

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Kazuistická studie adolescentů se specifickou poruchou učení  
Bakalářská práce

Autor: Karolína Píchová  
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních  
Vedoucí práce: PhDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

2016

Karolína Píchová



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Karolína Píchová

**Studium:** P131187

**Studijní program:** B7506 Speciální pedagogika

**Studijní obor:** Výchovná práce ve speciálních zařízeních

**Název bakalářské práce:** **Kazuistická studie adolescentů se specifickou poruchou učení**

**Název bakalářské práce AJ:** Casuistic study of adolescents with specific learning disability

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se bude věnovat problematice rozvoje a vzdělávání adolescentů - dívky a chlapce ve věku 16 a 17 let a jejich subjektivního prožívání obtíží spjatých se specifickými poruchami učení (SPU). Prostřednictvím rozhovorů budou zjišťovány subjektivní vzpomínky adolescenta na období, kdy se vyskytly problémy s SPU a kdy jim byla stanovena diagnóza. Jaký postoj a strategie zvolili rodiče, třídní učitelka, jak probíhala reedukace ve škole, v pedagogicko-psychologické poradně aj. a jaké faktory u nich hrály roli ve výběru střední školy. Pozornost bude dále věnována průběhu vzdělávání a způsobům realizované reedukace a rozvoje kompenzačních strategií pro další vzdělávání v současnosti na střední škole a reflexi přetrvávajících obtíží do současnosti. Práce se rovněž zaměří na zjištění jejich očekávání do budoucna.

MATĚJČEK, Z., VAGNEROVÁ, M. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. 297 s. ISBN 80-246-1173-2. POKORNÁ, V. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997, s. 310. ISBN 80-7178-135-5 POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Praha: Portál, 2010 ISBN 978-80-7367-773-2. ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Zcela přepracované a rozšířené vydání Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7

**Garantující pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

**Oponent:** PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 27.1.2015

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Janě Dlouhé, Ph.D. za její rady a čas, který mi věnovala a také respondentům a jejich rodině za čas a informace, které mi poskytli.

## **Anotace**

PÍCHOVÁ, Karolína. *Kazuistická studie adolescentů se specifickou poruchou učení*. Hradec Králové, 2016. 62 s. Bakalářská práce.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, kdy u obou adolescentů vznikly první obtíže spojené s učením, kdy jim SPU byly diagnostikovány, jaký postoj zaujala třídní učitelka a rodiče, jak probíhalo ověřování znalostí a hodnocení na základní i střední škole, jak probíhala reedukace ve škole a v PPP, praktická část se také zaměřuje na psychické aspekty SPU, kompenzační strategie, výběr střední školy, současné obtíže adolescentů a jejich očekávání do budoucna.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje pět kapitol. První kapitola je zaměřena na adolescenci, druhá kapitola se zabývá charakteristikou SPU, klasifikací SPU, ADHD, příčinami, diagnostikou a reedukací SPU. Třetí kapitola se zabývá vzděláváním žáků s SPU, klasifikací, IVP, výukou cizích jazyků, styly učení, asistentem pedagoga a pedagogicko psychologickou poradnou. Čtvrtá kapitola je zaměřena na sociální aspekty SPU a rodinu žáka s SPU. Pátá kapitola se zabývá problematikou SPU v období adolescence a dospělosti.

Praktická část formou rozhovorů zjišťuje subjektivní vzpomínky adolescentů na období, kdy se vyskytly problémy s SPU a kdy jim byla stanovena diagnóza, jaký postoj následně zvolili rodiče, třídní učitelka, jak probíhala reedukace ve škole, v pedagogicko psychologické poradně a jak SPU ovlivnily výběr střední školy, jaké kompenzační strategie využívali a jaké využívají v současnosti na střední škole. Práce se rovněž zabývá průběhem vzdělávání a přetrvávajícími obtížemi v současnosti. Pozornost je zaměřena také na jejich očekávání do budoucna.

**Klíčová slova:** specifické poruchy učení, kompenzační strategie, reedukace.

## **Annotation**

PÍCHOVÁ, Karolína. Casuistical adolescents with specific learning disorder. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 62 p. Bachelor Degree Thesis.

Objective of this bachelor degree thesis is to find out when the two adolescents were created initial difficulties associated with learning, when they were diagnosed with learning disabilities, what position was taken by class teacher and parents, how was the knowledge testing and evaluation at primary and secondary school how was the re-education at school and in EPC, practical part also focuses on the psychological aspects of EPC, compensatory strategies, choice of secondary school, current difficulties adolescents and their expectations for the future.

The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part contains five chapters. The first chapter focuses on adolescence, the second chapter deals with the characteristics of EPC, classification of EPC, ADHD, causes, diagnostics and reeducation of EPC. The third chapter deals with the education of pupils with EPC, classification, IEP, foreign language teaching, learning styles, teaching assistant, educational and psychological counselling. The fourth chapter focuses on the social aspects of EPC and family of pupil with EPC. The fifth chapter deals with EPC during adolescence and adulthood.

Practical part the form of interviews finds subjective memories adolescent period when there are problems with EPC and when they were diagnosed, what position was subsequently elected parents, class teacher, how was the re-education at school, IEP and how EPC affect the choice of secondary school, what compensatory strategies used and which they currently use at high school. It also studies the process of education and persistent difficulties currently. Attention is also focused on their expectations for the future.

**Keywords:** specific learning disabilities, compensatory mechanisms, reeducation.

## Obsah

Úvod .....	1
1 Období dospívání - adolescence .....	2
Raná adolescence .....	2
Střední adolescence.....	3
Pozdní adolescence .....	3
2 Charakteristika SPU .....	4
2.1 Neverbální poruchy učení .....	5
2.2 Klasifikace SPU .....	5
Dyslexie .....	6
Dysgrafie .....	8
Dysortografie.....	8
Dyskalkulie .....	9
2.3 Další poruchy promítající se do obtíží s osvojením učiva .....	10
Dyspinxie .....	10
Dysmuzie.....	11
Dyspraxie .....	11
2.4 ADHD .....	11
2.5 Příčiny SPU .....	12
Sociální přístup.....	13
2.6 Diagnostika SPU .....	14
2.7 Reeducace SPU .....	16
3 Vzdělávání žáků s SPU .....	23
3.1 Hodnocení a klasifikace žáků s SPU.....	24
3.2 IVP .....	25
3.3 Cizí jazyky a SPU .....	25



3.4	Styly učení.....	26
3.5	Asistent pedagoga .....	27
3.6	Pedagogicko-psychologická poradna.....	27
4	Sociální aspekty SPU/ rodina a žák s SPU.....	29
4.1	Rodina a její význam.....	29
5	Student s SPU ve věku adolescence a dospělosti .....	31
5.1	Sociální aspekty .....	31
5.2	SPU v dospělosti .....	31
6	Metodika práce .....	33
6.1	Cíl práce .....	33
6.2	Výzkumné otázky.....	33
6.2	Strategie výzkumného šetření .....	34
6.3	Metody získávání a vyhodnocování údajů.....	34
6.4	Organizace práce .....	34
7	Analýza rozhovorů/kazuistická studie.....	35
	Závěr.....	58
	Závěry a diskuze.....	60
	Zdroje .....	61
	Seznam literatury .....	61
	Elektronické zdroje .....	62

## Úvod

V současnosti poruchám učení stále není věnována dostatečná pozornost, přitom je to téma, na které je třeba se zaměřit nejenom v rámci základní školy. Na učitele těchto žáků jsou kladeny vysoké nároky v souvislosti s časným rozpoznáním projevů rozvíjejících se specifických poruch učení.

Na prvním stupni se pozornost zaměřuje především na reedukaci SPU, na druhém stupni je třeba zaměřit se na profesní orientaci žáků a volbu střední školy. Ale tím by péče o žáka s SPU končit rozhodně neměla.

Téma specifických poruch učení mě již delší dobu zajímá a je mi blízké. Nejprve jsem se s poruchami učení setkala na základní škole, kde jsem měla několik spolužáků s SPU a už tehdy jsem přemýšlela nad tím, jak je možné, že většina dětí nemá potíže s přečtením básně v hodinách literatury, s přečtením několika řádků v hodinách anglického jazyka nebo vypočítáním jednoduchých příkladů v matematice, zatímco oni nedokázali plynule přečíst jen pár vět a bylo naprosté běžné, že z matematiky a českého jazyka dostávali jednu pětku za druhou.

Také můj bratr se potýká s poruchou učení, a proto jsem se rozhodla zpracovat dané téma v mé bakalářské práci.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Období dospívání - adolescence

Adolescenci lze charakterizovat jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Dospívání je tedy období života od 10 do 20 let. V tomto období se celkově proměňuje osobnost jedince v somatické, sociální a psychické rovině. Mnoho změn je biologicky podmíněno, avšak vždy jsou tyto změny ovlivňovány sociálními a psychickými faktory a vzájemně na sebe působí. Adolescenci Vágnerová dělí na ranou a pozdní fázi (Vágnerová, 2005). Macek toto dělení ještě rozšiřuje o střední adolescenci (Macek, 1999).

Proces dospívání závisí na společenských i kulturních podmínkách. Z nich plynou požadavky a očekávání dané společností, jež se vztahují k dospívajícímu jedinci. Je to specifické období života, pro které je typické hledání a přehodnocování.

Dospívající jedinec má za úkol zvládnout vlastní proměnu, dospět k přijatelnému sociálnímu postavení, ale také vybudovat vlastní vyspělejší identitu. Každá společnost má určitá očekávání a po dospívajících je vyžadováno, aby jednali v souladu s nimi. Dospívající jedinec získává nové role. Jeho dřívější role se mění současně s jeho životním prostorem (Vágnerová, 2005).

Mezi vývojové úkoly v období adolescence patří přijetí vlastního těla, fyzických změn, kognitivní flexibilita a abstraktní myšlení, schopnost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky, změna vztahů k dospělým, získání představy o ekonomické nezávislosti, volba povolání, příprava pro partnerský a rodinný život, rozvoj intelektu, emocionality a ujasnění hodnot a vztahu k životu (Macek, 1999).

#### **Raná adolescence**

Raná adolescence nastává zhruba v 11 letech. Tělesné dospívání je nejvýraznější změnou v tomto období. S tím souvisí změna zevnějšku. Mění se způsob myšlení a emočního prožívání. Jedinec se osamostatňuje a ztotožňuje se svými vrstevníky. Partnerské vztahy a přátelství jsou rovněž velmi důležité. Podstatným sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a rozlišování dalšího profesního směřování, které spoluurčuje budoucí sociální pozici dospívajícího jedince (Vágnerová, 2005).

## **Střední adolescence**

Střední adolescence je datována od 14 do 16 let. V tomto období mají adolescenti potřebu odlišovat se od ostatních prostřednictvím specifického oblečení, hudby, apod. Jedná se o hledání osobní identity a vlastní jedinečnosti.

Tyto zvláštnosti, tedy odlišné oblékání, chování, atd. určují skupinovou příslušnost adolescenta k vrstevníkům. (Macek, 1999).

## **Pozdní adolescence**

Toto období trvá od 17 do 20 let. Nastává komplexní psychosociální proměna, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenská pozice. Důležitým mezníkem je ukončení profesní přípravy, na což navazuje nástup do zaměstnání nebo další studium. S tím souvisí dosažení nebo oddálení ekonomické samostatnosti, která je ukazatelem dospělosti.

V tomto období dosahuje dospívající nových rolí, které jsou spojeny s větší prestiží. Vázanost na rodinu je dokončena a vztahy s rodiči jsou stabilizovány.

Smyslem pozdní adolescence je tedy dát jedinci možnost a čas, aby mohl porozumět sám sobě, aby si zvolil, co chce v budoucnu dokázat a aby se osamostatnil tak, jak je to v dnešní společnosti žádané (Vágnerová, 2005).

## 2 Charakteristika SPU

*„Specifické vývojové poruchy učení nepříznivě ovlivňují vzdělávací proces a osobnostní rozvoj jedince, negativně působí na rozvoj intelektových a kognitivních funkcí. Proto musíme těmto funkcím věnovat zvýšenou pozornost a vědomě je vhodnými metodami rozvíjet.“* (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Podle Úřadu pro výchovu v USA z roku 1976 byly specifické poruchy učení definovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči či v užívání mluvené a psané řeči. Dané poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, mluvit, myslet, číst, psát a počítat. Mezi ně patří například LMD, dyslexie, narušené vnímání, atd.

Dle expertů Národního ústavu zdraví v USA jsou poruchy učení různé skupiny poruch, jež se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je čtení, psaní, matematické schopnosti, mluvení a také porozumění mluvené řeči. Označení poruch učení bylo uvedeno v roce 1963 do odborné literatury S. Kirkem.

V České Republice není přesně vymezena terminologie. Používá se několik termínů, jako specifické vývojové poruchy učení, vývojové poruchy učení nebo specifické poruchy učení. K těmto termínům řadíme pojmy dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dyspraxie, dysmuzie (Michalová, 2004).

Zelinková uvádí, že specifické vývojové poruchy učení jsou souhrnným názvem pro výše uvedené poruchy a že termín poruchy učení označuje různorodou skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, naslouchání, čtení, psaní a matematice. Vznikají důsledkem dysfunkcí CNS a mají individuální charakter.

I když se tyto poruchy učení mohou objevit zároveň s jinými handicapujícími podmínkami, jako jsou například poruchy chování, mentální retardace či senzorická postižení nebo různými vnějšími vlivy, nejsou však jejich přímým důsledkem (Zelinková, 2015).

