



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Diplomová práce

Přístup učitele 1. stupně k žákům s dysortografií

Vypracovala: Michaela Robová
Vedoucí práce: PaedDr. Eva Suchánková, Ph.D
České Budějovice 2015

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Evě Suchánkové, Ph.D za odborné vedení, za cenné rady a připomínky a dále všem základním školám, které se zapojily do výzkumu.

Velký dík patří celé mé rodině, která mi po celou dobu studia byla nesmírnou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 25. června 2015

Podpis studenta

Abstrakt

Tato diplomová práce je zaměřená na přístup učitelů 1. stupně základní školy k žákům s dysortografií. V teoretické části zmiňuji vymezení pojmu specifické poruchy učení a základním rozdělením. Dále se zabývám charakteristikou a vymezením základních pojmů, tedy dysortografií, jejich příčin a projevů, diagnostiku a základy reedukační péče. Empirická část je zaměřena na žáky s dysortografií. Metodou pozorování zjišťuji, jak vyučující přistupují k žákovi ve vyučovacím procesu. Pomocí dotazníkového šetření jsou upřesněny a doplněny některé informace o žákovi pedagogem. Cílem práce je zmapovat přístup a postoj pedagogů k žákům s dysortografií ve vyučovacím procesu.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, dysortografie, diagnostika, reedukace, individuální vzdělávací plán

Abstract

This thesis deals with teacher's ingress to pupils with dysorthography in the first grade of primary school. In the theoretical part, the key elements are definition of item specific defect of learning and its ground allocations. As the next I'm working with characteristic and definition of ground terms, in that case dysorthography, its occasions and allocution, diagnostic and bases of reeducative care. The practical part consists of pupils with dysorthography. Thanks to contemplation I find out the teacher's attitude to pupils. Some informations about pupils are rectified thanks to teacher's question blank. At the end, the findings should map the teacher's attitude and ingress to pupils with dysorthography during education.

Key words:

specific learning disabilities, dysorthography, diagnostics, re-education, individual education plan

OBSAH

Úvod.....	7
1 Specifické poruchy učení.....	9
1.1 Klasifikace specifických poruch učení	10
1.1.1 Poruchy učení a inteligence	12
1.2 Historický vývoj specifických poruch učení	12
1.2.1 Historie SPU ve světě	12
1.2.2 Historie SPU v českých zemích	13
2 Dysortografie.....	14
2.1 Vymezení dysortografie	14
2.1.1 Projevy dysortografie	15
2.1.1.1 Specifické dysortografické chyby:.....	15
2.1.1.2 Aplikace a osvojování gramatických pravidel	15
2.2 Etiologie dysortografie obsah chybně.....	16
3 Diagnostika.....	19
3.1 Diagnostická kritéria.....	20
3.2 Diagnostika v běžné třídě ZŠ	21
3.3 Diagnostika na specializovaném pracovišti.....	22
3.3.1 Vyšetření pravopisu.....	24
3.3.2 Zjišťování úrovně sluchového vnímání.....	25
3.3.3 Zjišťování úrovně zrakového vnímání	25
3.4 Zásady reedukace a cvičení pro nápravu	25
3.4.1.1 Obecné zásady při reedukaci SPU	26
3.4.2 Reedukace dysortografie	28
3.4.3 Reedukace specifických dysortografických chyb	29

3.4.4 Individuální vzdělávací program (IVP)	33
4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	34
4.1 Hodnocení a klasifikace	37
4.2 Spolupráce rodiny a školy.....	38
5 Cíl výzkumného šetření	40
6 Základní charakteristiky výzkumného šetření.....	41
6.1 Metodologie výzkumného šetření	41
6.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	41
6.3 Průběh výzkumného šetření.....	41
6.3.1 Pozorování.....	41
6.3.2 Dotazník.....	54
7 Výsledky	55
7.1 Výsledky pozorování.....	55
7.2 Výsledky dotazování.....	60
7.3 Závěry šetření	62
8 Závěr.....	64
Seznam použité literatury	66
Seznam příloh	71



Úvod

V dnešní době se ve škole stále častěji setkáváme se žáky, kteří trpí specifickými poruchami učení. Mezi ně patří také dysortografie, kterou se zabývám ve své diplomové práci. K výběru této problematiky přispěl chlapec, kterému jsem pomáhala s přípravou do školy. Čím více času jsem s ním trávila, tím více jsem poznávala specifika této poruchy. Přístup jeho třídní učitelky nebyl zrovna vstřícný a na jeho obtíže nebrala ohledy. Proto jsem se rozhodla věnovat tomu, jak k těmto žákům přistupují jiní pedagogové na ostatních základních školách. Jako budoucí pedagog považuji za samozřejmé poskytnout těmto žákům patřičnou podporu a vedení. Každý žák má právo se vzdělávat podle svých individuálních potřeb a schopností a být aktivním účastníkem výuky. Je nutné si uvědomit, jak důležitou roli hraje právě přístup učitele na 1. stupni základní školy. V tomto období se formuje přístup dítěte ke škole a určuje jeho další vztah ke vzdělávání. Obzvláště individuální přístup učitele k dětem s dysortografií je velice důležitý. Jako budoucí pedagog chci využívat všechny možnosti, které těmto žákům pomohou v průběhu jejich vzdělávání.

Cílem práce je tedy zmapovat přístupy a postoje pedagogů k dětem s dysortografií. Dílčím cílem je zjistit, zda pedagogové využívají speciální pomůcky, které těmto dětem pomáhají a usnadňují jim jejich vzdělávání. Dále, jak je žák hodnocen, zda pedagogové v hodnocení zohledňují jejich poruchu či nikoliv. Posledním dílčím cílem je zjistit spolupráci s odborníky a se specializovanými pracovišti.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je členěna do 4 hlavních kapitol. V první kapitole se zabývám obecným vymezením specifických poruch učení a jejich rozdělením. Uvádím definice jednotlivých odborníků a součástí je i stručná historie specifických poruch učení. Ve druhé kapitole vysvětluji problematiku dysortografie. Zaměřuji se na to, jak se tato porucha projevuje, a popisuji příčiny vzniku této poruchy. Ve třetí kapitole se zabývám diagnostickými kritérii a průběhem následné reedukační péče. Nachází se zde i základní informace o individuálním vzdělávacím plánu. Čtvrtá kapitola je věnována specifikám vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V této kapitole jsou sepsána doporučení, jak by se měli žáci hodnotit a nezbytnost vzájemné kooperace mezi rodinou a školou.

V praktické části je charakterizován výzkumný soubor a metody výzkumného šetření. Dále je zde popsán průběh výzkumného šetření a v neposlední řadě interpretace získaných výsledků.

1 Specifické poruchy učení

Přestože jsou specifické poruchy učení (SPU) aktuálním a často diskutovaným tématem, v české ani v zahraniční odborné literatuře není definování SPU jednotné. Náš přední odborník Profesor Matějček definuje poruchy učení takto: *„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 může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo vlivů.“* (Matějček 1995, s. 24).

SPU je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování čtení, psaní i počítání. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy (Zelinková 2003, s. 10).

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2001), jsou specifické vývojové poruchy učení, heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností jako mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj. Některé typy vznikají na podkladě lehké mozkové dysfunkce.

V zahraniční odborné literatuře se setkáme s těmito definicemi: *„Neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení* (Selikowitz, 2000, str. 11).

Sjednocena není ani terminologie, používají se termíny jako specifické vývojové poruchy, SPU, vývojové poruchy učení.

Nejčastějšími specifickými poruchami učení jsou potíže se čtením (dyslexie), psaním (dysgrafie) a pravopisem (dysortografie), méně častější jsou problémy s počty (dyskalkulie). Českým specifikem jsou pojmy dysmúzie, dyspraxie, dyspinxie. S těmito SPU se v zahraniční odborné literatuře neseznamujeme.

Předpona dys- znamená rozpor či deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z vývojového hlediska je dysfunkce neúplně vyvinutá, zatímco afunkce je ztráta již vyvinuté funkce. V SPU označuje předpona dys- nesprávný či nedostatečný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je označení problémové dovednosti.

V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení a klasifikace.

1.1 Klasifikace specifických poruch učení

Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností. Projevuje se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Postihuje rychlost a správnost čtení a také porozumění čtenému textu. Dyslexie je nejznámější a nejrozšířenější specifická porucha z celé skupiny.

Dysgrafie – porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu.

Dysortografie – porucha osvojování pravopisu (projevuje se tzv. dysortografickými chybami, postiženo osvojení a aplikace gramatických pravidel). Podrobněji se dysortografií budu věnovat v dalších kapitolách.

Dyskalkulie – postihuje osvojování matematických dovedností. Podle obtíží se dělí na:

- praktognostická dyskalkulie – narušení matematické manipulace s předměty;
- verbální dyskalkulie – potíže s označováním množství předmětů, operačních znaků;
- lexická dyskalkulie – neschopnost číst čísla, číslice, symboly;
- grafická dyskalkulie – neschopnost psát matematické znaky;
- operační dyskalkulie – narušená schopnost provádět matematické operace;

- ideognostická dyskalkulie – narušená schopnost pochopit matematické pojmy a vztahy.

Dyspraxie – specifická porucha obratnosti. Postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraničí se používají názvy: vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cerebelární deficit, minimální mozková funkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce a další. (Ripley a kol., 2002)

Dysmúzie – porucha osvojování si hudebních dovedností. Postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu.

Dyspinxie – specifická porucha kreslení, nízká úroveň kresby.

Jako první se začal používat pojem dyslexie. Dalšími zkušenostmi z praxe a díky vývoji teorie se poté začala diferencovat dále na dysgrafii a dysortografii.

SPU jsou spolu často úzce spojené a ovlivňují celou osobnost jedince. Často se také SPU objevuje v kombinaci s LMD.

V zahraničí se používají termíny jako learning disability (americká literatura), specific learning difficulties (Velká Británie), dyslexie (Francie), Legasthenie, Kalkulasthenie (Německo). Mezi české odborníky, kteří se zabývají touto problematikou, řadíme Matějčka, Zelinkovou, Tymichovou, Pokornou. Ze zahraničních odborníků jsou to Barkley, překlady Mundena, Traina, Reifové a další.

Poruchy učení jsou spojovány s deficitem v genetické výbavě, s neznámým a specifickým poškozením (či dysfunkcí) mozku se specifickými deficitem v percepčně kognitivních schopnostech. (Mertin, Kucharská 2007).

Aby se jednalo o specifickou poruchu učení, musí být vyloučeny tyto příčiny:

- smyslové poruchy (poruchy zraku a sluchu);
- motorické poruchy (např. mozková obrna, svalová dystrofie);
- nevýhody prostředí (nekvalitní vyučování, dlouhodobé absence ve škole, odlišné kulturní faktory, nepodnětné rodinné prostředí);
- emocionální poruchy.

Zelinková (2003, s. 51) upozorňuje na skutečnost, že ve školním roce 2001/2002 bylo v České republice diagnostikováno 5 % integrovaných jedinců s SPU. Údaje

z jednotlivých regionů republiky se ale výrazně lišily – pohybovaly se mezi 3 až 18 %. Pokud bylo zjištěno, že v některých regionech (oblastech) je v běžných třídách až 18 % jedinců

s SPU, musíme si položit otázku, co je příčinou tak vysokého poměru. Když vyloučíme nezralost, nepodnětné rodinné prostředí či smyslové vady, nezbyvá než připustit, že buď má téměř pětina dětské populace v České republice SPU, nebo je chyba ve způsobu výuky. Chybu také můžeme hledat v nejasně formulovaných diagnostických kritériích. Takto velké výkyvy zjištěných hodnot z různých regionů jsou podle Zelinkové jasným důsledkem neexistujících diagnostických kritérií a různých pohledů na to, co porucha je.

1.1.1 Poruchy učení a inteligence

Z výše zmíněných definic vyplývá, že SPU se mohou objevovat souběžně s jinými defekty. O specifické poruše učení můžeme hovořit v případě, že dítě má průměrnou či nadprůměrnou inteligenci. Je to proto, že mentální retardace je sama o sobě poruchou vznikající na podkladě organického poškození mozku. Tato porucha natolik ovlivňuje psychiku dítěte, že ji nelze pokládat za specifickou poruchu učení. U těchto dětí se používá označení např. příznaky dyslexie, příznaky dyskalkulie apod.

1.2 Historický vývoj specifických poruch učení

1.2.1 Historie SPU ve světě

První formou SPU, které byly popsány, byly obtíže se čtením. Dr. Kussmaul, který tento problém popsal ho nazval „čtecí slepota“. V roce 1887 byl německým lékařem Rudolfem Berlinem použit termín dyslexie (potíže se slovy). V roce 1895, skotský oční chirurg James Hinshelwood pojmenoval problémy se čtením u dospělého „slovní slepota“. To byl podnět k popsání SPU u prvního dítěte v roce 1896. V roce 1925 navrhl americký neurolog Samuel Torrey Orton první teorii toho, jak SPU vznikají. Velký důraz kladl na dominanci jedné strany mozku. Vyvinul poté mnoho učebních metod. Některé z nich se užívají dodnes.

Další formy SPU byly přesněji popsány doktorem Alfredem Straussem a Heinzem Wernerem v roce 1939. Publikovali popis dítěte, které mělo obtíže ve více oblastech. Poukázali na možnou kombinaci více obtíží. Zdůrazňovali důležitost individuálního přístupu k dítěti, aby byla nalezena nejlepší cesta k uspokojení vyučovacích potřeb žáka. V roce 1977 došlo v USA ke zlomu, kdy byl přijat zákon, který zajišťoval práva amerických dětí se specifickými poruchami učení na vhodné ohodnocení a nakládání s jejich problémem. V roce 1981 byl schválen zákon ve Spojeném království, který určil, že děti s poruchami učení všeho druhu mají právo na vhodné ocenění a tento zákon jim má pomoci podle jejich speciálních potřeb.

