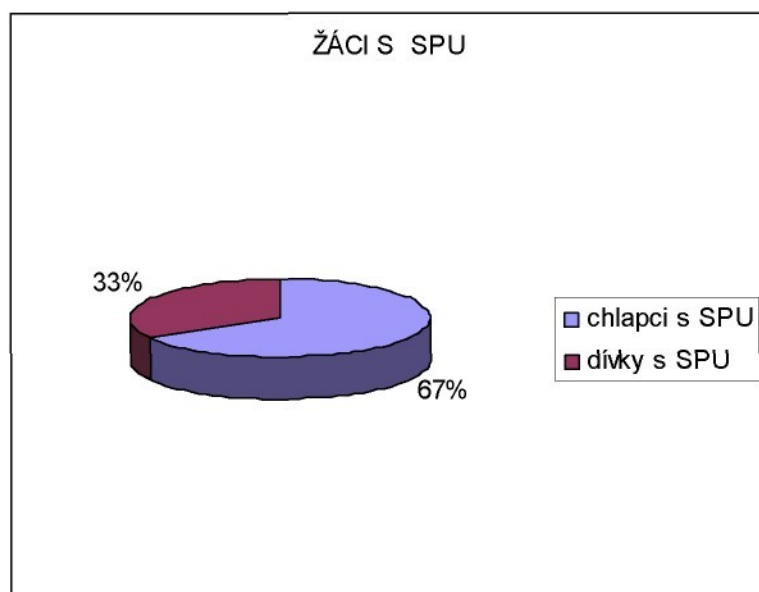
Tato metoda vycházela z přesných záznamů o žácích se SPU na základní škole. Tito žáci měli diagnostikovanou SPU a v osobních záznamech mají psychologické vyšetření s potvrzenou diagnózou z pedagogicko psychologické poradny (dále již jen PPP) nebo speciálně pedagogického centra (dále již jen SPC). Na základě těchto záznamů bylo zkoumáno kolik žáků s SPU je integrováno do druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd jedné základní školy. Z celkem 168 žáků je ve zmiňovaných třídách integrováno 9 žáků s SPU.

Graf č. 1:



Z uvedeného grafu vyplývá, že ve 2. třídách jsou integrováni ze 49 žáků 3 žáci s SPU.
Ve 3. třídách je integrován z 28 žáků 1 žák s SPU.
Ve 4. třídách jsou integrováni ze 40 žáků 3 žáci s SPU.
V 5. třídách jsou integrováni z 51 žáků 2 žáci s SPU.

Graf č. 2:



Na uvedeném koláči je vidět, že SPU převažují u chlapců. Na daném vzorku se vyskytly v 67 % u chlapců a ve 33 % u děvčat.

➤ DOTAZNÍK

Dotazník obsahoval celkem 15 otázek. U některých otázek hledaly respondentky správné odpovědi, na jiné otázky odpovídaly samy.

OTÁZKA č.1:

Pojem „**specifické vývojové poruchy učení**“ nejlépe vystihuje tato definice:

Na první otázku odpovědělo správně 6 respondentek. 2 odpověděly chybně.

Tímto se potvrdil předpoklad P1 : Dobře se orientují učitelky, které mají ve třídě integrovaného žáka. Odpověděly správně ty učitelky, které měly ve třídě vřazeného žáka se SPU.

OTÁZKA č. 2:

Máte v současné době ve třídě **integrované dítě s SPU**?

Šest respondentek odpovědělo kladně a dvě záporně. Z toho vyplývá, že většina dotázaných má ve třídě nejméně jednoho integrovaného žáka.

Potvrdil se rovněž předpoklad P1.

OTÁZKA č. 3, 4, 5, 6:

Děti s diagnózou **dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie** mají obtíže ve:

- | | |
|----------|--------------|
| a) Psaní | c) Počítání |
| b) Čtení | d) Pravopisu |

Na tyto otázky odpověděly všechny dotázané osoby správně.

Tímto se potvrdil předpoklad P2: Učitelé dovedou rozeznat jednotlivé poruchy.

Otázky 3,4,5,6 – potvrdily platnost předpokladu P2.

