

TU v Liberci, Fakulta pedagogická

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Božena Látová
Adresa: Nádražní 383, 463 32 Chrastava

Bakalářský studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku


Název bakalářské práce: SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ A JEJICH VLIV NA SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ DÍTĚTE VE SPOLEČNOSTI

Název BP v angličtině: Specific Evolutional Learning Disorders and their Influence on the Social Status of Child in the Society

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková

Termín odevzdání: 30. 4. 2006

V Liberci dne 11. 3. 2005


.....
vedoucí bakalářské práce


.....
děkan FP TUL


.....
vedoucí KSS

Převzal (student): Božena Látová

Datum:

Podpis studenta:


.....

Charakteristika práce:	Bakalářská práce se zabývá teoreticky i prakticky problematikou sociálních vztahů dětí se specifickou poruchou učení. Jedná se o práci s empirickým charakterem.
Cíl práce:	Cílem práce je analýza vlivu specifických poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti.
Předpoklad práce:	Předpokladem je teoretická i praktická znalost specifických vývojových poruch učení u žáků základních škol.
Hlavní použité metody:	Nestandardizovaný dotazník

Základní literatura:

- ŠVINGALOVÁ, D. *Základy psychologie*. III. Díl. 1. vyd. Liberec: TUL, 2000. 144 s. ISBN 80-7083-384
- KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 229 s. ISBN 80-7290-060-9
- KOCUROVÁ, M. *Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení*. Speciální pedagogika. 2002, roč. 12, č. 1, s. 1-13. ISSN 1211-2720
- KUCHARSKÁ, A. a kol. *Sborník specifických poruch učení a chování*. Praha: Portál, Sborník 2000. 168 s. ISBN 80-71783-89-7
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 262 s. ISBN 80-7178-800-7

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

Kód oboru: 7506R012

Název bakalářské práce:

**SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ A JEJICH VLIV
NA SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ DÍTĚTE VE SPOLEČNOSTI**

***SPECIFIC EVOLUTIONAL LEARNING DISORDERS AND THEIR
INFLUENCE ON THE SOCIAL STATUS OF CHILD IN THE
COMMUNITY***

Autor:

Božena Látová
Nádražní 383
463 31 Chrastava

Podpis autora: _____

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palouňková

Počet:

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
70	0	28	15	23	1 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 27.4.2007

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) 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 vědom(a) 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 vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 26. dubna 2007

Podpis: Božena Látová

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat paní Ing. Zuzaně Palounkové za trpělivost, metodickou pomoc a konstruktivní připomínky.

Zároveň děkuji mému manželu Petrovi a ještě nenarozenému miminku za pochopení, že jsem velkou část volného času nemohla věnovat jim, ale své práci.

Rovněž patří mé poděkování všem pedagogům, kteří se vyplněním nestandardizovaného dotazníku podíleli na praktickém zpracování problému v praktické části bakalářské práce.

Název BP: Specifické vývojové poruchy učení a jejich vliv na sociální postavení dítěte ve společnosti

Název BP: Specific Evolutional Learning Disorders and Their Influence on the Social Status of Child in the Community

Jméno a příjmení autora: Božena Látová

Akademický rok odevzdání BP: 2006/2007

Vedoucí BP: Ing. Zuzana Palouňková

Resumé

Bakalářská práce se zabývala problematikou specifických vývojových poruch učení a jejich vlivů na sociální postavení dítěte ve společnosti.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat vliv specifických vývojových poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti.

Práce se skládala ze dvou částí. Teoretická část se zabývala vymezením a utříděním odborné terminologie, především pak vymezením pojmů specifická vývojová porucha učení, dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie. Dále se pak zabývala příčinami vzniku specifických vývojových poruch učení, jejich projevy, možnostmi nápravy, sociálním významem specifických poruch učení, jejich vlivu na sebehodnocení žáka a jeho postavení ve společnosti. Druhá část, tedy část praktická prováděná pomocí nestandardizovaného dotazníku, analyzovala faktory ovlivňující sociální postavení dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení ve společnosti a to zejména v primární skupině. Šetřením byly potvrzeny námi stanovené předpoklady, a to že specifické vývojové poruchy učení negativně ovlivňují postavení dítěte ve společnosti.

Přínosem je možné otevření diskuze mezi odborníky pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, Dys- center, pedagogy na jedné straně a rodičů na straně druhé. Obrácení pozornosti k dané problematice, podnět k výzkumům a následně ke způsobům a metodám pozitivního ovlivnění těchto dětí z hlediska jejich sociálního začlenění.

Věřím, že práce dala podnět ke zlepšení informovanosti a zároveň upozornila na danou problematiku.

Klíčová slova

Specifické vývojové poruchy učení, dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie, reedukace, sociální postavení dítěte ve společnosti, primární skupina, sebehodnocení, sebedůvěra.

Summary

The bachelor work deals with the problematic of specific developmental disorders and their influence on social position of child in the society.

The goal of the bachelor work is to analyze the influence of specific developmental disorders on social position of child in the society.

The work is composed of two parts. The theoretical part is engaged in definition and classification of professional terminology, first of all in definition of terms specific developmental disorder, dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, dysortographia, dyspinxia, dysmusia, dyspraxia. Further it is engaged in causes of formation of specific developmental disorders, their demonstration, possibilities of reformation, social meaning of specific developmental disorders, their influence on self-evaluation of pupil and his position in the society. The second part, the practical part is executed by non standardized questionnaire, analyses factors, influencing social position of child with specific developmental disorders in the society, particularly in the primary group. By the way of investigation it was verified by us specified assumptions, that specific developmental disorders influence in a negative way the position of child in the society.

The contribution could be opening of discussion among the specialists of pedagogic-psychological centers, special pedagogical centers, Dys-centers, educators on the one side and parents on the other side, focusing on this problematic, impulse to research and subsequently to methods of positive influence of this children from point of view their social integration.

I believe, that this work originates to improve of awareness and warn of given problematic as well.

Keywords

Specific developmental disorders, dyslexia, dyscalculia, dysgraphia, dysortographia, dyspinxia, dysmusia, dyspraxia, reeducation, social position of child in the society, primary group, self-evaluation, self-confidence.

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Teoretické zpracování problému.....	11
2.1. Specifické vývojové poruchy učení.....	11
2.1.1. Vymezení pojmu.....	11
2.1.2. Příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení.....	13
2.1.2.1. Biologicko-medicínská rovina.....	14
2.1.2.2. Kognitivní rovina.....	15
2.1.2.3. Behaviorální rovina.....	17
2.1.2.4. Lehká mozková dysfunkce a její vliv na vznik specifických poruch učení.....	17
2.1.2.5. Lateralita a specifické poruchy učení.....	18
2.1.3. Inteligence a specifické poruchy učení.....	18
2.1.4. Charakteristika specifických vývojových poruch učení.....	20
2.1.4.1. Dyslexie.....	20
2.1.4.1.1. Typy dyslexie.....	22
2.1.4.1.2. Reeducace dyslexie.....	23
2.1.4.2. Dyskalkulie.....	26
2.1.4.2.1. Projevy dyskalkulie a její typy.....	27
2.1.4.3. Dysgrafie.....	29
2.1.4.3.1. Reeducace dysgrafie.....	29
2.1.4.4. Dysortografie.....	30
2.1.4.4.1. Reeducaci dysortografie.....	31
2.1.4.5. Dyspinxie.....	32
2.1.4.6. Dymúzie.....	33
2.1.4.7. Dyspraxie.....	34
2.1.5. Diagnostika specifických poruch učení.....	34
2.2. Sociální význam specifických poruch učení a jejich vliv na sebehodnocení.....	36
2.2.1. Vliv specifických poruch učení na vztah mezi dítětem a rodiči.....	38
2.2.2. Vliv specifických poruch učení na vztah žáka a učitele.....	39
2.2.3. Vliv specifických poruch učení na vztah žák a spolužáci.....	40
2.2.4. Vliv specifických poruch učení na subjektivní hodnocení.....	41
3 Praktické zpracování problému	44
3.1. Cíle praktického zpracování problému.....	44
3.2. Popis výběrového vzorku.....	44
3.3. Použité metody.....	45
3.4. Stanovení předpokladů.....	46
3.5. Získaná data a jejich interpretace.....	47
3.6. Shrnutí výsledků praktické části.....	61
4 Závěr.....	63
5 Navrhovaná opatření.....	65
6 Seznam použitých odborných zdrojů.....	69
7 Seznam příloh.....	71

1 Úvod

"Člověk se nerodí hotový, a to jak bude jeho osobnost vypadat, je do určité míry ovlivněno i životní zkušeností. Cestu od novorozence ke zralému dospělému si můžeme představit jako výstup po schodech. Když se jedinec na tuto cestu vydá, nikde není psáno, kam až dojde. I když se dostane hodně vysoko, nikde nemá záruku, že nezakopne nebo ho něco nehodí a nespadne zase dolů, a už vůbec neví, o kolik schodů. Je v tom ovšem také záhada. Události, které jednoho člověka vedou ke zhroucení, jsou pro jiného podnětem ke zrání, ke zrychlení jeho životní cesty....."

(Capponi, Švingalová, 2000)

Schopnost číst patří mezi získané schopnosti, které člověka včleňují do společnosti, přisuzují mu práva a povinnosti a otevírají mu mnoho dalších dveří do světa poznání. To, že ne každé dítě se naučí číst lehce, ba naopak, pro mnohé se stane čtení traumatem, potvrzuje praxe. Děti, které mají problém naučit se číst, přibývá. Přibližně jedna pětina dospělé populace trpí funkční negramotností a téměř pětina dětí ve školním věku trpí dyslexií nebo alespoň výraznějšími problémy ve čtení. Čtení, ale i psaní, osvojování řeči, naslouchání a matematika se tak pro mnohé školáky stávají noční můrou.

Potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je významná skoro pro každého. A vzhledem k tomu, že období školního věku bývá označeno jako fáze píce a snaživosti, v této době roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, zejména takovým, který je sociálně pozitivně hodnocen. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a tímto způsobem uspokojuje jeho potřebu seberealizace. Jestliže dítě úspěšné není, zvyšuje se riziko vzniku pocitů méněcennosti a nejistoty, které mohou být více či méně generalizované. Téměř každá společnost si určuje, co považuje v určitém věku za úspěch nebo v jaké oblasti by mělo být úspěchu dosaženo. Z hlediska dospělého jedince je pro školáka nejdůležitější úspěšnost v oblasti vzdělávání, to znamená ve škole.

Pro dosáhnutí žádoucího úspěchu v oblasti vzdělávání musí být dítě určitým způsobem disponováno, musí mít všechny potřebné schopnosti, ale i určité vlastnosti osobnosti a potřebné sociální zázemí. Příčinou školního neúspěchu bývají nejčastěji nedostatky v oblasti schopností, mezi které řadíme i specifické vývojové poruchy učení.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat vliv specifických vývojových poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti.

Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování literárních pramenů popisovala a objasňovala problematiku specifických vývojových poruch učení a zároveň vymezovala pojmy dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie, dysortografie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie. Dále se zabývala příčinami vzniku specifických vývojových poruch učení, jejich projevy, možnostmi nápravy, sociálním významem specifických poruch učení, jejich vlivu na sebehodnocení žáka a jeho postavení ve společnosti. Praktická část analyzovala pomocí nestandardizovaného dotazníku faktory ovlivňující sociální postavení dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení ve společnosti, a to zejména v primární skupině. Skupinu respondentů činilo 381 učitelů, z toho 204 pedagogů vypovídalo o žácích se specifickými poruchami učení a 177 pedagogů vypovídalo o dětech bez poruchy. Vnímání učitelů žáků s SPU na konkrétních projevech a postojích dítěte ukázalo a zároveň potvrdilo, že žáci s poruchou častěji vykazují rysy maladaptivity a že ve většině případů zaujímají v sociální skupině problematické postavení.

Za největší přínos práce, vzhledem k řešené problematice, bylo možné považovat uvědomění si negativního vlivu specifických vývojových poruch učení, který ovlivňuje a velmi často určuje postavení dítěte ve společnosti, v tomto případě v primární skupině.

Věřím, že práce dala podnět ke zlepšení informovanosti a zároveň upozornila na danou problematiku.

2 Teoretické zpracování problému

2.1. Specifické vývojové poruchy učení

2.1.1. Vymezení pojmu

Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek. (Zelinková, 1994, s. 12)

Zelinková se zmiňuje o tom, že se poruchy neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Tvrdí, že mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, častá je i nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí i z jiných příčin. Proto se pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností užívá souhrnný název specifické vývojové poruchy učení.

Pokorná (1997, s. 53) poukazuje na užívání výrazů: vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy jako je dyslexie, či vývojová dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie.

V zahraniční literatuře je používána následující terminologie (Simon, 2006). Americká literatura používá pojem learning disability, ve Velké Británii převažuje název specific learning difficulties, ve francouzštině dyslexie. V německé literatuře se setkáváme s výkladovým označením Legasthenie, Kalkulasthenie.

V Mladé frontě dnes se uvádí, že žáků s poruchami učení výrazně přibývá. „*Zatímco před patnácti lety se hovořilo o 2% dětí, nyní se hovoří o 6,5%.*“ (Blažková, 2006, s. A1) Skutečně vážnými poruchami trpí podle odhadů nejvýše 2% dětí, míní Václav Mertin z Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. (Blažková, 2006, s. A4)

V současnosti patří dovednost číst a psát k základní výbavě každého člověka. Žáci se specifickými poruchami učení jsou ve školní práci znevýhodněni, přestože úroveň jejich rozumových schopností je průměrná, někdy až nadprůměrná. Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a promítají se do jejich práce. Znemožňují mu přiměřeně reagovat, porozumět pokynům a plnit běžné úkoly nebo sledovat instrukce učitele v normálním tempu. Opakované neúspěchy pak vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, frustrace, pocity strachu, které jsou mnohdy horší než porucha sama.

Jedinci se specifickou poruchou učení netvoří skupinu vyznačující se stejnými problémy. Můžeme se setkat se žáky, u nichž převládají obtíže ve čtení, psaní, případně i v matematice, výtvarné a hudební výchově, ale je také možné, že se jednotlivé poruchy učení mohou u téhož žáka kombinovat. Obecně však platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální i pedagogické.

V roce 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA definici v tomto znění (Matějček, 1987, s. 25): „*Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.*“

Druhá definice specifických poruch učení z roku 1980 pochází od skupiny expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti a zní takto (Matějček, 1987, s. 25): „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému, i když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako například smyslové vady, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

Matějček (1987, s. 25) poukazuje na to, že obě uvedené definice se týkají nejen školního věku, ale i časného dětství a odrážejí se i do života v dospělosti.

Poruchy učení byly uváděny ve spojitosti s dysfunkcí centrálního nervového systému, jelikož jsou podmíněny poruchami v procesech, kterými se získávají a zpracovávají informace. Přítomná porucha učení se zobrazuje do sféry psychické, respektive pedagogické. Z toho plyne, že pro diagnózu poruch učení je rozhodující vyšetření psychologické a speciálně pedagogické. (Matějček, 1987, s. 26)

2.1.2. Příčiny vzniku specifických vývojových poruch učení

Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit, deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. Tyto abnormality se projevují v mnoha kombinacích a v různé závažnosti. (Zelinková, 2003, s. 21)

Příčinou vzniku specifických poruch učení tedy není snížení intelektu, nepodnětné rodinné zázemí, ani obtíže v emocionálním vývoji.

Kocurová (2001) tvrdí, že souvislost se vznikem specifických poruch učení mají určité funkční nedostatky centrálního nervového systému, jehož důvodem může být dědičný sklon nebo syndrom označený jako lehká mozková dysfunkce.

Kocurová (2001, s. 163) uvádí etiologické souvislosti v podání O. Kučery takto:

1. Drobné poškození mozku (Lehká mozková dysfunkce, dříve encefalopatie) – neurologický nález zmiňuje více drobných nápadností, anamnéza poukazuje na možné poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období – vyskytuje se u 50% jedinců se specifickou poruchou učení.
2. Hereditární etiologie – v anamnéze typický výskyt dorozumívacích poruch u příbuzných – jedná se o 20% jedinců se specifickou poruchou učení.
3. Hereditárně encefalopatická etiologie – kombinace u obou předchozích typů – hovoří se o 15% jedinců se specifickou poruchou učení.
4. Neurotická nebo nejasná etiologie – vykazuje 15% jedinců se specifickou poruchou učení.

Zelinková (2003) poukazuje na tezi Uta Fritha, který shrnuje výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie a sleduje je v následujících třech rovinách:

1. biologicko-medicínské
2. kognitivní
3. behaviorální.

2.1.2.1. Biologicko-medicínská rovina

Genetika

V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy jako například dyslexie, jsou ovlivněny geny. Existuje přinejmenším několik klíčových genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů. (Zelinková, 2003, s. 21)

Četné výzkumy, jak uvádí Zelinková (2003, s. 22), publikované v posledních letech, ukazují na podíl chromozomů 2,3,6,7,15,18 a možná i dalších. Největší podíl bude zřejmě patřit 6. páru, který je též spojován s funkcí imunitního systému. Mezi blízkými příbuznými (sourozenci, rodiče) jedince s dyslexií lze předpokládat v 40-50% projevy potíží ve čtení.

Struktura a fungování mozku

Vědci objevili velké anatomické rozdíly, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spojení mezi nimi. Změny ve struktuře mozku odpovídají funkčním rozdílům v neurologických zobrazovacích studiích. Ty se promítají do odlišných způsobů učení vysledovaných v kognitivních a vzdělávacích studiích.

Lze předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. (Zelinková, 2003, s. 23)

Hormonální změny

Jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina hormonu testosteronu, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, na druhé straně může omezovat vývoj některých znaků dalších.

Cerebelární teorie

Tato teorie tvoří přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní.

U jedinců s dyslexií byl nalezen soubor obtíží v celém spektru kognitivních dovedností. Výsledky naznačily, že žádná kompletní teorie dyslexie nevysvětluje současně příčiny problémů tak různorodých, jako je deficit fonologického systému, motorické úrovně, deficit v procesu automatizace a rychlosti informačních procesů.