1.2.2 Historie SPU v českých zemích

V roce 1941 Bohuslav Hála a Miloš Sovák vydaly knihu Hlas, řeč, sluch, ve které popisují poruchy čtení a psaní jako poruchy centrální a nazývají je vrozená slovní slepota. V roce 1952 se začínají teoreticky i prakticky řešit problémy čtení a psaní na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě. Zabývají se jimi psycholog Josef Langmeier a psychiatr Otakar Kučera. Následně se tohoto úkolu ujímá Dětská psychologická léčebna v Dolních Počernicích. O 7 let později se v Liberci buduje ambulantní systém péče o děti s poruchou čtení a psaní. V roce 1962 byla v Brně otevřena první třída pro děti s poruchou čtení a psaní ve spolupráci s Vratislavem Vrzalem, Eliškou Kloboukovou a Věrou Reinerovou. O dva roky později byly v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích otevřeny dvě třídy pro děti s poruchou čtení a psaní. Zasloužili se o to primář Luděk Černý a logoped Zdeněk Žlab. V roce 1966 vyšla v edici Na pomoc učitelům první kniha s názvem Poruchy čtení a psaní. Jejími autory byli Jaroslav Jirásek, Zdeněk Matějček a Zdeněk Žlab. Ve školním roce 1966 – 1967 bylo v Praze otevřeno 6 tříd pro děti s poruchou čtení a psaní. Na konci šedesátých let 20. století vychází první práce o dyskalkulii. Jejich autorem je Ladislav Košč. V roce 1972 vychází Instrukce pro zřizování specializovaných tříd pro děti s poruchou čtení a psaní, která obsahovala organizační pokyny a pokyny pro hodnocení a klasifikaci. Zdeněk Matějček vydává v roce 1974 Vývojové poruchy čtení, což byla základní publikace k problematice.

2 Dysortografie

2.1 Vymezení dysortografie

V otázce přesného vymezení dysortografie panuje velká nejednotnost, stejně tak jako u samotných SPU. Definic tedy existuje celá řada, zmíním např. tuto „Dysortografie je porucha pravopisu. Projevuje se tzv. specifickými dysortografickými chybami, negativně ovlivňuje i proces aplikování mluvnického učiva“ (Zelinková, 1994 s. 21).

Žlab (1988) rozlišuje dysortografii takto:

- **auditivní** – jde primárně o narušení procesů sluchové diferenciacce a analýzy a oslabení bezprostřední sluchové paměti; žáci mají problémy zachytit ve slově pořadí jednotlivých hlásek, ale pochopí smysl slova;
- **vizuální** – snížená kvalita zrakové paměti. Žák si správně nevybaví grafémy, které jsou sluchově i tvarově podobné. Žák není schopen rozeznat napsané chyby v textu. Pokud mu necháme delší čas na kontrolu, spíše než opravování chyb, přidělá chyby tam, kde nejsou;
- **motorická** – narušení jemné motoriky způsobuje psaní obtížným a pomalým. Veškerá pozornost je soustředěna na grafický projev a na aplikování gramatických pravidel a kontroly cvičení se nedostává.

Pedagogický slovník vysvětluje dysortografii takto: Dysortografie je porucha pravopisu, která patří mezi specifické poruchy učení. Typickými projevy jsou záměny krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, záměny sykavek. Dítě vynechává, přidává, zaměňuje písmena či slabiky, píše slova dohromady. Často se projevuje spolu s dysgrafií nebo se specifickými poruchami výslovnosti, kdy má dítě obtíže při výslovnosti artikulačně náročných slov (lokomotiva), zaměňuje sykavky (šešity) nebo tvrdé a měkké slabiky (hodiny).

Logopedický slovník uvádí, že dysortografie je specifická porucha pravopisu, vývojová odchylka projevující se ztíženou schopností zvládat pravopis při běžném výukovém vedení, přičemž dítě má přiměřenou inteligenci, netrpí žádnou smyslovou vadu, ani závažnou pohybovou poruchou, nemá nedostatky ani v citové oblasti. Mechanizmy vzniku jsou obdobné jako u dyslexie, jen je více zřejmá souvislost s parciálními

poruchami sluchového vnímání (převažují obtíže ve vývoji fonemického sluchu, paměťové sluchové rozpětí je zúžené a je porušena sluchová analýza a syntéza, reprodukce rytmu atd.). V mluvním projevu je často diagnostikována verbální dyspraxie různého stupně. Porucha se projevuje zejména při psaní diktátů – dítě neumí psát všechna písmena, zaměňuje tvarově blízké grafémy, má obtíže v rozlišení tvrdých a měkkých slabik, komolí slova, chybí diakritická znaménka, vynechává písmena i koncovky, často je zpomalené tempo psaní.

2.1.1 Projevy dysortografie

Poruchy soustředění, oslabení paměti (zvláště pracovní), poruchy procesu automatizace, to vše mohou být společné příčiny specifických dysortografických chyb, chybné aplikace a osvojování gramatických pravidel.

2.1.1.1 Specifické dysortografické chyby:

Specifické dysortografické chyby vznikají na základě nedostatků v oblasti zrakové či sluchové percepce, nedostatečně rozvinuté reprodukce a vnímání rytmu, chápání obsahu psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky.

Nedokonalá zraková a sluchová percepce zapříčiňuje chybovost při:

- rozlišování podobně znějících hlásek (znělé, neznělé);
- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek;
- rozlišování tvrdých a měkkých slabik;
- vynechávání, přidávání, přesmykování písmen a slabik;
- nedodržení hranic slov v písmu
- vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének.

2.1.1.2 Aplikace a osvojování gramatických pravidel

Chyby v aplikaci a osvojování si gramatických pravidel jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka.

Dalším negativním činitelem je nižší úroveň kognitivních funkcí a procesů (proces automatizace, rychlé vybavování pravidel, pracovní paměť apod).

Typické obtíže, jež se objevují u žáků s dysortografií, popisuje například Zelinková (2006, s. 17):

- pamětné osvojení pádových otázek, problémy nastávají při aplikaci naučené poučky v konkrétních úkolech (dítě se naučí pádové otázky, ale nedokáže se správně ptát pádovou otázkou na podstatné jméno);
- problémy při určování slovních druhů;
- obtíže při tvorbě slovních druhů (např.: vytvoř příslovce z přídavného jména krásný);
- obtíže v určování příbuznosti slov, často chybně dochází k přiřazování slov, která jsou si pouze obsahově příbuzná;
- neschopnost určit zájmeno ke tvaru slovesa (př.: kreslí – ona kreslí);
- neschopnost určovat vztahy mezi větnými členy.

Pro žáky s dysortografií je náročné psaní diktátů, neboť veškeré úsilí zaměřují na samotné psaní a nestačí přitom odůvodňovat pravopisné jevy.

2.2 Etiologie dysortografie obsah chybně

Obecně se nedá říci, že za SPU může pouze jeden činitel. Za vznik potíží může více faktorů, které na sebe vzájemně působí. Porucha není způsobena nižší inteligencí.

Podle výzkumů Otakara Kučery z šedesátých let zpracoval Matějček (1987) nejčastější příčiny takto:

- 1. skupina, označena E (encefalopatická) - lehké mozkové dysfunkce (zastoupena téměř u 50 % případů). Drobné poškození mozku bylo způsobeno v době prenatální (zdravotní obtíže matky, kouření, alkohol, infekce, nedostatek kyslíku), perinatální (komplikace při porodu, poškození hlavičky novorozence), příp. postnatální (novorozenecká žloutenka, pohmožděliny na hlavě, vysoké horečky, infekce, úrazy, střevní potíže);
- 2. skupina, označena H (hereditární) – dědičnost; v této skupině chybí příčiny encefalopatické skupiny, ale objevují se podobné obtíže, které má dítě v rodinné anamnéze;

- 3. skupina, označena HE (hereditárně – encefalopatická) – v této skupině se kombinují dvě výše uvedené příčiny – jak známky encefalopatické skupiny, tak i hereditární;

- 4. skupina, označena A (nejasná) – u těchto jedinců nejsou známy nálezy z rodinné anamnézy ani příčiny v hereditární či encefalopatické oblasti. SPU je tak u daného jedince izolovaným jevem. O nejasnou etiologii se jedná asi u 15% případů.

Nové pohledy na problematiku příčin SPU zdůrazňují systémový přístup. Upozorňují, že bychom měli opustit hledání jednotlivých příčin. Mělo by se tedy na žáka a jeho SPU pohlížet komplexně, se všemi okolnostmi a podmínkami, které dítě ovlivňují.

Pipeková (2006, s. 150) ve své knize uvádí nové výzkumy, které pokládají za příčiny SPU:

- dispoziční (konstituční) příčiny
- genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému
- lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchylnou organizací cerebrálních aktivit
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- podmínky školního prostředí

V rámci sledování vývoje příčin SPU se vychází i ze zkušeností zahraničních odborníků.

Výzkumníci Nicolson a Fawcett přišli s další hypotézou ohledně příčin SPU, která vysvětluje nedokonalou organizaci mozkových aktivit – zejména v cerebellu (mozečku), který se nachází v zadní části mozku a tvoří 10-15% jeho váhy a 50% všech mozkových neuronů (Zelinková 2003, s. 24). I když není mozeček nezbytný pro život, jeho nedokonalá aktivita ovlivňuje jemnou a hrubou motoriku, rovnováhu a automatizaci pohybů. Další studie ukazují, že problémy v této části mozku se mohou odrážet i ve frontálním laloku (přední část mozku), kde se nachází Brocova oblast řeči (Zelinková 2003, s. 24).

Na příčiny SPU také můžeme nahlížet jako:

- na vnitřní příčiny (biologické, exogenní)
 - odchylky ve struktuře a funkci mozku
 - netypická lateralita ovlivňující osvojování dovedností číst, psát a počítat

- dědičná dispozice
- deficity paměti
- deficity na úrovni senzomotorického vnímání či úrovni integrace senzomotorických schopností
- deficity na úrovni motoriky
- deficity na úrovni narušení jazykových schopností
- narušení očních pohybů
- na vnější příčiny (ovlivněné výchovou, endogenní)
 - školní vlivy
 - rodinné vlivy

Pokud se u dítěte vyskytují pouze vnější příčiny, rozhodně nezpůsobí vznik SPU. Musí se vyskytovat společně s vnitřními příčinami. Vnější faktory pouze zvyšují vliv vnitřních příčin.

3 Diagnostika

V této kapitole popisují cíle diagnostiky a průběh psychodiagnostického vyšetření.

Podle současně platné legislativy (Vyhláška ke školskému zákonu č. 72/2005 Sb.

o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) provádí diagnostiku specifických vývojových poruch učení Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně pedagogická centra (SPC). Tato pracoviště mohou stanovit objektivní diagnózu specifické vývojové poruchy učení, a to na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření.

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu vůbec a reedukace především (Zelinková, 1994, str. 24). Hlavním cílem je podle Matějčka (1995) zjistit, zda jde skutečně o specifickou vývojovou poruchu učení a pokud ano, je nutné provést důkladný rozbor případu, popsat původ a typ poruchy, zjistit všechny podmínky a okolnosti, které mají význam pro příští nápravnou péči (osobnost dítěte, jeho zájmy, postoje a rodinné zázemí), a v neposlední řadě také posoudit závažnost a důsledky poruchy pro další vzdělávání a profesní uplatnění jedince (Matějček, 1995). Důležitým cílem diagnostiky je také diferenciací specifických vývojových poruch učení od mentální retardace, smyslového postižení, specifických vývojových poruch jazyka či kulturní zanedbanosti.

Cílem diagnostiky je stanovit úroveň vědomostí, dovedností, charakteristik poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobních charakteristik a dalších činitelů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Diagnostikování SPU je velmi obtížné, z hlediska formulování kritérií. Stanovování kritérií se nedaří ani v zahraničí, protože se stále narůstajícími diagnózami je situace stále komplikovanější. Jak popisuje Zelinková (2003), v 90. letech 20. století bylo vytvořeno několik návrhů, jak stanovit kritéria diagnózy. Někteří zaujmají takový postoj, že rozřazování jednotlivců není správné, ale správná a včasná diagnostika je v zájmu dítěte. Včasná diagnóza je zásadním krokem k tomu, aby dítěti byl poskytnut individuální přístup a tím se zlepšovaly jeho výkony. V případě, že je dítěti určena diagnóza, řadíme ho mezi hendikepované děti a je přiřazeno do speciálního programu vzdělávání může být zařazeno do běžné třídy

s individuálním vzdělávacím programem. Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24 ve své příloze sice neuvádí diagnostická kritéria, ale alespoň požadavky na psychologické a speciálně pedagogické vyšetření.

V současném školství narůstá počet dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení.

Je otázkou, zda navyšující se počet diagnostikovaných dětí se specifickou poruchou učení není chybou například ve vedení vyučovacího procesu nebo v nesprávně stanovených kritériích při diagnóze.

SPU jsou zpravidla diagnostikovány od 8 let. Identifikování poruch v dřívějším, předškolním věku, je často zavádějící. U vývojově nezralých dětí nepovažujeme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat za dys- poruchu. Dále projevem SPU nejsou obtíže, které jsou způsobeny nepodnětným rodinným prostředím či sociokulturními odlišnostmi. Nelze označovat za dys- poruchu vyskytuje-li se pouze jeden projev poruch učení, např. záměny písmen p-b-d.

Velice časté jsou také případy, kdy dítě poruchu dokáže tak dobře kompenzovat, že se nikdo nedomnívá, že by se o poruchu jednalo.

V mnoha případech se setkáváme i s tím, že je diagnóza dítěte výmluvou rodičů za nedostatečnou domácí přípravu a omlouvají jí i neúspěch ve škole. V některých situacích, diagnózy využívá i dítě, protože svou nepřipravenost, lenost, nedbalost, vypočítavost, omlouvá specifickou poruchou učení.

3.1 Diagnostická kritéria

Aby dítěti byla přidělena diagnóza, musí splňovat určitá kritéria. Nelze určovat dysortografii při vyskytující se jedné specifické chybě.

Stanovení diagnostických kritérií je velmi obtížné vzhledem k tomu, že stále přibývají nové diagnózy, proměnnou částí je aktuální stav a individualita dítěte. Při stanovování diagnózy se uplatňují různá hlediska a kritéria, která si určují odborníci. Vycházejí z definic poruch, příčin, projevů a průvodních znaků, což ovšem způsobuje nejednotnost diagnostických kritérií.