OTÁZKA č. 7:

Rozhodněte, který způsob práce s dítětem s **dyslexií** je nejvhodnější:

- a) cviky na rozlišování shod a rozdílů
- b) čtení se čtecím okénkem
- c) dítě nesmí číst vůbec

Čtyři dotázané zakroužkovaly jen jednu správnou odpověď. Ostatní zakroužkovaly obě správné odpovědi.

OTÁZKA č. 8:

Rozhodněte, který způsob práce s dítětem s **dysgrafií** je nejvhodnější:

- a) časté přepisování textů
- b) zařazování uvolňovacích cviků
- c) procvičování jemné motoriky

Na tuto otázku odpověděly všechny dotázané osoby správně.

OTÁZKA č. 9:

Rozhodněte, který způsob práce s dítětem s **dysortografií** je vhodný:

- a.) časté psaní diktátů
- b) používání měkkých a tvrdých kostek
- c) písemná analýza a syntéza slov

Správně odpovědělo šest respondentek a dvě zakroužkovaly pouze jednu možnost.

OTÁZKA č. 10:

Rozhodněte, který způsob práce s dítětem s **dyskalkulií** je vhodný:

- a.) používání počítadla
- b) počítání v časovém intervalu
- c) kladná motivace

Na tuto otázku odpověděly všechny správně.

Otázky 7,8,9,10 potvrdily platnost předpokladu P3 : Učitelé užívají vhodný způsob práce.

OTÁZKA č. 11:

Který způsob klasifikace upřednostňujete?

Šest respondentek upřednostňuje slovní hodnocení před číselnou klasifikací. Z toho vyplývá, že většině učitelek vyhovuje slovní hodnocení více.

OTÁZKA č. 12:

Myslíte si, že máte ve třídě dostatek **pomůcek** pro děti s SPU?

Šest učitelek se domnívá, že nemají dostatek vhodných pomůcek.

Otázka 12 nepotvrdila platnost předpokladu P4: Na školách jsou vhodné pomůcky – dostatek pomůcek.

OTÁZKA č. 13:

Uveďte, které pomůcky **používáte** ve vyučování se žáky s SPU:

Učitelky uvedly, že používají následující pomůcky: čtecí okénka, tvrdé a měkké kostky, krupici, písek, bzučáky, látková písmena, tabulky, číselné osy, plastové a dřevěné číslice a písmena, kostky, knoflíky, počítadla, magnetické soubory k matematice, soubory k procvičování grafomotoriky, soubory číslic, písmen, slabik, slov, trojhranná psací náčiní, různé soubory k procvičení jednotlivých funkcí (pravolevá orientace, zraková a sluchová koordinace a další), písanky pro dyslektiky. Grafomotorický list byl vložen do přílohy číslo 4.

OTÁZKA č. 14:

Pokud si myslíte, že se dá SPU **předcházet**, napište jak:

Respondentky odpověděly kladně a uvedly tyto příklady:

Procvičování hrubé a jemné motoriky, procvičování pravolevé orientace, zraková a sluchová percepce, involňovací cviky, rozvoj slovní zásoby, vytváření matematických představ, množství: méně, více, hry na rozvoj paměti, logického myšlení, zapojení více smyslů.

OTÁZKA č. 15:

Máte zájem o další **vzdělávání** učitelů v oblasti SPU?

Pět učitelek má zájem se v této oblasti dále vzdělávat. Tři učitelky z nějakého důvodu se dále vzdělávat nechtějí.

Tímto se potvrdil předpoklad P5: Učitelé mají zájem o další vzdělávání v této oblasti.

3.7 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

V praktické části byly zpracovány tři metody:

anamnéza, studium dokumentace a dotazník.

V anamnéze byl popsán žák se SPU. Osobní anamnéza popisovala prenatální, perinatální a postnatální vývoj jedince. Rodinná anamnéza popisovala rodiče, sourozence a prostředí ve kterém žák vyrůstá.

Do přílohy číslo 5 byly vloženy rady pro rodiče a učitele pracující s dítětem s SPU.