Možnou příčinou řady dyslexie je tedy cerebelární postižení. Hypotéza cerebelárního postižení vysvětluje řadu problémů a umožňuje specifické predikce. Empirické výzkumy potvrzují předpoklady, že postižení mozečku je jednou z hlavních příčin dyslexie. (Zelinková, 2003, s. 25)

2.1.2.2. Kognitivní rovina

Zelinková (2003) se zmiňuje o různých autorech, kteří prokázali v rovině poznávacích procesů deficit v následujících oblastech:

- fonologický deficit
- vizuální deficit
- deficity v oblasti řeči a jazyka
- deficity v procesu automatizace
- deficity v oblasti paměti
- deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů
- kombinace deficitů

Fonologický deficit

Děti s dyslexií trpí časným poškozením fonemického uvědomění, které způsobuje obtíže v dekódování a osvojení dalších dovedností, jež podmiňují čtení. (Zelinková, 2003, s. 27)

Vizuální deficit

Zrakové podněty přetrvávají krátký čas po externím podnětu, ačkoli ten již mizí. Tento obraz, který zůstává po původním podnětu, se nazývá ikonické přetrvání a zprostředkovává ho

ikonická paměť, která je u jednotlivců různá. Někteří dyslektici mají dlouhou ikonickou perzistenci, což má velký vliv na proces čtení. (Zelinková, 2003, s. 27)

Deficity v oblasti řeči a jazyka

M. Snowling, K. Liebermann považují dyslexii za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka, jazykové kompetence. Častými projevy je též snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy, předměty na obrázku, hledat slova, která se rýmují. V našich podmínkách jsou poruchy učení spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem a artikulační neobratností. (Zelinková, 2003, s. 28)

Deficit v procesu automatizace

Teorie deficitu v oblasti automatizace předpokládá, že proces učení probíhá zpočátku bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jak je tomu u běžné populace. Obtíže nastávají tehdy, kdy se v procesu učení objevují úkoly, které by měly probíhat automaticky. (Zelinková, 2003, s. 29)

Deficity v oblasti paměti

Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobit obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, ale též slovíček v případě, že dítě má opakovat slovo slyšené před několika sekundami.

Crain a Shankweiler testovali dyslektiky a zjistili, že postižení v oblasti gramatiky jsou spojena s omezením pracovní paměti. Hypotéza o omezení pracovní paměti u dyslektiků byla potvrzena později P. De Jengem. (Zelinková, 2003, s. 30)

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

Marianne Wolf zjistila, že časný deficit ve jmenování písmen a číslic predikuje obtíže ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení. Deficit postihuje rychlost procesů nejen vizuálních, ale též auditivních, dále motorických a v neposlední řadě i řečových. (Zelinková, 2003, s. 31)

Kombinace deficitů

Většina autorů spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů. Nejčastěji je to fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace.

2.1.2.3. Behaviorální rovina

Výzkumy v této rovině ukazují, že nejen jedinci s dyslexií, ale též část populace má problémy se zvládnáním rychlého a správného čtení s porozuměním, že je třeba věnovat více pozornosti rozvíjení dovednosti číst ve všech etapách.

Pro úplnost je třeba zmínit didaktogenní příčiny, které vznikají na základě nevhodného pedagogického působení. Postihuje všechny oblasti čtení.

Příčiny můžeme také rozdělit podle Matějčka (1987, s. 64) do 4 skupin:

1. Skupina encefalopatická je charakterizována těžším defektem čtení a obtížnější nápravou, jakož i obtížemi, jimiž trpí děti postižené lehkou mozkovou dysfunkcí.
2. Skupina hereditální - v anamnéze objevíme poruchy řeči a sdělovacího procesu, výskyt SVP u příbuzenstva, leváctví, poruchy pravolevé orientace.
3. Skupina smíšená, hereditálně encefalopatická - vyskytují se současně rysy obou předchozích skupin.
4. Skupina vývojových poruch je způsobená převážně neurotickými mechanismy.

2.1.2.4 Lehká mozková dysfunkce a její vliv na vznik specifických poruch učení

Pokorná (1997, s. 77) poukazuje na lehkou mozkovou dysfunkci, jako na možný vliv vzniku specifických poruch učení. *„Odborná literatura šedesátých, sedmdesátých let předpokládá, že specifické poruchy učení jsou důsledkem drobného poškození mozku a na nich závislé lehké mozkové dysfunkce.“*

Z. Matějček (1987, s. 26) hovoří o tom, že všechny specifické poruchy učení jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi, ale ne všechny mozkové dysfunkce musí být poruchou učení.

Podle Kocurové (2001, s. 155) je symptomatologie lehké mozkové dysfunkce přínosem pro poznávání etiologie specifických poruch učení. V této souvislosti se zmiňuje o teorii deficitů dílčích funkcí.

Pokorná (1997, s. 92) uvádí: *„Pojem deficitů dílčích funkcí, vzniklý v 60. a 70. letech v německy mluvícím prostředí, definoval psychiatr R. Lempp jako zmenšení výkonů jednotlivých*

faktorů nebo jejich částí uprostřed většího funkčního systému, který je potřebný k zvládnutí určitého komplexního úkolu adaptace.“

Předpokládá se, že dyslexie nejsou deficitem dílčí funkce, ale naopak deficit dílčí funkce, negativně ovlivňující kognitivní nebo i celkově psychické funkce jedince, je příčinou specifických poruch učení. (Kocurová, 2001, s. 156)

2.1.2.5 Lateralita a specifické poruchy učení

Z pohledu specifických poruch učení jsou rizikové faktory: přecvičovaná lateralita, zkřížená lateralita a ambidextrie – nevyhraněnost.

Možné příčiny poruch učení se nazývají, jak poukazuje Kocurová (2001, s. 146-147), nepříznivá konstelace, netypická konstelace hemisfér.

Bylo prokázáno, že u dětí se specifickou poruchou učení se častěji vyskytuje levorukost, ambidextrie nebo zkřížená lateralita. Výzkumy, které byly prováděny, se shodují v tom, že u leváků se vyskytují netypické formy dominance hemisfér pro řečové podněty.

Kocurová (2001, s. 147) se rovněž zmiňuje o tom, že v případech, kdy specializace hemisfér je netypická, dochází k nedostatečnému rozvoji buď řečových, nebo vizuálních funkcí, přičemž obojí může negativně ovlivňovat průběh učení.

2.1.3. Inteligence a specifické poruchy učení

Inteligence není jednoduchou schopností, ale skládá se z celé řady dílčích funkcí, které se mohou, ale velmi často nemusí rozvíjet stejně rychle a stejně dobře. Prospěch v jednotlivých předmětech je různě závislý na vývojové úrovni jednotlivých dílčích složek.

Všechny definice dyslexie předpokládají určitý nápadný rozpor mezi úrovní čtení, popřípadě i pravopisu dítěte a jeho inteligencí měřenou psychologickými testy. Příčinou rozporu jsou specifické nedostatky v těch poznávacích schopnostech, které jsou potřebné nejen pro čtení. Z toho vyplývá, že jiné poznávací schopnosti jsou vyvinuty přinejmenším normálně.

Existuje určité procento dětí s průměrnou nebo i nadprůměrnou inteligencí (IQ 90 a více), které z nějakých důvodů nemohou podávat odpovídající výkon a které tedy ve škole selhávají nikoliv pro nedostatek inteligence, ale proto, že nemohou tuto inteligenci vhodně a plně uplatnit.

Obsah pojmu inteligence můžeme vyjádřit jako „schopnost pochopit a vytvářet významy, vztahy a souvislosti podle smyslu“ (Wenzl, s. 21) nebo s Langmeierem jako „schopnost přizpůsobovat se novým (tedy nenaučeným) situacím na podkladě pochopení komplexních vztahů“ (Langmeier, s. 99), konečně s Vágnerovou jako „souhrnnou komplexní vlastnost, která zahrnuje: 1. schopnost myslet, 2. schopnost se učit a z toho vyplývající 3. schopnost adaptace – aktivní a pasivní -, tj. schopnost měnit na základě myšlení a učení své chování a vyrovnat se tak s požadavky běžného prostředí podle svých požadavků“ (Vágnerová, 1991, s. 227, Vágnerová, Krejčířová a kol., 1995, s. 258). Jde tedy o myšlenkové zvládnání vztahů a souvislostí ve světě, který nás obklopuje.“ (17, s. 55)

V padesátých letech, jak uvádí Pokorná (17), odborníci upozorňovali na to, že ve škole selhávají děti s průměrnou, dokonce i s nadprůměrnou inteligencí a tento poznatek se snažili prosadit. Kromě toho sledovali rozdíly ve výkonech, které děti podávaly v různých předmětech a to především ve čtení a v matematice. Nakonec došli k názoru, že by těmto dětem měla být poskytována speciální péče. Na základě získaných poznatků u nás vznikla v roce 1962 třída pro děti s poruchami čtení při Dětské fakultní nemocnici v Brně, v roce 1966 první dyslektické třídy při základní škole v Praze atd.

Děti také začaly být podrobovány testům inteligence. To spočívá ve zjištění jeho současných intelektových výkonů, pokusu stanovení jeho pohotovosti a schopnosti učit se, aby se nepřepínalo v případě, že jsou jeho intelektové výkony výrazně omezeny a pokud jsou intelektové schopnosti dítěte průměrné, nebo dokonce nadprůměrné, musí se jeho schopnostem přizpůsobit i nápravná opatření. Dalším důvodem pro vyšetření intelektu je objasnit a dokázat rodičům a pedagogům, že neúspěchy dítěte nesouvisí s jeho nedostatečným nadáním. Dále to má význam i pro možnou prognózu v nápravné péči i v přípravě na profesionální zaměření.

2.1.4 Charakteristika specifických vývojových poruch učení

Specifické poruchy se v názvech označují pomocí předpony dys-. Zelinková (2003, s. 9) uvádí o této předponě: „*Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Předpona dys-tedy značí nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu specifických poruch učení je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.*“

Mezi specifické poruchy učení patří:

- Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností.
- Dysgrafie – porucha osvojování psaní.
- Dysortografie – porucha osvojování pravopisu.
- Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností.
- Dyspraxie – porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů.
- Dymúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností

Z. Matějček (1987, s. 78) stejně jako Kocurová (2001, s. 160) uvádějí další poruchu:

- Dyspinxie - specifická porucha kreslení.

2.1.4.1. Dyslexie

První údaje o ní se objevují na přelomu minulého století. U nás popsal první případ už v roce 1904 slavný psychiatr prof. Heveroch. Došel však k názoru, že nejde o záležitost psychiatrickou, ale o „*zakrnělou*“ schopnost naučit se číst a psát. Veliký zájem o tuto poruchu ve druhé polovině dvacátého století přinesl nejen obrovské množství odborné literatury, ale i značnou popularizaci této poruchy. Dyslexie se tak na čas stala velmi moderním a frekventovaným označením všech možných problémů, které měly co dělat s učením. Přitom jen malá část dětí označených jako dyslektici měla na své označení zcela legitimní nárok. Často totiž šlo o výukové problémy, které vznikly až druhotně - pseudodyslexie. To ovšem neznamená, že by byly méně závažné.

Označení „*dyslexie*“ použil patrně jako první německý neurolog R. Berlin (1887). Původní název pro ztrátu schopnosti číst byla „*slovní slepota*“ a pro vývojovou formu poruchy „*vývojová slovní slepota*“. Původní český název Heverochův, zní: „*jednostranná neschopnost naučit se čísti a psáti.*“ (Matějček, 1987, s. 19)

Samotné slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, jež znamená slovní vyjadřování čili řeč, jazyk a předpony „dys“- která říká, že je něco nedokonalé, špatné, porušené. Dyslexie tedy v doslovném překladu značí potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy a přeneseně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou a ve zpracování psané řeči.

Z. Matějček (1987, s. 21) uvádí: „*Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost poruch učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností.*“

Dále Matějček (1987, s. 21) cituje definici ze Světové federace neurologické, konference expertů, Dallas, 1968: „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.*“

Dyslexie je tedy porucha, při níž má žák oproti jiným dětem narušené vnímání písmen a prostoru. V důsledku toho nerozezná slabiky, švy slov a dělá zásadní chyby v mluveném i psaném projevu, podstatně se opoždí v úrovni čtenářských dovedností.

Z. Matějček (1993) poukazuje na výrazný nepoměr mezi úrovní čtení a inteligencí. Dyslexii můžeme totiž poznat jen na určitém pozadí, jímž je v našem případě právě celková rozumová vyspělost dítěte. Nelze tedy mluvit o dyslexii u dítěte s těžkou mentální retardací, které nedosáhne rozumové úrovně školního dítěte, a které se proto zpravidla nenaučí ani číst, ani počítat, ani nezvládne jiné sociální dovednosti, k jejichž osvojení je třeba mentální vyspělosti alespoň školního začátečníka.

Členění dyslexie podle postižené funkce, podle M. Kocurové (2001, s. 218):

Dyslexie fonetická vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka.

Dyslexie optická se projevuje poruchami zrakové a zrakoprostorové analýzy,

nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti.

Dyslexie agramatická se projevuje nedostatečným osvojením gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění.

Dyslexie sémantická se projevuje nedostatečným chápáním smyslu čteného textu.

Kocurová (2001, s. 218) dělí dyslexii dále podle symptomů:

- na podkladě percepčních deficitů: a) sluchových, b) zrakových
- s převahou obtíží v motorické oblasti
- na podkladě integračních potíží
- s poruchou dynamiky základních psychických procesů: a) dyslexie u hyperaktivního dítěte, b) dyslexie u hypoaktivního dítěte

2.1.4.1.1. Typy dyslexie

Na čtení se podílejí obě mozkové hemisféry, přičemž každá plní svoji specifickou funkci. Levá hemisféra přednostně zpracovává řeč (slova, věty), slabiky (jako fonetické jednotky řeči), vnímá melodii, konfigurace písmen znamenajících slovo, provádí analyticko-syntetickou činnost (sekvenční analýzu). Pravá hemisféra se přednostně zabývá vnímáním přírodních zvuků a hluků, izolovaných hlásek, rytmu, vnímání prostorových vztahů, tvarů, písmen jako tvarů. Podílí se na globálním vnímání, poznávání obličejů, dodává emocionální složky vjemů. (Zelinková, 1994, s. 72)

Způsob čtení zprostředkovaný přednostně pravou nebo levou hemisférou odpovídá stupni pokročilosti ve čtení. Podle toho, jaké procesy převažují, lze určit typ dyslexie.

P-typ dyslexie (pravoemisférový)

Děti čtou pomalu, trhaně, dosti přesně. Čtení zůstává na úrovni pravoemisférové-percepční. Reeducace musí být zaměřena na aktivování levé hemisféry.

L-typ dyslexie (levoemisférový)

Děti čtou rychle, dělají mnoho chyb, čtenému textu rozumějí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Percepční etapa byla přeskočena, nedostatečně zvládnuta. Reeducace je zaměřena na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci.

2.1.4.1.2. Reedukace dyslexie

Dyslexie má různé příčiny a projevy. Proto neexistuje univerzální metoda reedukace, kterou by bylo možné použít ve všech případech. Na základě pedagogické diagnostiky je vybírána ta metoda (či kombinace metod), která je nejvhodnější.

Při reedukaci čtení vycházíme z úrovně, které žák dosáhl, bez ohledu na jeho věk a učební osnovy. Při metodě analyticko-syntetické zachováváme postup uvedený v metodických příručkách a doplňujeme dalším cvičením v závislosti na typu dyslexie (etiologii poruchy) a hloubce poruchy. Kombinace cvičení zadáváme hranou formou. Například hádanky poskytují intenzivní práci s písmeny, ožívují hodiny a jsou motivačně účinné.

Nejčastější chyby:

- záměny písmen
- vynechávání, přidávání, přesmykování písmen
- ulpívání na slabikách, přerývané slabikování
- obtíže při čtení slov se souhláskovými shluky
- domýšlení textu
- čtení bez porozumění

Při odstraňování doporučuje Zelinková (1994) tyto postupy:

Dvojití čtení

Plynulé slabikování pod dohledem učitele nebo rodičů, čtení s okénkem, kdy postupně odkrýváme slabiky, které má dítě číst. Při párovém čtení čte učitel společně s dítětem.

Záměny písmen

Příčinou mohou být nedostatky ve zrakovém či sluchovém vnímání, nedostatečně utvořené spojení mezi hláskou a písmenem, nesprávná artikulace, ale i nepozornost, spěch, nedostatečně zvládnuté tvary písmen.

Nejprve zjistíme, zda dítě sluchem rozlišuje dané hlásky a zda je správně vyslovuje. Není-li tomu tak, věnujeme pozornost cvičením. Cvičení je zaměřeno na zrakové vnímání, orientaci v prostoru a pravolevou orientaci.

Při cvičení zapojujeme co nejvíce smyslů:

hmat - obtahování písmen na tabuli, ohmatávání písmen z polystyrénu, tvoření písmen z drátů, modelování písmen, **kinestéze** - vnímání polohy artikulační orgánů, činnosti mluvidel, vnímání znělosti hlásek, **sluch** - rozlišování hlásek, spojování slyšené hlásky s písmenem, rozlišování slov obsahujících hlásky, které žáci zaměňují.

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen

Příčinou bývají nejčastěji nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, snaha domýšlet slova podle kontextu, obtíže v motorice očních pohybů atd. Provádíme cvičení sluchového a zrakového vnímání .

Ulpívání na slabikách, přerývané slabikování

Objevuje se u dětí, které si příliš silně zafixovaly návyk číst po slabikách, které přetrvává do období, kdy čtení po slabikách již není funkční. Nesprávný návyk necháme vyhasnout a podporujeme správnou techniku čtení.

Sledujeme plynulý pohyb očí, používáme snadné texty, říkadla, párové čtení, frontální čtení ve třídě. Dále se používá okénko, kterým zleva překrýváme čtený text, a tím nutíme dítě k plynulejším pohybům očí zleva doprava.

Obtíže při čtení slov se souhláskovými shluky

Příčin může být několik:

1. nedostatečně upevněné spojení hlásky s písmenem
2. nezafixovaná písmena
3. artikulační obtíže obtíže analytiko-syntetické činnosti a další

Při takovýchto obtížích čteme po slabikách (popř. s okénkem), upevňujeme čtení jednotlivých písmen a používáme globálního čtení slov se stejným kořenem (la – šla – šlape – zašlápl – rozšlápl).