Tradičně se ke stanovení diagnózy používá kritérium významného rozdílu mezi kognitivními předpoklady (intelligenční kvocient) a aktuálním výkonem v dané oblasti (čtenářský kvocient). Dalším kritériem jsou intelektové předpoklady dítěte.

3.2 Diagnostika v běžné třídě ZŠ

Pro rozvoj osobnosti dítěte je prvním ročníkem klíčovým obdobím. Právě v 1. ročníku se vytváří vztah dítěte ke škole a celkově ke vzdělání. Negativním rysem je přílišné zaměření se na poruchy učení již v 1. třídě. SPU jsou zpravidla diagnostikovány od 8 let. Identifikování poruch v dřívějším věku je často zavádějící. U vývojově nezralých dětí není funkce ještě dostatečně vyvinuta, proto nepovažujeme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat za dys- poruchu.

Pedagogickou diagnostiku provádí ve třídě vyučující. Základem je pozorování chování dítěte při školních i mimoškolních činnostech, chování mezi vrstevníky a pozorování jeho výkonů při vyučování. Sledování a porovnávání výsledků jeho činností, školních i domácích prací, ústních i písemných výkonů, pracovních výsledků, výsledků výtvarné činnosti apod. Pozornost také věnujeme úrovni řeči, schopnosti soustředit se, schopnost adaptace, spolupráce, podřízení se autoritě a vztah ke školní práci.

Není v silách a časových možnostech učitele, aby ve své třídě prováděl podrobnou diagnostiku všech dětí. Je tedy třeba, aby znal symptomy specifických poruch učení a zaměřil se na ty děti, které vykazují známky těchto poruch. Projevy dětí pak může zaznamenávat do záznamových archů (školních dotazníků), které mají školy většinou k dispozici z Pedagogicko-psychologické poradny, nebo může zvolit jinou formu zaznamenávání údajů ze sledování konkrétních dětí.

Návrh Zelinkové (1994) na záznamový list se zaměřením na poruchy čtení, psaní a počítání v běžné třídě základní školy: Pokud má učitel podezření na některou ze SPU, zaměřuje se na tyto oblasti:

- úroveň čtení: rychlost, chyby, porozumění, chování při čtení;
- psaní – rukopis: držení psacího náčiní, vybavování tvarů písmen, tvary písmen, úprava, čitelnost;
- psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy;

- počítání: neorientuje se na číselné ose, nechápe pojem číslo, zaměňuje matematické operace, zvládá učivo přibližně na úrovni daného ročníku;
- soustředění: soustředí se dobře, výkyvy v soustředění (kdy), soustředí se velmi obtížně;
- sluchové vnímání: dělí slova na slabiky, poznává první hlásky ve slově, rozkládá slova na hlásky, rozlišuje slabiky;
- zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury);
- řeč: malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, specifické poruchy řeči
- reprodukce rytmu: zvládá - menší obtíže – nezvládá;
- orientace v prostoru: bez nápadností - zvládá - menší obtíže - zvládá s obtížemi;
- určování pravé a levé strany: zvládá – zvládá s obtížemi - nezvládá ;
- nápadnosti v chování: jaké;
- postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený – stojí mimo kolektiv;
- rodinné prostředí, způsoby výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině (Zelinková 2003 s. 57,58).

K těmto oblastem, které by měly být obsahem záznamového listu, uvádí Matějček (1995) dále:

- výkyvy v náladách a ve výkonnosti ze dne na den nebo v delších i několikátýdenních cyklech;
- obtíže v pracovní výchově, neobratnost v tělocviku atd., (příznaky lehkých mozkových dysfunkcí).

Tyto údaje jsou pak podkladem pro vypracování žádosti o vyšetření dítěte na odborném pracovišti a východiskem pro podrobnější diagnostiku obtíží dítěte.

3.3 Diagnostika na specializovaném pracovišti

Diagnostika, která se provádí na specializovaném pracovišti je odlišná od té v běžné či specializované třídě. Sledování žáka v podmínkách třídy je dlouhodobé a je ovlivněno různými činiteli např. atmosférou ve třídě, osobností učitele. Zahrnuje i srovnávání žáků dané třídy, školy mezi sebou a zvládání požadavků učitele, školy.

Diagnostika na specializovaném pracovišti se provádí v jiném prostředí, lze tedy vytvořit vhodné prostředí pro to, aby dítě podalo optimální výkon. Speciální testy, které se na specializovaném pracovišti používají, srovnávají žáka se schopnostmi dětí stejného věku. Obě diagnostiky jsou však důležité, pokud jsou vzájemně propojeny a jejich výsledků se vhodně využije ve prospěch dítěte.

K celkové diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, popř. dalších specialistů (lékaři). Psycholog zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligence (zaměřuje se na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka).

V průběhu vyšetření sledujeme, jak se dítě chová. Pozorujeme, jakým způsobem řeší dané úlohy. Zda je efektivní, když mu odborný pracovník pomůže atd.

Při diagnostice je důležité vyloučit jako příčinu obtíží sníženou schopnost rozumových schopností. Úroveň inteligence je zjišťována pomocí psychologických testů. Součástí diagnostiky je i anamnéza dítěte, sourozenců a rodičů. Pokorná (2001) rozlišuje v rámci diagnostiky specifických vývojových poruch učení nepřímé a přímé zdroje diagnostických informací. Mezi nepřímé zdroje řadí rozhovor s rodiči (získávání anamnézy rodové, vývojové, zdravotní a výchovné), rozhovor s učitelem (často formou dotazníku) a rozhovor s dítětem.

Mezi přímé zdroje patří podle Pokorné (2001) hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, vyšetření inteligence, řeči, zrakové a sluchové percepce, laterality, paměti, vnímání prostorové orientace a časové posloupnosti (Pokorná, 2001).

Mezi nejdůležitější zjištěné údaje patří:

- výskyt podobných obtíží v rodině;
- údaje o průběhu těhotenství a porodu;
- údaje o vývoji řeči, motoriky;
- údaje o onemocněních, které dítě prodělalo;
- zájmy dítěte.

Na základě komplexního vyšetření je poté vypracována zpráva, která by měla obsahovat výsledky vyšetření s konkrétními návrhy pro další práci s jedincem (Vitásková, 2006).

3.3.1 Vyšetření pravopisu

Při podezření na výskyt dysortografie je vyšetření psaní a pravopisu klíčovou součástí komplexní diagnostiky. Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně ovlivňují. Diagnostickými nástroji jsou: opis, přepis, diktát, volný písemný projev (Zelinková 2003, s. 63).

Opis a přepis poukazují na grafomotorickou stránku písemného projevu.

Diktát je prostředkem ke zkoumání komplexních schopností a dovedností, jako jsou úroveň sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky, znalost vztahu hláska – písmeno, znalost a aplikace gramatických pravidel. Diktáty v odborně-diagnostické praxi jsou nejčastěji voleny tak, aby obsahovaly více specifických jevů než jevů pravopisných. „Co se týče pravopisných chyb, lze rozlišit chyby z nepozornosti (např. chybějící háčky, čárky a písmena na konci slova), z neznalosti (např. neznalost vyjmenovaných slov) a specifické chyby, vyplývající z poruchy některé ze speciálních funkcí (např. neschopnost sluchového rozlišení tvrdé a měkké slabiky)“ (Říčan, Krejčířová a kol., 1997). Na základě diktátu a volného tématu porovnáváme zvládnutí pravopisu v poradně se školními sešity. Pokud jsou velké rozdíly mezi školními sešity a diktátem v poradně, je pravděpodobné, že příčina je pomalé pracovní tempo dítěte, nesoustředěnost či nedostatečný návyk po sobě práci kontrolovat.

V případě vysokého počtu pravopisných chyb je diagnóza obtížnější. Ke zjišťování příčin se zde užívá tzv. diferenciatní diagnóza, která sleduje následující aspekty:

- teoretická znalost gramatických pravidel;
- poměr chybovosti v diktátech a doplňovacích cvičeních;
- schopnost vyhledat v diktátu chyby a odůvodnit správný tvar;
- úroveň zvládnutí hláskové stavby slov a úroveň grafomotoriky;
- úroveň zautomatizování gramatického pravidla;
- ostatní aspekty, jako jsou stádium vývoje řeči, schopnost soustředění, paměť, pracovní tempo.

(Zelinková, 2003)

U psaní se také sledují hygienické návyky – držení pera, způsob sezení a psaní.

Po zjištění příčin, volíme vhodné reedukační postupy.

3.3.2 Zjišťování úrovně sluchového vnímání

- zkouškou sluchové diferenciaci nesmyslných slov - 25 párů slov, které jsou buď totožné, nebo se liší jednou hláskou; dítě určuje, zda jsou dvojice slov stejné či nikoliv
- poznáváním první (poslední) hlásky ve slově
- zkouškou sluchové analýzy
- zkouškou sluchové syntézy

3.3.3 Zjišťování úrovně zrakového vnímání

- Edfeldtův test
- test zrakové percepce (M. Frostigová)

3.4 Zásady reedukace a cvičení pro nápravu

Pojmem náprava nebo reedukace je označován soubor speciálně pedagogických postupů a metod zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Cílem reedukace je utváření a výchova psychických funkcí popř. dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších. Nejde o nápravu, ale o vytvoření nových návyků a dílčích dovedností. V zahraničí se používá pojem intervence. Reedukace je spolu s kompenzací a s rehabilitací základní speciálně pedagogickou metodou.

Někdy jsou zaměňovány pojmy reedukace a doučování. Rozdíl mezi nimi je však velký a je nesprávné žáka doučovat při hodině, která má být věnována reedukaci. Doučování je doplnění učiva, např. z důvodu nemoci nebo pomoci, pokud dítě potřebuje podrobnější výklad. Při reedukaci se soustředíme na nápravu nedostatků v určitých oblastech.

Pro reedukaci SPU platí následující pravidla, která je nutné dodržovat.

Reedukaci předcházíme navázáním kontaktu s dítětem např. povídáním si o zájmech, mimoškolních aktivitách. Jelikož nemá dobré zážitky z předcházejícího učení, musí si

k učiteli (terapeutovi) získat důvěru. Pokud chceme dítě pozitivně motivovat, zaměříme se na činnosti, ve kterých předpokládáme, že dítě uspěje a ne na ty, ve kterých selhává. Poté získáním důvěry a navázáním kontaktu s dítětem začneme provádět průpravná cvičení – rozvíjení percepce, řeči, soustředění, nácvik pravolevé a prostorové orientace. Cvičení provádíme zábavnou formou – hry, soutěže. Dítě si ani neuvědomí, že se učí. Reedukace se nejdříve zaměřuje na rozvoj dílčích funkcí, tj. při dysortografii se nezaměřujeme pouze na psaní diktátů (tím poruchu neodstraníme) ale na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, grafomotoriky a schopnost vnímání a reprodukce. Součástí reedukace by měly být i rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec a zvláště pak v předmětech, kde se objevuje porucha (Zelinková, 1994, str. 61). To znamená, že se dítě musí naučit uvědomovat si své klady a nedostatky. Existenci poruchy nezakrýváme, ale ani ji nepřeceňujeme. Pro dítě je důležité, aby se s poruchou naučilo žít. Musí pochopit, že jeho neúspěch není chybou učitelky, rodičů, spolužáků apod.

Náprava SPU je dlouhodobá a náročná. Vyžaduje velké úsilí všech zainteresovaných lidí.

3.4.1.1 Obecné zásady při reedukaci SPU

1. Postup od nejjednoduššího ke složitějšímu – vycházíme z aktuální úrovně, které žák již dosáhl bez ohledu na věk a učební osnovy. To znamená, že respektujeme současný stav žáka – např. hláskuje, přestože podle učebních osnov by měl číst celá slova. Reedukační postupy začínají tedy na úrovni, jež žák zvládá s cílem pokročit dál.

2. Zásada individuálního přístupu – individuálně zvolené metody, postupy, pomůcky a cvičení odpovídající typu poruchy, stupni a individuální úrovni žáka. Současně respektujeme individuální zvláštnosti žáků s SPU.

3. Zásada komplexnosti působení – zapojení co nejvíce smyslů (multisenzorielní přístup).

Tyto zásady (a některé další) v podstatě stanovil již J. A. Komenský žijící v letech 1592 až 1670. Černá, jak uvádím výše, zdůrazňuje jejich důležitost a stálou platnost i dnes. Přesto se domnívám, že pouze tyto obecné zásady nejsou dostačující, a tak připisuji

další, které jsou více konkrétní. Výčet následujících zásad je vybrán z publikací Jucovičové a Žáčkové, Bartoňové, Pokorné, přičemž autorky uvádějí některé zásady shodně. Zaměřuji se proto jen na zásady, o kterých jsem se doposud nezmínila.

(Černá, M. a kol., 2002, s. 146-147)

Zásadami reedukace SPU se také ve své knize zabývá Jucovičová a Žáčková:

- 1. Reedukace je individuální** – vychází z typu a stupně poruchy, ze symptomů a individuality dítěte. Základní dokumentací je zpráva z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, na jejímž základě se stanovují konkrétní reedukační metody. Neexistuje tudíž jednotný postup v reedukaci. Náprava vychází z typu a stupně poruchy, ze stavu percepčně-motorických funkcí, z výše intelektových schopností. Součástí zprávy z vyšetření bývají doporučené metody a pomůcky. Podstatné jsou zejména problémové oblasti (ať už percepce či poznávací schopnosti), které jsou oslabeny a je třeba posilovat je.
- 2. Reedukace není doučování** – reedukaci nesmíme chápat ani vést jako doučování učiva, jež činí žákům problémy. Naopak, jedná se o souhrn metod, které vedou k nápravě a odstranění specifických obtíží a rozvíjí oslabené funkce. Součástí reedukace (zejména u starších žáků) je budování strategie a podpora schopnosti učit se.
- 3. S reedukací začínáme na tom stupni, který žák bezpečně zvládne** – a postupně se nároky zvyšují. Pocit úspěchu mu dodá odvahy a další chuť pracovat.
- 4. Při reedukaci je třeba respektovat momentální úroveň** – a to nejen při reedukačních cvičeních, ale také při vyučování a v hodnocení. Nebudeme-li respektovat aktuální dosaženou úroveň (např. při čtení), žák si fixuje nesprávné postupy, čímž se snižuje efektivita reedukace.
- 5. Při reedukaci začínáme vždy s nácvikem percepčně-motorických funkcí** – jedná se o hravá, pro žáky zajímavá cvičení sloužící k rozvoji těchto percepčně-motorických funkcí. Jsou řazena vždy na začátek, ale objevují se i v průběhu celé reedukační lekce.
- 6. U reedukace vnímání (tedy percepce)** - začínáme s manipulací s konkrétními předměty, postupujeme od jejich symbolů (obrázky konkrétních předmětů), až k abstrakci.