Podle Selikowitze mohou být specifické poruchy učení definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou či nadprůměrnou inteligencí. Tento stav je podle něho rovněž charakterizován významným opožděním v jedné či více oblastech učení.

Oblasti učení, které jsou postiženy ve specifických poruchách učení, mohou být děleny do dvou skupin. Do první skupiny jsou řazeny základní školní vědomosti, jako čtení, psaní, matematika, pravopis a jazyk. Druhou skupinou jsou ty oblasti učení, jež

jsou také významné, ale jsou takto vnímány mnohem méně. Patří sem tedy učení se vytrvalosti, sociální způsobilosti, sebekontroly, organizaci a také koordinaci pohybů (Selikowitz, 2000).

U žáků s SPU je typické, že jejich školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážně u nich porozumění textu. Výkon v těchto dovednostech je nižší, než odpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem daného žáka. Potíže se neobjevují pouze u školních dovedností, ale zasahují do celého sociálního systému, ve kterém jedinec žije. Školní neúspěch může mít neblahý vliv na žáka, na jeho vztah k sobě samému, k jeho okolí i škole (Bartoňová, 2001).

## **2.1 Neverbální poruchy učení**

Specifické poruchy učení musíme odlišit od poruch nespecifických. Mohou být způsobeny například smyslovým postižením, sníženým rozumovým nadáním, nízkou motivací ke školní práci či málo podnětným prostředím (Bartoňová, 2012).

Charakteristickým znakem jsou obtíže s prostorovou orientací. Typická je například neschopnost zapojit se do míčových her, kdy dítě neví, kde samo stojí a kde stojí ostatní, není schopno přihrát míč, spoluhráčům se plete do cesty, apod.

Podobné potíže se objevují také v oblasti sociální orientace. Jedinec neumí odhadnout postoj dětí nebo dospělých, nedovede si vyložit výraz ostatních, afektivní přízvuk hlasu, gesta. Trpí nedostatkem smyslu pro rytmus, vývoj řeči a slovní zásoba jsou na dobré úrovni, užívání řeči je ale sociálně nepřiměřené. Jedinci s neverbálními poruchami učení nerozumí metaforám, slovním hříčkám, chybí jim smysl pro humor (Zelinková, 2015).

## **2.2 Klasifikace SPU**

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí řadí specifické vývojové poruchy učení do kategorie F 81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností. Do této kategorie je dále řazena: Specifická porucha čtení (F 81.0), Specifická porucha psaní (F 81.1), Specifická porucha počítání (F 81.2), Smíšená porucha školních dovedností (F 81.3), Jiné poruchy školních dovedností (F 81.8) a Vývojové poruchy školních dovedností (F 81.9).

V odborné literatuře se setkáváme s dalším členěním specifických vývojových poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie (Bendová, 2015).

Označení dys- znamená deformaci. Dysfunkce je deformovaná, špatná funkce. Dysfunkce z hlediska vývoje znamená neúplně vyvinutou funkci. V rámci SPU předpona dys- znamená nesprávný či nedostatečný vývoj dovednosti (Zelinková, 2015).

## **Dyslexie**

*„Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekódovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí.“* (Bartoňová, 2012).

*„Projevuje se obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení).“* (Jucovičová, Žáčková, 2004).

Dyslektik má problém rozeznávat tvarově podobná písmena, např. b-d-p-q, m-n, s-z, l-i a rozeznat zvukově podobná písmena (d-t, b-p). Další problémy se projevují v oblasti spojování písmen do větších celků a při plynulosti čtení. Tyto potíže mají vliv na rychlost a porozumění čtenému textu.

Také se objevují obtíže při spojování psané a zvukové podoby hlásky. Obvyklé je, že jedinec čte bez intonace, nerozlišuje konce vět a předložkové vazby. Objevuje se tzv. dvojí čtení, kdy si žák pro sebe předřikává čtené slovo, poté se očima vrací na začátek slova a následně slovo čte nahlas. Tyto obtíže se sice objevují i u dětí bez dyslexie, ale do třetí třídy vymizí, kdežto u dyslektiků přetrvávají i nadále (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Mezi další projevy patří nedodržování správného pořadí písmen ve slabice či slově, přidávání písmen nebo slabik do slov, domýšlení si koncovek slov a nedodržování délek samohlásek (Michalová, 2004).

Problémy mívají rovněž s reprodukcí čteného textu. Nepamatují si, co četli, reprodukce přečteného textu je tedy nesprávná, jelikož se více soustředí na výkon čtení jako takový nebo může být reprodukce jen útržkovitá a chudá. Někdy žáci s dyslexií jsou schopni text reprodukovat poměrně správně, ale pouze s pomocí návodných otázek. Reprodukce čteného textu může být i správná, ale i s použitím nesprávně čtených slov.

Může se objevit i problém s nedostatečnou krátkodobou pamětí – žák si pamatuje lépe začátek nebo konec textu, ale střed mu uniká. Někdy může reprodukce být chaotická, když text reprodukuje bez logické či časové posloupnosti tak, jak jej zrovna napadá. Obojí se běžně vyskytuje u jedinců s ADD a ADHD. Výkon ve čtení ovlivňují i poruchy řeči, především specifické asimilace a artikulační neobratnost (Jucovičová, Žáčková, 2004).

U jedince s dyslexií se díky obtížím při hlasitém čtení může vytvářet negativní postoj ke čtení jako k činnosti, která mu způsobuje problémy v sociální skupině, mohou se rovněž objevovat projevy úzkostnosti a pocity méněcennosti (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Navrátilová rozdělila obecné projevy dyslexie do tří skupin. Obecné projevy dyslexie tedy dělí na projevy v mateřské škole, projevy na základní škole a projevy na střední škole.

Žáci v mateřské škole často zaměňují hlásky (s-l, r-l, p-b), vynechávají hlásky nebo části slov, používají slova v nesprávném významu, mají špatnou paměť při užívání běžných slov, mají potíže s opisováním či obkreslováním. Pro tyto žáky je obtížné zapamatovat si básničku, mají poruchy krátkodobé paměti, poruchy pozornosti, také jsou nemotorní při oblékání a mají potíže s rozeznáváním pravé a levé strany.

Na základní škole jsou žáci s dyslexií často a rychle unaveni, přeskakují slova a řádky, zaměňují písmena (p-b-d, g-q, e-a) a hlásky, zaměňují pravou a levou stranu. Obtížně si pamatují abecedu, dny v týdnu, atd. Mají malou slovní zásobu a činí jim obtíže naučit se cizí jazyk, mají potíže v gramatice, obtíže s pozorností a soustředěním.

Studenti střední školy s dyslexií mají potíže s opisováním z tabule, často přeskakují řádky a slova, zaměňují písmena. Student má potíže s vyslovováním složitých slov, objevují se potíže v oblasti paměti, poruchy pozornosti, problémy v oblasti sociálních vztahů a potíže s organizací času. (Bartoňová, 2012).



## **Dysgrafie**

*„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)*

Práce takového žáka je často nevhledná, umazaná z důvodu častého gumování, přepisování a opravování. Písmo je většinou nečitelné, neupravené, často se objevuje křečovitě držené pera a silný přítlak. Žák bývá při takovém psaní rychle unavený (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Důsledkem jsou tedy obtíže s udržení vodorovné roviny písma, žák má pomalejší tempo než ostatní, při diktátech se dopouští chyb, píše příliš malá nebo naopak velká písmena, často také slova píše tak, jak je slyší, není schopen psát úhledně.

Dysgrafie se dotýká i matematiky, kde jsou časté potíže se správným zápisem čísel i řešením slovních úloh. Dysgrafie rovněž bývá spojována s dyspinií (Bartoňová, 2012).

Žák vlivem dysgrafie má tendenci mísit psací a tiskací písmo, vytvářet různé tvary písmen, také sklon bývá nerovnoměrný, často nedopisuje slova, písmena nebo vynechává slova v textu. Také se objevuje nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny, při psaní si polohlasem diktuje sled písmen. Text psaný v časové tísní často na žádném stupni školního vzdělávání neodpovídá skutečným žakovým nebo studentovým jazykovým schopnostem a dovednostem.

Při práci s dysgrafikem je základní zásadou umožnit mu snížit vliv psaní na učení a vyjádření znalostí. Je tedy potřeba pozměnit zadání úkolů a nároků na žáka či studenta tak, aby byly v souladu s jeho schopnostmi a potřebami. Důležité je tedy umožnit mu více se vyjadřovat ústně, než písemně, na písemné úkoly mu poskytovat více času, rozdělovat psaní na úseky, umožnit mu psát na PC a povolit například psaní tiskacím písmem, pokud mu více vyhovuje (Michalová, 2004).

## **Dysortografie**

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která je často spojena s dyslexií. Týká se tzv. specifických dysortografických jevů, nepostihuje tedy celou oblast gramatiky. Zahrnuje tedy vynechávky, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti,

záměny tvarově podobných písmen při psaní, nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek.

Negativní dopad má rovněž na aplikaci gramatického učiva. Vlivem dysortografie jedinec nezvládá psaní diktátů a krátce limitovaných úkolů, obtížně rozlišuje některé grafické symboly, při psaní zaměňuje pořadí písmen. Obtíže se objevují i při výuce cizích jazyků (Bartoňová, 2012).

Mezi specifické chyby dysortografického charakteru také patří potíže s vybavováním naučeného tvaru písmene v písemné podobě, absence měkčení, přidávání písmen a slabik do slov a neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě.

Často je podkladem dysortografických obtíží nedostatečně rozvinutá sluchová paměť, audiomotorická koordinace, analýza a syntéza. Obtíže se mohou vyskytovat i z důvodu dysfunkce pravé mozkové hemisféry.

Dysortografie se může rozvinout na bázi poruchy dynamiky duševních procesů, kdy je na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity negativně ovlivňováno psaní, žák se snadno unaví a není schopen používat správně i dobře naučené gramatické učivo do písemné podoby (Michalová, 2004).

Podle Žlaba (1988) je dysortografie dělena na auditivní, vizuální a motorickou. V rámci auditivní dysortografie se jedná o narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední sluchové paměti. Žák má tedy problém zachytit jednotlivé hlásky ve slově. V případě vizuální dysortografie se jedná o snížení kvality zrakové paměti. Jde tedy o špatné vybavování si tvarů písmen a časté zaměňování tvarově a sluchově podobných tvarů. Charakteristická je neschopnost identifikovat napsané chyby. Motorická dysortografie má obvykle souvislost s motorickou neobratností, kdy jedince vyčerpává soustředění se na správnost psaného projevu (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

## **Dyskalkulie**

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Souvisí se zvládnutím základních početních úkonů, schopností řešit slovní úlohy a orientovat se na číselné ose, obtížemi v oblasti numerických představ (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Důsledkem dyskalkulie jsou poruchy matematických schopností, které souvisí i s dyslexií a dysgrafií, obtíže při aritmetických výpočtech, časté zažívání úzkosti při

řešení matematického problému a neucelené chápání v oblasti numerických představ. Jedinec při řešení slovní úlohy neví, jaký problém má řešit, úlohu je schopen řešit logickou úvahou, ale v detailech poté selhává a je schopen lépe úlohu řešit u tabule než v sešitě. Při řešení úlohy není schopen vybavit si více než dva následující kroky (Bartoňová, 2012).

Dyskalkulii dělíme na praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operacionální a ideognostickou. U praktognostické dyskalkulie se jedná o narušenou matematickou schopnost manipulace s konkrétními nebo nakreslenými předměty a přiřazování těchto předmětů k symbolu čísla. Může být postižena také schopnost předměty řadit dle velikosti (Michalová, 2004).

U verbální dyskalkulie se jedná o obtíže při označování množství a počtu předmětů či matematických úkonů. U grafické dyskalkulie se jedná o potíže se sčítáním, odčítáním, násobením a dělením (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Operacionální dysgrafie se projevuje neschopností provádět matematické operace, tzn., že žák nahrazuje složitější jednoduššími, zaměňuje operace a písemně řeší i jednoduché úkoly.

U ideognostické dyskalkulie je porušeno chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi a chápání čísla jako pojmu. Jedinec s tímto typem dyskalkulie z paměti nevypočítá příklady, které by měl bez potíží zvládnout (Michalová, 2004).

## **2.3 Další poruchy promítající se do obtíží s osvojením učiva**

### **Dyspinxie**

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, vyznačuje se nízkou úrovní kresby a neschopností zobrazit určité předměty adekvátně v závislosti na věku (Michalová, 2004).

Jedinec s touto poruchou má potíže s pochopením perspektivy, neobratně zachází s tužkou a není schopen převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír (Bartoňová, 2012).

## **Dysmuzie**

Dysmuzie je „specifická porucha hudebních schopností, jedná se o narušení schopností vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Relativně patří mezi častější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.“ (Michalová, 2004).

## **Dyspraxie**

„Dyspraxie je specifická porucha obratnosti nebo porucha motorické funkce. Podílí se na utváření celkové pohybové charakteristiky chování. Typicky se projevuje obtížemi v koordinaci pohybů.“

Tyto potíže zasahují do všech oblastí, kde je potřebná určitá úroveň motoriky, tzn. čtení, psaní, artikulace, výchovy – především tělesná výchova. Často je tato porucha viditelná i na vzhledu takového jedince.