Domýšlení textu

Objevuje se u žáků, kteří chápou smysl čteného textu a řídí se spíše předpokládaným obsahem, nebo jsou nuceni k rychlému čtení, k němuž ještě ve vývoji čtenářských dovedností

nedospěli. Proces probíhá převážně na levé hemisféře.

1. pomalé čtení po slabikách s okénkem, kterým postupně odkrýváme text
2. čtení slov lišících se jednou hláskou (jím – vím)
3. čtení bezsmyslných slov
4. párové čtení

Čtení bez porozumění

Vyskytuje se u dětí, které nezvládají spojování grafické podoby slova s obsahem (dekódování grafického znaku) a u dětí, kterým technika čtení činí takové obtíže, že jim nezbývá energie na vnímání obsahu.

1. přiřazování slov, později vět k obrázkům
2. pomalé čtení vět a odpovědi na otázky
3. čtení textu, kdy učitel překrývá spodní část písmen nebo celá slova ve větě
4. čtení textu, v němž jsou vynechaná písmena, slabiky či celá slova
5. ilustrace přečteného textu

Při reedukaci dyslexie je závažnou překážkou úspěchu nedostatek motivace, negativní zkušenosti se čtením, nezájem o čtení. Nepodaří-li se tyto překážky odstranit, je naděje na úspěch velmi malá. S nácvikem čtení lze začít až po dostatečné motivaci a psychologické přípravě žáků.

Nácvik čtení textů

Čtení nejobtížnějších slov v textu např. z tabule, tvoření vět s těmito slovy, dělení slov svislou čarou na slabiky, zápis slov po hláskách, určujeme počet odstavců v článku, počet řádků v odstavcích. Vyhledáváme slova v textu, slova s určitým písmenem, či vlastní jména.

Spolupráce s rodiči při nácviku čtení

Dítě by mělo číst pod dohledem dospělého intenzivně max. 15 - 20min. denně (lépe číst v kratších úsecích). Důležité je však dítě násilím nenutit.

Reedukace dyslexie nemůže být zúžená pouze na čtení. Její součástí jsou cvičení všech funkcí, které se na čtení podílejí.

2.1.4.2 Dyskalkulie

(z lat. calculus-počtářský)

V zahraničí se touto problematikou zabývá např. M.J. Driscoll, M.C. Sharma, F.K. Reisman, u nás zejména L. Košč, K. Kumorovitzová, J. Novák.

Názory na četnost výskytu dyskalkulie v populaci školních dětí se liší, frekvence podle Vágnerové (2003) dosahuje pouze zlomku procenta. Dyskalkulie je tak vzácnější než specifické poruchy čtení a psaní.

H. Simon (2006, s. 158) cituje definici podle směrnice Světové zdravotnické organizace. *„Tato porucha zahrnuje specifické narušení základních matematických dovedností, které nelze vysvětlit mentální retardací ani jednoznačně nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních matematických dovedností, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení.“*

Dyskalkulie je porucha schopnosti operovat s číselnými symboly. Obtíže s orientací v číselné řadě, záměna pořadí číslic, řádů aj. problémy v prostorové orientaci .

Existuje určité procento dětí, u nichž se vyskytují problémy v matematice. Jde převážně o děti slabomyslné s nízkou úrovní rozumových, matematických schopností, ale kromě nich se sem řadí děti, které při normální úrovni inteligence mají narušené speciální matematické schopnosti. Důsledkem toho je pak zaostávání dítěte ve schopnosti osvojovat si matematické pojmy a vztahy a manipulovat s nimi.

Podle J. Nováka (1997) je vývojová dyskalkulie - vývojová porucha učení v matematice s výrazněji narušenou vnitřní strukturou vloh pro matematiku při normální úrovni a struktuře všeobecné inteligence s výjimkou matematického faktoru. Při dyskalkulii je jedna nebo více komponent struktury matematických schopností jako takových výrazně retardována, zatímco ostatní vykazují normální, nanejvýš jen druhotně mírně sníženou úroveň.

Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo v perinatálním poškození podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyzrání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností. (Košč, 1984)

Pod matematickou schopností rozumíme “*schopnost řešit matematické testy a úlohy*“. Podle Verdelina jde o schopnost chápat povahu matematických úloh, znaků metod a ověřování, naučit se je, podržet si je v paměti a reprodukovat je, kombinovat je s jinými úlohami, znaky, metodami a ověřováním a používat je při řešení matematických příkladů.

2.1.4.2.1. Projevy dyskalkulie a její typy

V oblasti aritmetiky dítě nedospěje k pojmu číslo, není schopno porovnat počet předmětů, má problémy při označování množství a počtu předmětů, neumí vyjmenovat řadu čísel od zdola nahoru a naopak nebo vyjmenovat řadu čísel sudých a lichých, neumí číst matematické symboly, těžko čte čísla s nulami uprostřed, zaměňuje tvarově podobná čísla, při psaní čísel není schopno umístit jednotky pod jednotky, desítky pod desítky, provádět matematické operace - sčítání, odčítání, násobení a dělení, naučit se násobilku, atd.

V oblasti geometrie nerozlišuje geometrické tvary, neumí seřadit předměty podle velikosti, má problémy při rýsování obrazců, při orientaci v prostoru, atd.

Jestliže dítě některým z těchto problémů trpí v první třídě, ještě není důvod si myslet, že se jedná o dyskalkulii. Pokud by tyto obtíže přetrvávaly i ve druhém ročníku, dítě by mělo být posláno na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny.

Na zvládnutí matematických dovedností se podílí celá řada speciálních schopností a funkcí a podle toho, které z nich jsou postiženy, je možno dyskalkulii dělit.

J. Košč (1972, s. 196) rozdělil dyskalkulii na typy:

Verbální dyskalkulie je porucha slovního označování množství a počtu předmětů, názvů číslic, číslovek, operačních znaků a matematických úkonů vůbec. Dítě nezvládá vyjmenovat číselnou řadu vzestupně a sestupně, nedokáže jmenovat lichá a sudá čísla nebo jen ukázat daný počet prvků a slovně jej označit.

Praktognostická dyskalkulie je porucha manipulace s předměty (kostky, apod.) nebo jejich symboly (číslice, operační znaménka, atd.). Dítě není schopno vytvořit skupinu o daném počtu předmětů, dospět k pojmu přirozeného čísla a z toho vyplývají problémy s porovnáním čísel, uspořádáním množiny přirozených čísel.

Lexická dyskalkulie je porucha čtení matematických symbolů (číslic, čísel, ale i operačních znaků). Při nejtěžší formě této poruchy není jedinec schopen číst izolované číslice nebo jednoduché operační znaky. Při lehké formě čte nesprávně vícemístné číslo s nulou uprostřed, zlomky, odmocniny, desetinná čísla apod. Příznačné jsou inverze, např. 26 čte jako 62, 9 jako 6 a opačně. Časté jsou záměny číslic v čísle při čtení nebo psaní, přetrvávají nejasnosti s pochopením významu poziční hodnoty číslic v čísle, tedy jednotek, desítek atd.

Grafická dyskalkulie je charakterizována narušenou schopností psát číslice, operační znaky, kreslit geometrické tvary atd. Jedinec má obtíže v psaní čísel v přiměřené a stejné velikosti, je neschopen zápisu čísel podle diktátu, zápisu číslic v čísle ve správném pořadí, není schopen zapsat čísla správně pod sebe podle jednotlivých řádů, je narušen zápis vícemístných čísel, inverzní zápis čísel, např. 6 a 9, nebo inverze typu 39 a 93 apod., vynechávky zpravidla nul ve vícemístných číslech, nepřehledný zápis početních operací, zejména do sloupců, např. u písemného násobení. V geometrii má dítě problémy s rýsováním i jednoduchých obrazců.

Ideognostická dyskalkulie je porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Jedinec např. nechápe, že číslo 4 lze vyjádřit jako 2×2 nebo jako $3 + 1$ apod. Dalším projevem je selhávání v řešení úloh, jakmile je pozměněn šablonovitý postup. Jedinec nechápe a nedokáže převést slovně vyjádřené vztahy mezi množstvím do početních operací.

Operacionální dyskalkulie se projevuje narušenou schopností uskutečňovat matematické operace. Jedinec zaměňuje matematické operace a složitější operace nahrazuje jednoduššími. Jiným projevem je uchylování se k písemným formám řešení u velmi jednoduchých příkladů, nezautomatizovanost a zvýšená chybnost v provádění sčítání a odčítání do 20, v násobení a dělení, složitější počítání se vyznačuje pomalostí a vysokou chybností, a to je patrné především při pamětném počítání. Operacionální dyskalkulie se vyskytuje poměrně často.

Každá z uvedených forem může být považována za příznaky poruchy až tehdy, když vzhledem k ročníku školy a věku dítěte jde o výrazné snížení a dlouhodobé selhávání ve školní výkonnosti. Jednotlivé příznaky se zpravidla kombinují, prolínají a ztěžují dítěti učení. Pokud dítěti není věnována péče, postupně ztrácí o matematiku zájem.

2.1.4.3. Dysgrafie

(z řec. grafein-psáti)

Vágnerová (2003) definuje dysgrafii jako specifickou poruchu psaní, u které se jedná o postižení grafomotorického projevu.

Tato porucha se vyznačuje neschopností napodobit tvar písmen u graficky podobných nebo zrcadlově obrácených tvarů např. r - z,, b - l, d - t a potížemi ve spojování písmen do slabik a slov. Někdy píší celou větu dohromady jako slovo. Nejde zde o obsahovou stránku písemného projevu, ale o potíže grafomotorického projevu. Písmo dysgrafika bývá těžkopádné, neobratné, neuspořádané až nečitelné. Základní příčinou neúhledného písma není lajdáctví, ale neobratnost v jemné koordinaci grafických pohybů, lehká porucha motoriky, snížená zraková paměť, nedokonalá zraková diferenciacie. Podobné těžkosti jako dysgrafici mají i přecvičení leváci, píšící pravou rukou nebo metodicky nesprávně vedení leváci. Zároveň i děti s nesprávným, křečovitým a těžkopádným držením tužky a pera.

Mezi charakteristické příznaky dle Vágnerové (2003) patří:

- nečitelné písmo (i za poskytnutí dostatečného času i pozornosti)
- směšování tiskacích i psacích písmen
- nepravidelná velikost, tvar, sklon a častá neschopnost udržet psaní na řádků
- vynechávání písmen, číslic
- nesprávný úchop pera
- zvláštní držení těla při psaní apod.

2.1.4.3.1. Reedukace dysgrafie

Mezi nápravu - reedukaci dysgrafie patří především rozvoj jemné motoriky (uvolnění a procvičení ruky a prstů) a rozvoj hrubé motoriky (uvolnění a procvičení celé ruky, zad, pohyby trupu a hlavy)

Pro rozvoj jemné motoriky můžeme využít modelování, vytrhávání z papíru, navlékání korálek apod. Cvičení, které může dítě provádět před i během psaní - uvolnění zápěstí, dotýkání prstů obou rukou, " hraní na klavír", dotyk špičkami prstů o sebe „špička lodě“, dotyk palců a ukazováčků „brýle“ aj.

Uvolňovací cviky neboli cviky průpravné provádíme nejprve na svislé ploše, potom na šikmé a nakonec na vodorovné ploše. Žáci mohou používat křídly, voskové pastely, uhel, tužky s měkkou tuhou. Cviky provádíme zpočátku na velkou plochu balícího papíru, která se postupně zmenšuje, dítě používá stále menší formát, až je schopno provést nacvičený tvar do linek. Plynulost a rytmus pohybů při uvolňovacím cvičením lze doplňovat a podporovat říkadly, písničkami, hudebním doprovodem nebo pouze slovním spojením.

Mezi cviky pro rozvoj hrubé motoriky můžeme zařadit pohyby paží, dlaní, kroužení hlavou, trupem apod. V případě větších potíží je možno využít i prvků ze synergetické reflexní terapie.

Žáky s dysgrafií zásadně nepřetěžujeme stálým psaním. Cvičení volíme krátké, časté a pečlivě prováděné. Nenutíme k přepisování, jelikož zvýšenou námahou se kvalita písemného projevu zhoršuje. U starších žáků můžeme tolerovat psaní tiskacím písmem a v případě potřeby umožníme psaní na stroji či počítači. V případě těžší poruchy je možné požádat pedagoga o větší toleranci písemného projevu a dát žákovi větší šanci při ústním zkoušení.

2.1.4.4. Dysortografie

(z řec. orthos-správný, grafo-píší)

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, je to postižení jazykové citlivosti. Dysortografii lze definovat jako neschopnost naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat. (Vágnerová, 2003, s. 64)

Při přiměřené inteligenci, dobrých rodinných poměrech a běžném vyučovacím způsobu se projevují těžkosti s osvojováním pravopisu. Tyto děti nerespektují gramatická pravidla. Chybí jim pro ně cit. Již samotné psaní slova jim činí takové potíže, že se nemohou potřebně soustředit. Stejně jako u dyslexie jsou základními příznaky dysortografie oslabení sluchového vnímání, přesněji rozklad slova na hlásky, nedostatečné fonemické slyšení a rytmická reprodukce slova. Potíže bývají často provázené specifickými poruchami výslovnosti-artikulační neobratnost,

specifické asimilace.

Podle Matějčka (1994) lze dysortografii charakterizovat jako poruchu jazyka, v tomto případě hovoří o narušení převodu sluchového kódu do kódu grafomotorického a vizuálního.

Vágnerová (2003) uvádí tyto projevy:

- záměna písmen, která se tvarově nebo zvukově podobají
- vynechávání znamének, nerozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
- problémy v užívání gramatických pravidel, často nepřesně skloňuje či časuje
- problémy v tzv. měkkění (tj. obtížné rozlišení dy-di, ty-ti, ny-ni)
- nerozlišováním sykavek (s, š, c, č, z, ž)
- přidáváním či vynecháváním písmen popř. slabik
- nezvládnutí hranic slov
- nejistota v rozlišování zvukově podobných (b-p, h-ch, t-d) a tvarově blízkých písmen (např. a-o, m-n, b-d, z-r)
- vyskytuje se přehazované pořadí písmen, slabik, slov (pec-cep)

Písemný projev může být až nesrozumitelný. Primární příčinou dysortografie může být dysgrafie.

2.1.4.4.1. Reedukaci dysortografie

Při nápravě krátkých a dlouhých samohlásek může dítě využít k nácviku bzučák, zvonek, hudební nástroj nebo stavebnici s dlouhými a krátkými prvky. Popř. lze naznačovat krátké samohlásky tečkou, dlouhé čárkou. Nejdříve můžeme začít s rytmickým cvičením, dítě po nás opakuje, co slyší. Dále předřikáváme slabiky (dlouhé-krátké), později i delší slova. Dítě po nás nejdříve opakuje nahlas, potom rytmus zahraje, zabzučí, graficky znázorní. Chyby v "měkkění" jsou způsobeny nedostatečným sluchovým vnímáním. Dítě zopakuje slabiku či slovo, přičemž si uvědomí postavení jazyka. Při tvrdých souhláskách (dy, ty, ny) se hrot jazyka opírá o horní řezáky, při měkkých (di, ti, ni) se opírá o dolní řezáky. Dále je možno využít ještě hmatovou cestu a to pomocí tvrdých a měkkých kostek či molitanovo-dřevěných tabulek.

Při obtížném rozlišování sykavek můžeme opět pracovat s textem nebo obrázkem, kde vyhledává danou sykavku. Nebo můžeme vyslovit slabiku či slovo a dítě ukáže kartičku s písmenem.

Pokud dítě vynechává nebo přidává písmena či slabiky, naučíme ho tzv. autodiktátu. Dítě si opět po nás nebo samo diktuje izolovaně hlásku po hlásce. Může také slova skládat a rozkládat, popř. slovo sestavit z přeházených slabik.

Jestliže jsou problémy při nedodržování hranice slov (píše je dohromady), může označit jednotlivá slova kolečkem, nebo určuje počet slov ve větě. Také lze číst slova s předložkami s pomocí obrázků. Např. máme obrázek stolu, dítě přikládá předložky a "čte": u stolu, na stole, pod stolem atd.

2.1.4.5. Dyspinxie

(z latinského pinxit = malovat)

Dyspinxie je specifická vývojová porucha výtvarného vyjadřování. Matějček (1987) uvádí, že je charakteristická zejména nízkou úrovní kresby, projevuje se neobratným zacházením s linkou a trvalou nejistotou v užívání barev. Dítě nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

Jedná se o klasické školské problémy, které odeznívají v dospělém životě. Dochází k tendencím vyhýbání se činností, ve kterých je jedinec trvale neúspěšný a kompenzaci činností jinou.

Tato porucha sama o sobě přispívá k diagnostice LMD. Jde především o poruchy v oblasti funkcí vizuomotorických. Narušena může být jak složka vizuální (dysgnózie), tak motorická (dyspraxie), tak integrační.

2.1.4.6. Dysmúzie

(z řeckého músa = Múza, bohyně umění)

Jedná se o specifickou poruchu postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónu, neschopností zapamatovat si melodii, nerozlišením a neschopností reprodukovat rytmus.

Jde o nedostatek vývojový, který je různého stupně i různého druhu:

Dysmúzie impresivní (nedostatek schopnosti zapamatovat si a opět v paměti si vybavit hudební fráze nebo melodie)

Dysmúzie totální (nedostatek hudebního smyslu vůbec)

Dysmúzie expresivní (motorická) - vývojový nedostatek schopnosti vytvářet tóny hlasu, melodii řeči, hlavně zpěvu (nedostatek hudebního sluchu a napodobování slyšených tónů). Postižený melodii slyší, pamatuje si ji, v paměti si melodii vybaví, ale nedovede správně zazpívat.

Dysmúzie receptivní - tvoří ji vývojový nedostatek schopnosti rozlišovat výšku tónů hlasu, melodii řeči, zpěvu a hudby.

Vyšetřování hudebních schopností:

- rozlišování dvou tónů (vyšší x nižší)
- hlasitost tónů
- rytmické zkoušky
- poznávání známých melodií
- hudební paměť

Vyšetřování provádí především hudební pedagogové, u nás se tomuto problému věnoval F. Lýsek, o dysmúzii pojednává M. Sovák a A. Grossmannová.