7. Do reedukace zapojujeme co nejvíce smyslů – zrak, sluch, hmat (případně čich) společně se slovem, rytmicizací či pohybem. Takto získané poznatky se žákům lépe a trvaleji ukládají do paměti a snadněji si je pak zpětně vybavují.

8. Individuální reedukační plán pro každého žáka – jenž obsahuje cíle reedukace, oblasti oslabených funkcí, které je třeba posilovat, jednotlivé reedukační metody, postupy a pomůcky a přibližný časový harmonogram.

9. Vytváříme si přípravu na reedukaci – kde najdeme, na které obtíže bude lekce zaměřená, jakými metodami a pomůckami budou obtíže napravovány. Součástí přípravy jsou také cvičení, jež dostávají žáci na procvičování domů.

10. Reedukace individuální x skupinová – nejefektivnější je reedukace individuální, kdy se učitel plně věnuje jednomu dítěti, ale lze vést i skupinovou reedukaci – s maximálním počtem 3 až 5 žáků. Velikost skupiny opět záleží na typech a stupních poruch. Více početné skupiny již nemají potřebný efekt.

11. Reedukace je záležitost dlouhodobá – zejména u závažnějších a kombinovaných forem poruch, nebývá snadná. Nezbytná je spolupráce s rodinou a často i s dalším týmem odborníků.

12. Hodnocení reedukace – po nějaké době je důležité zhodnotit efekt reedukace, volené postupy a metody. Nejsou-li účinné, je třeba hledat jiné, vhodnější. Zároveň můžeme sledovat pokroky jednotlivých žáků.

13. Po ukončení reedukace – je stále potřeba vývoj žáků sledovat, zda u nich nedošlo k dekompenzaci. V případě potřeby navrátit se k reedukaci, tyto lekce již bývají krátkodobé. I po ukončení reedukace je nezbytné respektovat individuální zvláštnosti těchto žáků (např. pomalé čtení, psaní atd.).

14. Osoba, jež vede reedukaci – musí mít odborné znalosti z dané problematiky a zásadní je také osobní přístup.

(Jucovičová, D., Žáčková, H., 2008, s. 27-32)

3.4.2 Reedukace dysortografie

Při reedukaci dysortografie vycházíme z diagnostiky, která je nezbytná. Jak již víme, dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje však celou gramatiku, vztahuje se převážně na tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování

sykavek, přidávání a vynechávání písmen popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu (Zelinková, 1994, str. 80).

Při reedukaci se zaměřujeme hlavně na rozvíjení nedostatečně rozvinutých funkcí, které jsou pravděpodobně příčinou, na odstranění specifických dysortografických chyb a v poslední řadě na osvojení si mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvoj těchto kvalit: dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce, soustředění.

Během náprav dysortografie jedinci rádi píší na počítači nebo na psacích strojích, neboť odpadají starosti s psaním psacích písmen (Zelinková, 1994).

3.4.3 Reedukace specifických dysortografických chyb

K nápravě všech nedostatečně rozvinutých funkcí můžeme použít Cvičení pro dyslektiky I., II., od Olgy Zelenkové. Jednotlivá doporučení cvičení jsou uvedena níže, u každé specifické dysortografické chyby.

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Pokud mají žáci problémy v této oblasti, nesprávně píší čárky nad samohláskami tam, kde nemají být a naopak. Při psaní tedy žáci píší čárky nad samohláskami ihned, to, že porušují zásadu plynulého psaní, zde není chybou. Dítě totiž není vždy schopno vracet se ke slovu kvůli dopsání znamének. Důležité je, aby si dítě to, co píše, diktovalo nahlas nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovalo délku samohlásek.

Tyto obtíže způsobuje nedostatečně vyvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Při reedukaci můžeme využít bzučák (zdůrazňuje délku samohlásek, tím posiluje sluchový vjem), prvky ze stavebnic nebo hudební nástroje.

Doporučená cvičení:

- podtrhávání dlouhých samohlásek v textu;
- určování, zda jsou diktovaná slova stejná;
- doplňování krátkých a dlouhých samohlásek do textu;
- tvoření vět ze slov, která se liší délkou samohlásky (dráha – drahá);
- vypisování pouze samohlásek u slov, která učitel diktuje;

- znázornění stavby slov za pomoci stavebnice (krátký díl znázorňuje krátkou slabiku, dlouhý díl dlouhou slabiku);
- grafické zaznamenání stavby slov (/ dlouhá slabika, . krátká slabika);
- vyhledávání slov podle grafického zápisu;
- jednotlivá slova znázorníme akusticky za pomoci bzučáku;
- vyhledávání slov podle zadaných rytmů bzučákem

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

Nejčastěji používanou pomůckou při rozlišování tvrdých a měkkých slabik slouží kostky. Tvrdé slabiky dy, ty, ny, dý, tý, ný jsou napsány na kostce z tvrdého materiálu (dřevo, polystyren). Druhá měkká kostka (molitan) je popsána slabikami di, ti ni, dí, tí, ní. Tyto obtíže jsou způsobeny nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním.

Doporučení cvičení:

- předříkávání slabik, přičemž žák mačká příslušnou měkkou či tvrdou kostku;
- na danou slabiku vyhledávat slova v textu / vymýšlet slova (zároveň mačkání dané kostky);
- určovat slabiky ve slovech (žák slovo opakuje po učiteli a mačká příslušnou kostku);
- rozlišování slov lišících se tvrdostí slabik a použitím slov ve větách
- barevné obtahování, kroužkování tvrdých a měkkých slabik;
- dva domečky, kam vhazujeme karty se slovy s tvrdými slabikami a do druhého domku karty s měkkými slabikami ve slovech.

Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)

Obtíže při rozlišování sykavek mohou být způsobeny nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním nebo mohou pramenit z nesprávné artikulace. K nápravě používáme kartičky se sykavkami.

Sykavky rozlišujeme na tupé (š, č, ž) a ostré (s, c, z).

Doporučená cvičení:

- rozlišování sykavek ve slabikách a slovech - učitel říká sykavky, které mají žáci napsané na kartičkách a zvedají kartičku s příslušnou sykavkou;

- vyhledávání slov obsahujících sykavky;
- rozlišování sykavek, které mění význam slova (zebra-žebra, sedá-šedá);
- určování více sykavek v jednom slově.

Vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik

Tyto obtíže bývají následkem nesprávné sluchové analýzy a syntézy, nesprávné výslovnosti, grafomotorických obtíží či nedostatečné koncentrace pozornosti. K nápravě používáme písmena (hadrová, z drátků, ze čtvrtky), ze kterých děti tvoří slova.

Při odstraňování chyb tohoto typu provádíme pravidelné i intenzivní cvičení sluchové analýzy a syntézy, důsledně vyžadujeme pečlivou artikulaci nebo polohlasné diktování žáka, který píše (Zelinková, 1994).

Doporučená cvičení:

- písemné rozkládání a skládání slov;
- tvoření slova z přeházeného pořadí písmen;
- z řady slov podtrhneme správně napsaný tvar;
- psaní na PC nebo na papírové klávesnici;
- z písmen poskládáme slovo, jedno písmenko do slova nepatří, dítě ho musí najít;
- na zadané písmeno vymyslet slova začínající (případně končící) tímto písmenem.

Dodržení hranice slov v písmu

Nejčastější chyby nastávají ve spojení předložky s podstatným jménem. Časté potíže jsou také při rozeznávání začátku a konce věty. Žák také může psát dohromady dvě i více slov. Příčinou jsou opět nedostatky ve sluchové analýze a syntéze nebo také nepochopení obsahu psaného a v grafomotorice. K nápravě používáme stavebnice, obrázky, karty s předložkami.

Doporučená cvičení:

- znázornění počtu slov ve větě za pomoci dílků ze stavebnice;
- vysvětlování předložek pomocí obrázků (učitel ukáže obrázek s nápisem škole

a žák přiřadí správnou předložku);

- popletené věty – svislou čarou oddělit jednotlivá slova ve větě;
- papírové pruhy, kde jsou slova napsaná dohromady, rozstříháme na jednotlivá slova;
- vkládáme pomocná slova mezi slovní spojení;
- určování počtu slov ve větě (žák opakuje větu a píše podle počtu slov počet čárek).

Specifické dysortografické chyby by neměly ovlivňovat hodnocení, měly by být tolerovány, protože jsou projevem dané poruchy učení.

Osvojování mluvnického učiva

Jak jsem ji popisovala výše, chyby jsou způsobeny nedostatečným rozvojem řeči, jazykového citu, rozsahem pracovní paměti, poruchami procesu automatizace, neschopnost po sobě číst text a opravovat v něm chyby.

Žák může používat k osvojování gramatického učiva různé přehledy, tabulky, karty s i, í – y, ý.

Doporučená cvičení:

- ústní doplňování i-y (žák ukazuje kartu se správným i-y);
- procvičování pouze jednoho daného jevu (vyjmenovaná slova) – pozornost je soustředěna pouze na jednu činnost;
- žák zapisuje pouze slova s vyskytujícím se jevem, ne celé věty;
- doplňovací cvičení;
- opisování slov, ve kterých žák chybuje (může si je barevně vyznačovat, psát na tabuli, vodovkami apod.).

Chybám předcházíme tím, že žák daný jev nejdříve odůvodní a až poté ho napíše.

Mezi nejčastější chyby při reedukaci patří:

- hubování, vyčítání, vymáhání slibů, že se dítě zlepší; v horším případě jsou to urážky, nadávky, vyzdvihování úspěšnějšího sourozence, kamaráda, spolužáka; tyto chyby vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, někdy až negativnímu vztahu k úspěšnějším;

- každodenní únavné psaní diktátů stále stejným způsobem; dítě je píše bez zájmu a soustředění, hádá, chyby se často opakují;
- každodenní úmorné čtení textů, které jsou příliš náročné, a jejich klopotné hláskování nebo slabikování vyžaduje příliš mnoho úsilí. To způsobuje prohloubení nechuti ke čtení.
- nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům; častou chybou rodičů je předčítání věty po větě a nucení dítěte k memorování bez pochopení a bez souvislostí;
- stálé povzdechy a podivování se nad tím, že dítě něco neumí typu „Jak to, že to zase nevíš, vždyť ses to učil,...“ pokud dítě neumí látku, kterou se učilo, je třeba hledat příčinu jinde; jednou z mnoha příčin může být porucha procesu automatizace; častěji je však chyba ve špatném učení bez porozumění nebo učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno.
- odpírání chvály, „aby se více snažil a nezpychl.“

3.4.4 Individuální vzdělávací program (IVP)

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002, čl. 1, odst. 2 říká: „Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu“. IVP vypracovává vyučující (učící daný předmět, ve kterém se porucha projevuje), ve spolupráci s žákem, rodiči, pracovníkem SPC, PPP, pracovníkem provádějícím reedukaci.

IVP umožňuje žákovi pracovat podle jeho individuálního tempa a schopností. Cílem je najít optimální cestu, jak s integrovaným žákem pracovat. IVP pomáhá žákovi i vyučujícímu. Učitelé umožňuje pracovat s dítětem podle konkrétních speciálních metod a forem práce a obsahuje i způsob hodnocení. IVP je tvořen pro ty předměty, ve kterých se dysortografie projevuje.

Učitel může používat metody i pomůcky určené pro jedince se specifickou poruchou učení i před tím, než byl žák diagnostikován.

4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Nejčastěji jsou žáci s SPU zařazeni do běžných tříd základních škol. V případě, že je u nich diagnostikována těžká forma specifických poruch učení, nebo kombinace jiných poruch s SPU, bývají tito žáci integrováni do běžné třídy. Dříve existovaly tzv. dyslektické třídy při základních školách nebo při speciálních školách, které byly určeny právě dětem s SPU. Třídním učitelem těchto dětí byl pedagog se speciálním vzděláním.

V poslední době se však od zřizování dyslektických tříd upouští.

Další možností, jak pracovat efektivně s žáky s SPU, je přiřazení osobního asistenta.

V dnešní době je to celkem běžný postup. Asistent bývá zpravidla doporučen PPP (zpravidla žákům s těžkou formou SPU nebo žákům s kombinací SPU a jiných poruch). Osobní asistent konzultuje s pedagogem průběh hodiny. Pro žáka má osobní asistent velký přínos v tom, že žák pracuje podle svého osobního tempa a zároveň mu umožněn individuální přístup.

Učitelé také mohou využít spolupráce se speciálním pedagogem (pokud se ve škole nachází), k němuž žáci docházejí v době vyučování. Speciální pedagog by měl rovněž spolupracovat s třídními učiteli těchto žáků a pomoci jim s nápravou výukových obtíží žáků.

Obsah vzdělávání se zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Pozornost by měla být zaměřena na žakovy silné stránky.

Podpůrná opatření ve škole podle Jarmily Pipekové:

- dítě posadit před sebe, vedle klidného dítěte nebo samotného; posadit ho spíše doprostřed než na kraj
- novou látku vysvětlovat jednoduchými slovy a krátkými větami, být mu oporou a pomoci mu na začátku plnění úkolu
- kontrolovat, zda látku žák dobře pochopil a vysvětlovat mu posloupnosti
- domluvit si určité podmínky – způsob hodnocení, zadávání úkolů, popř. přizpůsobení školní docházky
- vyhnout se rychlému tempu, být trpělivý vůči jeho tempu

- možnost přeskokování odpovědí na dané otázky
- po náročné aktivitě se vyhnout výkladu obtížné látky
- podporovat jeho schopnosti a možnost nechat ho vyniknout a zažít úspěch před třídou
- dále se vzdělávat v problematice specifických poruch učení

(Pipeková, 2006, s. 161)

Marie Kocurová (2002) vypisuje 5 organizačních stupňů Zdeňka Matějčka pro práci s dětmi s SPU:

- náprava nejlehčích forem přímo v ZŠ v rámci individualizace běžného výukového procesu
- reedukace vyškolenými učitelkami v rámci kroužků či doplňovacích hodin
- reedukace provádění v PPP za účinné spolupráce rodičů
- reedukace v rámci specializované třídy pro žáky s SPU
- náprava nejtěžších forem soustředěnou komplexní péčí v dětských psychiatrických léčebnách

(Kocurová, 2002, s. 239)

V současné době existují tyto možnosti péče:

- Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy

Tato forma péče se uplatňuje především u mírnějších forem poruchy v rámci třídy základní školy. Vyučující by měl mít základní vědomosti a dovednosti týkající se dané problematiky a měl by být schopen vytvořit vhodné podmínky pro reedukaci. Žák může být do běžné třídy též integrován, a to tehdy, jedná-li se o poruchu těžšího stupně a jsou-li zachovány a splněny podmínky integrace.