Žáci s dyspraxií často trpí obezitou. U těchto jedinců je nechuť k pohybovým činnostem běžná (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

## **2.4 ADHD**

ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorders) je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Tato vývojová porucha je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity (Kucharská, 2000).

Žák s poruchou pozornosti, která je spojená s hyperaktivitou, je neustále v pohybu, nedovede v klidu sedět na místě, vyrušuje, hraje si s předměty kolem něho, prochází se po třídě. Ostatním skáče do řeči, vykřikuje, nepočká na vyvolání učitelem, nadměrně mluví. Objevuje se také agresivní chování a sociální nevyzrálost (Riefová, 2007).

Dalším průvodním jevem ADHD jsou obtíže s organizováním svých úkolů, takový jedinec se dopouští chyb z nedbalosti, často se příliš zaměřuje na detaily, vypadá, že neposlouchá, nepracuje dle instrukcí, ve svých věcech má nepořádek, snadno se nechá rozptýlit, také často ztrácí školní pomůcky či učebnice (Kucharská, 2000).

## **2.5 Příčiny SPU**

V 60. letech se příčinami specifických poruch učení zabýval O. Kučera, který na základě rozboru případů svých dětských klientů v Dětské psychiatrické léčebně mezi nejčastější faktory zařadil lehkou mozkovou dysfunkci, která je zastoupena u 50% případů, dále dědičnost, která byla prokázána zhruba u 20%, dále kombinaci LMD a dědičnosti, tj. 15% a nakonec neurotické nebo nezjištěné etiologie u 15% (Bartoňová, 2012).

### **Biologicko-medicínská rovina**

Dle genetického pojetí lze předpokládat, že výskyt přímo souvisí s chromozomy 6 a 15, přičemž chromozom 6 přímo ovlivňuje vývoj nervových buněk, které ovlivňují vizuální, akustické, motorické i paměťové procesy, které jsou potřebné pro čtení. Podle dalších výzkumů je až 40% pravděpodobnost genetického výskytu SPU v rámci příbuzenských vztahů. Objeven byl také gen pro dyslexii. Dyslexie se u chlapců vyskytuje častěji než u dívek (Bartoňová, 2012).

### **Kognitivní rovina**

V rovině poznávacích procesů byl různými autory prokázán deficit v těchto oblastech: fonologický deficit, vizuální deficit, deficity v oblasti řeči a jazyka, deficity v procesu automatizace, deficity v oblasti paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů, kombinace deficitů (Zelinková, 2015).

### **Fonologický deficit**

Schopnost fonologického zpracování a dovednost číst se vzájemně ovlivňují. Jedinci s nedostatečnou schopností fonologického zpracování mají ztížený nácvik čtení. Dle studií je deficit ve fonologii u dětí i dospívajících nejspecifičtější příčinou obtíží ve čtení (Bartoňová, 2012).

### **Vizuální deficit**

Vizuální deficit považovali již průkopníci dyslexie za příčinu. Mnoho jedinců má obtíže v identifikaci hlásek ve slově, nejsou schopni zachytit a zpracovat správný

tvar a pořadí písmen. Jedná se o nestabilní vnímání tisku a vysvětlením pravděpodobně je, že se jejich oči nekontrolovatelně pohybují po stránce, když se na slovo snaží fixovat (Zelinková, 2015).

### **Deficit v procesu automatizace**

Podle této teorie je zautomatizovaná dovednost čist významná pro zvládnutí celého procesu čtení. Bez dovednosti část text automaticky může čtenář textu porozumět, ale musí k tomu vynaložit velké úsilí, což se projevuje výpadky pozornosti a rychlou unavitelností. Automatizace je tedy významná ve vývoji čtenářských dovedností. Při čtení textu jedinec s dyslexií slovo poznává, ale tento proces vyžaduje soustředění se a vynaložení úsilí. Když se proces zautomatizuje, čtenář nemusí vynaložit takové úsilí, čte rychle a přesně a má tak možnost soustředit se na porozumění textu (Bartoňová, 2012).

### **Deficit v oblasti paměti**

Poruchy krátkodobé paměti mohou způsobit potíže při zapamatování pokynů a úkolů a také slovíček tehdy, když má jedinec opakovat slovo, které slyšel před několika vteřinami.

Pracovní paměť je nezbytná při řešení úkolů, při kterých je potřeba současně vybavení více poznatků. Jedná se například o diktáty, při kterých si žák vybavuje gramatická pravidla z různých oblastí. Přesun z krátkodobé do dlouhodobé paměti ovlivňuje kvalita uložení poznatků (Bartoňová, 2012).

### **Sociální přístup**

Příčinou SPU jsou také vnější podmínky, ve kterých jedinec vyrůstá. Rodinné podmínky a školní prostředí se spolupodílí na vzniku specifických poruch učení. Jošt je zastáncem toho, že čtení je výsledek vzájemného působení dědičně daných dispozic a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Bylo zjištěno, že především vliv rodiny se uplatňuje během formování vlastností, které se týkají obsahové stránky čtení, přitom u procesní stránky čtení má větší význam vliv dědičnosti, to znamená například schopnost fonologického uvědomování, atd. (Bartoňová, 2012).

## 2.6 Diagnostika SPU

Cílem diagnostiky je určit úroveň vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, osobnostních charakteristik, sociálních vztahů a dalších faktorů, které se podílí na úspěchu nebo neúspěchu dítěte.

Diagnostika, která je prováděna v běžné nebo specializované třídě se odlišuje od diagnostiky prováděné na specializovaném pracovišti. Ve školním prostředí – ve třídě je sledování žáka dlouhodobé, ovlivňuje jej osobnost učitele i samotné prostředí třídy a školy. Patří sem i srovnání se žáky běžné třídy nebo školy a také stupeň zvládnutí požadavků, které stanovují osnovy.

Na specializovaném pracovišti je možné utvořit po navázání individuálního kontaktu takové podmínky, ve kterých jedinec podá optimální výkon. Díky speciálním testům lze porovnat jedince s populací daného věku (Zelinková, 2015).

Diagnostika specifických poruch učení může probíhat na různých úrovních, užívá různé metody, směřuje k odhalení problému jedince, ke stanovení diagnózy, prognózy a optimálnímu nápravnému postupu.

Diagnostiku SPU provádí pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně pedagogická centra. Během komplexního poznávacího procesu by měly být využívány přímé i nepřímé zdroje informací. Do přímých patří hodnocení výkonu ve čtení, hodnocení písemných prací, řeč, rytmus, laterality, prostorová orientace, časová posloupnost, paměť a také diagnostika zrakového a sluchového vnímání. Mezi nepřímé řadíme rozhovor s rodiči, dítětem a učitelem (Kocurová, 2000).

### Diagnostická kritéria SPU

*„Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Respektují školský systém, pro který jsou utvářena. Stanovit přesná kritéria není možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných. Jestliže je např. dítě v určitých oblastech nedostatečně zralé pro nácvik čtení a učitel tuto skutečnost nerespektuje, prohlubují se obtíže dítěte a výsledný obraz se může jevit jako porucha učení. Odklad ve stanovení diagnózy po provedení cílených cvičení není projevem nezralosti, ale zodpovědného přístupu.“*  
(Zelinková, 2015)

## **Diagnostika na odborném pracovišti**

Psycholog v PPP případně SPC zjišťuje úroveň verbální a neverbální inteligence a zaměřuje se na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka. Dle struktury inteligence daného jedince je možné odvodit některá doporučení po reedukaci nebo lepší přístup k žákovi a pochopení jeho obtíží.

Součástí diagnostiky je rovněž anamnéza zaměřená na dítě, sourozence a rodiče, kterou vypracuje sociální pracovnice. Také se zjišťuje, zda se podobné obtíže objevují v rodině, jak probíhalo těhotenství a porod, onemocnění, která dítě prodělalo a další údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte, atd. Sleduje se i chování žáka během vyšetření (Zelinková, 2015).

## **Diagnostické nástroje ve vztahu k žákům s SPU**

V průběhu diagnostického vyšetření psycholog používá standardizované testy. Pro zjištění úrovně rozumových schopností v dětském věku se používá Stanford-Binetův test inteligence a Wechslerovy zkoušky inteligence pro děti. U dětí a dospívajících se používají Ravenovy testy inteligence, Kaufmanova hodnotící baterie pro děti a Amthauerův test struktury inteligence.

Během vyšetření výkonu ve čtení se sleduje rychlost čtení, chování žáka při čtení, porozumění čtenému textu a také chyby ve čtení. Pro posouzení jsou používány normované texty, které vypracoval v roce 1987 Z. Matějček. Rychlost čtení je vyjádřena čtenářských kvocientem (Bartoňová, 2012).

Kritériem pro stanovení diagnózy dyslexie je rozdíl alespoň 20 bodů mezi IQ a ČQ. IQ je hodnota mentálního kvocientu, která by měla být vyšší než spodní pásmo průměru, tzn. nad 90 bodů. Čtecí kvocient (ČQ) závisí na splnění již zmíněných parametrů, především na rychlosti a míře chybovosti čtení a následného porozumění textu (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Vyvrcholením čtenářské dovednosti je právě porozumění textu, patří mezi základní znaky čtení. Žák tedy po přečtení textu má za úkol vyprávět, co četl. Zkouška čtení je rovněž řazena mezi základní diagnostické zkoušky (Bartoňová, 2012).

Úroveň písemného projevu lze posoudit z rozboru školních sešitů daného žáka, také z diktátu, opisu a přepisu během vyšetření. Při diagnostice je nutné všimnout si specifických chyb, tedy jestli žák píše pomalu, nečitelně, psací náčiní drží nesprávným



způsobem, je brzy unavený nebo zaměňuje tvarově či sluchově podobná písmena. Významným vodítkem je odolnost žáka vůči běžným opatřením ve škole, odlišná výkonnost ve srovnání s průměrným IQ a zhoršení výsledků při únavě (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Pro diagnostiku dyskalkulie byla vytvořena baterie testů: Barevná kalkulie, Číselný trojúhelník, Kalkulie IV, Rey-Ostheriethova komplexní figura. Díky těmto testům je možné sledovat obtíže v matematické paměti, problémy s orientací v prostoru, potíže se zaměňováním pořadí číslic, obtíže ve čtení čísel a psaní čísel, poruchu v oblasti matematických operací a matematického porozumění (Zelinková, 2015).

U poruch sluchového vnímání, k vyšetření úrovně sluchové analýzy a syntézy řeči je využívána Matějčkova Zkouška sluchové analýzy a syntézy. Pro vyšetření sluchové diferenciacce je užívána zkouška od Wepmana a Matějčka. Žák má za úkol určovat rozdílnost mezi dvojicemi nesmyslných slov.

Poruchy zrakového vnímání se zjišťují pomocí Edfeldtovy Reverzní zkoušky, díky které lze zjistit příčiny záměny písmen a číslic. Tento test obsahuje figury, které jsou odlišné zejména v horizontální a vertikální rovině a žák určuje odlišnost nebo shodnost obrazců.

K vyšetření laterality se používá Zkouška laterality od Z. Žlaba a Z. Matějčka. Jde o vztah mezi lateralitou ruky a oka. Zkouška se užívá u dětí i dospělých (Bartoňová, 2012).

## **2.7 Reedukace SPU**

Reedukaci chápeme jako převýchovu nebo znovu obnovenou výchovu. Je to označení souborů speciálně pedagogických postupů a metod práce, které se zaměřují na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. „*Reedukační proces tedy znamená postupný rozvoj, zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání.*“ Výsledkem reedukačního procesu tedy není jen rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti, ale také se zaměřuje na částečnou nebo plnou kompenzaci problematiky, jež se odvíjí od specifické poruchy učení (Jucovičová, Žáčková, 2004).

## **Zásady reedukace**

Během procesu reedukace SPU je nutné respektovat určité zásady. Pokud tyto zásady nejsou respektovány, jedná se buď o doučování, které nemůže reedukaci nahrazovat, nebo jsou nahodile prováděna cvičení, která nevedou ke zlepšení, naopak jejich následkem je snížení sebedůvěry či ztráta motivace (Zelinková, 2015).

1. Proces reedukace je individuální, vychází tedy z individuality daného jedince, také z aktuálního stavu a konkrétních projevů poruch. Nelze tedy určit jednotný postup reedukace, který by byl stejný pro všechny. Podkladem a východiskem pro reedukaci je potřebná komplexní zpráva z pedagogicko psychologického vyšetření. Zpráva z tohoto vyšetření obsahuje orientační doporučení pro reedukaci (na které oblasti se zaměřit, jaké pomůcky a metody využívat, atd.) a také strukturu a stav intelektových schopností (Jucovičová, Žáčková, 2004).

2. Reedukace by měla navazovat na dosaženou úroveň jedince bez ohledu na věk a učební osnovy. Vývoj jednotlivých dovedností má své etapy, které nelze přeskakovat. Pokud tato zásada není respektována, je příčinou přetrvávání obtíží (Zelinková, 2015).

3. Aktuální úroveň dosažené při reedukaci SPU je nutné respektovat při reedukačních cvičeních a také při výuce a hodnocení. Vyučující by tedy měl vědět, v jaké fázi reedukace se daný žák momentálně nachází. Při nerespektování dosažené úrovně si žák fixuje nesprávné postupy (například čtením nepřiměřeného textu). Účinek reedukace se tak snižuje a dosažení cíle zpomaluje.