F. Lýsek se domnívá, že dysmúzie je vzácná, neboť jde o záležitost hlasového rozsahu. Žák, který není schopen reprodukovat předehratý tón, je mylně označen za nemuzikálního (jde zřejmě o poruchu označenou Sovákem jako avokalii).

Mezi školním žactvem se vyskytuje nejčastěji dysmuzie expresivní. "Falešné zpívání" není totožné s tzv. "nedostatkem hudebního sluchu", může souviset jen s expresivní složkou. Potíže se čtením a zápisem not souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými. M. Sovák (1978) řadí dysmúzií mezi dysgnózie.

Tato porucha nemá závažný sociální dopad, nebrání jedinci přímo v jeho společenském uplatnění, postižený jedinec však může být ochuzen o estetické prožitky.

2.1.4.7. Dyspraxie

(z řeckého praxis = čin, jednání)

Matějček (1987) definuje dyspraxii jako specifickou poruchou obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Může se projevit jak při běžných denních činnostech, tak i ve vyučování. Vývojová dyspraxie je nejčastější příčinou vrozené dětské neobratnosti. Vzniká z perinatálního, prenatalního a nebo raně postnatálního postižení parietálního (temenního) laloku. Tuto semiologickou jednotku stanovila česká vývojová neurologie, jejímž zakladatelem je I. Lesný. Patří mezi tzv. malá mozková postižení.

Děti postižené touto poruchou bývají pomalé, nezručné, neupravené, jejich výtvoř jsou nevhledné. Jejich obtíže se mohou projevit při psaní, kreslení, tělesné výchově a pracovním vyučování. Můžeme je však pozorovat i při mluvení, neboť dyspraxie může způsobit artikulační neobratnost.

2.1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je východiskem výchovně – vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. (Zelinková, 2003, s. 50)

Diagnostika se provádí na specializovaném pracovišti (speciálně-pedagogická centra, pedagogicko-psychologická poradna) nebo v samotné třídě, kterou žák navštěvuje.

Diagnostiku opravňující k integraci může stanovit pouze specializované pracoviště. Závěry z vyšetření formulované jinými institucemi mohou být podkladem pro zařazení dítěte do systému speciální péče jedině po schválení výše uvedeným pracovištěm, které je garantem diagnóz. Po přidělení diagnózy je jedinec zařazen mezi handicapované jedince a následně do speciálního vzdělávacího systému, nebo je integrován mezi běžnou populaci. Dítěti je poskytnuta speciální péče, pracuje podle individuálního vzdělávacího programu.

2.2. Sociální význam specifických poruch učení a jejich vliv na sebehodnocení

Specifická porucha učení se může stát sociálním stigmatem, takové dítě je často hodnoceno jako celkově neschopné a neochotné pracovat. (Vágnerová, 2003, s 72)

Děti trpící nějakou specifickou poruchou učení tak získávají mnohem častěji roli problémového žáka.

Vágnerová (2003) uvádí, že 27% učitelů se domnívá, že se žák na svou poruchu pouze vymlouvá. Dále uvádí, že 26% učitelů se domnívá, že úlevy, které takové děti ze zákona mají, jsou zbytečně veliké. Je však důležité mít na mysli, že tyto děti se nemohou vyrovnat ostatním, nejsou schopné dosáhnout stejných výsledků. Požadavky školy často nezvládají i přes vynaložené značné úsilí. Svoje nedostatky si dozajista plně uvědomují. Opakovaný prožitek neúspěchu vždy zvyšuje pravděpodobnost zhoršení sebehodnocení a vznik nedostatečné sebedůvěry, který dle Vágnerové (2003) s sebou nese velké riziko vzniku vlivu negativní atribuce. Většinou se stává, že žáci na takovéto chování reagují rezignací se vznikem pochybností a bezmocností.

Specifické poruchy učení mohou představovat významnou zátěž, která negativním způsobem ovlivňuje sebepojetí, snižuje dětské sebevědomí i motivaci ke školní práci.

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

Kocurová (2001, s. 172) uvádí teorii příčin problémů v sociálních vztazích dle Rayena:

1. Dyslektici mohou být fyzicky i sociálně nezralí ve srovnávání se svými vrstevníky. To může vést ke sníženému přijetí sebe sama i horšímu přijetí vrstevníky.
2. Jejich sociální nevyzrálost může způsobovat, že se chovají neadekvátně v sociálních situacích.
3. Mnoho dyslektiků má potíže s dekodováním sociálních kódů. Mohou špatně odhadovat osobní vzdálenost v interpersonálním styku nebo nedostatečně vnímat neverbální chování druhého člověka.

4. Dyslexie často zasahuje funkci mluvního jazyka. Takto postižení mohou mít problémy s vyjadřováním, snadno se zarazí nebo jim trvá déle, než odpoví na přímou otázku. To se stává velkou nevýhodou zvláště v dospívání, kdy se ve vztazích s vrstevníky jazyk dostává do centra.

Z emocionálních problémů dětí se specifickou poruchou učení je nejfrekventovanější dle Kocurové (2001, s. 172) úzkost, související s permanentní frustrací ve škole nebo v sociálních interakcích. Frustrace může vyvolávat hněv, někdy až agresivitu, kterou dyslektik obrací proti sobě nebo nejbližšímu okolí (často matka, spolužáci, učitel). Tímto způsobem, jak uvádí Kocurová tamtéž, se dítě dostává do začarovaného kruhu.

Úzkost a frustrace výrazně negativně poznamenávají dyslektika ve smyslu sníženého hodnocení. (Kocurová, 2001, s. 172)

Kocurová, tamtéž, poukazuje na další problém emocionálního vývoje jedince se specifickými poruchami učení - deprese, které mají v dětském věku jinou, maskovanou, podobu než u dospělých. Za charakteristiky deprese označuje: tendence k negativnímu sebepojetí; tendenci k negativnímu vidění světa, bez pozitivních zážitků; tendenci k negativnímu vidění budoucnosti.

Výzkumy, které se zabývají vztahem emocionálních problémů a specifickými poruchami učení, zjistily, že mezi dětmi s problémy v emoční sféře je 74,4% dětí s deficitem dílčích funkcí, zatímco u dětí bez poruchy učení mělo obtíže v emoční oblasti pouze 2,6% dětí.

Lze říci, že vztah mezi emocionalitou a dyslexiemi, tedy specifickými poruchami učení, je oboustranný.

Dyslexie působí jako zátěž a způsobuje tak u dítěte negativní emoční reakce, které mohou zpětně negativně ovlivňovat průběh a korekci poruchy. Základem terapeutického postupu by tedy měla být prevence těchto negativních emočních reakcí. (Kocurová, 2001, s.174)

Kocurová (2002, s.2) v článku *Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení* uvádí výzkum Niemeyera, který se zaměřil na čtyři oblasti vztahu žák – rodič, žák – učitel, žák - spolužáci, žák a jeho vlastní sebehodnocení.

2.2.1. Vliv specifických poruch učení na vztah mezi dítětem a rodiči

Nástup dítěte do školy je velmi důležitým životním mezníkem, který může změnit jeho postavení v rodině a ovlivnit rodinné vztahy. Úspěšnost ve škole je pro většinu rodičů významnou hodnotou, která je sociálně ceněna a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 117)

Dítě je součástí jejich identity a jeho úspěch bývá tudíž chápán jako potvrzení rodičovských kvalit. Pro dítě je názor rodičů subjektivně důležitější než jeho skutečné výkony. Pokud je dítě ve škole neúspěšné, rodiče jsou zklamaní. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 117-118)

Zklamání a neuspokojení rodičovských ambicí může být doprovázeno různými emocemi. Z. Matějček, M. Vágnerová (2006, s. 121) se zmiňují především o vzteku, smutku či zoufalství. Dále hovoří o tom, že frustrace působí jako faktor posilující úzkostnost a obavy z budoucích potíží, ale zároveň se objevují pocity viny, méněcennosti a bezmocnosti. Celkové napětí se tedy může odrazit ve vztahu rodičů k dítěti, k ostatním členům rodiny i ke škole. Ve vztahu k dítěti se mohou kumulovat ambivalentní pocity.

Jestliže dítěti nejde jenom něco, rodiče tento fakt chápou jako potvrzení přijatelné úrovně obecné inteligence a řeší situaci zvýšenou přípravou a tlakem na dítě. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 118)

Podle některých výzkumů souvisejí hlavní rozdíly v sebevědomí dětí s chováním rodičů. Děti velkou měrou přebírají a zvnitřňují si obraz, který si o nich vytvořili rodiče. Nízké sebevědomí je prokázaně spojeno s autoritářským stylem výchovy. Hodnocení dítěte rodiči a jeho školní výkonnost se vzájemně ovlivňují. Na jedné straně víme, že podceňované děti podávají ve škole nižší, méně jisté výkony a na straně druhé slabší školní výkony dítěte s SPU zavdávají důvod k nízkému hodnocení dítěte rodiči. (Kocurová, 2002, s. 2)

Z výzkumu výše zmíněného Niemeyera vyplývá, že děti s SPU zažívají nepříznivější situace v rodině. Zmiňuje se tom, že děti s poruchou jsou vychovávány převážně autoritativně, jsou častěji trestány, jsou označovány jako líné, mají méně času na hraní, dostávají menší kapesné.

Z. Matějček, M. Vágnerová (2006, s. 175) uvádějí, že zkušenosti rodičů s výchovou dyslektického dítěte zahrnují mnohé zátěže.

2.2.2 Vliv specifických poruch učení na vztah žáka a učitele

Učitel je pro dítě školního věku velmi důležitou autoritou, která může jeho život ve značné míře ovlivnit. Na počátku školní docházky má učitel pro žáky větší subjektivní význam než kdykoliv později. Dítě si k němu často vytváří osobní vztah a z něho vyplývá jeho motivace ke školní práci. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 180)

Hodnocení učitele představuje novou vývojově důležitou zkušenost, bývá objektivnější a často tvrdší než hodnocení rodičů. Poskytuje dítěti adekvátnější zpětnou vazbu, ale zároveň může představovat i zátěž. Pokud dítěti učení nejde, dostává se do většího stresu než jeho úspěšnější spolužáci. Učitel je autoritou a dítě bere jeho sdělení vážně, tudíž akceptuje i informaci o své nedostačivosti. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 180)

Z. Matějček, M. Vágnerová uvádějí (2006, s.181 - 182), že ve značné míře závisí na učiteli, jaký osobní standard si dítě vytvoří. Co si myslí, že dokáže, jakou míru sebedůvěry získá a do jaké míry je motivováno usilovat o lepší výsledky. Učitel tedy může ovlivnit způsob, jakým žák chápe svoje postavení ve třídě, svůj výkon a jaký mu přičítá význam. Zároveň může ovlivnit jeho pozici mezi vrstevníky, protože spolužáci přijímají názor a hodnocení učitele, i když v různé míře, v závislosti na dosažení vývojové úrovně. Učitel je v oblasti hodnocení školního výkonu autoritou a ta mu zůstává déle než respekt v oblasti názoru na dětské chování.

Pro učitele bývá jakýkoli problematický žák zdrojem nepříjemným prožitkům, protože ho zatěžuje a vynaložené úsilí nemívá potřebný efekt. Děti se specifickou poruchou učení získávají častěji roli problémového žáka, který se neučí a přes veškeré úsilí učitele nepracuje tak, jak by měl. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 182 – 183)

Autoři Z. Matějček, M. Vágnerová poukazují tamtéž, na různé přístupy učitelů k žákům s SPU, mezi nevhodnými variantami uvádí přísnost, necitlivost, přehlížení, bagatelizace či zcela popírají nebo naopak je nadměrně ochraňují a zvýhodňují. Všechny tyto přístupy posilují riziko, že děti budou reagovat prohloubením obav ze školy, nárůstem pocitů bezmocnosti, poklesem sebehodnocení či ztráty motivace k překonávání potíží a rozvoji potřebných dovedností.

Kocurová (2002, s. 2) podle Niemejera uvádí, že děti s SPU zažívají negativní přijetí od učitelů. V tom smyslu, že žáci jsou hodnoceni jako méně nadaní, pomalu myslící, bez motivace, s malou fantazií či jako děti nepozorné, líné, nepořádné, vzpurné, nesamostatné a zbrklé. Naopak děti s SPU vidí své učitele jako nespravedlivé, netrpělivé a nepřátelské.

Odborníci se zmiňují, že je třeba pracovat s postoji učitelů vůči dětem se specifickými poruchami učení a snažit se dosáhnout změn. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 184)

2.2.3 Vliv specifických poruch učení na vztah žák a spolužáci

Hodnocení čehokoli je závislé na dosažené vývojové úrovni hodnotícího, to je na způsob uvažování i na získaných zkušenostech, které jsou ovšem interpretovány způsobem pro daný věk charakteristickým. ((Matějček, Vágnerová, 2006, s. 205)

Z. Matějček, M. Vágnerová (2006) člení vnímání spolužáků se specifickými poruchami učení podle školního věku.

Myšlení mladších školáků je vázáno na realitu, v tomto případě na konkrétní zkušenosti s určitými spolužáky, které jsou opakované. Pokud se dítě mladšího školního věku setká se spolužákem plačtivým, úzkostným, ale i agresivním nebo protivným majícím specifickou poruchu učení, na základě vlastní zkušenosti bude určité vlastnosti a projevy považovat za charakteristické a bude si myslet, že takovéto charakterové vlastnosti mají všechny děti s SPU. Zásadní v tomto období je hodnocení dítěte samotným učitelem. Postoj a názor učitele na dítě s SPU je zásadní a předurčující chování samotných spolužáků.

Ve středním školním věku hovoří Z. Matějček spolu s M. Vágnerovou (2006) o uvolňování ze závislosti na názoru dospělého a tím měnícím se způsobu hodnocení spolužáků. Sociální hodnocení se ve větší míře řídí podle pravidel skupiny a tyto normy většinou k dílčím špatným výkonům ve školní práci nezaujímají vyhraněný postoj. Starší školáci posuzují svoje vrstevníky podle vlivu a oblíbenosti. Dospívající posuzují podle podstatnějších vlastností. Hodnocení se stává diferencovanější, přesnější – pokud je pro ně dotyčný nějak zajímavý. Když jde o přehlíženého vrstevníka, nezájem ostatních se často odrazí i v neschopnosti jej jakkoliv charakterizovat. Do této pozice se snadno může dostat i žák, který je zahlcen svými výukovými problémy a ve skupině se nijak neprojevuje.

Obecně platí, že děti do kategorie důležitých vlastností nemusí řadit některé projevy chování či akademické dovednosti, v úvahu je budou brát v tom případě, když učitel bude zdůrazňovat jejich hodnotu a interpretovat je jako důkaz osobní kvality či sociální prestiže.

Školák ví, že dobrý výkon a s ním spojený dobrý školní prospěch je kritériem, podle něhož je posuzován dospělými, učiteli i rodiči. Vědomí, že je takový výkon oceněn, posiluje pocit osobní prestiž a naopak, pokud je někdo neúspěšný, může zažít, že mu jeho selhání připomenou i spolužáci. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 207)

Pro školáka je vrstevnická skupina velice důležitá, v rámci této skupiny uspokojuje různé potřeby, které jinak saturovat nelze nebo alespoň ne tímto způsobem. Vrstevníci jsou na stejné úrovni, představují rovnocennou referenční skupinu. Vyrovnat se jim a být jimi akceptován je důležitý úkol středního školního věku. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 208)

Postavení ve vrstevnické skupině závisí na určitých osobnostních vlastnostech a kompetencích. Některé z nich jsou důležité pro získání vlivu. Vlivní a oblíbení jedinci mívají dobré schopnosti, bývají sebejistí, vyrovnaní a dobře emočně ladění, dominantní, pro ostatní imponující. Mezi zavrhané vlastnosti patří uzavřenost, zakřiknutost, sklon k negativnímu emočnímu ladění, podivnost, protivnost a vytahování. Takovým způsobem mohou velmi snadno reagovat neúspěšné děti a školáci se specifickými vývojovými poruchami učení mezi ně dost často patří. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 208)

Kocurová (2002, s.2) uvádí, že děti s SPU zažívají negativní přijetí od spolužáků. Niemeyer poukazuje na to, že žáci s SPU jsou terčem posměchu, často jsou uráženy, mají málo přátel. Cítí se častěji osamoceny. Zároveň poukazuje na skutečnost, že 14% žáků nenavázalo pozitivní vztah k žádnému spolužákovi.

2.2.4 Vliv specifických poruch učení na subjektivní hodnocení

Specifická porucha učení může sekundárně ovlivnit prožívání s z něho vyplývající chování dítěte i v jiných situacích (například mezi vrstevníky), protože se může stát stresorem, jehož zátěž z nejrůznějších důvodů vždycky nezvládne a nedokáže se s ní vyrovnat tak, aby se ve škole cítilo dobře. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 41)

Hodnocení ostatních lidí nemusí být prezentováno pouze slovním hodnocením, ale může se projevat i ve vzájemném emočním vztahu a chování k dítěti. Vědomí emoční akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu. Stejným způsobem ji posiluje pozitivní hodnocení výkonu či chování a ovlivňuje tak příznivě i očekávání a víru v možnosti zvládnout budoucí požadavky. Dítě s SPU obvykle získává i v této oblasti nepoměrně víc negativních zkušeností a může si dokonce myslet, že v důsledku svého selhání přestane být rodiči milováno. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 42)

Autoři se zároveň zmiňují o požadavcích a očekávání dospělých (později i vrstevníků), které představují pro školáky určitou normu žádoucího chování a výkonu. Tuto normu pak dokáží transformovat do normativní představy o sobě samých, s níž se obvykle ztotožní a usilují o její naplnění.

Vědomí rozdílu vlastního výkonu a žádoucí úrovně motivuje dítě k úsilí o jeho dosažení, ale může působit i jako stresující faktor. Pokud se dítěti nedaří stanovené cíle naplňovat, dochází ke zhoršení sebedůvěry.