- Individuální péče prováděná učitelem či speciálním pedagogem.

Péči zajišťuje učitel, který absolvoval, speciální kurz, speciální pedagog či školní psycholog. Působí v běžné třídě, vede dyslektické kroužky, kabinety dyslektiků, reedukační péči a postupy konzultuje s poradenskými pracovišti.

- Třídy individuální péče zřizované při základních školách.

Žák do těchto tříd dochází v průběhu dne pouze na vybrané předměty. Jedná se většinou o hodiny českého jazyka se zaměřením na reedukační péči, kterou obvykle provádí speciální pedagog.

- „Cestující učitel“.

Jedná se většinou o pracovníka pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra. Dochází do základní školy, kde zajišťuje reedukační péči před, během i po vyučování.

- Speciální třídy pro žáky s poruchami učení.

Tyto třídy jsou zřizovány při základních školách. V těchto třídách je snížený počet žáků a výuku provádí speciální pedagog. Žáci jsou do speciálních tříd zařazováni na základě výsledků odborného vyšetření dítěte a následně doporučení příslušného poradenského pracoviště se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce. Pro určité procento dětí je tato forma vzdělávání výhodnější než integrace. A to především pro žáky s průměrnými a mírně podprůměrnými intelektovými schopnostmi, pro žáky, kteří jsou hůře adaptabilní, uzavření, s neurotickými rysy, příliš pomalým tempem a pro jedince vyžadující individuální přístup.

- Speciální školy pro žáky s poruchami učení.

Ve specializovaných školách je zajištěna individuální a tedy i speciální péče v průběhu celého vyučovacího procesu prostřednictvím týmu odborníků.

- Třídy při dětských psychiatrických léčebnách.

V těchto třídách jsou vzdělávány a léčeny děti s těžkým stupněm postižení. Probíhá tu i reedukační péče. Jedná se o kombinované postižení, kdy přistupuje též péče terapeutická.

- Individuální a skupinová péče.

Tento typ péče poskytují pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Skupinová péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin nebo individuálně vedené reedukace. Do této péče jsou zapojeni i rodiče, kteří se zúčastňují společných skupinových sezení, což velmi motivuje jejich děti.

(Pipeková, 2006, s. 158 – 159)

4.1 Hodnocení a klasifikace

Nedílnou součástí každé výchovně vzdělávací práce je hodnocení a klasifikace. Hodnocení je pojem nadřazený, přičemž klasifikace může být pouze jednou z forem hodnocení. Jiným typem hodnocení může být pochvala, souhlas, vytyčení chyby, odměna či trest. Úkolem hodnocení je posouzení a zjištění úrovně žáků v daném období. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu o tom, jak ovládá danou problematiku.

Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další (Pedagogický slovník, 2001).

To, jak hodnotíme žáky s dysortografií, může velmi výrazně ovlivnit jejich další vývoj a budoucí pracovní či studijní kariéru.

Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení. Učitel se sám rozhodne, zda slovní hodnocení bude používat, musí ho ovšem doporučit poradenské zařízení. Rodiče však s touto formou hodnocení musí souhlasit. V průběhu školního roku může učitel používat kombinaci jak slovního hodnocení, tak klasifikace. Číselná klasifikace může být doporučena v případě, že integrovaný žák se příliš neliší od svých spolužáků.

Hodnocením a klasifikací se zabývá článek 5 Metodického pokynu č. j. 13 711/2001 – 24, který říká, že:

- způsob hodnocení a klasifikace vychází z příznaků postižení a používá se ve všech předmětech, ve kterých se oslabení vyskytuje;
- je třeba vyzdvihnout motivační složku hodnocení – hodnotit jevy, které žák zvládl; doporučuje se používat více forem hodnocení (hodnocení s počtem chyb, bodové hodnocení);
- upřednostnit by se mělo slovní hodnocení před klasifikací;
- doporučuje se ohleduplně informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace integrovaného žáka.

Jarmila Pipeková (2006) mezi další obecné zásady řadí:

- dát dítěti šanci zažít pocit úspěchu;
- často žáka chválit za snahu (vynakládá velké úsilí při zvládnání školních úkolů a výsledný efekt, je minimální);

- výkony dítěte hodnotit spravedlivě.

(Pipeková, 2006, s. 163)

Olga Zelinková (2003) zdůrazňuje také tyto zásady:

- dětem s SPU je nezbytné věnovat speciální pozornost a péči po celou dobu docházky do škol a školských zařízení – to znamená, že SPU by měli učitelé zohledňovat i na vyšších stupních vzdělávání;
- pro zjišťování úrovně žákových dovedností a vědomostí volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv – nehodnotit děti takovým způsobem, který by byl negativně ovlivněn dysortografií;
- je v kompetenci ředitele školy, aby pro děti s SPU byl vypracován pro kterýkoli předmět příslušnými vyučujícími individuální výukový plán, jenž se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku – umožňuje vytvoření individuálního vzdělávacího plánu a tím se přizpůsobit speciálním potřebám a požadavkům žáka s SPU;
- je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka a jejich souhlasná či nesouhlasný názor respektován.

(Zelinková 2003)

4.2 Spolupráce rodiny a školy

Cílem obou těchto subjektů je výchova dítěte a utváření optimálních podmínek pro rozvoj jeho osobnosti. Rodina a škola spolu musí kooperovat, protože jejich výsledky jejich působení se navzájem podmiňují. Kvalitní spolupráce třídního učitele s rodiči a především s dítětem je naprosto nezbytná.

Pokud se rodičům zdá, že škola neposkytuje jejich dítěti vše, co by měla, dávají vinu za jeho neúspěchy učitelům.

Od rodičů se předpokládá:

- dohled na plnění domácích úkolů, domácí přípravu;
- kontrola sešitů;
- sledování známek v žákovské knížce;

- pozitivní motivace.

Nutná je spolupráce rodiny se školou, která by se neměla omezovat pouze na třídní schůzky. Formy spolupráce mohou individuální či telefonická konzultace s učitelem či návštěva učitele v rodině.

5 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření diplomové práce je zmapovat přístupy a postoje pedagogů 1. stupně k žákům s dysortografií. Je samozřejmostí, že ke každému dítěti se musí přistupovat individuálně, zvláště pokud se jedná o žáka, který je určitým způsobem ve vyučovacím procesu znevýhodněn. Pedagog by měl respektovat jeho speciální vzdělávací potřeby a řídit se doporučeními z pedagogicko psychologické poradny nebo doporučeními v odborné literatuře. V této diplomové práci e tedy zabývám tím, zda pedagogové respektují a dodržují dané zásady a doporučení odborné literatury či poradny a tím pozitivně ovlivňují další vývoj žáka a jeho vztah ke škole.

Dalšími dílčími cíli jsou:

- zjistit, jak pedagogové hodnotí žáky s dysortografií (zda se řídí doporučeními odborné literatury)
- jaké speciální pomůcky se využívají ve vyučovacím procesu
- zda spolupracují s odborníky a se specializovanými pracovišti

6 Základní charakteristiky výzkumného šetření

6.1 Metodologie výzkumného šetření

Předkládaná práce má charakter kvalitativního výzkumu. Zvolila jsem techniku přímého pozorování žáka při hodině českého jazyka, metodu dotazování pedagogů pozorovaného žáka a analýzu odborného textu.

Při výzkumném šetření jsem se snažila nasbírat co nejvíce podrobných informací o pozorovaných žácích. Odborná literatura mi umožnila porovnat práci vyučujících a rady odborné literatury. Dotazníkové šetření sloužilo jako doplňující text a k upřesnění některých pozorovaných aspektů.

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření bylo prováděno na třech základních školách v průběhu školního roku 2014/2015.

- Základní škola Oskara Nedbala, České Budějovice (1 žák)
- Základní škola Týn nad Vltavou, Malá strana (3 žáci)
- Základní škola Dačice (4 žáci)

Jako výzkumný vzorek bylo zvoleno 8 žáků (z toho 7 chlapců a 1 dívka). Největší zastoupení dětí bylo ve třetích třídách (4 žáci), dále v pátých třídách (2 žáci) a ve druhé a čtvrté třídě po jednom žákovi. Vzhledem k celkově malému počtu jedinců s diagnostikovanou dysortografií byl oproti plánovanému počtu deseti zástupců zvolen počet osmi žáků.

Všichni vyučující a pracovníci škol byli velmi vstřícní a ochotní. Bohužel mi žádná škola neumožnila nahlédnout do výsledků vyšetření z pedagogicko psychologické poradny.

6.3 Průběh výzkumného šetření

6.3.1 Pozorování

Pozorování probíhalo u každého žáka třikrát v období druhého pololetí školního roku 2014/2015.

Při pozorování jsem seděla ve třídě v blízkosti sledovaného žáka. Žák nevěděl o mém záměru pozorovat právě jeho. Toto rozhodnutí jsme s pedagogy učinili kvůli tomu, aby byl žák pozorován v přirozeném procesu vyučování, aby se nedostal do stresové situace a aby nebyl pod tlakem. Zároveň jsem procházela třídu a pozorovala práci ostatních žáků. Zjištěné údaje jsem zapisovala do předem připraveného dokumentu. (Příloha č. 1)

Níže jsou interpretovány průběhy pozorování. Žáci jsou řazeny vzestupně, podle navštěvujícího ročníku.

Pozorování č. 1 – Jakub, 2. třída

Charakteristika žáka

Jakub je velmi temperamentní hoch.

Při vyučování je však snaživý, ale často neudrží pozornost a hraje si. Jeho pracovní tempo je pomalejší. Někdy je impulzivní, ale v kolektivu oblíbený. Jakub hezky zpívá a má výborný hudební sluch. Má rád karate, které ho baví a je v něm úspěšný.

Rodinné zázemí

Jakub žije s matkou a prarodiči v rodinném domě, s otcem se nestýká. Dědeček je jeho velký vzor. Sourozence nemá.

Matka nechce žádné úlevy ve školních povinnostech. Podle ní by to způsobilo ještě větší synovu lenost a odkládání školních povinností.

1. Integrace

Jakub je integrován od 2. třídy. Nemá diagnostikované žádné přidružené poruchy.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka by ho však uvítala.

3. Individuální vzdělávací plán

Jakub má IVP vypracovaný pro český jazyk. Vypracovávala ho třídní učitelka, s pedagogicko psychologickou poradnou a s rodiči.

4. Český jazyk

Jakub je snaživý, ale často nesoustředěný. Jeho pozornost je lehce odklonitelná, nechá se lehce rozptýlit ostatními spolužáky a poté se do práce již nedokáže ponořit.

Při samostatné práci ho musí vyučující k práci podněcovat. Jelikož sedí Jakub hned

v 1. lavici u paní učitelky, často dohlíží na jeho práci při hodině.

Diktáty dostává doplňovací nebo zkrácené (ob slovo, ob větu).

Jakubovo nejčastější dysortografické chyby jsou: diakritická znaménka, záměna graficky podobných písmen, potíže s velkými písmeny na začátku věty, ve jméně a nedodržení hranic slov v písmu.

Vyučující hodnotí Jakuba známkami. Dostává delší čas na práci. Vyučující nehodnotí dysortografické chyby. V ostatních předmět je zkoušen převážně ústně. Pokud je zkoušen písemně, jsou chyby v textu opraveny, ale hodnocen je pouze obsah sdělení.

Třídní učitelka žáka motivuje pochvalou, razítkem, dobrou známkou.

5. Speciální pomůcky

Jakub může při výuce využívat abecedu, počítadlo a tabulky s gramatickými přehledy.

6. Domácí příprava na český jazyk

Domácí příprava není vždy ideální. Často zapomíná domácí úkol vypracovat a zpětně má velké problémy s jeho dopsáním.

7. Sezení v lavici

Jakub sedí v 1. lavici u okna před stolem paní učitelky.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 23 dětí. Jakub má jako jediný diagnostikovanou dysortografii.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zde celkem 2.

9. Další reedukační péče

Ve škole navštěvuje Jakub 1,5h reedukační péče.

Pozorování č. 2 – Petr, 3. třída

Charakteristika žáka

V hodinách je Petr hodný a ukázněný. Je kamarádský, ochotný a oblíbený v kolektivu. Je lehce unavitelný a často odbíhá od zadaného úkoly. Občas polehává na lavici nebo kouká kolem sebe a pozoruje spolužáky. Jeho pracovní tempo je pomalé.

Rodinné zázemí

Petr žije v úplné rodině a má dva starší sourozence, se kterými má hezký vztah. Rodiče pravidelně navštěvují třídní schůzky a zajímají se o Petrův prospěch.

1. Integrace

Petr je integrován od 2. třídy. K dysortografii má diagnostikovanou ještě dyslexii.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka by ho však uvítala.

3. Individuální vzdělávací plán

Petr má vypracovanou IVP na český a anglický jazyk. Sestavovala ho třídní učitelka s pedagogicko-psychologickou poradnou. Petrovi rodiče byli s IVP seznámeni.

4. Český jazyk

Na začátku hodiny se Petr hlásí a je aktivní. Postupně se jeho aktivita snižuje a k práci musí být podněcován.

Petrovo pracovní tempo je pomalé. Postupem času ztrácí pozornost a polehává na lavici.

Diktáty dostává zkrácené nebo doplňovací. Nad diktátem je vždy napsán způsob ulehčení (ob větu, po přípravě).