4. Reedukaci je nutné vždy začít nácvikem perцепčně motorických funkcí. Nutné je postupovat od manipulace s konkrétními předměty k jejich zobrazení, tzn. od obrázků konkrétních předmětů k abstraktním obrazcům. Při reedukaci se používá multisenzorický přístup, kdy je zapojováno co nejvíce smyslů zároveň v kombinaci se slovem, pohybem a rytmizací.

5. U každého žáka je možné připravit si individuální program postupu reedukace, ve kterém se zaznamenávají cíle, jak postupovat, používané metody, pomůcky, apod. Vhodné je vytvořit si tzv. „přípravy“, kde se zaznamenává, na které obtíže je třeba se v dané reedukační lekci zaměřit, jaké pomůcky a metody použít (Jucovičová, Žáčková, 2004).

6. Reedukace se zaměřuje na celou osobnost daného jedince, nelze ji směřovat pouze do oblasti čtení, psaní nebo počítání. Probíhat může individuálně, ale také formou skupinové práce. Vhodná je práce ve skupině 2-5 žáků (Zelinková, 2015).

7. Nutné je po čase zhodnotit efekt reedukace a použité postupy a metody. Vhodné je průběžně sledovat, zda u žáků nedochází k dekompenzaci. I po ukončení reedukace potřebují někteří další péči, zohlednění, atd. (Jucovičová, Žáčková, 2004).

### **Reedukace dyslexie**

Při reedukaci dyslexie se začíná s rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších funkcí, které se čtením souvisí. Vlastní práci týkající se čtení provádíme:

- v oblasti techniky čtení
- v oblasti porozumění

### **Technika čtení, dekódování**

Do oblasti techniky čtení a dekódování řadíme zrakoprostorovou identifikaci písmen, spojení hláska-písmeno, spojování písmen do slabik, čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby a čtení vět a souvislého textu.

Pro zlepšení zrakoprostorové identifikace písmen mohou žáci např. hmatem rozeznávat písmena vytvořená z různých materiálů. Při spojování hláska-písmeno lze číst písmena z karet, číst řady písmen, atd. Žák vnímá zrakem tvar a vybavuje si odpovídající zvuk-hlásku.

Pokud žák zaměňuje tvarově podobná písmena, používají se cvičení zrakové percepce. Pokud zaměňuje písmena zvukově podobná, je třeba zjistit, jestli je sluchem rozlišuje a správně vyslovuje. Pro správné spojování písmen do slabik můžeme k automatizaci slabik použít postřehování slabik nebo slabiky psané na kartičkách a různé PC programy.

### **Porozumění čtenému textu**

Porozumění textu je spojeno s dekódováním. Čím lépe žák zvládá dekódování, tím více se může věnovat obsahu textu. Nejprve se procvičuje porozumění izolovaným výrazům, poté mechanické porozumění na základě paměti (Zelinková, 2015).

### **Reedukace dysgrafie**

Reedukace dysgrafie je zaměřena zejména na rozvíjení jemné a hrubé motoriky. Provádí se uvolňovací cviky pro uvolnění ruky a snížení svalového napětí. Důležité je vybírat vhodné psací náčiní a věnovat pozornost správnému úchopu psací potřeby,

správnému sezení při psaní a správnému sklonu podložky a sešitu při psaní. Grafomotorická cvičení se provádí na velké plochy. Nutné je respektovat tempo daného žáka, po zvládnutí jedné úrovně přecházet k vyšší úrovni, nepřetěžovat žáka dlouhým psaním (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Před samotným psaním by se žáci měli seznámit s tvarem písmene a s tím, jak vzniká. Nejprve tvar písmene ukáže učitel žákům na tabuli, poté tento pohyb opisuje. Žáci následně vzor napodobují ve vzduchu a obtahují na tabuli. Toto provádí nejdříve ve svislé poloze, na velkém formátu, později ve vodorovné poloze na menším formátu (Bartoňová, 2012).

Reedukace u starších žáků probíhá obdobně. Začíná se uvolňovacími cviky, poté od cviků, které jsou prováděny na velký papír, postupujeme k menším tvarům a uvolňovacím cvikům, které píšou na čtverečkový papír a nakonec k psaní textů.

Reedukace u starších žáků se odlišuje motivací, protože menší žáky lze motivovat například obrázky, ale starším žákům je vhodné vysvětlit příčinu jejich obtíží a zdůvodnit postup. Cvičení by mělo probíhat deset minut každý den (Zelinková, 2015).

Rozdíl mezi nápravou žáků a dospělých spočívá v tom, že dospělé jedince není nutné motivovat. Vhodné je začít se čtením jednodušších textů s většími písmeny (Pokorná, 2010).

Kompenzačním mechanismem u dysgrafie může být používání tiskacího písma. Také je možné psaní na PC nebo používání diktafonu.

Cílem reedukace je, aby byl žák schopný opisovat a přepisovat text a psát podle diktátu, dovedl si vše včas zapsat, psát čitelně tak, aby se v textu vyznal on i jeho okolí a aby se dovedl učit ze svých zápisků (Jucovičová, Žáčková, 2014).

## **Reedukace dysortografie**

U jedinců s dysortografií se objevují specifické dysortografické chyby a také obtíže s osvojováním a aplikací gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny těchto dvou skupin chyb jsou odlišné, takže i reedukace probíhá odlišně. Specifické dysortografické chyby ovlivňuje zejména nedostatečně rozvinutá sluchová percepce, obtíže s pochopením obsahu psaného textu a nedostatečné vnímání a reprodukce rytmu. Obtíže s aplikací gramatických pravidel jsou ovlivněny nedostatečným osvojením mateřského jazyka a nedostatečným rozvojem řeči (Zelinková, 2015).

Při reedukaci dysortografie je třeba zaměřit se na nedostatečně rozvinuté funkce, zvládnutí mluvnického učiva a odstraňování specifických chyb.

## **Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny**

Při reedukaci se používají tvrdé kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké kostky se slabikami di, ti, ni. Nutné je, aby si žáci diktovali to, co píšou a učili se napsaný text kontrolovat (Zelinková, 2015).

## **Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek**

Nejprve se žák naučí vyslovovat dlouhé samohlásky ve slově s prodloužením. Následně se vyberou slova, která mění význam kvalitou samohlásky. Žák má tyto slova opakovat a tvořit věty. Poté se vyslovená slova učí zapisovat a kvalitu samohlásky má barevně zvýrazňovat (Bartoňová, 2012).

## **Rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž**

Jako pomůcky se používají karty s písmeny nebo obrázky se slovy, v nichž jsou sykavky obsaženy. Existuje řada doporučených cvičení, např. vyhledávání slov se sykavkami, kdy učitel vyslovuje hlásky, žák hlásky zopakuje a ukáže odpovídající písmeno nebo žáci mají na kartičkách napsané sykavky, učitel slabiky vysloví a žáci zvednou kartičku s příslušným písmenem (Zelinková, 2015).

## **Záměny písmen**

Nejčastěji se objevují záměny h × k, r × z, a × o, m × n. Při reedukaci se osvědčuje zapojení všech smyslů při práci s žákem a barevné rozlišování. Po procvičení je vhodné zaměřit se na slova s rozlišovanými písmeny, dále procvičovat přepis, opis, diktát a používat barevné rozlišování.

Při neschopnosti aplikovat mluvnická pravidla souvisí reedukace s probíraným učivem v jednotlivých ročnících a je aplikována na dané mluvnické učivo. Při obtížích s vyjmenovanými slovy je vhodné používat barevné rozlišování a vysvětlit obsah slov (Bartoňová, 2012)

Při potížích s osvojováním gramatických pravidel je vhodné zapojit různá cvičení, např. doplňování i-y ústní formou, kdy učitel slova předřikává, a žáci zvedají kartičky se správnými písmeny. Dalším cvičením je vyhledávání příbuzných slov, kdy učitel řekne např. slovo pytel a žák k němu připojí příbuzné slovo, např. pytlíček (Zelinková, 2015).

## **Shoda podnětu s přísudkem**

Reedukace probíhá formou procvičování a práce s větnými rozbory. Nutné je, aby si žák uvědomoval, co s čím souvisí a chápal pojmy. (Bartoňová, 2012)

U dysortografie není jednoduché a ani rychlé její projevy odstranit nebo kompenzovat. I po reedukačním nácviku mohou obtíže přetrvávat. Kompenzovat ji lze pomocí tabulek s pravidly pravopisu, slovníku, počítačové techniky nebo diktafonu. (Jucovičová, Žáčková, 2014).

## **Reedukace dyskalkulie**

Při reedukaci je důležité je respektovat vývoj psychických funkcí a úroveň vývoje daného žáka. Začíná se tedy rozvojem těchto funkcí, poté předčíselných představ, utváření a automatizování matematických pojmů. Následně je možné vysvětlovat matematické operace.

## **Předčíselné představy**

Předčíselné představy jsou základem pro utváření matematických představ. Osvojení matematických představ probíhá u běžné populace v předškolním věku. U dyskalkuliků se tato etapa nevynechává, ale jsou voleny náročnější úkoly: třídění, klasifikace, schopnost tvořit skupiny, párové přiřazování, používání pojmů (více, méně, stejně, nejméně, nejvíce), seriace, pokračování v řazení prvků, rozlišení částí a celku, doplňování částí do celku (Zelinková, 2015).

## **Slovní úlohy**

Pokud žák nedovede číst s porozuměním běžný text, nedovede porozumět ani matematickému textu. Proto je vhodné žáky učit číst s porozuměním běžný text a poté chtít, aby vyprávěli, co četli. Pro dyslektiky je třeba zvolit alternativní způsob zadání slovní úlohy nebo také o textu slovní úlohy diskutovat či jej přeformulovat.

Pokud žák zvládá úlohy s přirozenými čísly, můžeme přidat čísla desetinná a později zlomky. Můžeme využít i grafického znázornění vztahů ve slovních úlohách nejprve pomocí obrázků, poté obdélníků, úseček, apod. žáci tak lépe pochopí vztahy mezi údaji a snadněji zvolí početní operaci. (Blažková, 2010).

## **Číselné představy**

Při reedukaci je nutné věnovat pozornost vytváření číselných představ, používat konkrétní předměty, atd. Pokud se k osvojování matematických operací přechází příliš rychle, žák se je učí zvládat bez porozumění jen na základě paměti. (Zelinková, 2015).

Podle některých autorů je třeba v rámci kompenzace dyskalkulie změnit prostředí či podmínky, ve kterých dříve jedinec pracoval a napomáhat mu rozvinout alternativní způsoby, jimiž dosáhne cíle. Od sedmdesátých let se při nápravě SPU u dospělých používají techniky rozvoje kognitivních či učebních strategií. Jedná se tedy o dovednost naučit se učit. (Pokorná, 2010).

Žák s dyskalkulií může používat pomůcky, které usnadní chápání a provádění matematických operací. U mladších jedinců je to např. číselná osa, tabulky s násobky, různé nákresy, apod. U slovních je třeba používat kalkulačku, aby výkon nebyl znehodnocen nezvládnutím výpočtu. (Zelinková, 2015).

### 3 Vzdělávání žáků s SPU

V České Republice je vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami zakotveno v § 16 školského zákona, dříve 516/2004, nyní 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Brožová, 2010).

*„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

*„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* (<http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>)

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných upravuje další okolnosti speciálního vzdělávání, které je uskutečňováno formou podpůrných opatření (Brožová, 2010).

*„Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga.“* (<http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>)

#### **Formy vzdělávání**

Nejčastěji probíhá vzdělávání žáků s SPU v rámci vyučování učitelem kmenové třídy. Takto je výuka realizována u mírnějších projevů poruchy v rámci třídy základní školy. Dále může být žák integrován, v tomto případě se jedná o těžší stupeň poruchy. Toto je doporučováno žákům a studentům s průměrným či nadprůměrným intelektem.



Další možností je individuální podpora učitelem zajišťovaná přímo speciálním pedagogem nebo školním psychologem, který působí na základní škole a reedukace zde probíhá formou dyslektických kroužků. Nejeefektivnější formou jsou skupiny individuální podpory při základních školách, kdy integrovaný žák dochází do třídy speciálního pedagoga. (Bartoňová, 2012).

### 3.1 Hodnocení a klasifikace žáků s SPU

Hodnocení a klasifikace je součástí každé výchovně-vzdělávací práce. Plní kontrolní, výchovnou, motivační, diagnostickou, regulační a další funkci. V roce 1992 byl sepsán Pokyn MŠMT ČR k zajištění péče o děti se specifickými vývojovými poruchami učení v základních školách. Myšlenky z tohoto pokynu byly převzaty i do posledního pokynu z roku 2002. Platí tedy, že

- *„jedincům se specifickými poruchami učení a chování je věnována speciální pozornost a péče po celou dobu docházky do škol a školských zařízení;*
- *při zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž porucha nemá negativní vliv;*
- *individuální výukový program umožňuje individualizovanou výuku na úrovni, která odpovídá speciálním potřebám dítěte.“*

V současné době popisuje hodnocení a klasifikaci Metodický pokyn č.j. 13 711/2001-24, který doporučuje slovně hodnotit a zároveň informovat spolužáky o individuálním přístupu a způsobu hodnocení a klasifikace daného integrovaného žáka. (Zelinková, 2015).