Studium dokumentace vycházela z přesných záznamů o žácích s SPU na základní škole. Zkoumala, kolik žáků se SPU je integrováno do druhých, třetích, čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Z celkem 168 žáků je v těchto třídách integrováno 9 žáků se SPU. Z uvedeného grafu vyplývá, že ve 2. třídách jsou integrováni ze 49 žáků 3 žáci se SPU. Ve 3. třídách je integrován z 28 žáků 1 žák se SPU.

Ve 4. třídách jsou integrováni ze 40 žáků 3 žáci se SPU. V 5. třídách jsou integrováni z 51 žáků 2 žáci se SPU. Na uvedeném koláči je vidět, že SPU převažují u chlapců. Na daném vzorku se vyskytly v 67 % u chlapců a ve 33 % u děvčat.

Dotazník zjišťoval teoretické i praktické znalosti pedagogů v problematice integrace žáků se SPU. Bylo rozdáno celkem 8 dotazníků třídním učitelkám druhých, třetích, čtvrtých a pátých tříd základní školy. Dotazník obsahoval celkem 15 otázek.

U některých otázek hledaly respondentky správné odpovědi, na jiné otázky odpovídaly samy. Z dotazníku vyplývá, že učitelé základních škol jsou informováni o SPU v uspokojivé míře. Většinu uzavřených otázek zodpověděly učitelky správně.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že učitelé jsou dobře vybaveni teoretickými i praktickými poznatky o těchto poruchách. Některé respondentky označily chybnou definici SPU (odpověď na otázku č. 1), ale v jednotlivých poruchách učení se orientovaly správně a z odpovědí na otázku č. 3, 4, 5 a 6 vyplývá, že vědí, jaké obtíže mají žáci s dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Téměř v každé třídě je integrován nejméně 1 žák s SPU. Většina třídních učitelek rozeznává vhodné a nevhodné metody při reedukaci SPU (svědčí o tom odpovědi na otázky č. 7-10). Z odpovědí na otázku č. 14 vyplývá, že respondentky mají znalosti i o prevenci SPU a v dotazníku uvedly několik vhodných postupů, kterými lze SPU předcházet, které přispívají k prevenci těchto poruch. Jsou seznámeny s moderním hodnocením žáků.

Více učitelek dává přednost slovnímu hodnocení před klasickou číselnou klasifikací. V hodinách využívají i dostupné pomůcky k nápravě SPU. Fotografie pomůcek k reedukaci SPU byly vloženy do přílohy číslo 6.

Myslí si ovšem, že pomůcek je potřeba více, na škole je jich stále ještě málo. Tato situace vyplývá z finančních důvodů. Některé učitelky dokonce v poslední odpovědi uvádí, že by uvítaly další vzdělávací programy v tomto směru – v oblasti SPU.

Cíle v praktické části bylo dosaženo.

4. Závěr

Téma bakalářské práce znělo: Integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení.

Cílem bakalářské práce byly ověřeny poznatky získané v praxi s dětmi se specifickou vývojovou poruchou učení na základní škole. **Předpokladem** byla teoretická i praktická znalost problematiky integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení a úroveň znalostí učitelů v oblasti specifických vývojových poruch učení na prvním stupni základní školy.

Teoretická část bakalářské práce se zabývala danou problematikou. Vymezovala pojem školní období, zabývala se problémem a znaky školní zralosti. Popisovala šestileté dítě, tělesný a psychický vývoj dítěte. Seznamovala čtenáře s pojmem „specifické vývojové poruchy učení“ a objasňovala pojmy – dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Dále objasňovala projevy specifických vývojových poruch učení při osvojování čtení, psaní a počítání.

Praktická část vycházela z uvedeného předpokladu. Předpoklad byl ověřován pomocí metod. Byly zde přehledně zpracovány tři metody: anamnéza, studium dokumentace, dotazník. Byla zpracována podrobná osobní a rodinná anamnéza žáka s SPU. Studium dokumentace vycházela z přesných záznamů. Zkoumala, kolik žáků s SPU je integrováno do druhých, třetích, čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Bylo zjištěno, že z celkem 168 žáků je v těchto třídách integrováno 9 žáků s SPU. Cílem dotazníku bylo ověřit předpoklad, zda učitelé teoreticky i prakticky znají problematiku integrace žáků se specifickou vývojovou poruchou učení. Učitelky vyplnily dotazník s celkem patnácti otázkami. U některých otázek hledaly respondentky správné odpovědi, na jiné otázky odpovídaly samy. Na základě vyhodnocení odpovědí byl tento předpoklad potvrzen. Z výsledků vyplývá, že učitelé jsou dobře připraveni pro práci s dětmi se specifickými vývojovými poruchami učení, mají teoretické i praktické poznatky.