Mezi Petrovy nejčastější dysortografické chyby patří diakritická znaménka, potíže s velkými písmeny a vynechávání písmen a slov.

Petr je hodnocen mírnějšími známkami. Do známky se nezapočítávají dysortografické chyby. Pokud má v textu hodně chyb, vyučující zkouší ústně osvojená gramatická pravidla. V ostatních předmětech dává vyučující přednost ústnímu zkoušení.

Vyučující Petra motivuje povzbuzením a pochvalou.

5. Speciální pomůcky

Petr má k dispozici přehledy mluvnického učiva.

6. Domácí příprava na český jazyk

Domácí příprava je vzorná. Pomůcky má vždy v pořádku.

7. Sezení v lavici

Petr sedí sám v poslední (čtvrté) lavici u dveří.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 22 dětí. Petr a jeho spolužák Daniel (pozorování č. 3) mají diagnostikovanou dysortografii. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zde celkem 3.

9. Další reedukační péče

Petr ve škole navštěvuje 1 reedukační hodinu týdně.

Pozorování č. 3 – Daniel, 3. třída

Charakteristika žáka

Daniel je hodný, pracovitý a ochotný. Není ale příliš komunikativní, je samotář. Při vyučování pracuje pečlivě a snaží se. Jeho pracovní tempo je přiměřené. Rád se věnuje práci na počítači.

Rodinné zázemí

Daniel žije s matkou, otcem a mladší sestrou v rodinném domě. Rodiče pravidelně navštěvují třídní schůzky a jejich spolupráce s vyučujícími je výborná.

1. Integrace

Daniel je integrován od 2. třídy. Dysortografie je jeho jediná specifická porucha učení.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka by asistenta uvítala.

3. Individuální vzdělávací plán

Daniel má vypracovaný IVP pro český jazyk, který vypracovávala třídní učitelka ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou. Rodiče byli s IVP seznámeni.

4. Český jazyk

Daniel se při vyučování moc neprojevuje, nehlásí se. Pokud je ale vyvolán, odpověď ví. Při samostatné práci je Daniel poctivý. Pracuje soustavně a dobře se soustředí. Jeho pracovní tempo je přiměřené.

Diktáty dostává zkrácené nebo doplňovací. Nad diktátem je vždy napsán způsob ulehčení (ob větu, po přípravě).

Mezi Danielovy nejčastější dysortografické chyby patří diakritická znaménka, obtíže rozlišit tvrdé a měkké slabiky a dlouhé a krátké samohlásky.

Daniel je hodnocen mírnějšími známkami. Do známky se nezapočítávají dysortografické chyby. Pokud má v textu hodně chyb, vyučující zkouší ústně gramatická pravidla. V ostatních předmětech dává vyučující přednost ústnímu zkoušení.

Motivací je pro Daniela dobrá známka, pochvala a povzbuzení.

5. Speciální pomůcky

Daniel, stejně jako Petr (pozorování č. 2) má k dispozici přehledy gramatických pravidel.

6. Domácí příprava na český jazyk

Na vyučování se připravuje poctivě. Je to zásluha především rodičů, kteří ho vedou ke svědomitému plnění školních povinností.

7. Sezení v lavici

Daniel sedí ve druhé lavici u dveří se spolužákem Matyášem.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 22 dětí. Daniel a jeho spolužák Petr (pozorování č. 2) mají diagnostikovanou dysortografii. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zde celkem 3.

9. Další reedukační péče

Stejně jako Petr (pozorování č. 3) navštěvuje ve škole Daniel 1 hodinu reedukace týdně.

Pozorování č. 4 – František, 3. třída

Charakteristika žáka

František je velice snaživý a ochotný žák, hlavně co se týká třídních věcí (vyřizuje drobné pochůzky u pana školníka, pomáhá vyučujícímu přinést a odnést pomůcky). Velmi rád pomáhám ostatním dětem. Je velice zručný a praktický. Do školy chodí rád hlavně kvůli kamarádům. Při hodinách neudrží dlouho pozornost a je brzy unavený, hlavně při českém jazyce.

Rodinné zázemí

Rodina je úplná. Rodiče i prarodiče jsou velmi pečliví v domácí přípravě. Pravidelně navštěvují třídní schůzky. Pokud je potřeba po telefonickém rozhovoru si domluví osobní schůzku s vyučujícím.

1. Integrace

František je integrován od 2. třídy. Spolu s dysortografií má diagnostikovanou dyslexii.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka by ho však uvítala, vzhledem k dalším žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

3. Individuální vzdělávací plán

IVP má vypracovaný pro český a anglický jazyk. Vypracovávala ho podle zprávy z pedagogicko psychologické poradny třídní učitelka a vyučující anglického jazyka. Rodiče s ním byli seznámeni.

4. Český jazyk

František je v hodině brzy unavitelný. Při ústním opakování se nesoustředí, nehlásí se. Pracovní tempo je přiměřené.

Při samostatné práci ho musí vyučující k práci podněcovat. V průběhu práce někdy polehává na lavici, hraje si s tužkami, s botami apod. Vyučující chodí průběžně kontrolovat jeho práci. Dotazuje se, zda ví, kde má pracovat, popřípadě mu úkol dovysvětlí nebo zopakuje.

Diktáty dostává doplňovací nebo zkrácené. Při zkráceném diktátu vyučující nehodnotí specifické chyby.

Nejčastějšími typy dysortografických chyb je záměna graficky podobných písmen a diakritická znaménka. Při aplikaci gramatických pravidel je ústně odůvodní správně a okamžitě napíše opak.

Vyučující hodnotí Františka známkami, které jsou však mírnější. Dostává delší čas na práci. V ostatních předmětech preferuje vyučující ústní zkoušení.

Třídní učitelka žáka povzbuzuje a chválí. Dává mu na starosti drobné úkoly a práce, ve kterých je šikovný a splní je, následně je za ně pochválen.

5. Speciální pomůcky

Paní učitelka využívá pracovní sešity pro dyslektiky. František také využívá počítačový program Terasoft (zábavné procvičování pravopisu).

6. Domácí příprava na český jazyk

Domácí příprava není vždy důsledná. Zapomíná domácí úkoly.

7. Sezení v lavici

František sedí sám v poslední (čtvrté) lavici u okna.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 19 dětí. František má jako jediný diagnostikovanou dysortografii. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami je zde celkem 5.

9. Další reedukační péče

Ve škole navštěvuje František celkem 3 hodiny reedukační péče. Dvě hodiny probíhají ve třídě s vyučujícím. Poslední, třetí hodina je práce na počítači.

Pozorování č. 5 – Adam, 3. třída

Charakteristika žáka

Adam má diagnostikovanou dysortografii teprve krátce (cca 2 měsíce). Je tichý, bezproblémový žák. Do činností se zapojuje, ale jeho porucha se odráží na vztahu a postoji k českému jazyku. Nejeví o něj zájem a má negativní přístup. Zájem projevuje o matematiku.

Rodinné zázemí

Rodina je úplná. Rodiče i prarodiče jsou velmi pečliví v domácí přípravě. Pravidelně navštěvují třídní schůzky, schůzky pro rodiče dětí s SPU a dochází na konzultace.

1. Integrace

Adam je vyšetřen teprve krátce (2. pololetí 3. třída) a není integrován. Nemá žádné další přidružené poruchy.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka o něho ani nejeví zájem.

3. Individuální vzdělávací plán

IVP nemá vypracovaný.

4. Český jazyk

Adam se při vyučování soustředí, ale neprojevuje aktivitu. Pracuje přiměřeným tempem a souvisle.

Samostatnou práci vykonává pomalejším tempem a bez zájmu. Práci si zjednodušuje a když ho úkol nebaví, nedopíše ho.

Diktáty dostává doplňovací.

Nejčastějšími dysortografickými chybami jsou potíže rozlišit měkké a tvrdé slabiky, zaměňuje graficky podobná písmena a vynechává diakritická znaménka.

Adam je hodnocen známkami. Vyučující nezapočítává do výsledné známky dysortografické chyby.

Vyučující Adama chválí a zkracuje mu úkoly, aby jeho výsledky byly pozitivní.

5. Speciální pomůcky

Vyučující umožňuje Adamovi používat tabulky a přehledy mluvnických jevů a abecedu.

6. Domácí příprava na český jazyk

Domácí úkoly nosí vypracované. Občas zapíná pomůcky.

7. Sezení v lavici

Adam sedí v poslední (čtvrté) lavici u dveří se spolužačkou Nikolou.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 25 dětí. Adam má jako jediný diagnostikovanou dysortografii.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou 3.

9. Další reedukační péče

Adam navštěvuje ve škole 1 hodinu reedukaci týdně.

Pozorování č. 6 – Nela, 4. třída

Charakteristika žáka

Nela je klidná, tichá, skromná a neprůbojná. Ze začátku byla hodně vystresovaná ale třída ji hodně zvedá sebevědomí. Těžko si zvyká na nové lidi. Děti ji ale mají rády, to je i důvod k tomu, proč ji pan učitel nenechá opakovat ročník. Ráda čte a hezky maluje. V matematice si daný, právě probíraný jev nacvičí, ale předchozí zapomene.

Rodinné zázemí

Rodina je úplná, ale vztahy jsou zde problematičtější. Ve 3. třídě Nele neprospělo několikaměsíční přestěhování do jiného města (vytržení ze známého prostředí, od kamarádů). Starší bratři ji srážejí, posmívají se jejím školním výsledkům. Podle třídního učitele je rodinné zázemí málo podnětné. Spolupráce s rodiči je nepravidelná.

1. Integrace

Nela je integrována od 3. třídy. První vyšetření absolvovala před nástupem do základní školy, kdy jí byl doporučen odklad školní docházky. Toto rozhodnutí rodiče přijali. Nela nemá diagnostikované jiné přidružené poruchy.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitel by ho však přivítal.

3. Individuální vzdělávací plán

Nela má vypracovaný IVP na český a anglický jazyk. Podle zprávy z pedagogicko-psychologické poradny sestavoval IVP třídní učitel ve spolupráci s vyučujícím na anglický jazyk a rodiče.

4. Český jazyk

Nela je velmi ukázněná a klidná. V hodině nevyrušuje, ale neprojevuje zájem o výuku. Pouze pokud jde o čtení, tak je aktivní a hlásí se.

Nela je při individuálním vedení pracovitá, jinak potřebuje neustále k práci podněcovat. Její pracovní tempo je pomalé. Pokud mají spolužáci svoji práci hotovou, chodí jí pomáhat se zadanými úkoly.

Vyučující dává Nela doplňovací nebo zkrácené diktáty.

Nely nejčastější specifické chyby jsou potíže s měkkými a tvrdými slabikami, dlouhými a krátkými samohláskami a diakritika.

Třídní učitel Nelu hodnotí známkami. Specifické chyby do známky nezapočítává.

Nela je motivována pochvalou a kladným hodnocením.

5. Speciální pomůcky

Třídní učitel nevyužívá žádné speciální pomůcky.

6. Domácí příprava na český jazyk

Domácí příprava je nepravidelná a nedůkladná. Zapomíná domácí úkoly a pomůcky.

7. Sezení v lavici

Nela sedí sama v předposlední (čtvrté) lavici uprostřed.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 18 dětí. Nela je jediná žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami.

9. Další reedukační péče

Rodiče nejeví zájem o návštěvu reedukační péče ve škole.

Pozorování č. 7 – Adam, 5. třída

Charakteristika žáka

Adama nemá problémy s chováním, ale škola ho nebaví. Při vyučování je nepozorný a nesoustředěný. Jeho pracovní tempo je pomalé. Písmo tiskací i psací je nečitelné. Adam je roztržitý a často zapomíná pomůcky.

Rodinné zázemí

Rodina je úplná a Adam má staršího bratra. Na třídní schůzky se rodiče dostávají pravidelně.

1. Integrace

Adam je integrován od konce 3. třídy. Jako další přidružená vada mu byla diagnostikována dyslexie a dysgrafie.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka asistenta nevyžaduje.

3. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán má vypracovaný pro český a anglický jazyk. Sestavoval ho třídní učitel ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradna.

4. Český jazyk

Adam pracuje pomalým tempem a se zpožděním. Je pasivní, nehlásí se, kouká po třídě. Vyučující ho podněcuje k práci.

Při samostatné práci má zkrácené úkoly. Při samostatné práci ostatních dětí s ním třídní učitelka pracuje individuálně (děti vypracovávají úkoly samostatně do sešitu, Adam je ústně vypracovává u interaktivní tabule).

Diktáty dostává zkrácené a doplňovací.

Nejčastějšími dysortografickými chybami je rozlišení tvrdých a měkkých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek a vynechávání slov. Celkově má také Adam problém s písmem, které je nečitelné. Problémy má také s aplikací gramatických pravidel.

Hodnocen je Adam známkami. Vyučující preferuje ústní zkoušení i v českém jazyce např. u interaktivní tabule.

Třídní učitelka Adama chválí za sebemenší projev aktivity a za každý úspěch.

5. Speciální pomůcky

Adam může využívat přehledy mluvnice, sešity se širšími linkami. Vyučující mu kopíruje poznámky.

6. Domácí příprava na český jazyk

Adam má vzornou domácí přípravu.

7. Sezení v lavici

Adam sedí sám v první lavici u okna (před paní učitelkou).

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 24 dětí. Adam má jako jediný diagnostikovanou dysortografii. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou 2.

9. Další reedukační péče

Adam navštěvuje reedukaci 1x týdně 20 minut před vyučováním.

Pozorování č. 8 – Josef, 5. třída

Charakteristika žáka

Josef je velmi náladový a jeho chování je nestálé. Je ale velmi snaživý a pilný. Reaguje správně, ale velmi pomalu. Má výborný přehled o okolním světě. Spolužáci jsou na Josefa zvyklí a podporují ho. Josef má své určité návyky, které vyučující respektuje (pokud chce, jde se projít po třídě). Mluvní projev je na úrovni kratších jednoduchých vět. Vyskytuje se artikulační neobratnost.

Rodinné zázemí

Rodina je úplná a zázemí je velmi dobré. Josef má 2 mladší sourozence. Rodiče pravidelně navštěvují třídní schůzky.