Důležitou informací ovlivňující sebepojetí jsou znalosti o jiných dětech, konkrétní výsledky jednotlivých vrstevníků, s nimiž se školák srovnává. Výsledek takového srovnávání ho nějakým způsobem charakterizuje, vymezuje jeho pozici ve skupině. Srovnávání s ostatními, zejména pokud jsou schopnější, vyvolává závist, pocity nespravedlnosti a přispívá k uvědomění si vlastních nedostatků, v krajním případě až k propadu sebehodnocení. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 43)

Matějček, Vágnerová (2006, s. 43) zároveň poukazují na období středního školního věku, kdy se dětské sebepojetí stává integrovanější, komplexnější a přesnější, což se odráží i ve vztahu k jakýmkoliv negativním vlastnostem. V tomto období si uvědomuje, kým je, co je pro něj typické a nebo naopak čím se liší od ostatních. Žákovo sebehodnocení je v tomto období obtížněji měnitelné. Příčinou je fixace přesvědčení o jejich neschopnosti, horší inteligenci, nárůstu nedůvěry ve vlastní možnosti a pocity méněcennosti.

Naopak v době dospívání se sebepojetí významným způsobem mění, pubescent je labilnější, méně sebejistý a zranitelný.

Matějček spolu s Vágnerovou (2006, s. 44) uvádějí, že jakékoliv znevýhodnění může být v tomto období prožíváno buď jako závažná překážka dosažení přijatelné sebeúcty, nebo je v rámci obranných reakcí bagatelizována či popírána. Důležitější než aktuální pocity je bazální

sebedůvěra, která se vytvářela v průběhu celého dosavadního života a kterou ovlivnily i výsledky školní práce.

V době dospívání se tudíž mohou začít nápadněji projevovat nebo fakticky narůstat problémy sebehodnocení. Tyto problémy pak mohou kompenzovat důrazem na jiné schopnosti, někdy i nežádoucího charakteru.

Z výzkumu Niemeyera, jak jej uvádí Kocurová (2002, s.2), vyplývá, že žáci s SPU se vnímají negativněji. Popisují se jako lehce unavitelné, smutnější, hůře přizpůsobivé, vznětlivé, méně výkonné, hloupé a často postihované smůlou.

Úspěch ve škole nezávisí jenom na schopnostech dítěte, ale i na jeho sebepojetí, míře sebedůvěry, na jeho bazálním emočním ladění a odolnosti k nepříjemným zážitkům, a na konec i na sociální inteligenci. Sebehodnocení a z něho vyplývající sebedůvěra ovlivňuje způsob, jakým dítě potíže vyplývající z poruchy zvládá. (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 44-45)

Z výše uvedených skutečností je tedy patrné, že specifická porucha učení představuje pro žáka zátěž, která mění jeho sebehodnocení, snižuje sebevědomí a sebeúctu.

3 Praktické zpracování problému

3.1. Cíle praktického zpracování problému

Cílem praktické části je analýza vlivu specifických poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti.

3.2. Popis výběrového vzorku

Vzhledem ke snaze sledovat problematiku specifických poruch učení a jejich vlivu na sociální postavení dítěte ve společnosti jsem se zaměřila na oblast školního prostředí. Nebylo reálné oslovit takové množství rodičů, kteří mají zkušenost či sami vychovávají děti se specifickými poruchami učení. Zároveň si myslím, že výpovědi učitelů a jejich náhled na takto handicapované dítě je mnohem objektivnější a bez citových invencí. Zároveň bylo nutné oslovit i pedagogy, kteří se s touto problematikou, tedy se žáky se specifickými poruchami učení, nesetkávají a taktéž je požádat o vyplnění dotazníku.

Vytvořily se tak dvě skupiny dětí: první skupinu tvoří žáci se specifickými poruchami učení a druhou skupinu tvoří tak zvaně děti „normální“, tedy žáci bez výukových potíží, žáci průměrní.

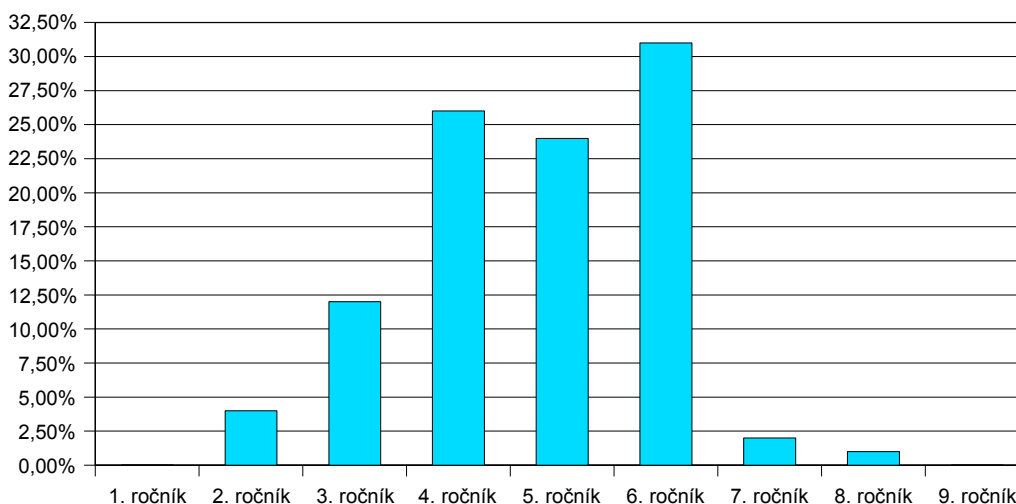
Nestandardizovaný dotazník, určený pedagogům, byl zaslán pomocí e-mailové pošty na 360 škol Libereckého kraje, Ústeckého kraje, Zlínského kraje, Olomouckého kraje a hlavního města Prahy. Školy byly vybrány náhodně, prostřednictvím webového portálu Seznam.cz pod odkazem Školy.

Na prosbu o vyplnění dotazníku reagovalo kladně 326 škol. V jedenácti školách odpovídal více než jeden učitel.

Skupinu respondentů dohromady činilo 381 učitelů, z toho 293 žen a 88 mužů. Z odpovědí na otázky směřované na vzdělání a délku pedagogické praxe respondentů vyplynulo, že 83% jich má vysokoškolské vzdělání. Praxi v rozpětí 1-5 let má 28% učitelů, 6-10 let 25% učitelů, 11-20 let 24% respondentů, 21-30 let 14% dotazovaných učitelů a více než 30 let 9% respondentů.

Ze sledování velikosti školy, ze které byli žáci vybráni, vyplynulo, že 20% respondentů učí na škole s méně než 100 žáky, 7% učitelů působí na škole s počtem žáků mezi 101 až 250, 73% respondentů učí na škole mezi 251 a 1000.

Ročníkové rozložení žáků ve vzorku (v %)



Ze sledování počtu žáků ve třídách vyplynulo, že učitele vyučují ve třídách s průměrným počtem 21 žáků.

204 respondentů uvádělo údaje týkající se žáků se specifickými poruchami učení a 178 respondentů vypovídalo o žácích bez specifických poruch učení.

Každý pedagog vyplňoval dotazník na 1 žáka, kterého zvolil dle svého uvážení.

3.3. Použité metody

Pro zjištění požadovaných skutečností byla zvolena explorativní metoda, která spočívá v písemném dotazování respondentů. V práci byl použit nestandardizovaný dotazník s uzavřenými otázkami, který je založen na introspektivní výpovědi pedagoga.

Dotazník je metoda sloužící k hromadnému zjišťování jevů, například osobních vlastností – temperamentových nebo charakterových, postojů, názorů, zájmů. (Švingalová, 1998, s. 55)

3.4. Stanovení předpokladů

Stanovené předpoklady byly ověřovány na základě výsledků získaných pomocí nestandardizovaného dotazníku. Z těchto výsledků byl získán poměrně dobrý přehled o vlivu specifických poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti.

Na základě prostudované literatury a vlastních zkušeností byly stanoveny následující předpoklady:

1. Lze předpokládat, že žáci s SPU budou mít sníženou motivační oblast a zájem o učení (Ověřováno otázkami č. 1, 2, 3, 14)
2. Lze předpokládat, že žáci s SPU budou mnohem častěji volit nepřiměřený způsob získávání pozornosti. (Ověřováno otázkami č. 4, 5, 6)
3. Lze předpokládat, že specifická vývojová porucha učení negativně ovlivní postavení dítěte ve třídě. (Ověřováno otázkami č. 10, 11)
4. Lze předpokládat, že žáci s SPU budou mnohem častěji nepřiměřeně reagovat na zátěž. (Ověřováno otázkami č. 7, 8, 9, 13)
5. Lze předpokládat, že žáci SPU se budou mnohem méně zapojovat do skupinové práce než žáci bez poruchy. (Ověřováno otázkou č. 12)

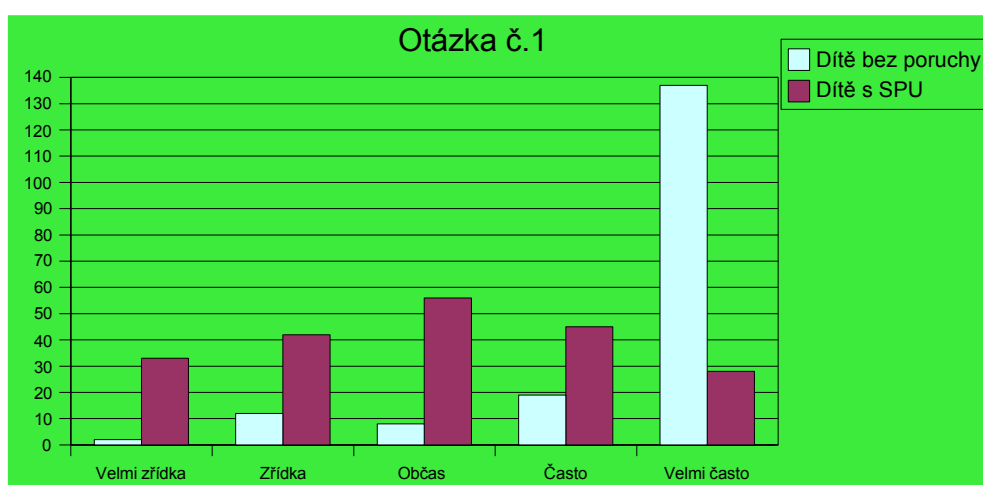
Lze předpokládat, že neúspěch, který žáci se specifickými poruchami prožívají, bude mít vliv na formování osobnosti a míru jejich sebedůvěry. Záporné zkušenosti se tak budou projevat nejen na chování ve škole, ale i na celkovém společenském chování, chování na veřejnosti. Lze se domnívat, že specifické poruchy učení mohou ovlivnit postoje dítěte a změnit tak jeho statut ve společnosti.

3.5. Získaná data a jejich interpretace

Otázka číslo 1. Záleží dítěti na hodnocení – známce?

Otázka č. 1 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	2	12	8	19	137
Dítě s SPU	33	42	56	45	28

Otázka č. 1. (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0,5	3	2	5	35
Dítě s SPU	9	11	15	12	7,5

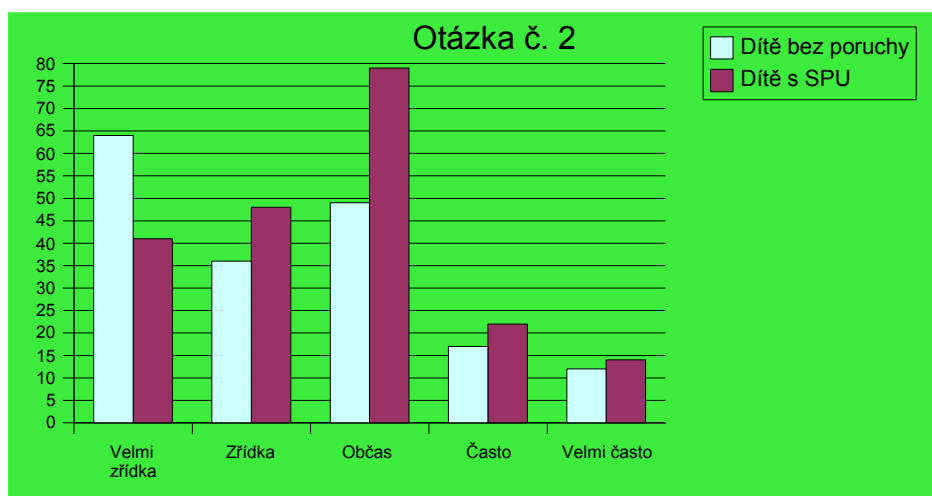


Otázka byla cílena na motivační oblast a zájem o učení. Motivace učení závisí na prožitcích uspokojení a tedy na citech vycházejících z potřeb, jako je snaha se něco dovědět, snaha dosáhnout nějakého cíle ve skupině a jak se seberealizovat, mít uspokojení z vědomí důležitosti, ze zvýšeného kladného vztahu k sobě samému. Jestliže má žák dostatečnou mentální úroveň, lze dojít k uspokojení z učení a může se jeho motivace zvětšovat. Toto tvrzení se ve výše uvedené tabulce a grafu potvrzuje. Pro školáka jsou dobré známky a s tím spojený úspěch ve škole důležité. 35% žáků bez poruchy záleží na hodnocení. U dětí s SPU tvoří tato skupina nejnižší procentuální počet. Nejvyšší počet, a to 15%, je uvedeno u odpovědi občas. Lze předpokládat, že žákům s SPU záleží na hodnocení v tom případě, kdy je kladně hodnocen – tedy pouze v těch předmětech, ve kterých vyniká. Žáci s SPU jsou, dle mého názoru, ovlivněni častým neúspěchem, kde je narušeno zdravé sebevědomí a kde může dojít k deformování osobnosti. V tomto případě by mohlo dojít k negativnímu vlivu zpětné aferentace a tím přímou měrou negativně ovlivnit postoje vůči jedinci s SPU jak ze strany učitele tak ze strany rodiče. Lze však vzít v úvahu faktor učitele jako kladného hodnotitele.

Otázka číslo 2. Zanedbává své povinnosti?

Otázka č. 2. (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	64	36	49	17	12
Dítě s SPU	41	48	79	22	14

Otázka č. 2 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	17	9	13	4	3
Dítě s SPU	11	12	21	6	4



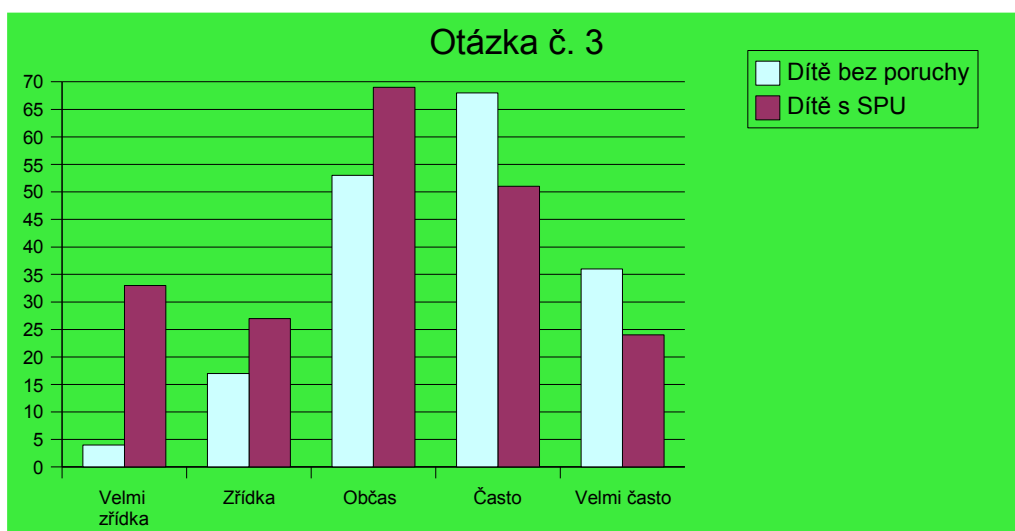
Z výsledků této položky lze usuzovat, že žáci bez poruchy dbají ve větší míře na vzorné plnění svých povinností. Což lze přisoudit bezproblémové pozornosti, ale zároveň péči rodičů a harmoničtějším rodinnému prostředí. Domnívám se, že školní neúspěch se odráží nejen v již zmíněné motivaci, ale současně v postoji ke škole jako takové (negativistický postoj s nastupujícími obrannými a vyhýbavými mechanismy). Větší procento než u žáků bez SPU je zastoupeno v položkách s negativním dopadem na postavení dítěte v sociální skupině. Dítě zanedbávající často své povinnosti se tím pádem řadí do skupinky problematických dětí ve školním kolektivu a nejen učitelé, ale i rodiče tak začínají mluvit o dítěti „*líném, neukázněném*“ nebo jiné možné alternativy.

Ve výpovědích však není patrné, zda-li vzniklé zanedbávání povinností je ovlivněno obtížemi v organizaci času a povinností, udržování pořádku, dodržování pravidel. Přičemž tyto charakteristiky jsou s SPU velmi často spojené. Proto by bylo vhodné se při další analýze zaměřit na samotné příčiny zanedbávání povinností.

Otázka číslo 3. Má v pořádku školní pomůcky?

Otázka č. 3 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	4	17	53	68	36
Dítě s SPU	33	27	69	51	24

Otázka č. 3 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	1	4	14	19	9
Dítě s SPU	9	7	18	13	6

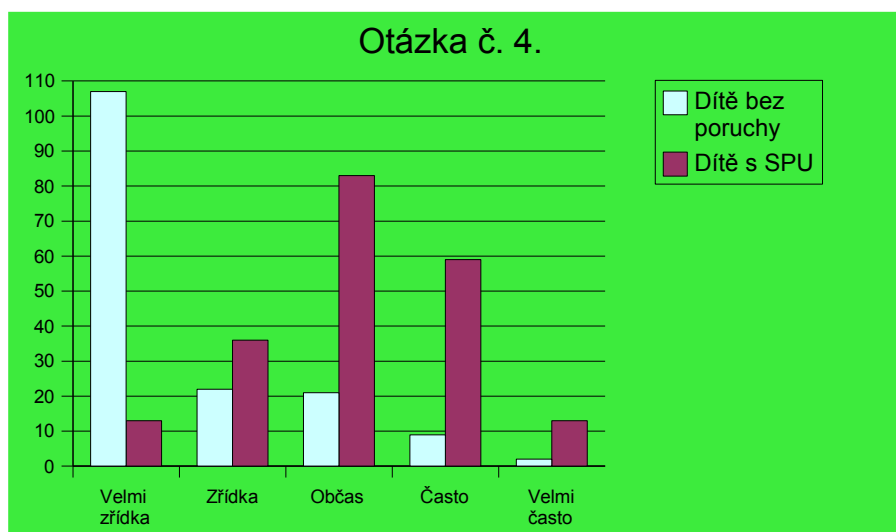


V této položce vypovídající o zájmu a postoji rodičů byly shledány významné rozdíly ve variantě odpovědi - velmi zřídka. Z výsledků je patrné, že žáci bez poruchy jsou mnohem lépe připraveni a vedeni k důsledné školní přípravě, než je tomu u žáků s SPU. Lze předpokládat, že nižší školní výkonnost se promítá do vztahů v rodině. Vzhledem k tomu, že školní záležitosti jsou hlavní náplní komunikace mezi rodiči a školními dětmi, školní obtíže mohou být zdrojem konfliktnosti. Dá se předpokládat, že tyto děti se necítí doma dobře, a tak jim chybí zřejmě pocit spokojeného rodinného zázemí, důležitý pro zdravý psychický vývoj. Rodiče vesměs rezignují a o dítě ztrácí patřičný zájem. Pro bližší zjištění příčin a postojů rodičů by bylo vhodné použít nestandardizovaného dotazníku zaměřeného právě na výpovědi rodičů.