Učitel může zvolit slovní hodnocení, ale se souhlasem ředitele, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště. Slovní hodnocení používá také jako formu závěrečného hodnocení. Hodnocení zahrnuje posouzení výsledků žáka v jeho vývoji, hodnotí snahu žáka a jeho přístup ke vzdělávání. Obsah by měl být pozitivně motivační, ale zároveň objektivně kritický. Také by mělo obsahovat doporučení, jak případným neúspěchům předcházet a jak je překonávat. Hodnocení se odvíjí od toho, do jaké míry žák splnil požadavky stanovené dle učebního plánu, znalostí, které získal během vyučování a jeho schopnosti a dovednosti. (Bartoňová, 2012).

## 3.2 IVP

Pokud PPP po vyšetření určí, že klient má nárok na integraci, znamená to, že je třeba přizpůsobit výuku speciálním vzdělávacím potřebám daného jedince. S tím je spojeno vytvoření individuálního vzdělávacího plánu, což je dokument, který určuje, jaké postupy práce ve škole i v domácím prostředí, ve spolupráci školy a rodiny budou při práci s tímto jedincem využívány. Rodiče následně požádají vedení školy o povolení integrace a IVP.

Někdy může být integrace zamítnuta z toho důvodu, že IVP může mít maximálně pět žáků v jedné třídě. Ve škole spadá tvorba IVP do kompetence výchovného poradce. Na prvním stupni IVP sepisují třídní učitelé, na druhém by se do jeho tvorby měli zapojit všichni učitelé, kteří daného žáka učí a výuku jejich předmětu SPU nějak ovlivňují. Právě starší žáci se na vzniku IVP také mohou podílet. (Krejčová, Bodnárová, 2014).

V průběhu roku může být dle potřeb žáka upravován. Dodržování stanovených opatření vyhodnocuje příslušné školské poradenské zařízení. IVP tedy obsahuje údaje o cíli vzdělávání, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, časové a obsahové rozvržení učiva, také zahrnuje úpravu konání závěrečných zkoušek, dále vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka a seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, které žák používá. (Bartoňová, 2012).

## 3.3 Cizí jazyky a SPU

Obtíže při osvojování cizího jazyka jsou podobné jako při osvojování čtení a psaní v mateřském jazyce. Způsobeny jsou nedostatečně rozvinutou percepcí a řečí i deficitem v oblasti dalších poznávacích procesů.

V oblasti čtení jsou časté záměny písmen b-d-p, m-w, přesmykování písmen the-hte, der-dre, dále pomalé dekodování, dvojí čtení, komolení slov a obtíže s porozuměním textu.

V oblasti psaní je objevuje přesmykování písmen, např. from-form, vynechávání krátkých slov či fonetické psaní, např. train-trejn nebo vynechávání písmen, např. mother-moth a obtížné rozlišování hlásek a jejich pořadí ve slově sluchem. Žáci mají problém s orientací v textu, na stránce, apod. Z důvodu dysgrafie či obtíží v grafomotorice nedovedou psát takovým tempem, jakým je třeba. (Zelinková, 2015).

Pro snazší osvojení cizího jazyka:

- žák může zvolit tzv. sluchovou cestu, tedy používat diktafon nebo hlasité předříkávání či předčítání např. rodičem nebo používat PC programy.
- při výuce je vhodné konkretizovat, tedy spojovat slova či věty s obrázky konkrétních věcí, činností.
- Ověřovat osvojení slovíček písemnou formou
- Nenutit žáky k doslovným překladům nebo skládání vět z izolovaně osvojených slovíček
- Používat říkadla, básničky
- Omezit čtení dlouhých a náročných textů (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2001).

### 3.4 Styly učení

Styly učení jsou „*postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou. Vytvářejí se z vrozeného základu, ale obohacují se a proměňují se během života jedince jak záměrně, tak bezděčně.*“ (Mareš, 1998).

„*Styly učení jsou nástrojem, který studenti mohou použít ve školním vyučování nebo v jiných situacích. Učitel v podstatě pomáhá studentům naučit se, jak se učit.*“ (Bartoňová, 2012).

Žákům, studentům i jejich rodičům by měl pedagog umět poradit, jak se připravovat na výuku a žákovi pomoci najít jeho učební styl. Adolescentům s SPU zvládnutí stylů učení pomáhá převzít kontrolu nad svým vlastním učením. Pokud dobře zvládají styly učení, může to překonat či zmírnit dopad poruch učení. (Bartoňová, 2012).

Styly učení se odvíjejí od potřeb, které jsou základním termínem pro označení motivů. Rozlišujeme emocionální, sociální, kognitivní, fyzické a reflexní učení podle toho, která potřeba je vedoucím motivem učení.

„*Emocionální učení je motivováno potřebou uplatňovat vlastní individualitu a rozhodovat ve smyslu být sám sebou, vnímat sebe sama. Žáci se silnou vnitřní kontrolou mají velmi silnou vůli a je obtížné motivovat je s výjimkou úkolů, které odpovídají jejich zájmům.*“ Nepřijímají vnucované požadavky, kde není možnost vybírat si a rozhodovat.

Je třeba připravovat situace, ve kterých tito žáci mohou rozhodovat a přebírat zodpovědnost.

Žáci se sociálním stylem učení mohou při učení dávat přednost individuální práci, skupinové práci nebo práci ve dvojicích. U kognitivního stylu učení rozlišujeme globální a analytický (Zelinková, 2005).

Dále rozlišujeme auditivní, vizuální, haptický a motorický typ. U vizuálního typu je výraznější učení pomocí zraku, u auditivního typu převažuje učení pomocí sluchu, u haptického typu se jedná převážně o učení pomocí hmatu, u motorického typu je to učení pomocí pohybu. (Bartoňová, 2012).

U pohybového učení jedinec má potřebu být aktivní a může pro něho být náročné např. číst nebo naslouchat.

Při reflexním učení jedinec o učení přemýšlí, co již dokončil, co ne a co má ještě udělat. (Zelinková, 2005).

### **3.5 Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga působí ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělávají žáci speciálními vzdělávacími potřebami. Spolupracuje s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti, podporuje žáky při přípravě na výuku a pomáhá při komunikaci mezi učiteli a žáky a zákonnými zástupci žáků.

Asistent pedagoga provádí přímou pedagogickou činnost, tzn. bezprostřední práci s žáky nebo nepřímou pedagogickou činnost, tzn. přípravu na výuku, konzultace s učiteli, apod. O tom, zda bude vykonávat přímou či nepřímou pedagogickou činnost rozhoduje ředitel školy. Asistent pracuje dle instrukcí pedagoga, výuku nemůže samostatně připravovat. Práce asistenta spočívá v kontrole plnění úkolů, opakování a procvičování probrané látky a opakování instrukcí poskytnutých učitelem. (<http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>)

### **3.6 Pedagogicko-psychologická poradna**

Pedagogicko-psychologická poradna je poradenské zařízení, které se zaměřuje na problematiku výchovy a školního vzdělávání dětí a mládeže. Odborný tým tvoří psycholog, speciální pedagog, logoped a sociální pracovník.

O vyšetření mohou požádat rodiče, zákonní zástupci dítěte, mladistvý starší patnácti let. Požádat o vyšetření nebo jej doporučit může také pedagog či ošetřující lékař. Rodiče nebo zákonní zástupci musí k vyšetření dát souhlas.

Hlavními činností PPP je vyšetření školní zralosti, diagnostika a reedukace SVPU, rozhodnutí o integrování žáků, poradenství při volbě povolání nebo typu školy, řešení problematiky školního neprospěchu, poruch chování a poruch vývoje osobnosti (Novosad, 2009).

## **4 Sociální aspekty SPU/ rodina a žák s SPU**

### **4.1 Rodina a její význam**

Velmi důležitou roli v souvislosti se školním vzděláváním hraje rodina žáka s SPU. Moment, kdy se rodiče dozví diagnózu, je nazýván krizí rodičovské identity. Rodina se vyrovnává s touto skutečností, přichází fáze šoku a popření, následuje postupné přijetí reality, posléze rodin prochází fází realistického postoje, které ale nemusí dosáhnout všichni rodiče. (Brožová, 2010).

Rodina s dítětem s SPU je vystavena většímu výchovnému zatížení než ostatní rodiny. Rodiče se potýkají se vzrůstajícím pocitem znepokojení, obav a bezradnosti, což je ještě umocněno mírou odlišnosti vlastního dítěte od jeho vrstevníků. Rodinné prostředí významně ovlivňuje dítě ve všech fázích dětství i dospívání.

Školní úspěch dítěte bývá chápán jako potvrzení rodičovských kvalit. Sebedůvěru dítěte pozitivně ovlivňuje fakt, že rodiče chápou podstatu problému a pozitivně reagují. Dítě s SPU potřebuje podporu, hranice a výchovné vedení. Požadavky, které jsou na dítě kladeny, musí akceptovat jeho poruchu (Bartoňová, 2012).

Názor rodičů na školu v souvislosti s žáky s SPU hraje velkou roli. Hodnotu školního prospěchu a jeho eventuální toleranci určují rodiče. Nutná je spolupráce rodiny a školy v souvislosti s vyrovnáním se s obtížnou situací lze rodičům doporučit, aby žáka během domácí přípravy nepřetěžovali, spolupracovali s ním a nevyžadovali jeho samostatnost, povzbuzovali, chválili a podporovali jeho zdravé sebevědomí (Brožová, 2010).

Na emocionální a sociální aspekty SPU upozornil již S. Orton, když sledoval narůstající frustraci dyslektiků ve škole. Frustrace dyslektiků bývá spojována s neschopností splňovat očekávání druhých (Kocurová, 2000).

Sebehodnocením dyslektických dětí ve věku od 9 do 15 let na základní škole pro děti s poruchami učení se zabývali Vágnerová, Matějček a kol. Z výzkumu vyplynulo, že se dyslektické děti hodnotily hůře než průměrně ve většině sledovaných oblastí.

Mladší děti negativně hodnotily vlastní schopnosti, považovali se za závislé na jiných lidech a emočně labilní. Starší děti byly pesimistické a také emočně labilní. Své schopnosti ale neposuzovali tak negativně a necítili se tolik závislé na ostatních lidech.

Děti, které se negativně hodnotí, často bývají neúspěšné, trpí pocity méněcennosti a často bývají ostatními lidmi podceňovány a tyto postoje přejímají (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Příčinou problémů v sociálních vztazích může být jejich sociální nevyzrálost, jež může být příčinou neadekvátního chování v sociálních situacích, dále mohou mít potíže vnímat neverbální chování druhých lidí, obtíže s vyjadřováním, jelikož dyslexie často postihuje funkci mluveného jazyka.

Dalšími vlivy mohou být obtíže v sociálním učení. Těmto jedincům činí obtíže učit se ze svých chyb, okolí nemusí vždy pochopit výkyvy ve výkonnosti těchto jedinců, což může působit jako lenost nebo nezáměr (Kocurová, 2000).

Pro úspěšnost žáka ve škole a spokojený průběh školní docházky mohou nejvíce udělat rodiče spolu s učiteli. Důležitá je také včasná pomoc a podpora pracovníků PPP, která by měla být směřována jak k rodině, tak ke škole. (Kucharská, 1999).

Z výzkumu Niemeyera například vyplývá, že děti s SPU zažívají nepříznivější situace v rodině, jsou vychovávány převážně autorativně, jsou označovány jako líné, učitelé je přijímají negativně, hodnotí je jako málo nadané, nepozorné a pomalu myslící. Své učitele vnímají jako nespravedlivé, netrpělivé a nepřátelské, jsou negativně přijímány spolužáky – jsou terčem posměchu, často jsou uráženy. Také samy sebe vnímají negativně (Kocurová, 2000).

V literatuře jsou uváděny jako primární či sekundární symptomatologie SPU poruchy chování. Nejčastějšími symptomy jsou poruchy pozornosti, které mohou být způsobeny lehkým postižením mozku i náročnou situací, do které se jedinec s SPU dostává. Tito jedinci jsou považováni za neklidné, málo vytrvalé, nesoustředěné a s velkými výkyvy ve výkonech.

Dalším symptomem je infantilní chování, které souvisí s nerovnoměrným vývojem. Následné chování je reakcí na opětovné neúspěchy těchto jedinců. Třetím symptomem je zvýšená vzrušivost. Tito jedinci výrazně reagují na zvuky a vyznačují se zvýšenou pohotovostí k vzrušivosti a to může negativně ovlivnit jejich kognitivní procesy (Pipeková, 2010).

## **5 Student s SPU ve věku adolescence a dospělosti**

### **5.1 Sociální aspekty**

Sociální role je podstatnou součástí identity. Deficity v sociálních oblastech vnímáme jako schopnosti, které jsou podstatné pro zvládnání každodenních situací. V rámci celkového životního působení je deficit v sociální oblasti mnohem více narušující samotné SPU. Jedince ovlivňuje ve škole, doma, atd.

Student, který nerozumí sociálním situacím, se v různých situacích, kdy bychom to neočekávali, chová nevhodně a neodhadne sociální postavení druhých. Jedinec s SPU může mít poruchu učení, trpět úzkostí, atd.