1. Integrace

Josef je integrován. Má diagnostikované další přidružené vady: dyslexie a ADHD. Josef užívá medikaci. Vyšetřen byl již před nástupem do základní školy. By mu doporučen odklad školní docházky, který však nebyl realizován.

2. Asistent

Ve třídě není osobní asistent ani asistent pedagoga. Třídní učitelka by ho uvítala.

3. Individuální vzdělávací plán

Josef má vypracovaný IVP na český a anglický jazyk. Byl sestaven pomocí zprávy z pedagogicko psychologické poradny vyučujícím a rodiči.

4. Český jazyk

Josef je při vyučování spíše pasivní. Paní učitelka ho však hodně zapojuje, buď určitou prací (rozdávání sešitů, otevření oken) nebo se ho hodně dotazuje na základní informace, které si může vyhledat v tabulkách.

Při samostatné práci odpovídá na zadané úkoly vyučujícím nebo má zjednodušené zadání (pracovní listy „přesně na tělo“). Na práci má více času.

Nejčastějšími dysortografickými chybami jsou diakritická znaménka. Josef není schopen napsat diktovaný text. Zvládne napsat pouze pár slov či vět a ve velmi pomalém tempu. Vynechává písmena a slova, potíže mu dělají i tvrdé a měkké slabiky. Problémy má také s aplikací gramatických pravidel.

Diktáty píše doplňovací nebo pouze přepisuje text.

Josef je v českém a anglickém jazyce hodnocen slovně. Pouze pokud se mu práce podaří, dostane výbornou. V ostatních předmětech je Josef zkoušen ústně.

Třídní učitelka motivuje Josefa pěknými výsledky. Dopřává mu možnost být úspěšný jednoduššími úkoly. Chválí ho před třídou, která ho podporuje.

5. Speciální pomůcky

Vyučující používá pomůcky určené k nápravě – bzučák, tvrdé a měkké desky, dyslektická kvarteta, tabulky, hry, malované čtení.

6. Domácí příprava na český jazyk

Josef vzorně plní domácí úkoly.

7. Sezení v lavici

Josef sedí v první lavici u okna, před stolem paní učitelky. Lavice mají uspořádány po čtyřech. Josef má tedy po pravé i levé ruce spolužáka.

8. Počet dětí ve třídě

Do třídy chodí celkem 20 dětí. Josef má jako jediný diagnostikovanou dysortografii. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou 3.

9. Další reedukační péče

Josef navštěvuje ve škole 1 hodinu reedukace týdně.

6.3.2 Dotazník

Respondenty byli pedagogové, kteří vyučují pozorované žáky český jazyk. Jelikož bylo výzkumné šetření prováděno na 1. stupni základní školy, všichni dotazovaní pedagogové byli zároveň třídním učitelem žáka.

Byl vytvořen dotazník, který se skládá ze čtrnácti otázek, z toho je 7 otázek otevřených, 4 uzavřené a 3 polootevřené.

Dotazník vyplňovalo 8 třídních učitelů (z toho 1 muž a 7 žen) a nebyl anonymní, jelikož vyplňovali informace o určitém dítěti. Otázky byly vytvořeny a sestaveny na základě vlastního uvážení. (Příloha č. 2)

7 Výsledky

7.1 Výsledky pozorování

V úvodu každého pozorování se nachází stručná charakteristika žáka a informace o jeho rodinném zázemí. Z velké části je tento úryvek sestaven z výpovědí od třídního učitele a některé informace jsou doplněny z mého pozorování. Jak už jsem výše zmiňovala, děti nevěděly, že pozoruji právě je. Proto si myslím, že nebylo ovlivněno jejich jednání a chování, tudíž jsou zjištěné údaje objektivní.

První bod se zabývá otázkou, kolik dětí je integrováno. Z celkového počtu osmi dětí s dysortografií je jich 7 integrováno. Někteří z nich jsou integrováni i proto, že mají přidružené poruchy (ADHD, dyslexie). Pouze jeden tedy není integrován.

Co se týká vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, hned 2 pozorovaní žáci ho podstoupili již před nástupem na základní školu. Oběma žákům byl doporučen odklad školní docházky. Pouze v jednom případě, u Nely (pozorování č. 6), se rodina řídila doporučením poradny a odložila nástup povinné školní docházky. Další 4 žáci byli diagnostikováni ve druhém ročníku, což je velice pozitivní zjištění. Poslední 2 žáci byli vyšetřeni a diagnostikováni ve 3. třídě. Odborná literatura doporučuje vyšetření v poradně, co nejdříve, což je pochopitelné. Čím dříve se začne s nápravou poruchy, tím jsou výsledky reedukace viditelnější a účinnější.

V tomto výzkumném šetření jsou výsledky pozitivní. V níže uvedené tabulce je u pozorovaných žáků uveden ročník, ve kterém byli vyšetřeni a diagnostikováni v pedagogicko psychologické poradně.

Tabulka č. 1: Třída, ve které byl žák diagnostikován

	Integrace	Ročník
Pozorování č. 1 - Jakub	ANO	2.
Pozorování č. 2 - Petr	ANO	2.
Pozorování č. 3 - Daniel	ANO	2.
Pozorování č. 4 - František	ANO	2.

Pozorování č. 5 - Adam	NE	3.
Pozorování č. 6 - Nela	ANO	před nástupem do ZŠ
Pozorování č. 7 - Adam	ANO	3.
Pozorování č. 8 - Josef	ANO	před nástupem do ZŠ

Zdroj: Vlastní

Druhým bodem měla být práce asistenta. Nikdo z dotazovaných pedagogů však nemá k dispozici osobního asistenta ani asistenta pedagoga. I když pedagogové přistupují k žákovi individuálně a s maximální péčí, asistent by usnadnil práci jak pedagogovi, tak žákovi. Někteří z nich mají ve třídě i více než 2 žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeden pedagog má takových dětí dokonce 5. Asistenta by proto uvítalo 5 z dotazovaných vyučujících.

Další bod se zabývá individuálním vzdělávacím plánem. Jediný, kdo nemá IVP je Adam (pozorování č. 5), který není integrován. Ostatní děti ho mají vypracovaný. Dle mého názoru, i u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, který není integrován, je velkým přínosem mít IVP zpracován. Je to výhoda jak pro pedagoga, tak pro žáka. V následující tabulce je přehled předmětů, na které mají děti vypracovaný IVP. Zároveň je v tabulce uvedeno, kdo daný IVP sestavoval

Tabulka č. 2: Žáci s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem pro dané předměty

	IVP	Předměty	Kdo sestavoval IVP
Pozorování č. 1 - Jakub	ANO	český jazyk	třídní učitel PPP* rodiče
Pozorování č. 2 - Petr	ANO	český jazyk anglický jazyk	třídní učitel PPP
Pozorování č. 3 - Daniel	ANO	český jazyk	třídní učitel PPP
Pozorování č. 4 - František	ANO	český jazyk anglický jazyk	třídní učitel vyučující anglického jazyka

			zpráva z PPP
Pozorování č. 5 - Adam	NE	_____	_____
Pozorování č. 6 - Nela	ANO	český jazyk anglický jazyk	třídní učitel vyučující anglického jazyka rodiče zpráva z PPP
Pozorování č. 7 - Adam	ANO	český jazyk anglický jazyk	třídní učitel PPP
Pozorování č. 8 - Josef	ANO	český jazyk anglický jazyk	třídní učitel rodiče PPP

Zdroj: Vlastní

Poznámka: PPP*- pedagogicko psychologická poradna

Ve čtvrtém bodě jsem pozorovala chování a práci žáků v hodinách českého jazyka. Zaměřovala jsem se na typy diktátů, které jim vyučující zadávají, nejčastější dysortografické chyby, způsob hodnocení pedagogů a jejich motivaci.

Aktivita a samostatná práce v hodině českého jazyka je u každého žáka individuální. Každý žák má odlišnou povahu, vlastnosti a temperament. Všichni pracují podle svých individuálních možností a schopností. Každý žák má při vyučování jiné podmínky, potřeby a přístup k práci. Proto v tomto bodě není možné žáky srovnávat.

Podle odborné literatury by žáci měli dostávat zkrácené či doplňovací diktáty. Tímto doporučením se řídí všichni vyučující. Tuto skutečnost beru za stěžejní věc v přístupu pedagogů. Diktáty totiž hrají velkou roli ve výsledné známce z českého jazyka. Jsem ráda, že učitelé v tomto ohledu respektují zvláštnosti těchto žáků. Zároveň také žákům nechávají delší čas na práci, dle možností jejich individuálního tempa.

Další specifickým bodem jsou nejčastější typy dysortografických chyby. Patří mezi ně potíže s diakritickými znaménky, rozlišení tvrdých a měkkých slabik, velká písmena na začátku věty a ve jménech, krátké a dlouhé samohlásky, nedodržení hranice slov v písmu, vynechávání písmen, slov a neschopnost aplikovat gramatická pravidla. Tyto specifické chyby jsou u každého žáka individuální stejně jako chování žáků.

Pouze jeden žák z osmi je hodnocen slovně. Psaným textem tak třídní učitelka informuje žáka o provedených úlohách a slovně ho upozorní na práci nevydařenou. Pokud se žákovi práce povede, dostane výbornou.

Ostatních sedm dětí je hodnoceno standardně známkami. V hodnocení žáků pedagogové zohledňují jejich poruchu učení jak v českém jazyce, tak i v ostatních naukových předmětech. Přesně takové doporučení nalezneme i v odborné literatuře. Jsem ráda, že se jimi vyučující řídí. Učitelé nezapočítávají specifické dysortografické chyby do výsledné známky. To je dalším velkým přínosem v přístupu učitelů.

Motivace je další velmi důležitou součástí podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vypozorovala jsem, že vyučující žáky motivují pochvalou, kladným hodnocením, povzbuzením či poskytnou dítěti možnost vyniknout v úkolech, které zvládá.

Pátým bodem pozorování bylo použití speciálních pomůcek při vyučování. Pouze jeden vyučující nepoužívá žádné speciální pomůcky (pozorování č. 6 – Nela). Ostatní učitelé používají podobné speciální pomůcky – přehledy gramatických jevů, abecedu, počítadlo, dyslektické sešity.

U paní učitelky Vladimíry (pozorování č. 4 - František), se objevuje jako speciální pomůcka počítačový program Terasoft a sešit pro dyslektiky. Jediná paní učitelka Lenka (pozorování č. 8 – Josef) uvedla, že používá bzučák, tvrdé a měkké desky, dyslektická kvarteta, hry, malované čtení. Využívání pomůcek je dalším kladným aspektem přístupu učitelů.

Šestý bod se zabývá domácí přípravou žáků. Další individuální kategorie, kterou nelze srovnávat. Některé děti mají bezchybnou domácí přípravu. Jiné občas zapomenou na domácí úkol či na pomůcky do výuky.

Další bod zaznamenává, v jaké lavici a v jaké řadě žáci sedí. Odborná literatura doporučuje posadit dítě před sebe do první lavice. Zde se však většina pedagogů rozchází. Radami odborníků se řídí pouze 3 vyučující z 8 (pozorování č. 1, 7, 8). Dle mého názoru je doporučení odborné literatury správné. Vyučující by měl mít k takovému žákovi, co nejblíže. Další 4 děti sedí až ve čtvrté lavici u okna (4 děti) nebo u dveří(3 děti). Pouze jedna žákyně sedí v prostřední řadě. Pro lepší přehlednost je v následující tabulce sepsáno, kde děti sedí.

Tabulka č. 3: Rozmístění dětí v lavicích ve třídě

	Řada	Lavice
Pozorování č. 1 - Jakub	u okna	první
Pozorování č. 2 - Petr	u dveří	čtvrtá (poslední)
Pozorování č. 3 - Daniel	u dveří	druhá
Pozorování č. 4 - František	u okna	čtvrtá (poslední)
Pozorování č. 5 - Adam	u dveří	čtvrtá (poslední)
Pozorování č. 6 - Nela	uprostřed	čtvrtá (předposlední)
Pozorování č. 7 - Adam	u okna	první
Pozorování č. 8 - Josef	u okna	první

Zdroj: Vlastní

Bod číslo osm mapuje počty dětí ve třídách. Počet dětí ve třídě se pohybuje od 18 do 25 dětí. Počty jsou dosti rozdílné. Nejvyšší počet jsem zaznamenala ve 3. třídě a to počet 25 dětí (pozorování č. 5 – Adam). Naopak nejnižším počtem byla 4. třída s počtem 18 žáků (pozorování č. 4 – Nela). Průměr žáků ve třídě je tedy 21,5. Nejvyšší rozdíl mezi dvěma třídami je 7 žáků. Je to také dáno velikostí města, ve kterém se základní škola nachází. Nejnižší počty jsou na základní škole v Týně nad Vltavou a nejvyšší na základní škole v Dačicích. České Budějovice jsou sice největším městem, ale kupodivu se vešli podle počtu žáků ve třídě mezi obě výše zmíněné základní školy.

V následující tabulce je znázorněn počet dětí v každé třídě a počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka č.4: Počet žáků ve třídě a počet žáku se speciálními vzdělávacími potřebami

Jméno žáka, třída	Počet žáků celkem	Počet žáků se SVP*
Jakub – 2. třída	23	2
Petr, Daniel* – 3. třída	22	3
František – 3. třída	19	5
Adam – 3. třída	25	3
Nela – 3. třída	18	1

Adam – 5. třída	24	2
Josef – 5. třída	20	3

Zdroj: Vlastní

Poznámka: SVP* - speciální vzdělávací potřeba

Petr a Daniel* - chodí do jedné třídy

Poslední bod se zabývá další reedukační péčí ve škole. Pouze jedna žačka Nela (pozorování č. 6) nenavštěvuje reedukační péči. František (pozorování č. 4) dokonce navštěvuje 3 hodiny reedukace (z toho 1 hodina na počítači) týdně. Ostatní děti navštěvují 1 hodinu týdně. Výjimkou je Adam (pozorování č. 7), který dochází na reedukaci na pouhých 20 minut před vyučováním. Posledním žákem je Josef (pozorování č. 8), který navštěvuje 1,5h reedukace za týden.

7.2 Výsledky dotazování

Na dotazník odpovídalo 8 učitelů 1. stupně. Všichni jsou třídními učiteli pozorovaných žáků. Mezi dotazovanými pedagogy bylo 7 žen a 1 muž.