Otázka číslo 4. Vymýšlí si, aby upoutal Vaši či spolužákovu pozornost?

Otázka č. 4. (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	107	22	21	9	2
Dítě s SPU	13	36	83	59	13

Otázka č. 4 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	29	7	6,5	2	0,5
Dítě s SPU	3	9	23	17	3

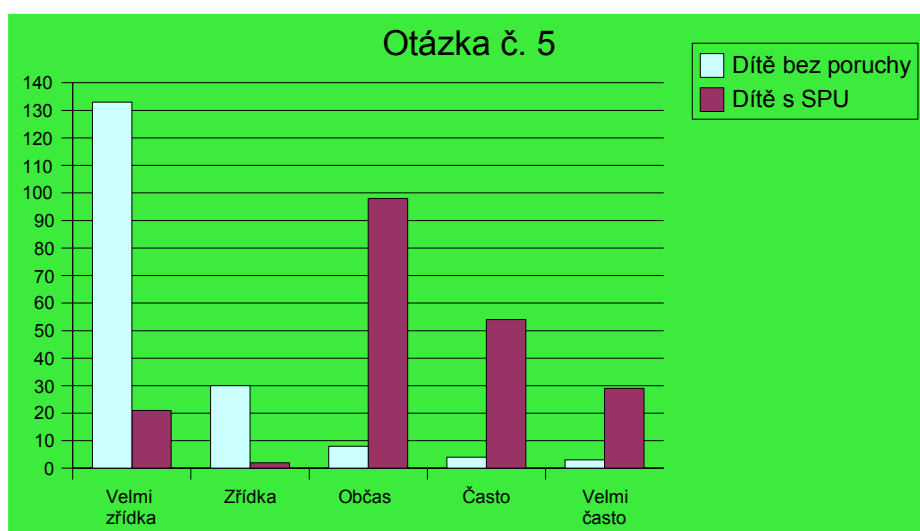


Předložené způsoby získávání pozornosti lze kategorizovat do skupin sociálně žádoucích, sociálně tolerovaných až sociálně nepřijatelných. Z tabulky a grafu je patrná jasná převaha výskytu žádoucích postupů při získávání pozornosti učitele či kamaráda u žáků bez poruchy. Nepřijatelné postupy se u dětí bez poruchy téměř nevyskytují, u žáků s SPU jsou zastoupeny stejně jako se skupinou sociálně žádoucích. Lze předpokládat, že žák s SPU má potřebu na sebe více upoutávat pozornost, být předmětem zájmu i za cenu sociálně nepřijatelného chování. Takovéto jednání má zejména negativní vliv na hodnocení osobnosti jeho spolužáky.

Otázka číslo 5. Jsou časté stížnosti na jeho chování?

Otázka č. 5 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	133	30	8	4	3
Dítě s SPU	21	2	98	54	29

Otázka č.5 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	34	8	2	1	1
Dítě s SPU	6,5	0,5	25	14	8

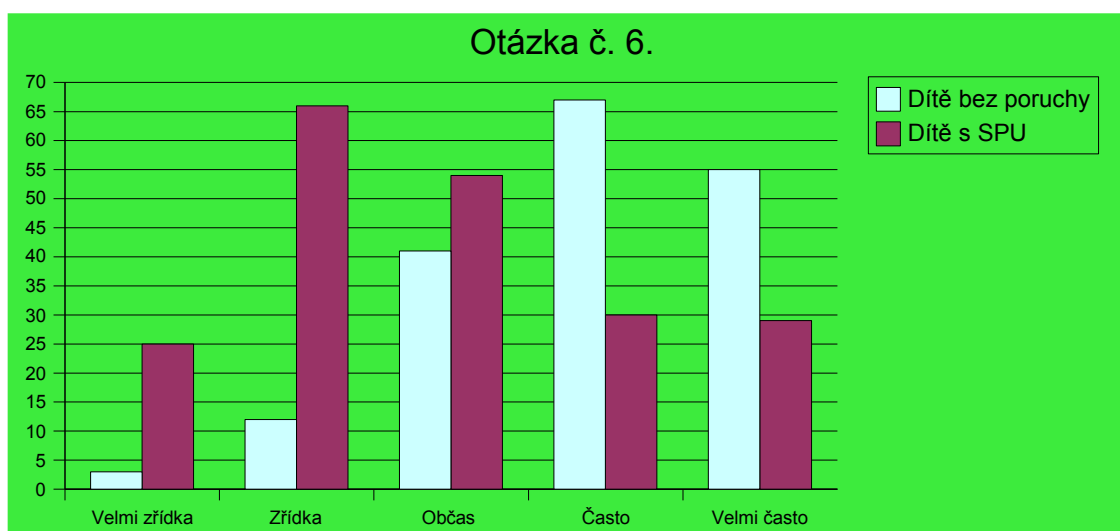


V této otázce nebylo rozlišováno chování projevující se nedostatkem útlumu, to je nepozorností, vykřikováním a celkovým psychomotorickým neklidem, od chování vyplývajícího z mravních nedostatků. Lze se domnívat, že tyto dvě skupiny jsou ve větším procentu u dětí s SPU slučitelné, zejména u dětí s LMD a ADHD. Primární bývá organické postižení a sekundárně mohou vznikat poruchy chování - disociální osobnost. Výsledek nám poukazuje na velký nepoměr ve výsledcích. Žáci bez poruchy neupoutávají svým negativním chováním pozornost. Lze předpokládat, že děti bez poruchy jsou klidnější, nevyrušují, neodmlouvají, jsou ukázněnější. Děti s SPU mají největší procento v zastoupení u občasných stížností. Lze předpokládat, že tento jev je úzce spjat se souvislostí poruch pozornosti, která se vyznačuje velkými výkonnostními výkyvy. Neadekvátní chování problémového žáka učitele zcela zákonitě zatěžuje a mění tak svůj postoj vůči samotnému žákovi.

Otázka číslo 6. Je ochotné Vám či jiným lidem (popř. dětem) pomoci?

Otázka č. 6 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	3	12	41	67	55
Dítě s SPU	25	66	54	30	29

Otázka č. 6 (uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	1	3	11	17	14
Dítě s SPU	7	16	14	9	8

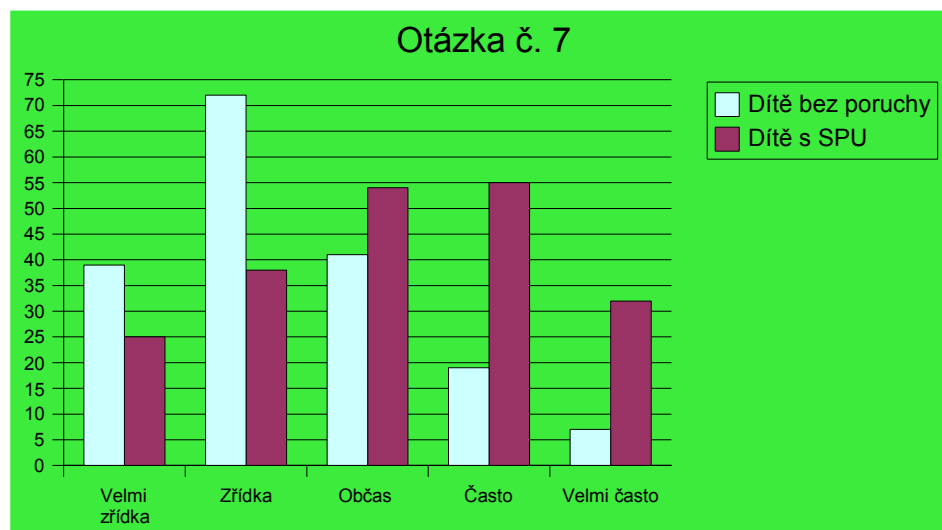


Schopnost být zdvořilý a ochotný pomoci hovoří dle výsledků ve prospěch dětí bez poruchy. 17% dětí pomáhá ostatním lidem často a 14% velmi často. Naopak děti s SPU jsou převážně s 16% zastoupeny ve skupině, kdy je ochotno pomoci jen zřídka a 14% občas. Možnou příčinou neochoty pomoci může být špatná zkušenost nebo nízké sebevědomí, uzavřenost, ustrašenost či výrazné pocity méněcennosti. Zároveň nelze vyloučit i faktory ovlivňující takovéto postoje, jako je nízká motivace zapříčiněná negativní zkušeností, stejně tak záporný vztah ke škole a školním činnostem. Vzhledem k nejasnostem příčin výše zmíněného sociálního chování by bylo vhodné zaměřit pozornost na výpovědi dětí a vytvořit tak dotazník pro žáky s SPU.

Otázka číslo 7. Užívá neslušných výrazů?

Otázka č. 7 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	39	72	41	19	7
Dítě s SPU	25	38	54	55	32

Otázka č. 7 (uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	10	19	11	5	2
Dítě s SPU	7	10	14	14	8

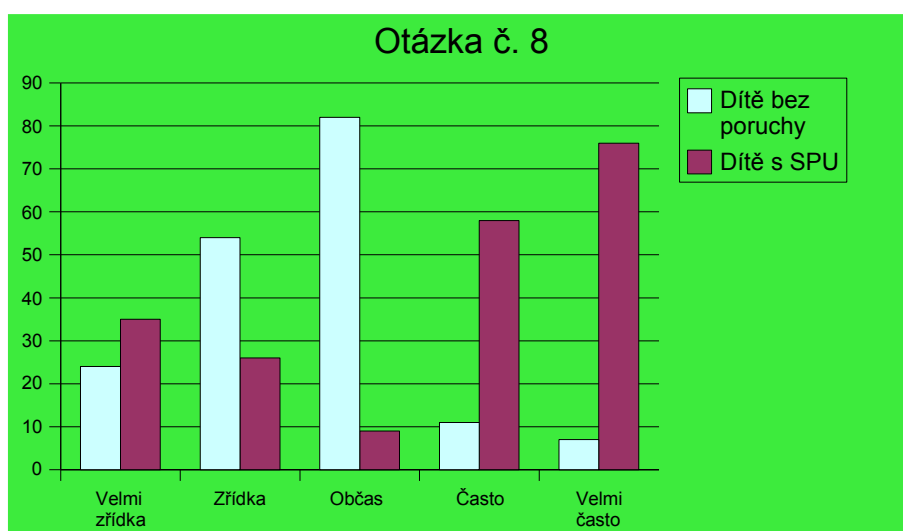


V otázce č. 7 jde především o vnější projevy chování ve styku s lidmi. Tento jev je vázán především na výchovu v rodině a ve škole. Jde o návyky formované tradičními sociálními normami. Podle těchto projevů můžeme usuzovat na prostředí v rodině a na její společenskou úroveň. Zanedbaní jedinci mívají nevhodné chování, nedovedou potlačit skrytou agresivitu, používají nevhodných výrazů a nedodržují společenskou etiku. Z hlediska hodnocení lze předpokládat, že u dětí s SPU může jít mnohem častěji o negativní působení rodiny. Nevhodné chování s užíváním vulgarismů se vyskytuje mnohem častěji u dětí s SPU. Z grafu a tabulky vyplývá, že žáci s SPU užívají, a to ve 14%, často vulgárních výrazů, stejně četný je výskyt vulgarismů i ve variantě občasného užívání neslušných výrazů. Lze předpokládat, že jde buď o již zmíněné negativní působení v rodině, anebo o ventilaci vzniklé agresivity (v tomto případě slovní agresivity) a projevy nepřátelství vzniklé na základě školního neúspěchu. Zároveň nelze vyloučit, že takovýto způsob vyjadřování je využíván jako poutač pozornosti se snahou začlenění se do třídního kolektivu. Žáci bez poruchy užívají, dle respondentů, neslušných výrazů ve velkém procentu zřídka 19% a občas v 11%.

Otázka číslo 8. Pere se často?

Otázka č. 8 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	24	54	82	11	7
Dítě s SPU	35	26	9	58	76

Otázka č. 8 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	6	14	21	3	2
Dítě s SPU	9	7,5	2,5	15	20

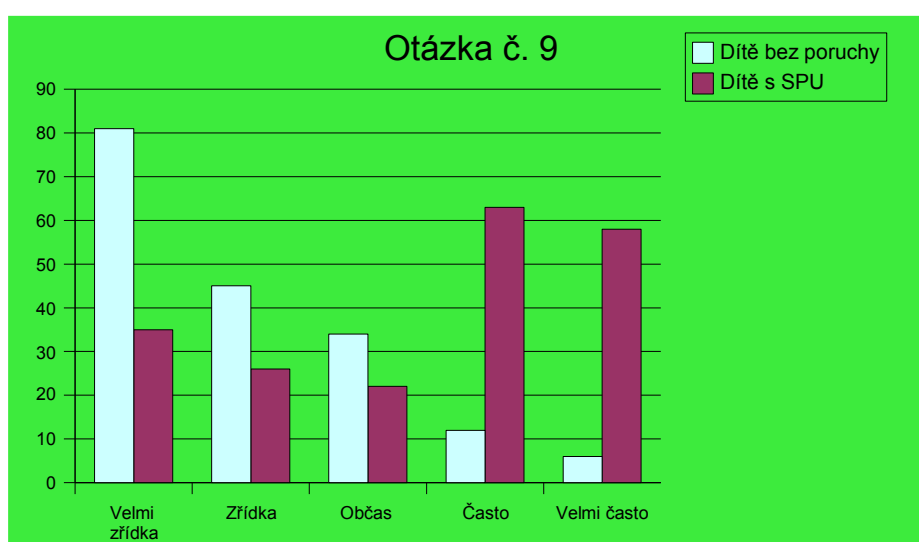


Výsledky v této položce ukazují na vzniklé problémy dětí se specifickými poruchami učení. Z. Matějček, M. Vágnerová (2006, s. 57) uvádějí, že skupinu dětí s SPU tvoří z 67,9% chlapci a z 32,1% dívky. Z výsledků šetření lze vyčíst, že žáci s SPU výrazně častěji používají neverbálních, sociálně problematických prostředků, což může být ovlivněno četností výskytu chlapců v šetřené skupině žáků s SPU. Je možné, že žáci s SPU se nedokáží efektivně vyjádřit, a proto upřednostňují fyzické řešení problému, což je jedna z možných reakcí na nepřiměřenou zátěž.

Otázka číslo 9. Je převážně smutné - plačtivé?

Otázka č. 9 (uváděn počet odpovídajících respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	81	45	34	12	6
Dítě s SPU	35	26	22	63	58

Otázka č. 9 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	21	12	9	3	2
Dítě s SPU	9	7	6	16	15

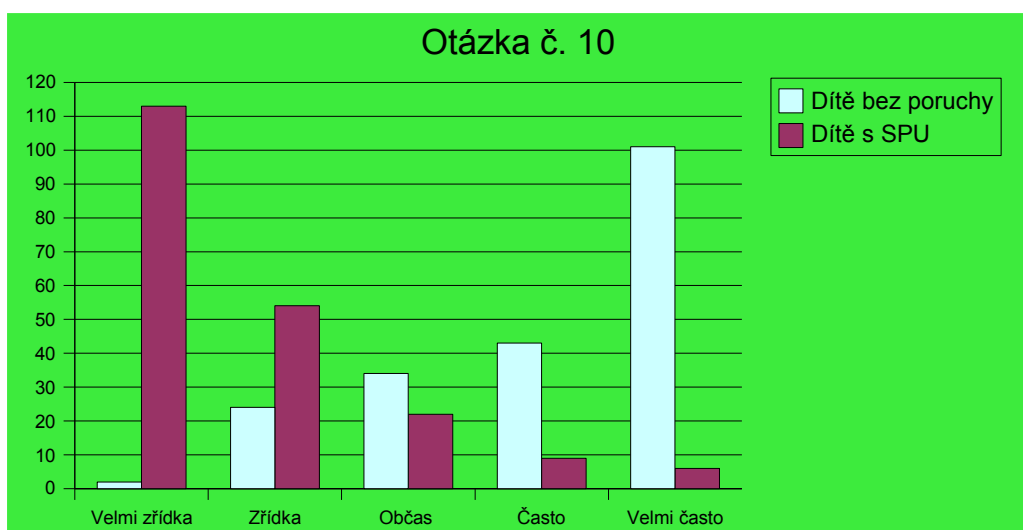


Na kladné straně grafu opět převažují žáci bez poruchy. V dalších variantách značících úzkostné stažení se do sebe naopak převažují žáci s SPU. Plačtivost či smutné nálady mohou vést až k neurotickým symptomům, jako je nechutenství, zvracení, poruchy spánku atd. Lze předpokládat, že tato podvědomá volba reakce na zátěž taktéž negativně ovlivní roli žáka hlavně v třídním kolektivu. Tato reakce je v převážné většině brána jako slabost a žák se tak stává terčem výsměchu třídního kolektivu. Možnou příčinou může být i emoční nestabilita, která se velice často vyskytuje u dětí s SPU.

Otázka číslo 10. Zaujímá ve skupině vedoucí roli, je dominantní?