Jedinci s SPU se dostávají do obtížných sociálních situací. Schází jim schopnost empatie, obtížně chápou sociální situace. Je ale třeba si uvědomit, že ne každý s SPU má problémy v sociální oblasti. Obtíže v sociální oblasti má zhruba třetina jedinců s SPU. Primární poruchou SPU může být i porucha v oblasti sociálního vnímání. (Bartoňová, 2012)

### **5.2 SPU v dospělosti**

Každé dítě s SPU se postupem času zlepšují. U některých se mohou poruchy úplně vyřešit, někteří se s poruchami učení potýkají i v dospělosti. Mnoho dospělých jedinců je na tom ale mnohem lépe než v dětství. Pro dospělého člověka s SPU je především důležité přijmout fakt, že má poruchu. Není ale nutné například zaměstnavateli říkat o SPU, pokud je schopen danou činnost vykonávat bez toho, že by ji SPU nějakým způsobem ovlivňovaly. (Selikowitz, 2000).

I u dospělých jedinců se objevuje snížená dovednost fonologického zpracování řeči, obtíže ve vnímání pořadí, posloupnosti a koordinace oko-ruka a také krátkodobá paměť. Kvůli obtížím v uvědomování si pořadí činí dospělým potíže plnit instrukce ve správném pořadí, naplánovat si program, vyhledávat např. jména v adresáři, apod. nedostatečná pracovní paměť a schopnost vytvářet pořadí je spojena s potížemi v organizačních dovednostech.

Tito jedinci často nedovedou organizovat svůj život, což se může projevat v zaměstnání tak, že na schůzku přijdou pozdě, zapomínají na domluvené schůzky nebo se dostaví na nesprávné místo. Mohou zaměnit podobné názvy ulic, měst, atd. (Pokorná, 2010).



I v dospělosti může jedinec pokračovat ve zlepšování základních dovedností. Existují způsoby, jak svůj problém může překonat, například využíváním pomůcek, např. magnetofonu při obtížích s psaním poznámek nebo PC, kde lze využít i program pro kontrolu pravopisu, kalkulačku nebo pravopisné slovníky. Místo obtížného čtení knih lze využít audioknihy. (Selikowitz, 2000).

Dospělí jedinci s SPU často dovedou číst plynule, ale pomaleji, avšak s porozuměním. Čtení je ale unavuje, nevydrží tedy číst dlouho. Po dlouhém čtení přichází únava a zároveň s ní klesá účinnost čtení a také porozumění textu.

Tito jedinci si poté osvojují různé strategie, např. odhadují obsah vět podle významově důležitých slov. Obtíže jim činí čtení textu, kde je nutné přesné porozumění, tedy příruček, popisů postupu práce, atd. Potíže se objevují i při čtení textu nahlas před ostatními. Problematické je rovněž psaní poznámek, vyplňování různých formulářů, apod. (Pokorná, 2010).

### **Sebepojetí dospělých jedinců s SPU**

Vlastní sebehodnocení a s ním spojená sebeúcta, která ovlivňuje sebevnímání v dospělosti, se rozvíjí v období puberty a adolescence. Vnímání sebe samého je utvářeno osobními zkušenostmi a interpretacemi prostředí. Také je ovlivňováno opakováním a hodnocením těch, kteří jsou pro jedince důležití. Obtíže ve školních výkonech ovlivňují sebepojetí dospělých jedinců.

Během nápravy SPU u dospělých by měla být zaměřena pozornost na rozvoj dovedností těchto jedinců a zvyšování jejich sebepojetí. Může se u nich projevit frustrace nejen kvůli samotným poruchám učení, ale také proto, že jim jejich okolí nerozumí a jejich obtíže nerespektuje (Pokorná, 2010).

## 6 Metodika práce

V praktické části jsou pomocí rozhovorů s adolescenty a jejich matkami zodpovězeny základní výzkumné a další doplňující otázky týkající se vzniku prvních obtíží spjatých s učením, diagnostikování SPU, následného postoje třídní učitelky a rodičů, ověřování znalostí a hodnocení na základní i střední škole, otázky, týkající se reedukace ve škole a v PPP, psychických aspektů SPU, kompenzačních strategií, výběru střední školy, současných obtíží a očekávání do budoucna.

### 6.1 Cíl práce

Cílem práce je popsat průběh vzdělávání adolescentů- dívky a chlapce ve věku 18 a 17 let a jejich obtíže spjaté s SPU.

Dílčími cíli bude:

1. Popsat subjektivní vzpomínky adolescentů na období, kdy se vyskytly jejich obtíže s SPU a kdy jim byla stanovena diagnóza.
2. Popsat postoje a strategie, které zvolili rodiče, třídní učitelka k dané problematice.
3. Zjistit, jak probíhala reedukace ve škole a v PPP.
4. Zjistit, jaké faktory hrály roli u obou respondentů ve výběru střední školy.
5. Zjistit kompenzační strategie u obou respondentů.
6. Zjistit přetrvávající obtíže spjaté s SPU a očekávání respondentů do budoucna.

### 6.2 Výzkumné otázky

VO1: Jaké jsou subjektivní vzpomínky adolescentů na období, kdy se vyskytly jejich obtíže s SPU a a kdy jim byla stanovena diagnóza?

VO2: Jaké byly postoje a strategie, které zvolili rodiče, třídní učitelka k dané problematice?

VO3: Jakým způsobem probíhala reedukace ve škole a v PPP?

VO4: Jaké faktory u obou adolescentů hrály roli ve výběru střední školy?

VO5: Jaké kompenzační strategie oba adolescenti využívají?

VO6: Jaké obtíže přetrvávají u obou adolescentů v současnosti a jaká očekávání mají do budoucna?

## **6.2 Strategie výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo uskutečněno formou kvalitativního výzkumu. Nejdříve bylo vybráno téma a poté byly stanoveny základní výzkumné otázky. Později byly rozhovory průběžně doplňovány. Analýza dat a jejich sběr probíhaly současně. Tento kvalitativní výzkum byl realizován pomocí přepisu poznámek z rozhovorů, audiozáznamů, osobních komentářů zúčastněných osob a osobní dokumentace a analýzy získaných dat.

## **6.3 Metody získávání a vyhodnocování údajů**

Výzkumné šetření bylo realizováno formou kazuistické studie a strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami. Vyhodnocování údajů bylo uskutečněno pomocí porovnávání případů a otevřeného kódování.

## **6.4 Organizace práce**

září-říjen: vypracování výzkumných a doplňujících otázek do rozhovoru

listopad- prosinec: realizace prvních dvou základních rozhovorů

leden: realizace doplňujících rozhovorů

únor-březen: vyhodnocení rozhovorů

## 7 Analýza rozhovorů/kazuistická studie

### Dívka

Věk: 18 let

Škola: střední škola (Hotelová škola Hradec Králové, s.r.o.)

Třída: 2. ročník

Dg.: dyslexie, dysortografie, dyskalkulie

### Chlapec

Věk: 17 let

Škola: střední škola (Střední uměleckoprůmyslová škola hudebních nástrojů a nábytku, Hradec Králové)

Třída: 3. ročník

Dg.: dyskalkulie

## První obtíže

### Dívka

*„Pamatuji si hlavně časté přestupy z jedné školy na druhou, to bylo na prvním stupni. Nejhorší potom pro mě byla 5. třída, slovní úlohy a počítání přes 10.“*

### Chlapec

*„Řekl bych, že to, že mám problém s učením, jsem si začal uvědomovat asi tak ve čtvrté nebo páté třídě na základní škole. Největší problém jsem měl s češtinou, konkrétně s pravopisem. Nedokázal jsem moc rozeznávat, kdy se ve slově píše i nebo y, čárky, apod. A samozřejmě diktáty, to byl problém.“*

### Matka dívky

*„Všechno to postupně tak nějak začínalo už v mateřské škole. Nezapojovala se, maximálně pouze s učitelkou. Takže nás poslali do pedagogicko psychologické poradny. Tam nám bylo doporučeno, aby měla o 1 rok odklad, tak jsme podali žádost, tu nám tedy schválili a ve školce byla ještě jeden rok. Potom, když jsme šli k zápisu do školy, tak tam vůbec nechtěla jít. V první třídě ve škole nestíhala, nebavilo ji to, nesoustředila se. Špatně si pamatovala písmenka, potom měla problémy se čtením i psaním. Do školy nechodila ráda. Doma jsme se s ní učili i dvě hodiny denně, ale efekt to nemělo žádný.“*

## **Matka chlapce**

*„Uřité problémy se objevily už v mateřské škole, byl divočejší, pořád středem pozornosti. Doktorka mu naordinovala ztišující léky, protože v noci nespál a byl hrozně divoký. Už tehdy nám řekli, že je hyperaktivní. Naordinovali mu prášky, které ale nezabíraly. Potom jsme uvažovali o odkladu nástupu do školy, ale bylo nám doporučeno odklad nedávat, takže nastoupil do první třídy bez odkladu.“*

*„Ve škole nejdříve žádné problémy s učením, se známkami nebyly, ve 2. třídě měl jednu dvojku na vysvědčení, ve třetí třídě měl dvě dvojky na vysvědčení, ve čtvrté třídě pět dvojek. Do třetí třídy neměl špatné známky. Nějaké problémy se objevily asi až v průběhu té 4. třídy. Protože jsme se s ním denně učili, tak do té páté třídy měl docela dobré známky. Samozřejmě na něho velmi špatně působil i rozvod, takže i kvůli tomu se zhoršil.“*

*„Podle třídní učitelky měl problémy se soustředěním, zbrkle psal, nechápal slovní úlohy, měl problémy s pravopisem. To bylo ve 4. třídě. Bylo nám doporučeno jít do pedagogicko psychologické poradny.“*

## **Shrnutí**

Dívka si problémy spojené s učením začala ve větší míře uvědomovat v páté třídě, také si vybavuje především časté změny škol v průběhu prvního stupně základní školy. Největší problémy měla s matematikou.

Při rozhovoru matka doplnila, že prvotní problémy se objevily nejprve v mateřské škole, poté potíže spjaté přímo s učením měla dívka od první třídy na základní škole a to především se čtením a psaním, později s matematikou.

Chlapec si první obtíže s učením uvědomoval ve čtvrté až páté třídě základní školy. V té době vnímal největší potíže v českém jazyce, zejména v gramatice.

Matka doplnila, že problémy se objevily rovněž v mateřské škole, již tehdy bylo chlapci diagnostikováno ADHD. Do čtvrté třídy se u chlapce potíže spojené s učením nevyskytovaly, na rozdíl od dívky. O obou se určité problémy objevily již v mateřské škole a oba své problémy začali vnímat na konci prvního stupně ZŠ.

## **Stanovení diagnózy**

### **Matka dívky**

*„Kvůli problémům se čtením a psaním jsme na doporučení třídní učitelky šli do pedagogicko psychologické poradny. Z psychologického vyšetření se zjistilo, že se jí zřejmě rozvíjí poruchy učení, ve druhé třídě se potom zjistilo, že má dyslexii, dysortografii a že nemá ukončený vývoj grafomotoriky. O dva roky později ještě přibyla dyskalkulie.“*

### **Matka chlapce**

*„V pedagogicko psychologické poradně se zjistilo, že má ztíženou grafomotoriku, že je v průběhu vyučování snadno unavitelný, což bylo viditelné i doma, když psal domácí úkoly, atd. Také nám řekli, že trpí motorickým neklidem, že má výkyvy v pracovním tempu, což jsme tak nějak tušili a řekli nám, že má dysortografii. Potom později, když byl už v osmé třídě, se zjistilo při vyšetření v poradně, že má dyskalkulii. V deváté třídě mu potom zrušili dysortografii a zůstala mu už jen ta dyskalkulie.“*

### **Shrnutí**

Dívce byla dyslexie a dysortografie diagnostikována již ve druhé třídě na základní škole, chlapci byla dysortografie diagnostikována ve čtvrtém ročníku základní školy. Oběma byla později diagnostikována také dyskalkulie a dysortografie chlapci byla před ukončením základní školy zrušena.