V následující tabulce je zaznamenána poslední otázka dotazníku: doba praxe jednotlivých vyučujících.

Tabulka č. 5: Doba praxe dotazovaných pedagogů

	Délka praxe
Pozorování č. 1 - Jakub vyučující paní Dana	33 let
Pozorování č. 2 - Petr Pozorování č. 3 - Daniel vyučující paní Dana	25 let
Pozorování č. 4 - František vyučující paní Vladimíra	20 let
Pozorování č. 5 - Adam vyučující Dagmar	30 let

Pozorování č. 6 - Nela vyučující pan Jiří	35 let
Pozorování č. 7 - Adam vyučující paní Eva	19 let
Pozorování č. 8 - Josef vyučující paní Lenka	31 let

Zdroj: Vlastní

Jak můžeme vidět, všichni pedagogové se již dlouhou dobu pohybují ve školství, jsou tedy velice zkušení.

Dalším bodem dotazníku, kterým se budu zabývat, je otázka číslo 5. Zda vyučující využívají spolupráce se speciálním pedagogem či výchovným poradcem. Sedm dotázaných pedagogů kooperace využívá. V dotaznících bylo uvedeno, že pedagogové využívají osobní či telefonické konzultace. Pouze jeden vyučující této možnosti vůbec nevyužívá.

Otázka číslo 6 se dotazuje, zda využívají pedagogové spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou. Této možnosti nevyužívá 5 z dotazovaných 8 pedagogů. Jeden vyučující uvedl, že rady pedagogicko psychologické poradny nepotřebuje, protože mají ve škole k dispozici školního psychologa. Další vyučující využívají pedagogicko psychologickou poradnu při konzultaci klasifikace či písemných prací.

Sedmá otázka se týká spolužáků pozorovaného žáka. Jak vnímají jeho poruchu či žáka samotného. Všechny odpovědi byly kladného rázu. Vyučující uvedli, že žákům bylo vše vysvětleno, proč má odlišné úkoly, proč pracuje odlišným způsobem. Tudíž jsou spolužáci k pozorovaným žákům vstřícní, chápaví, ohleduplní a pobízejí je k práci. Jedna paní učitelka odpověděla, že se Josefovi spolužáci snaží pomáhat, on (pozorování č. 8) však o pomoc mnohdy nestojí.

Devátá otázka se dotazuje, zda věnují pedagogové žákovi speciální péči. Všichni vyučující odpověděli, že k žákovi přistupují individuálně. Více tuto otázku nerozváděli.

Desátá otázka se zabývá tím, zda má pozorovaný žák stejné povinnosti jako ostatní děti ve třídě. Osm pedagogů odpovědělo, že se jejich povinnosti neliší. Jedna paní učitelka

odpověděla, že povinnosti má stejné, jen má úlevy např. ve čtenářském deníku (delší čas na přečtení knih, menší počet knih).

Co se vyučujícím osvědčilo při práci se žáky s dysortografií? Na to se ptá otázky číslo 11. Vyučujícím se osvědčil individuální přístup a snížený počet žáků ve třídě.

Zda by měli vyučující zájem o doškolení v této problematice, se ptala 12. otázka. Pouze dva vyučující by měli zájem o nové informace v této problematice. Nejsem si jistá, zda je to úplně nejvhodnější. Tato problematika jde stále kupředu a objevují se stále nová fakta, nové metody a pomůcky.

Posledním, zde probíraným bodem, je otázka číslo 13. Pedagogové odpovídají, kde čerpají materiály a speciální pomůcky. U Nely (pozorování č. 6) se žádné speciální pomůcky nevyužívají, tudíž odpověď byla nezodpovězená. Další vyučující odpověděli, že informace čerpají z knihovny, z internetu, v dyscentru, v pedagogicko psychologické poradně, ze speciálně pedagogického centra, z časopisů, ze školení z pracovních sešitů a učebnic. Pomůcky si vytvářejí buď vlastní, nebo čerpají z pomůcek ve škole.

7.3 Závěry šetření

Hlavním cílem bylo zmapovat, jak pedagogové přistupují k žákům s dysortografií. K tomu slouží vytyčené dílčí cíle. Jako první bych se tedy zaměřila na ně.

Jedním z dílčích cílů bylo zjistit, jak jsou žáci s dysortografií hodnoceny. Co se týká srovnání s odbornou literaturou, pedagogové se těmito doporučeními ve většině případů řídí, což je velice pozitivní výsledek. Jak již bylo zmíněno ve výsledcích pozorování, vyučující zohledňují poruchu a nepočítají specifické dysortografické chyby do výsledné známky. Myslím, že by stálo za zvážení, zda by některým žákům více neprospělo slovního hodnocení.

Dalším dílčím cílem bylo zjistit, jaké vyučující používají speciální pomůcky. Nejčastějšími pomůckami využívanými při vyučování jsou: přehledy gramatických jevů, abeceda, počítadlo a dyslektické sešity. V odpovědích se vyskytl i počítačový program. Pouze jedna vyučující používá základní speciální pomůcky pro reedukace jako je bzučák, tvrdé a měkké desky, dyslektická kvarteta, hry a malované čtení. Dle mého názoru by se tyto pomůcky měly využívat častěji. Dětem pomáhá, když si mohou problémový jev

vyzkoušet i jiným smyslem (pokud má dítě problém se sluchovou diferenciací je dobré, aby používal měkké a tvrdé desky, aby byl použit i jiný smysl – hmat). Pouze jeden vyučující nepoužívá žádné speciální pomůcky. Možná je toho názoru, že speciální pomůcky dětem v ničem nepomáhají.

Posledním dílčím cílem jsem chtěla zjistit, zda vyučující využívají možnosti spolupráce s odborníky a se specializovanými pracovišti. Z pedagogicko psychologickou poradnou nespolupracuje téměř nikdo. Pouze jedna pedagožka konzultuje s pedagogicko psychologickou poradnou klasifikaci žáka s poruchou učení. Vyučující nekooperaci odůvodňují tím, že využívají spolupráci se školním psychologem či speciálním pedagogem. Myslím, že i přesto by se mohla spolupráce s pedagogicko psychologickou poradnou prohloubit. Mohli by odtud vyučující získávat nejnovější informace o nových metodách či publikacích. Největší neshoda s odbornou literaturou se objevila při posazení žáka do lavice. V tomto bodě se s literaturou shodují pouze 3 vyučující.

Hlavním cílem bylo zjistit, jak pedagogové přistupují k žákům s dysortografií. Vyučující respektují speciální vzdělávací potřeby těchto žáků, přistupují k žákům individuálně, snaží se je podporovat, motivovat, využívají a vytvářejí jim speciální pomůcky, inspirují se literaturou, internetem a jak ve všech výše zmiňovaných školách probíhá reedukační péče pro žáky se specifickými poruchami učení.

Jelikož většina dílčích cílů byla splněna dle mých představ, musím závěry šetření vyhodnotit jako kladné a uspokojivé. Nesetkala jsem se s žádným negativním přístupem vyučujícího. Možná to bylo způsobené mou přítomností, ale já pevně věřím, že jsou takto výborní pedagogové i bez návštěvy ve třídě.

8 Závěr

Diplomová práce má za úkol zjistit, jak pedagogové přistupují k dětem s dysortografií. V teoretické části se pojednává obecně o specifických poruchách učení. V dalších kapitolách se zaměřuji na vysvětlení problematiky dysortografie. Popisuji zde projevy a příčiny této poruchy. Dále jsou zde vypsány postupy při diagnostikování dysortografie a její reedukace. V práci se také nachází doporučení odborné literatury, jaké zásady by se měly dodržovat při práci s těmito žáky.

Praktická část se zabývá výzkumným šetřením, jak učitelé k žákům s dysortografií přistupují. Je zde vymezen cíl výzkumu, popsána charakteristika výzkumného souboru, dále popis výzkumných metod, a samotný průběh výzkumu, který byl prováděn na základě pozorování žáků s dysortografií, který je doplněn dotazníkovým šetřením vyučujících. Hlavním cílem tedy bylo zjistit, jakými prostředky pedagogové žáky podporují, motivují, jak k nim přistupují a respektují jejich potíže. Zaměřila jsem se na hodnocení těchto žáků, na využití speciálních pomůcek, spolupráci s odborníky a s rodiči a na reedukaci. Otázkou také bylo, zda vyučující řídí doporučeními z odborné literatury a dbají na reedukaci.

Po shrnutí dílčích cílů musím konstatovat, že pozitivní výsledky předčili mé očekávání. Mé mínění bylo takové, že hlavně v menších městech se těmto žákům nevěnuje taková pozornost. Nakonec mi pozorování a dotazníkové šetření tuto domněnku vyvrátilo a já velice kladně hodnotím přístup všech vyučujících, se kterými jsem měla možnost spolupracovat. Sice jsem v závěru šetření vytkla pár nedostatků, ale jinak byly dílčí cíle naplněny. Tím pádem je dle mého názoru splněn i hlavní cíl a to je kladný a pozitivní přístup k žákům s dysortografií. Vyučující přistupují k dětem s maximální péčí a podporou.

Každý žák má právo se vzdělávat podle svých individuálních potřeb a schopností a být aktivním účastníkem výuky. Je nutné si uvědomit, jak důležitou roli hraje právě přístup učitele na 1. stupni základní školy. V tomto období se formuje přístup dítěte ke škole a určuje jeho další vtaž ke vzdělávání. Obzvláště individuální přístup učitele k dětem s dysortografií je velice důležitý. Proto by pedagogové měli dbát na pozitivní, trpělivý

a spravedlivý přístup.

Tato diplomová práce byla pro mne velkým přínosem, vzhledem k mému budoucímu povolání. Myslím si, že mne obohatila o rady a názory zkušených učitelek a o komplexnější pohled na problematiku dysortografie a celkově specifických poruch učení.

Seznam použité literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, 267 s. ISBN 80-86633-38-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005, 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

ČERNÁ, Marie. Lehké mozkové dysfunkce. 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 224 s. ISBN 80-718-4880-8.

Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-731-5071-9.

Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8887-2.

KERR, Susan. Dítě se speciálními potřebami. Vyd. 1. Překlad Daniel Hanšpach. Praha: Portál, 1997, 165 s. ISBN 80-717-8147-9.

KOCUROVÁ, Marie. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí) : monografie. 1. vyd. Editor Markéta Šálená. Dobrá Voda u Pehřimova: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-864-7323-6.

KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: sborník 1995. Praha: DYS, 1995, 190 s. ISBN 80-902-0650-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Dyslexie. 2. upr. vyd. Praha: D H, 2008, 64 s., [8.] s. barev. obr. příl. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0386-976.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. Sociální aspekty dyslexie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Vyd. 3. upr. a rozš. Jinočany: H, 1995, 269 s.: il. ISBN 80-857-8727-X.

MERTIN, Václav a Anna KUCHARSKÁ. Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům: závěrečná zpráva rezortního projektu MŠMT. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, c2007, 55 s. ISBN 978-808-6856-407.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, disortografií--. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2004. ISBN 80-731-1021-0.

PASCH, Marvin. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 416 s. ISBN 80-736-7054-2.

POKORNÁ, Věra. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení, Rozvoj vnímání a poznávání. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 153 s. ISBN 80-717-8228-9.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. il. ISBN 80-717-8570-9.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, 271 s. ISBN 80-717-8944-5.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 313 s. Učebnice (UP Olomouc). ISBN 80-244-1475-9.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. Dětská klinická psychologie. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1997, 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

SELIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče, a jak to bývá v dospělosti. Vyd. 1. české. Překlad Andrea Cívínová. Praha: Grada, 2000, 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.

SERFONTEIN, Gordon. Potíže dětí s učením a chováním. Vyd. 1. Překlad Milan Koldinský. Praha: Portál, 1999, 149 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8315-3.

SLAVÍK, Jan. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000. Vyd. 1. Editor Anna Kucharská. Praha: Portál, 2000, 166 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8389-7.

Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 248 s. Rádce pro rodiče a učitele (Edika). ISBN 978-802-6606-000.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy pedagogiky. Vyd. 1. Praha: VŠCHT, 2005, 290 s. ISBN 80-708-0573-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s.

Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

ZELINKOVÁ, Olga. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006, 167 s. ISBN 80-731-1022-9.

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku?. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-946.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994, 196 p. ISBN 80-717-8038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

Internetové zdroje

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: (verze platná od 1. 9. 2013) [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2015-03-14]. Dostupné z [www: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani)

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Dokument na pozorování žáka

Příloha č. 2: Dotazník pro vyučující českého jazyka



Příloha č. 1: Dokument na pozorování žáka

JMÉNO – třída

Charakteristika žáka

Rodinné zázemí

1. Integrace

- přidružené poruchy
- v jaké třídě, byl žák diagnostikován

2. Asistent

3. Individuální vzdělávací plán

4. Český jazyk

- aktivita v hodině
- samostatná práce
- diktáty
- typy dysortografických chyb
- hodnocení
- motivace

5. Speciální pomůcky

6. Domácí příprava na český jazyk

7. Sezení v lavici

8. Počet dětí ve třídě

- celkem dětí
- děti s SPU
- děti s dysortografií
- děti se speciálními vzdělávacími potřebami

9. Další reedukační péče

Příloha č. 2: Dotazník pro vyučující českého jazyka

1. Charakteristika žáka (chování ve škole, vztah ke škole, práce při hodině).
2. Rodinné zázemí.
3. V jaké třídě byl žák diagnostikován?
4. Chtěl/a byste pro svého žáka asistenta pedagoga?
5. Využíváte spolupráci se speciálním pedagogem či výchovným poradcem na základní škole? Pokud ano, jak?
6. Využíváte spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou? Pokud ano, jak?
7. Jak žáka (jeho poruchu) vnímají spolužáci?
8. Jak vypadá Vaše spolupráce s rodiči?
9. Věnujete žákovi speciální péči? Jakou?
10. Má žák stejné povinnosti jako ostatní žáci?
11. Co se Vám při práci s žákem osvědčilo?
12. Měl/a byste zájem o doškolování v této problematice?
13. Odkud čerpáte materiály a speciální pomůcky?
14. Délka Vaší praxe?