Otázka č. 10 (uváděn počet respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	2	24	34	43	101
Dítě s SPU	113	54	22	9	6

Otázka č. 10 (uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0,5	6	9	11	23,5
Dítě s SPU	26,5	13	6	2,5	2

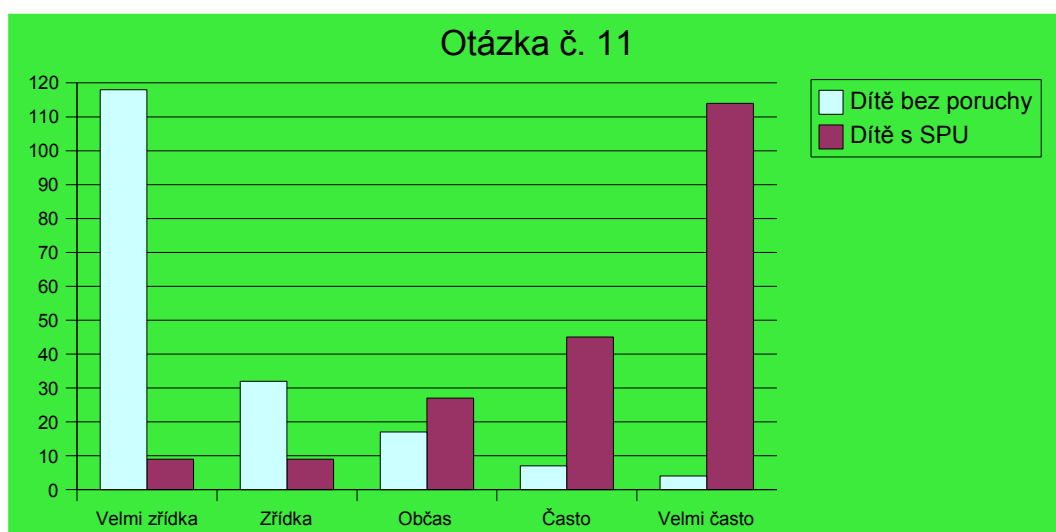


Výsledky vypovídají o již vzniklých vztazích a postojích daných jedinců v primární skupině. Z tabulky a grafu je dobře znatelný rozpor mezi oběma skupinami. Děti bez poruchy častěji zaujímají nebo mohou zaujímat dominantní postavení ve skupině. Nutno upozornit, že tato otázka nepoukazuje na oblíbenost či neoblíbenost dětí s SPU. Problematiku sociálních vztahů ve třídě by bylo možno zmapovat pomocí sociometrie, která však nebyla předmětem tohoto šetření. Můžeme se pouze domnívat, vzhledem k výsledkům, že žáci s SPU stojí pravděpodobně na pokraji primární skupiny. Následující otázka dokresluje postavení dítěte s poruchou v primární skupině.

Otázka číslo 11. Straní se kolektivu?

Otázka č. 11 (uváděn počet respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	118	32	17	7	4
Dítě s SPU	9	9	27	45	114

Otázka č. 11 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	31	8	4	2	1
Dítě s SPU	2,5	2,5	7	12	30



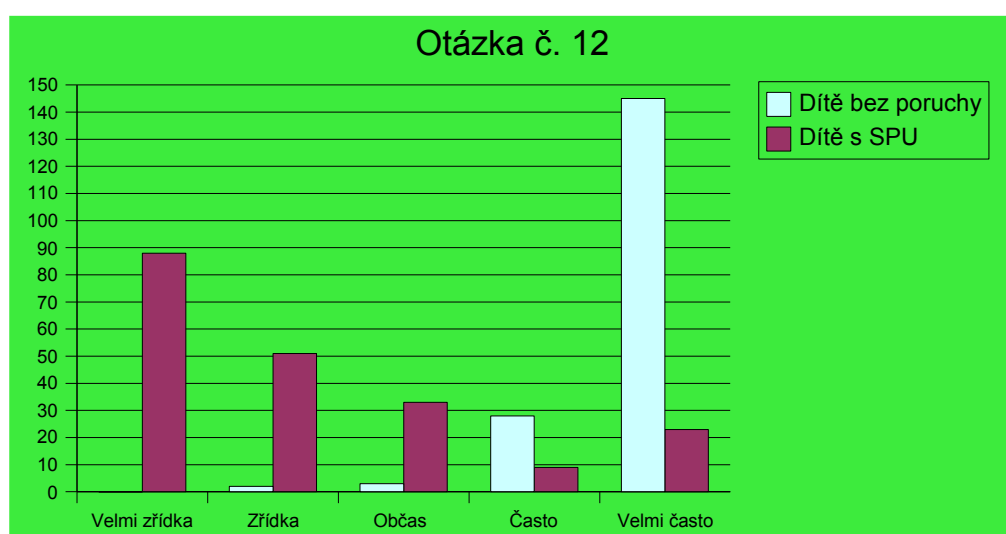
Tento graf ukazuje protipól výsledků sledovaných skupin. Je viditelný rozdíl u žáků bez poruchy se žáky s poruchou, přičemž žáci s poruchou opět zaujímají v největším procentu záporně hodnocené varianty odpovědi. Žáci bez poruchy nemají potřebu stranit se kolektivu, ba naopak, většina z nich má zdravou sebedůvěru.

U odpovědi na tuto otázku by bylo vhodné zjistit, co je příčinou vyčlenění se z kolektivu. Zda-li se jedná o žákovo vytěsnění ostatními dětmi nebo jestli jde o „dobrovolné“ stranění se v důsledku pohledu na sebe samého, ve smyslu „já jsem jiný, proto tam nepatřím“. Nicméně se lze domnívat, že obě varianty jsou úzce spjaty s mírou sebevědomí neboli sebedůvěry. Bez sebevědomí ztrácí jedinec svou individualitu a stává se submisivním, úzkostným, bojácným a nedostatečně odolným vůči stresu. Odlišnost žáka velice často mívá negativní vliv na jeho postavení ve vrstevnické skupině, častěji se dostává na okraj skupiny, bývá ve větší míře odmítán kolektivem.

Otázka číslo 12. Zapojuje se do skupinové práce?

Otázka č. 12 (uváděn počet respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0	2	3	28	145
Dítě s SPU	88	51	33	9	23

Otázka č. 12 (uváděn počet respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0	0,5	1	7	38
Dítě s SPU	23	13	9	2,5	6

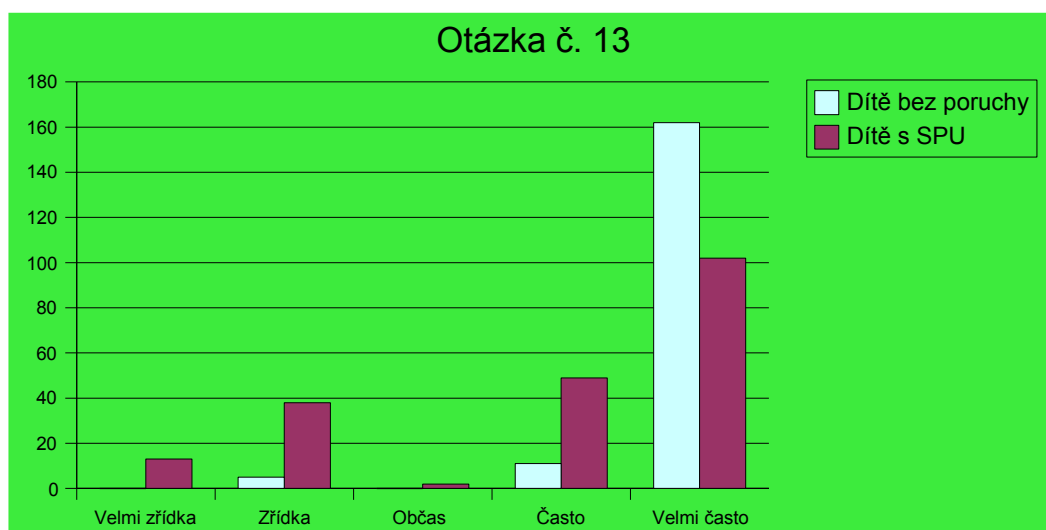


Výsledky ukazují, že děti s poruchou jsou častěji konformnější, připojují se k nápadům ostatních, což by mohlo být obranou z opětného neúspěchu, z opakovaného selhání. Dle výsledků se žáci s SPU zapojují jen velmi zřídka na rozdíl od dětí bez poruchy. Ctižádost něčeho dosáhnout ustupuje na pozadí. Lze předpokládat, že u dětí s SPU v převážné většině nedochází k uspokojení z výsledků a tím pádem ani k uznání ve skupině a ve společnosti vůbec. Snaha být obdivován souvisí se seberealizací a sebeúctou, to znamená s vědomím důležitosti své existence a svého postavení. Lze předpokládat, že vlivem negativních zkušeností můžeme hovořit o snížené ctižádosti u dětí s poruchou. Ctižádost je nižší než by odpovídala daným předpokladům dítěte. Pokud selhává touha v seberealizaci v oblasti školních činností, může dojít k frustraci, kterou řeší buď únikem do fantazie nebo agresí či úplnou rezignací.

Otázka číslo 13. Je zdvořilý ke starším a cizím lidem?

Otázka č. 13 (uváděn počet respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0	5	0	11	162
Dítě s SPU	13	38	2	49	102

Otázka č. 13 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0	1,5	0	3	42
Dítě s SPU	3	10	0,5	13	27

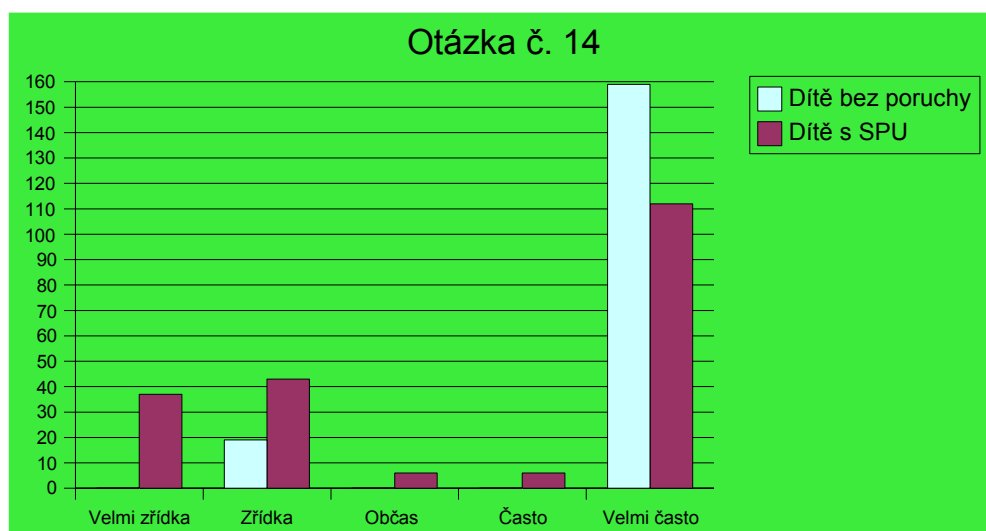


Ve výsledcích této otázky nejsou tak zásadní rozdíly jako v předchozí otázce. Schopnost být zdvořilý je učiteli referována v poměru 42%: 27% ve prospěch dětí bez poruchy. Je však patrné, že většina dětí s SPU chápe a respektuje sociální normy. Přesto však není zanedbatelné procento dětí, které se objevují ve výpovědi – zřídka, velmi zřídka. Myslíme si, že tyto děti ztrácí mravní úroveň v důsledku vlivu různých part a skupin eticky záporně působících na daného jedince. Což by mohlo být důsledkem seberealizace – uspokojení toho, že patří alespoň do nějaké skupiny, leč s patopsychologickými prvky. Domníváme se, že v těchto případech se jedná o reakci na frustraci, a to ve formě nepřímé agrese.

Otázka číslo 14. Dbá na svůj zevnějšek?

Otázka č. 14 (uváděn počet respondentů)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0	19	0	0	159
Dítě s SPU	37	43	6	6	112

Otázka č. 14 (Uváděno v %)					
	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
Dítě bez poruchy	0	5	0	0	42
Dítě s SPU	10	11	1,5	1,5	29



Způsob a čistota ošacení má taktéž diagnostický význam. Nápadnosti mohou svědčit o tom, zda-li jedinci záleží na tom, jak ho budou posuzovat ostatní. Může zde být snaha upoutat pozornost, nebo naopak to může znamenat odpor ke společnosti, pohrdání a provokaci. Často se uvádí, že jak se člověk obléká, taková je jeho psychika. Zvláštnosti v ustrojení mohou svědčit též o snaze nebýt nápadný, nebo naopak být extrémně nápadný, což se objevuje u jedinců z extrémních skupin, nebo naopak by mohl neupravený zevnějšek znamenat určitou zanedbanost v rodině, případně nedostatek kladného vztahu k okolí a k sobě samému. I když z výsledků vyplynulo, že většina dětí s SPU dbá na svůj zevnějšek, nelze opomenout výsledky výskytu 11% a 10% v oblasti neupraveného zevnějšku nebo lépe řečeno v nedbalosti o úpravu zevnějšku. Lze předpokládat, že i v tomto směru je zevnějšek jedince ovlivněn sebedůvěrou a hodnocením sebe sama a postoji rodiči. Žáci bez poruchy nevykazují v tomto směru výrazné nápadnosti.

3.6 Shrnutí výsledků praktické části

Z výsledků dat a jejich interpretace je patrné, že specifická porucha učení působí na jedince jako zátěž, která ve větší míře způsobuje negativní emoční reakce. Emocionální a sociální problémy mohou být buď součástí, nebo projevem téže poruchy, anebo problémy emocionální a sociální adaptace jsou důsledkem stresu, který způsobuje dítěti jeho okolí v důsledku jeho odlišnosti.

Lze se domnívat, že vzniklá frustrace je nejčastěji spojena s jejich neschopností plnit očekávání druhých. S tím samozřejmě souvisí i většina jejich sociálních problémů.

Shrnutím výsledků dojdeme k závěru, že problémy zapříčiněné specifickými poruchami učení vznikají ve všech primárních skupinách.

Děti se specifickými poruchami učení tak zažívají nepříznivější situace v rodině. Rodiče buď zcela rezignují, nebo si s výchovou a vedením dítěte s SPU nevědí rady. Děti tak ztrácí potřebu bezpečí a jistoty, potřebu společenského uznání, uplatnění a pozitivního hodnocení.

Zároveň se v mnohých případech setkávají s negativním přijetím učitelů. Lze předpokládat, že ještě velké procento učitelů tyto žáky hodnotí jako méně nadané, pomalu myslící, žáky bez motivace, s malou fantazií nebo jako nepozorné či líné, což dokazuje i zpětná vazba dítěte, která vede k deformovanému sociálnímu způsobu chování. Je nutno si uvědomit, že zejména žáci na nižším stupni přejímají učitelův postoj za vlastní nebo jím jsou z větší části ovlivněni.

V třídním kolektivu jsou žáci s SPU spíše na pokraji zájmu. Z výsledků lze předpokládat, že jsou mnohem častěji terčem posměchu, častěji se cítí osamoceni. Straní se velkých kolektivů, vyhledávají přítomnost méně přátel či part.

Toto vše se odráží v hodnocení sebe sama. Sebedůvěra je značně otřesena. Žáci jsou smutnější, hůře přizpůsobiví, vznětliví.

Po shrnutí lze konstatovat, že žáci se specifickou poruchou učení jsou sociálně rizikovou skupinou. Dítě je soustavně pod negativními tlaky společenství druhých, které nepříznivě formují jeho vlastnosti, směry a způsoby jednání. Selhává v plnění role dané určitou normou.

Výsledky nestandardizovaného dotazníku ukazují větší maladaptaci u dětí s SPU ve třídě, než je tomu u žáků bez poruchy. Více negativně hodnocených oblastí predikuje více osobních i sociálních obtíží, než má průměrné dítě.

Pro celkový obraz vlivu specifických poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti by bylo třeba provést sociometrii, která by rozbořem kvantitativních i kvalitativních

výsledků dokázala, že žáci se specifickou poruchou učení jsou sociálně rizikovou skupinou, jejíž příslušníci často zauímají specifické, problematické postavení. Lze předpokládat, že by se tak potvrdila hypotéza nadprůměrné neoblíby jedinců s SPU.

Velkým přínosem k tomuto tématu by bylo oslovení a vyplnění dotazníku samotnými dětmi s SPU a jejich rodiči. Nestandardizovaný dotazník by však musel být k těmto účelům upraven.

Analýzou faktorů ovlivňující sociální postavení dítěte se specifickými vývojovými poruchami učení ve společnosti byly potvrzeny námi stanovené předpoklady, a to že specifické vývojové poruchy učení mají negativní vliv na postavení dítěte ve společnosti.

4 Závěr

Dítě, u kterého se objeví porucha učení ve školním věku, není před nástupem do školy od druhých dětí nijak odlišné. Je stejně inteligentní, umí užívat svůj mateřský jazyk, zajímá se o věci kolem sebe atd. Rodiče jsou bez obav a schopnostem svého dítěte důvěřují. Potom nastoupí do školy. Zde získává nové vědomosti, dovednosti a při tom prožívá radost z úspěchu a zklamání z neúspěchu. Někdy však nastane situace, že neúspěch dítě prožívá častěji než úspěch. Příčinou může být např. snížená inteligence. Avšak někdy dítě neselhává proto, že by nestačilo svou inteligencí, ale proto, že trpí některou ze specifických poruch učení. Je tedy na učiteli, aby včas rozeznal poruchu a informoval rodiče o tom, jak mají postupovat. Rodiče se zpravidla cítí zaskočení. Není pro ně snadné přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné, že jeho způsob učení nebude odpovídat běžným normám a že bude nutné tento fakt respektovat a nalézt řešení, jak obtíže překonat. Dalším zklamáním je, pokud se s dítětem pečlivě připravují a očekávané výsledky se nedostavují. To v nich vyvolává pocit viny, napětí a stres. Pro dítě je velkým traumatem, když na počátku školní docházky své rodiče zklame. Dlouhodobé neúspěchy ho frustrují a dochází k narušení celého osobnostního vývoje. Uvědomuje si, že postoj rodičů k němu se mění, ale nerozumí tomu. Pokud je v rodině úspěšnější sourozenec, může být situace ještě komplikovanější. Sourozenec je preferovaný, neustále je dávaný za příklad a dítěti se postupně snižuje sebevědomí a zvyšuje se nenávisť vůči sourozenci. (Křenková, <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>)

Tyto děti jsou velmi často označovány rodiči jako líné, jsou jim vyčítány špatné výkony ve škole, jsou častěji tělesně trestány. Někdy i učitelé je hodnotí jako málo nadané, které těžce chápou, projevují málo zájmu o školu, jsou líné, vzpurné, uzavřené, nesamostatné. Pro mnohé rodiče to může být natolik nepříjemné, že se učiteli začnou vyhýbat. Tím dochází k nepochopení a vyhrocování vztahu mezi učitelem a rodiči.