## **Postoj rodičů a následná péče**

### **Matka dívky**

*„V 9 letech jí zjistili vadu očí, takže přestoupila na speciální školu pro děti se zrakovými vadami. Šlo nám hlavně o to, aby byl ve třídě malý počet žáků. V téhle škole byly také dyslektické třídy, kam měla od 4. třídy nastoupit, ale ještě předtím, než se do té 4. třídy dostala, byly tyto dyslektické třídy zrušeny. Tím pádem tedy musela chodit do běžné třídy, kde bylo asi 30 žáků. Tam to nezvládala a tak jsem musela každou chvíli chodit do školy řešit s třídní učitelkou různé problémy.“*

*„Potom jsme začali uvažovat o soukromé základní škole, byli jsme se podívat na Dni otevřených dveří, radila jsem se i s psychologkou z poradny. O té soukromé škole jsme uvažovali hlavně z toho důvodu, že tam byl malý počet žáků, tomu jsme dávali přednost.“*

*„Takže ve druhém pololetí ve 4. třídě začala chodit na soukromou základní školu, kde měla mít více péče ze strany učitelů, vhodnější přístup a kde se učitelé dětem s poruchami učení věnují více než na běžné základní škole.“*

*„Tam jí to v rámci možností docela šlo, i když špatné to pro ni bylo v 5. třídě, tu musela opakovat, protože to nezvládala. Já jako matka jsem s tím nesouhlasila a i v té poradně nám řekli, že je to zbytečná ztráta dalšího roku, jelikož už do první třídy šla o rok déle, že jí to stejně nepomůže, ale škola si za tím stála. Já jsem jí už nechtěla hledat další novou školu, takže jsme si řekli, že už tady na té zůstane, že to prostě zkusíme. A tak jsme se každý den učili do školy a dělali jsme různá cvičení a procvičovali jsme diktáty, příklady, atd.“*

*„Na té soukromé škole nám potom byl doporučen asistent pedagoga, kterého vlastně ale stejně skoro neměla. Požadavek byl, škola asistenta pedagoga zajistila, ale problém byl v tom, že ve třídě byl ještě jeden kluk, který měl ještě závažnější problémy v učení, takže asistent byl přidělený jemu, ale zároveň měl pomáhat i jí, ale v podstatě jí moc nepomáhal. Zvláště, pokud zrovna zvládala danou činnost nebo jí pomohly, poradily spolužačky, tak se asistent věnoval tomu chlapci. Ona nebyla tak průbojná, aby řekla, že potřebuje pomoci, i když teď už si myslím, že se dokáže ozvat, ale v té 5. třídě ještě ne.“*

### **Matka chlapce**

*„Po vyšetření nám v poradně řekli, že se brzy vzdává a ztrácí zájem o práci, že ho máme motivovat a chválit a doporučili nám, aby psaní, rýsování i kreslení měl mírněji známkováné, aby měl dost času na psaní, aby měl zkrácené diktáty a mohl více doplňovat a v angličtině měl být ústně zkoušený.“*

*„Potom také doporučili, aby byl zkoušený na začátku hodiny, aby měl možnost se uvolnit při hodině nějakým pohybem a aby učitelé během hodiny různě střídali činnosti a byly tolerantní.“ K tomu ještě přidaly nějaká další doporučení pro školu a učitele, aby měl ten individuální plán.“*

*„Každý den jsme se s ním učili, snažili jsme se s ním dělat doplňovačky na češtinu na pravopis, zkoušeli jsme ho i ze slovíček na angličtinu, procvičovali jsme matiku a snažili jsme se dělat všechno, co nám doporučovali v poradně. Nakonec ale*

*stejně měl v 5. třídě čtyři trojky a jednu čtyřku na vysvědčení. Když jsme se s ním doma učili, tak byl často brzy unavený, nevydržel u úkolů moc dlouho, brzy se ošival, neposeděl chvíli v klidu, odbíhal od práce a učení ho nebavilo.“*

*„Když byl v šesté třídě, zažádala jsem o vyšetření v poradně, protože se strašně zhoršil, na vysvědčení měl 4 z češtiny. Ale problém byl i třeba se zeměpisem, dějepisem. To, co se naučil, brzy zapomněl. Přitom jsme se s ním učili asi až do osmé třídy. Potom ale odmítal spolupracovat, přestal se učit, už jsme ho nezkoušeli, bojkotoval jakékoliv zkoušení nebo učení se do školy. Potom se to zlepšilo, ale už jsme se s ním neučili tak jako dřív. Tvrdil, že už je velký a že se zvládne učit sám, bez toho, abychom ho pak zkoušeli, ale moc mu to nešlo, když se měl sám učit, tak většinu času dělal něco jiného, neučil se. V poradně nám doporučili, aby ve škole měl dostatek času na psaní zápisků, kdyby nestíhal, abychom mu zápisky okopírovali od spolužáků. V 7. třídě pak tedy měl jednu trojku, v 8. třídě měl dvě čtyřky.“*

## **Shrnutí**

Rodiče dívky hledali pro dceru vhodnou školu s menším počtem žáků, dívka vystřídala tři školy, nakonec zůstala na soukromé základní škole, kam chodila od čtvrté třídy a kde se dětem s poruchami učení měli více věnovat, celkové tempo výuky mělo být pomalejší. Poté ale z důvodu nevládnutí učiva musela opakovat pátou třídu. Matka dívce na doporučení PPP domluvila doučování a denně se s dcerou učila.

Chlapcovi rodiče školu měnit nemuseli a ani nechtěli. Protože jeho obtíže s učením nebyly tak závažné, mohl být vzděláván stále ve stejné škole, kde měl být považován za integrovaného a učitelé tedy měli na jeho obtíže brát zřetel, vypracovat IVP a upravit podmínky vzdělávání pro chlapce. Shánět doučování pro chlapce nebylo tehdy nutné.

Dívka měla v této škole možnost využít pomoc asistenta pedagoga. Matka tuto pomoc ale nevidí jako dostatečnou, asistent se dívce nevěnoval tak, jak bylo třeba. Dívka většinou využívala pomoc spolužáků. Chlapec asistenta pedagoga nikdy neměl.



## Průběh ZŠ

### Dívka

*„Od začátku mi nešla matika, čeština a čtení. Z prvního stupně si toho tolik nepamatuji, nejvíc si pamatuji asi až tak pátou třídu, tam to bylo hrozné s matikou, nešly mi slovní úlohy, nepamatovala jsem si násobilku, asi i dělení a geometrie pro mě bylo problém, v češtině to také nebylo dobré, nevěděla jsem, kde se jaké i/y píše, čárky, atd., ale matika ta byla nejhorší.“*

*„Když jsem potom byla trochu starší, tak mi pořád moc nešlo čtení, čeština mi nešla pořád, to bylo pořád stejné, že sem nevěděla, kdy napsat i nebo y, čárky a tak. V maticce to potom časem bylo asi trochu lepší s těmi slovními úlohami, jinak ale násobilka mi pořád nešla.“*

*Nejhorší bylo, že jsem se učila každý den hodně dlouho a bylo to stejně k ničemu. Chodila jsem i na to doučování. I potom mi pořád nešlo počítání, to jsem musela používat kalkulačku pořád, slovní úlohy mi pořád nešly.“*

*V češtině tam většinou bylo nejhorší, když jsem měla najednou určit třeba několik věcí najednou, třeba napsat na konci slova y nebo i, k tomu doplňovat čárky ve větách a třeba ještě když v tom byla vyjmenovaná slova a tak. Myslím, že určitě ještě tak v deváté třídě sem i dost špatně četla.“*

### Chlapec

*„První větší problémy ve škole, s učením jsem začal mít asi ve 4. třídě. Problémy mi dělala čeština, nikdy jsem moc nevěděl, kde se píše i nebo y, mně a mě, v tom si nejsme jistý doteď, taky jsem nezvládal diktáty, protože v těch jsem mohl udělat jakoukoliv chybu, kdekoliv, v doplňovačkách třeba na mně/mě nebyla možnost udělat víc chyb, jenom v těch slovech, kde mělo být to mně/mě, takže to doplňování pro mě bylo vždycky trochu jednodušší.“*

*„Na druhém stupni mi čeština pořád dělala problémy, nevěděl jsem, kde se píše tvrdé a kde měkké i, při diktátech jsem si byl nejméně jistý v pravopise a celkově mi dělalo velké problémy napsat větu správně, když jsem to neviděl, ale jenom slyšel. Diktát byl pro mě těžký vlastně i kvůli tomu, že jsem mohl udělat chybu kdekoliv v té větě. Když jsme měli za úkol doplnit například y/ i do textu a nebyl tam žádný další úkol,*

*jako například něco sám psát, ale jenom doplnit y/i, tak jsem s tím neměl až tak veliký problém. Diktáty prostě byly mnohem náročnější. “*

*„Domácí úkoly, pokud si dobře vzpomínám, nebyly pro mě vyloženě hodně těžké, ale když jsem se doma učil, procvičovali jsme třeba doplňování y a i, tak jsem často dělal chyby a nechápal, proč se vlastně v těch určitých slovech to y nebo i píše. Tenhle problém se mě držel dlouho, když jsem třeba psal i esemesky, tak jsem dělal snad jednu hrubku za druhou. Vlastně teprve nedávno jsem třeba konečně pochopil pravidlo psaní mě a mně, dříve jsem prostě nepochopil, podle čeho se vlastně mě a mně píše. Většinou mi dělalo problém celkově určit, kde se co správně píše, protože když jsem měl určit, jestli se na konci slova píše i nebo y a zároveň ještě třeba určit i nebo y na začátku slova nebo něco dalšího, tak jsem nevěděl, podle čeho se to určuje. Také rozbor vět jsem vlastně nikdy pořádně nepochopil, nešlo mi určení podnětu a přísudku a určování dalších věcí. Lépe psát jsem se naučil až asi na střední, ale dřív jsem dělal gramatické chyby. i když i teď si často nejsem jistý, jestli mám napsat ve slově i nebo y nebo jestli mám za slovem napsat čárku nebo nemám. “*

*„Asi od 6. třídy jsem začal mít problémy s angličtinou. Nešla mi gramatika, špatně jsem si pamatoval slovíčka, dělalo mi problém dat dohromady větu, poslech byl pro mě ještě horší. “*

*„Problémy jsem měl také v matice, ale to až když jsem byl starší. Nechápal jsem slovní úlohy, ty mi prostě nešly. Další problém byl, že když už jsem trochu pochopil látku, kterou jsme probírali a pokračovali jsme dál, tak jsem časem to dřív probírané zapomněl. Takže například, to, co jsme se učili před delší dobou a časem na to navazovalo něco dalšího, tak já už jsem to staré zapomněl a neuměl. Pak jsem také měl problém s počítáním příkladů jen tak „ z hlavy“. Abych vůbec příklad vypočítal, potřebuji to nejdříve napsat na papír, abych to viděl, abych si to mohl snadněji představit, a pak jsem teprve schopný příklad začít počítat. Násobky mi také doteď dělají problém a třeba dělení také. “*

## **Shrnutí**

U dívky se, jak již bylo řečeno, objevovaly potíže s učením již od první třídy na základní škole, později se tedy ukázalo, že má SPU, největší problémy měla odjakživa v oblasti českého jazyka, čtení a matematice. Diagnostikována tedy byla dyslexie, dysortografie a dyskalkulie. V páté třídě dívka vnímala největší problémy v oblasti

matematiky. Dá se říci, že měla potíže ve všech rovinách, tzn. s násobilkou, slovními úlohami, geometrií, atd.

U chlapce se potíže objevily až později v průběhu prvního stupně, konkrétně tedy od čtvrté třídy a to v oblasti českého jazyka, kdy mu byla diagnostikována dysortografie a až v pozdějším věku, před koncem druhého stupně, se objevily potíže v oblasti matematiky a diagnostikována tedy byla dyskalkulie. V průběhu druhého stupně dysortografie vymizela.

Chlapec v páté třídě vnímal výrazné obtíže v českém jazyce. Nejobtížnější pro něho bylo psaní diktátů, nedokázal aplikovat gramatická pravidla správně.

Na druhém stupni u dívky přetrvávaly potíže ve čtení, v českém jazyce stále měla velké problémy s chápáním a správným užíváním gramatických pravidel, především tehdy, pokud se v textu objevovaly kombinace gramatických pravidel. V matematice nastalo mírné zlepšení v řešení slovních úloh, ale stále měla velké obtíže s násobilkou, nutné bylo používat na všechny výpočty kalkulátor a další pomůcky. Velké potíže se čtením, českým jazykem i matematikou měla dívka i na konci deváté třídy.

Chlapec v první polovině druhého stupně měl též velké obtíže s v oblasti gramatiky a také nejvíce tehdy, když v textu byly kombinace gramatických pravidel. Tyto obtíže později nevymizely úplně, ale postupem času se zlepšovaly. Potíže začal mít i s anglickým jazykem a od osmé třídy se začaly objevovat potíže v matematice, největší problém měl se slovními úlohami a násobilkou, poté mu byla diagnostikována dyskalkulie.

## **Reedukace ve škole a v PPP**

### **Vyšetření v PPP**

#### **Dívka**

*„Sezení v pedagogicko-psychologické poradně trvá většinou 4 hodiny. Vždycky chodím na psychologické vyšetření a potom na pedagogické vyšetření. Na tom psychologickém jsem skládala puzzle na čas, pak to bylo slabikování slov a potom vysvětlení, co to slovo znamená a pak různé úkoly na procvičování paměti. Na pedagogickém vyšetření mám vždycky hodinu češtiny a hodinu matematiky.*

## **Chlapec**

*„Vyšetření v poradně má vždycky dvě části, nejdřív chodím na psychologické, potom na to pedagogické.“*

## **Reedukace v PPP**

### **Dívka**

*„Při matice většinou dělám lehké dělení, krácení, sčítání a odčítání, slovní úlohy, většinou je to učivo asi tak z 5. třídy, potom nějaké porovnávání čísel, doplňování řady čísel a tak podobně.“*

*„Na češtině mám diktát, opisování, potom čtu a musím vyprávět, o čem to bylo. Pak také děláme různá cvičení třeba na uvědomění si stran, kdy dostanu úkol, jako třeba: ukaž levou rukou na pravé oko, ukaž pravou rukou pravé koleno, atd. Pak jsem třeba také měla opakovat různá slova nebo jsem musela počítat od stovky postupně níž a potom u nějakého složitějšího slova jsem měla třeba vynechat jedno nebo dvě písmena a to slovo potom říct bez těch vynechaných písmen. Také jsem dostávala taky nějaké doplňovačky na procvičování češtiny a matiky na doma.“*

### **Chlapec**

*„U češtiny, jsme vždycky dělali diktát, čtení a potom vyprávění, o čem jsem četl, doplňování i/y, nějaké IQ testy, spojování čtverečků (tvary), odbzučování samohlásek nebo odtleskávání. Na matice jsem měl vypočítat příklady, takže sčítání, odečítání, násobení, dělení, slovní úlohy. Bylo to vždycky takové celkové testování z matiky a češtiny.“*

### **Shrnutí**

Dívka i chlapec dochází do pedagogicko psychologické poradny pravidelně každé dva roky, většinou dělají obdobné úkoly, vždy absolvují pedagogické i psychologické vyšetření. U pedagogického se jedná vždy o čtení, psaní diktátu, opis textu, počítání příkladů, atd.