Na **závěr bakalářské práce** lze uvést, že předpoklad se po zhodnocení metod potvrdil. Přínos celé práce spatřuji ve zmapování počtu integrovaných žáků s SPU v nižších ročnících základní školy. Práce vycházela samozřejmě z vlastních zkušeností, zkušeností třídních učitelek základní školy. Dále čerpala z informací odborné literatury, jmenovitě např. z knihy PaedDr. Olgy Zelínkové CSc. Cíl bakalářské práce byl splněn.

5. Návrh opatření

Cílem bakalářské práce bylo zjištění poznatků získaných v praxi s dětmi se specifickou vývojovou poruchou učení na základní škole a připravenost učitelů tj. jejich teoretické a praktické znalosti.

Přínos bakalářské práce spatřuji ve zmapování integrovaných žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na prvním stupni základní školy a metody práce pedagogů s těmito žáky.

Pro zlepšení dané problematiky navrhuji včasné a správně diagnostikovat žáka se SPU a přistupovat k němu individuálně s přihlédnutím k jeho možnostem a schopnostem.

Při reedukaci specifických vývojových poruch učení využívat množství doporučených pomůcek. Vycházet z individuálních vzdělávacích plánů. Čerpat nové informace z odborné literatury, která se zabývá specifickými vývojovými poruchami učení. Snažit se pomocí metodických příruček získávat poznatky, které je možno využívat v praxi se žáky se SPU.

Navrhuji i absolvování kurzů, školení a vzdělávání pro pedagogy na základní škole, kteří pracují s integrovanými žáky se specifickými vývojovými poruchami učení. Rovněž doporučuji úzkou spolupráci mezi pedagogy a rodiči žáků se SPU. Je nutný jednotný a důsledný přístup, kde by měly být dodrženy psychohygienické normy.

Z výzkumu bakalářské práce vyplývá, že učitelé, kteří pracují s integrovanými žáky potřebují dostatek pomůcek. Je nutné, aby se rodiče finančně podíleli na nákupu pomůcek, které jejich dítě pro výuku potřebuje. Téměř nejdůležitější je věnovat dítěti dostatek času a uvědomit si, že jen klidným a vyrovnaným přístupem lze dosáhnout uspokojivých výsledků. Samozřejmě není vše v silách učitelů, ale velice důležitá je domácí příprava těchto žáků a emoční podpora rodiny.

6. Seznam použitých zdrojů

BOUCHAL, M., KONEČNÝ, R. *Psychologie v lékařství*. 1.vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1966. 232 s.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1963. 461 s.

ŠVINGALOVÁ, D. *Metodické pokyny pro zpracování bakalářských prací*. 1.vyd. Liberec: TUL, 2003. 43 s. ISBN 80-7083-704-7

TRPIŠOVSKÁ, D., HEŘMANOVÁ, V. *Vývojová psychologie*. 1.vyd. Ústí nad Labem: PF, 1990. 87 s. ISBN 80-7044-017-1

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do vývojové psychopatologie III*. 1.vyd. Liberec: TUL, 2003. 100 s. ISBN 80-7083-669-5

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7

7. Seznam příloh

Příloha číslo 1: Individuální vzdělávací plán (viz text str. 27)

Příloha číslo 2: Dotazník (viz text str. 29)

Příloha číslo 3: Dotazník – vyplněný (viz text str. 30)

Příloha číslo 4: Grafomotorický list (viz text str. 38)

Příloha číslo 5: Několik rad pro rodiče a učitele pracující s dítětem se SPU
(viz text str. 39)

Příloha číslo 6: Fotografie pomůcek pro žáky se SPU (viz text str. 40)

Příloha číslo 7: CD – *Integrace žáků se specifickou vývojovou
poruchou učení*