Tyto děti jsou častěji i terčem posměchu spolužáků. Na negativní hodnocení reagují dvěma způsoby. Buď se uzavírají do vlastního světa a postupně se v nich vytváří pocit méněcennosti, nebo se brání nápadným chováním. Jestliže trpí školními neúspěchy a špatnou rodinnou atmosférou po delší dobu, dostávají se do napětí, které zákonitě vyvolává neurotické příznaky (bolesti hlavy, žaludku, nechutenství, tiky, poruchy spánku apod.) nebo poruchy chování.

Podle mého názoru ještě stále existuje celá řada předsudků vůči dětem postiženým specifickými poruchami učení. Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů často vede k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům. V praxi se setkáváme se

dvěma nevhodnými přístupy. V prvním případě je jedinec nepřiměřeně ochraňován a hájen. Tomuto dítěti jsou tolerovány veškeré chyby a neznalosti, nevyžaduje se po něm plnění běžných školních úkolů atd. V druhém případě je jedinec se specifickou poruchou učení vystavován neustálým stresům a postupně se u něj vytváří představa, že je hloupý, líný a neschopný.

Jelikož naším cílem bylo analyzovat vliv specifických poruch učení na sociální postavení dítěte ve společnosti, můžeme říci, a to na základě teoretické i praktické části, že stanoveného cíle bylo dosaženo. Pomocí respondentů jsme zjišťovali, zda-li specifické poruchy učení mají vliv na sociální postavení dítěte ve společnosti, a to zejména v primární skupině. Vnímání učitelů žáků s SPU na konkrétních projevech a postojích dítěte ukázalo a zároveň potvrdilo, že žáci s poruchou častěji vykazují rysy maladaptivity a že ve většině případů zaujímají v sociální skupině problematické postavení.

Předpokládáme, že tato práce přinesla čtenářům nejen zajímavé informace o tom, jak jsou žáci vnímáni, ale zároveň poukázala na negativní vliv specifických poruch učení určující postavení dítěte ve společnosti.

Věříme, že jsme v této práci alespoň částečně nastínili problematiku negativního vlivu specifických vývojových poruch učení na sociální postavení dítěte v primární skupině a dali tak podnět k další diskuzi a hlubšímu prozkoumání daného jevu.

5 Navrhovaná opatření

Děti se specifickými poruchami učení mají problémy projevující se při osvojování řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže vznikají na samém počátku školní docházky, většinou bez ohledu na to, jakou pozornost přípravě doma věnují. Takováto zkušenost představuje velké zklamání, které silně dominuje a kazí vztah ke škole. Každé dítě svoje selhání nějakým způsobem vnímá, ale k jeho interpretaci často přispívají svými komentáři dospělý – rodiče i učitelé. Bohužel většinou jejich reakce nejsou adekvátní a vychází z nesprávných předpokladů. Pokud dospělí adekvátním způsobem problém neřeší, jeho negativní důsledky narůstají.

Včasná identifikace specifických poruch učení

Již v předškolním věku lze u dětí pozorovat nedostatky či různá oslabení v dílčích funkcích, které mají nebo mohou mít za následek problémy ve čtení, psaní, počítání. Proto již zde by se měla cíleně věnovat pozornost oblastem dílčích oslabení. Pracovní listy i práce samotná by měly být koncipovány tak, aby napomáhaly harmonickému rozvoji celé osobnosti. Hravou formou lze usilovat o rozvoj poznávacích funkcí - cvičením sluchové diferenciaci řeči, zrakové percepce tvarů, prostorové orientace, nácviky sekvencí a posloupnosti, koncentrací pozornosti a dalších neméně důležitých aspektů poznávacích funkcí. K těmto účelům slouží „*Metoda dobrého startu*“ od J. Swierkoszové či soubor cvičení pro děti v předškolním a v prvním školním roce od B. Sindelarové „*Předcházíme poruchám učení*“ nebo „*Shody a rozdíly*“ od Z. Michalové, aj.

Pokud jsou problémy příliš výrazné, lze doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a odkladem školní docházky předejít možnému školnímu neúspěchu.

Objeví-li se nápadnosti v učení až ve škole, je nutné nechat dítě co nejdříve vyšetřit v příslušném poradenském zařízení a stanovit tak plán nápravy, při těžších obtížích stanovit a sestavit individuální vzdělávací plán, popřípadě nabídnout rodičům možnost přechodu dítěte do specializované třídy pro žáky s SPU. ***Včasná identifikace specifických poruch učení může eliminovat vznikající problémy.***

Adekvátní informovanost

Zároveň ***je třeba adekvátní informovanosti.*** Potřebné informace by měli získat všichni, i dítě, jehož se problém týká.

Hned při první fázi – diagnostice SPU je důležité, aby odborník nejlépe poradenský pracovník, vysvětlil způsobem odpovídajícím jeho vývojové úrovni, jaké má potíže, proč je má a co je možné dělat, aby se jeho výkon zlepšil. Zároveň by bylo vhodné dítě ujistit, že ono samo určitou poruchu specifických učení nezavinilo, ale naopak, že může svým úsilím přispět k jejímu zvládnutí. Stejně tak budou informováni i rodiče.

Spolužáci dětí s SPU by měli znát danou problematiku stejně jako samotné dítě. Předchází se tak různým posměškům, ústrkům ale i závisti z daných úlev, pocitu nespravedlnosti.

Posílení sebedůvěry a podpora sebevědomí

Je důležité vhodným způsobem zabránit vzniku sekundárních projevů specifických poruch učení. Posílit jeho sebedůvěru, udržovat emoční pohodu, nevyvolávat zbytečné napětí a podporovat jeho sebevědomí. Poskytnout podporu, která jej bude motivovat nejen ve školních aktivitách a činnostech. Takovouto podporu musí dítěti poskytnout především dospělí, rodiče i učitelé. Je nutné vyvarovat se přílišné kritičnosti a nepřiměřených nároků.

Znalost problematiky sice přispívá k porozumění situace a k vytvoření adekvátního očekávání dalšího rozvoje dovedností i dalších projevů, ale pouhá informace nestačí, fakt selektivního znevýhodnění dítěte se musí přijmout i emočně. Kromě znalostí zátěže, kterou pro dítě specifická vývojová porucha učení znamená, je důležitou složkou postoje k dětem s SPU kladný osobní vztah. Učitelé i rodiče by se měli ***zaměřit na vlastnosti a dovednosti, v kterých dítě vyniká.***

Učitel by měl svým citlivým pedagogickým přístupem nejen podporovat aktivní zapojení žáků do výuky, ale zároveň by měl navodit takové situace ve kterých by daný žák vynikl. Zadávat takové úkoly, které jsou pro žáky ***přiměřeně náročné*** a zároveň jim ***poskytují reálnou naději na úspěch.*** Učitel může k tomuto využít i řady rozmanitých hry, které lze do výuky zařadit a které zároveň přispějí k vytvoření pozitivního klimatu třídy i posílení žákovy sebedůvěry. Učitel by měl projevit zájem o dítě samotné i o jeho mimoškolní aktivity.

Stejně tak ***rodiče by měli využít volný čas ke společné relaxaci či aktivitě.*** Je důležité, aby našly takové aktivity, které je budou naplňovat, uspokojovat a zároveň uvolňovat možné napětí. Společenské hry, rekreační sportovní činnosti, turistika a mnohé další aktivity navozují pozitivní atmosféru a utužují kladné vztahy v rodině.

Školní prostředí

Školní prostředí ovlivňuje a formuje harmonický, v negativním slova smyslu disharmonický, vývoj osobnosti. Proto je třeba zjistit jaký postoj škola zaujímá k dětem se specifickými poruchami učení. Je přinejmenším vhodné ujistit se, zda je škola připravená na integraci dítěte s SPU (či již má zkušenosti s výukou dětí s SPU), nebo není-li vhodnější přeložit dítě do specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení. V obou případech záleží na pedagogických dovednostech a znalostech. Pokud by dítě mělo docházet do běžné třídy je třeba vzít v úvahu jeho osobnost, celkovou odolnost, stabilitu emočního ladění, úroveň sociálních dovedností a intelektových schopností, které mu mohou pomoci kompenzovat možný neúspěch. Pokud je dítě přetíženo, nedokáže se ve třídě chovat obvyklým způsobem a může se tak samo aktivně izolovat. Dlouho trvající stres má za následek snížení sebedůvěry a úbytek energie a s tímto pak těžko navazují kamarádské vztahy, v tomto období pro ně tak důležité. Ve specializované třídě jsou si všichni žáci rovni, ve smyslu stejného znevýhodnění, proto se dítě nemusí obávat výsměchu či kritiky a může se snáze svým spolužákům vyrovnat.

Informace o postojích školy k žákům se specifickými vývojovými poruchami učení mohou rodičům poskytnout již internetové stránky, konzultace s třídním učitelem a výchovným poradcem popřípadě se speciálním pedagogem (pokud na škole je), ředitelem školy, kteří se zároveň na základě diagnózy z pedagogicko-psychologické poradny podílejí na spolu vytvoření individuálně vzdělávacího plánu. Informace tedy může rodič získat ve škole, neb škola je vesměs prvním indikátorem s podezřením na SPU, nebo v pedagogicko-psychologické poradně, speciálně pedagogickém centru či dys-centru.

Konkrétní pravidla péče o děti s SPU vymezuje ***Pokyn MŠMT č.j. 23 472/92-21 k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami v základní škole***. Pokyn poskytuje stručnou charakteristiku jednotlivých SPU charakterizuje specifika péče o děti s SPU, vyjadřuje se k hodnocení a klasifikaci těchto žáků a specifikuje využívání individuálního vzdělávacího plánu. K hodnocení žáků s SPU je odkaz na pokyn MŠMT č.j. 17 228/93-22 k užívání širšího slovního hodnocení žáků. Konkrétní realizační podmínky pro integraci žáků s SPU vymezuje Metodický pokyn k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení MŠMT č.j. 16 138/98-24.

Spolupráce se školou může být pro rodiče taktéž významnou oporou. Pokud rodič nemá o dané problematice ponětí, viní učitele, že není schopen naučit jeho dítě základním vědomostním dovednostem. ***Citlivý vztah učitele k rodičům i k dítěti*** může být účelnou prevencí mnoha problémů. Je třeba si znovu uvědomit, že i rodiče potřebují v tomto směru pomoci. Rodiče, kteří na svou práci s dítětem rezignovali, by se měli učitelé i pracovníci poraden snažit aktivizovat.

Odbornost k danému problému si učitel může doplnit v rámci Celoživotního vzdělávání učitelů, které nabízejí pedagogické fakulty, dys-centra atd. Postoj a chování učitele k dítěti může přispět k eliminaci zbytečných emočních a sociálních problémů. Na postoji učitele závisí celková atmosféra ve třídě.

Velmi cenné by bylo, kdyby pedagog svým přístupem dokázal naučit, jak by mohli i oni samy pomáhat.

Náprava specifických vývojových poruch učení

Nápravě specifických poruch učení se žáci musí věnovat denně, proto je nutné **upravit denní režim dítěte** tak, aby v sobě zahrnoval i **dostatečnou dobu na relaxaci, zájmovou činnost, volnou hru či kontakty s kamarády**. Rodičům je nutné vysvětlit, že nadměrné přetěžování a nedodržování pravidel duševní hygieny by vedlo jen k dalším obtížím.

Odborný pracovník by měl být nápomocen při formování správných rodičovských postojů. Při úvodním rozhovoru by měl rodiče seznámit nejen s daným problémem, ale také s náročností samotné nápravy – zejména s jejím dlouhodobým charakterem. Je nutné, aby odborný pracovník nastavil plán nápravy tak, aby již při prvním setkání zažilo dítě úspěch. Tím povzbudí nejen dítě, ale i rodiče. **Klidná atmosféra, povzbuzení a první úspěchy** povedou nejen dítě, ale i rodiče k víře, že se dobré výsledky mohou dostavit. Zároveň je vhodné ocenit jejich dosavadní úsilí a vykonanou práci. Rodiče by měli být poradenskými pracovníky vedeni nejenom k plnění stanoveného programu nápravných cvičení, ale i k podpoře citové jistoty a sebevědomí svých dětí, třeba již zmíněným povzbuzováním, pochvalou a společnými aktivitami. Stanovený program by měl být sestaven tak, aby byl v souladu s individuální povahou případu bez ohledu na věk a učební osnovy. Pro nápravu vztahů v rodině je možné doporučit rodinovou terapii, protože rodič je tou nejdůležitější osobou, která ovlivňuje jejich pocit sebejistoty a sebedůvěry a která jej motivuje.

6 Seznam použitých odborných zdrojů

- BLAŽKOVÁ, J. *Prudce přibývá dětí, které se nemohou učit*. Mladá fronta dnes. 2006, 17/256, s. A1.
- BLAŽKOVÁ, J. *Zaklínadlo dneška: Jsem dyslektik*. Mladá fronta dnes. 2006, 17/256, s. A4.
- DRTILOVÁ, J.; KOUKOLÍK, F. *Odlišné dítě*. 1. Vyd. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. Vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. 223 s. ISBN 80-902536-2-8
- KOCUROVÁ, M. *Emocionální a sociální aspekty specifických poruch učení*. Speciální pedagogika. 2002, roč. 12, č. 1, s. 1-13. ISSN 1211-2720
- KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 229 s. ISBN 80-7290-060-9
- KOŠČ, L. MARKO, J., POŽÁR L. *Patopsychológia. Poruchy učenia a správania*. 1. Vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973. 270 s. 67-043-75
- KOŠČ, L. *Patopsychologia učenia a jej neurologické základy*. 1. Vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1987. 240 s. PUA 067-010-87
- KOŠČ, L. *Psychológia matematických schopností*. 1. Vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1972. 280 s.
- KŘENKOVÁ, J. *Dyskalkulie a její reedukace*. <http://www.volny.cz/dyskalkulie/SPECPOR.htm>
- KUCHARSKÁ, A. a kol. *Specifických poruch učení a chování*. Praha: Portál, Sborník 2000. 168 s. ISBN 80-71783-89-7
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 2. Vyd. Praha: Portál, 1996. 213 s. ISBN 80-7178-361-7
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitel. Cesty k lepšímu vyučování*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8
- LANGER, S. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků. Příspěvek k problematice školní diagnostiky*. 2. vyd. Hradec Králové: Kotva, 2003. 355 s. ISBN 80-902210-2-5
- LANGOVÁ, M. ;VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš?* 1. Vyd. Praha: Empatie, 1994. 83 s. ISBN 80-901618-5-5

- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. Vyd. Praha: SPN, 1987. 238 s. ISBN 14-319-88
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, 1. Vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5
- SIMON, H. *Dyskalkulie*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2006. 166 s. ISBN 80-7367-104-2
- ŠVINGALOVÁ, D. *Základy psychologie*. III. Díl. 1. vyd. Liberec: TUL, 2000. 144 s. ISBN 80-7083-384
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do vývojové psychopatologie III. Vzdělávací handicap-postižení schopností nezbytných k učení*. 1. Vyd. Liberec: TUL, 2003. 100 s. ISBN 80-7083-669-5
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 4. Vyd. Praha: Portál, 1999. 196 s. ISBN 80-7178-317-X
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení. Secifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. Vyd. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7

7 Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník vlivu specifických vývojových poruch učení

Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při analýze vlivu specifických vývojových poruch učení na postavení dítěte ve společnosti.

Dotazník tvoří dvě části. Posuďte pokud možno všechny škálové položky dotazníku a věnujte laskavou pozornost i položkám v I. Části (u nichž zakroužkujete **jen jednu** z uvedených odpovědí). U položky č. 5 uveďte ročník a třídu v níž jste třídním učitelem.

V druhé části jsou uvedena tvrzení, která máte posoudit tak, že vyplníte křížkem některou z možných variant na hodnotící škále podle toho, jak se jeho kvalitativní vyjádření, shoduje s Vaším míněním o daném žákovi.

Pokud budete vyplňovat dotazník v elektronické podobě, vyplňte Vámi vybranou odpověď a barevně ji zvýrazněte popřípadě podtrhněte.

Výzkum je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit jen pro vědecké účely.

Děkuji Vám za ochotu a laskavost, kterou mně odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete.

Zadavatel: Božena Látová, Nádražní 383, Chrastava, 463 31

LatovaB@seznam.cz

I. část

1. Jste: a) žena b) muž

2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:
 - a) vysokoškolské
 - b) středoškolské
 - c) pedagogické
 - d) nepedagogické

3. Délka Vaší pedagogické praxe je:
 - a) 1-5 let
 - b) 6-10 let
 - c) 11-20 let
 - d) 21-30 let
 - e) více

4. Počet žáků Vaší školy je:
 - a) do 100 žáků
 - b) 101 – 250 žáků
 - c) 251 – 1000 žáků
 - d) nad 1000 žáků

5. Třída, kde jste třídním učitelem:
 - a) je _____ ročník
 - b) má _____ žáků

6. Máte ve své třídě žáky se specifickými poruchami učení (SPU):
 - a) ano
 - b) ne (pokud ne, vyberte 1 „normálního“ žáka ze třídy, který bude nadále předmětem Dotazníkového šetření)

II. část

Číslo otázky	Otázka	Velmi zřídka	Zřídka	Občas	Často	Velmi často
1	Záleží dítěti na hodnocení – známce?					
2	Zanedbává své povinnosti?					
3	Má v pořádku školní pomůcky?					
4	Vymýšlí si, aby upoutal Vaši či spolužákovu pozornost?					
5	Jsou časté stížnosti na jeho chování?					
6	Je ochotné Vám či jinému dítěti pomoci?					
7	Užívá neslušných výrazů?					
8	Pere se často?					
9	Je převážně smutné – plačtivé?					
10	Zaujímá ve skupině vedoucí roli, je dominantní?					
11	Straní se kolektivu?					
12	Zapojuje se do skupinové práce?					
13	Je zdvořilý ke starším či cizím lidem?					
14	Dbá na svůj zevněšek?					