Na základě výsledků každého vyšetření je vydán pedagogicko psychologickou poradnou posudek o aktuálním stavu a diagnóze. Na základě toho je poté sepsáno doporučení o vhodném přístupu k jedinci ve škole, úlevách, také soupis povolených pomůcek, apod.

## **Reedukace ve škole**

### **Dívka**

*„Na základní škole jsem chodila na dyslexii s dyslektickou asistentkou, tam jsme tedy procvičovali to čtení, četly jsme s okénkem, a tak. Potom jsem chodila na nějaké další hodiny, tam jsme procvičovaly pravopis, používaly jsme ten bzučák, tu tvrdou a měkkou kostku a myslím, že jsme také barevně podtrhávaly písmena. Potom jsem už měla jen to doučování z matiky, češtiny a angličtiny.“*

### **Chlapec**

*„Na nějakou reedukaci ve škole si vůbec nevzpomínám, na žádné samostatné hodiny nebo doučování jsem nechodil.“*

### **Matka chlapce**

*„Pokud vím, tak na žádnou reedukaci nikdy nechodil, neměl žádné doučování ani učitelé neměli žádné samostatné hodiny doučování s dětmi, žádné procvičování mimo normální výuku neměli. Jen na prvním stupni, když jsme byly poprvé v poradně, tak nám napsali, že doporučují reedukaci kvůli reprodukci rytmu, jinak potom už nic.“*

### **Shrnutí**

Dívka docházela na reedukaci ve škole k dyslektické asistentce a na další reedukační lekce zaměřené na obtíže spojené s dysortografií. Později začala chodit už jen na doučování z předmětů, ve kterých měla největší potíže.

Chlapec si na reedukaci ve škole nevzpomíná vůbec, nikdy tedy nedocházel na nějaké reedukační lekce v rámci školy ani na soukromé doučování. Matka pouze doplnila, že po první návštěvě PPP jim byla doporučena individuální reedukační péče zaměřená na rozvoj fonemického sluchu a reprodukci rytmu, ale poté už žádná reedukace nebyla doporučena ani uskutečněna.

## **Strategie a přístup učitelů na ZŠ**

### **Dívka**

*„Na základní škole jsem s učiteli neměla moc dobré vztahy, moc se o mě a moje problémy nezajímali, nebavili se s námi. Je docela hrozné, že v poradně vymýšlí*

*různá doporučení a tak a přitom se podle toho ve škole stejně většinou nikdo neřídí. Když jsme třeba měli nového učitele, tak se do papírů, které mám z poradny, skoro nepodíval a pak až na hodině, když jsme měli psát písemku, se mě ptal, jak to teda vlastně se mnou je, jestli teda mám mít třeba diktát vytištěný nebo jak to je. Většinou stejně mamka musela do školy a učitelce všechno vysvětlovat.“*

*„Neměla jsem tak dlouhé domácí úkoly, psala jsem zkrácené písemky, ale stejně vlastně, to, co bylo psané v papírech, se nikdy moc nedodržovalo, často jsem stejně musela psát písemku stejně jako ostatní, akorát učitelé třeba přihlíželi k těm mým problémům a zmírnili známku, diktáty jsem měla mít vytištěné a jen jsem je doplňovala, ale to bylo jak kdy, někdy jsem ten diktát psala s ostatními, někdy jsem ho dostala vytištěný a mohla jen doplňovat.“*

*„Na té soukromé, protože tam byl ten kluk, který měl ještě větší problémy než, tak si občas třeba vzpomněli, že tam jsem i já, ale tím, že třeba ty diktáty jsem docela zvládala, tak asi i oni to tam brali tak, že když to zvládám, že není potřeba se mi věnovat. Když přišli rodiče do školy a stěžovali si, tak učitelé všechno odsouhlasili, ale stejně to, co měli dělat, někdy nedělali.“*

## **Matka dívky**

*„Už vlastně na té první škole jsem musela učitelce vždycky vysvětlovat, co a jak má dělat, jinak by se nic nedělo. V poradně psychologka vždycky pracně vypisovala různá doporučení, ale škola prostě nereagovala a ne jenom tahle, ale v podstatě žádná škola. Akorát teda pak na té škole pro děti s očními vadami se dětem učitelka docela věnovala, ta byla nejlepší, dětem pomáhala a snažila se, ale když pak dcera přestoupila z téhle třídy do té běžné, tak učitelka teda nezvládala, protože tam měla pět takových dyslektiků a k tomu velký počet běžných žáků bez těchto poruch, kteří běžně zvládali výuku, takže samozřejmě výuka probíhala podle tempa těchto dětí.“*

## **Chlapec**

*Na prvním stupni jsem měl třídní učitelku, které rodiče několikrát vysvětlovali, že má být trochu chápavá v tom, že nevydržím celou hodinu sedět v klidu, atd. a dávala mi často poznámky, někdy třeba i za to, že jsem o přestávce běhal po chodbě, nechtěla tu hyperaktivitu pochopit. Takže to bylo nepříjemné, nosit domů pořád*

*nějaké poznámky, atd. Rodiče mi nejdřív za poznámky vynadaly, pak jim ale došlo, že třídní učitelka vůbec nebere ohled na moje problémy s učením a hyperaktivitou, takže to s ní řešili. Ale problémy byly pořád.“*

*„Na druhém stupni nám učitelka psala různé výpisky, aby se nám to lépe učilo a chápalo, často nám dělala různé tabulky, třeba kartičky, kde bylo vypsáno třeba pravidlo psaní mně/mě, pády, slovní druhy, atd. Když jsme potom s celou třídou dohromady dělaly nějaká cvičení z učebnice atd., tak jsme se mohli dívat do těch tabulek a hledat si v nich. Také dělala velké plakáty, které byly pověšené ve třídě. Při hodině jsme se na ně mohli podívat.“*

*„U matematiky jsem mohl používat kalkulačku, ale v testu jsem musel mít napsaný i postup, jak jsem příklady vypočítal, někdy jsem k písemce mohl mít i napsané vzorečky. Kdybych se ale neučil, tak by mi ten vzoreček nebo kalkulačka ale stejně nepomohly. Učitelé mě také nenutili být zkoušený u tabule.“*

*„Také jsem nebyl tak často vyvolávaný, pokud jsem se sám nehlásil a akorát jsem měl tak o dvě minuty víc času na nějaké doplňovačky nebo jiné zadané úkoly od učitelky.“*

## **Shrnutí**

Chlapec i dívka se shodují na tom, že přístup učitelů na základní škole nebyl vždy správný. Bylo nutné časté docházení matky dívky i chlapcovi matky do školy za třídní učitelkou a vysvětlování, jak mají k jejich dítěti přistupovat. Z tohoto pohledu je tedy zřejmé, že přístup učitelů by měl být mnohem lepší, učitelé měli brát větší ohled na žákyni/žáka s SPU.

Z rozhovoru vyplývá, že vhodný postoj k dívce zaujala především třídní učitelka ve škole pro žáky s očními vadami, její přístup byl správný. Z pohledu chlapce byla třídní učitelka na druhém stupni chápavá, měla snahu žákům pomáhat.

## Ověřování znalostí a hodnocení na ZŠ

### Dívka

*„Ve 3. třídě jsem v 1. pololetí měla slovní hodnocení, ve 2. pololetí jsem už měla známkové hodnocení, od 5. třídy už jsem jen měla známky bez slovního hodnocení. Nikdy jsem ale neměla horší známku na vysvědčení ve 2. pololetí než 3. Teď na střední mám pocit, že se mi to už trochu zlepšilo, protože zatím jsem taky na vysvědčení neměla žádnou 4 a mám snad i lepší známky, než jsem měla na základce.“*

### Chlapec

*„Asi do čtvrté nebo páté třídy jsem známky špatné neměl, potom se to ale zhoršilo. Asi od osmé třídy přibylo hodně čtyřek, ty jsem měl i na vysvědčení, nejhorší známky byly vždycky z té matiky, angličtiny a češtiny. Při písemkách jsem měl o pár minut navíc, u diktátu a doplňování i/y jsem měl také víc času, místo diktátu jsem někdy dostal třeba i doplňovačku.“*

### Shrnutí

Dívka měla do páté třídy slovní hodnocení, které chlapec neměl nikdy. Na druhém stupni dívka měla už jen hodnocení formou známek.

Chlapec známky měl celkem průměrné na prvním stupni, na druhém stupni a zejména od osmé třídy se známky zhoršily až o dva stupně.



## **Jak SPU ovlivnily výběr SŠ**

### **Dívka**

*„Když jsem vybírala školu, rozhodovala jsem se mezi asi třemi školami. Samozřejmě jsme nejdřív uvažovali nad učilištěm, původně jsem měla jít třeba na obor kadeřnice nebo prodavačka, mám ráda zvířata, baví mě práce s nimi, ale když jsem se dozvěděla, že na střední škole veterinární by se museli zvířata i pitvat, tak jsem řekla, že tohle rozhodně ne.“*

*„Potom jsem se byla podívat na Dni otevřených dveří na soukromé střední hotelové škole, která mě hodně zaujala, řekla jsem si, že bych chtěla tu střední školu zkusit, že bych si chtěla dokázat, že zvládnu maturitu. Přijímačky jsem nedělala. U maturity potom mám nárok na menší úlevu, budu mít víc času, měl by se také brát ohled na to, že mám dyslexii a také že mám problém i/y.“*

### **Chlapec**

*„Střední školu jsem vybíral hlavně podle toho, co by mě bavilo, co bych chtěl dělat, SPU na to neměla až takový vliv, i když samozřejmě taky jsem na to myslel, rodiče brali ohled na moje problémy s učením, takže nejdřív mě nechtěli dát na střední. Já jsem nechtěl jít na učiliště jen kvůli těm poruchám učení.“*

*„I v poradně mi řekli, že můžu jít na střední školu. Kdysi se mi líbilo dělat automechanika, potom jsem před přijímačkami vybíral mezi kuchařem, respektive hotelovou školou a truhlářem. Vaření mně vždycky bavilo a se dřevem jsem taky rád pracoval, bavilo mě to, vyráběl jsem různé věci, tak jsem se nakonec rozhodl pro maturitní obor Umělecký truhlář. Chtěl jsem si dokázat, že tu maturitu zvládnou.“*

*„ U přijímaček jsem dělal jen talentové zkoušky, takže jsem se vyhnul přijímačkám z češtiny a matiky, které bych určitě nezvládl. Měli jsme za úkol vyrobit ze dřeva vařečku a potom jsme měli něco nakreslit.“*

### **Shrnutí**

Chlapec i dívka ze začátku kvůli SPU uvažovali o učilišti, měli obavy, že střední školu nebudou zvládat. Zároveň ale měli potřebu dokázat sami sobě i okolí, že střední školu a maturitu zvládnou. Oba tedy zvolili střední školu.

Dívka přijímačky na soukromou školu neabsolvovala žádné, chlapec se účastnil pouze talentových zkoušek, písemné zkoušky z českého jazyka nebo matematiky se nekonaly, což bylo velkou výhodou.

## **Strategie a přístup učitelů na SŠ**

### **Dívka**

*„Mám dovoleno používat kalkulačku, ale to někdy můžou i spolužáci, takže to není přímo jenom nějaká moje úleva. Učitel mi nabídl, že mě může vyzkoušet třeba po hodině, ale zatím jsem to ještě nevyužila, nebylo to ani totiž potřeba, jsem normálně, jako ostatní, zkoušená u tabule, ale zrovna tady mi to ani nevadí, protože učitel je hodný, není přísný, máme s ním všichni dobré vztahy, vždycky mi poradí a pomůže, takže i proto jsem na těch hodinách celkově, ne jenom při zkoušení v klidu, nemusím se nijak nervovat tím, že by na mě byl moc přísný nebo že by na mě třeba křičel nebo byl nepříjemný.“*

*„ I v češtině jsme zkoušení po dvou, to mi vyhovuje. Tady na SŠ jsou učitelé celkově dobří, máme dobré vztahy. Vlastně díky mně jsme se jako celá třída s učiteli dohodli, že písemky budeme psát třeba už po dvou probraných látkách, protože dřív, když jsem se na písemku měla učit třeba 10 stránek, tak to prostě nešlo, to jsem nezvládala.“*

### **Chlapec**

*„ S učiteli vycházím docela dobře. Akorát s třídním učitelem a učitelkou na češtinu to není úplně nejlepší. Problémy s učením tady ale nikdo z nich nějak neřeší. Učitelé celkově neberou ohled na nějaké poruchy učení, apod., takže někdy je to nepříjemné. Na základce jsem problémy tolik nepřipouštěl, protože se nám tam přece jen víc věnovali oproti střední škole.“*

*„Písemky mám stejné jako ostatní, když se zeptám na zadání, učitel je většinou docela ochotný to vysvětlit, ale také řekne, že už to máme všichni znát a vědět. Také mohu používat kalkulačku.“*

### **Shrnutí**

Přístup učitelů na střední škole dívka hodnotí kladně. Učitelé jí vychází vstříc, má možnost individuálního zkoušení, používání pomůcek, učitelé se snaží přizpůsobit výuku jejím potřebám.

Chlapec s učiteli vychází relativně dobře, žádné úlevy ze strany učitelů ale nemá, písemné práce nemá zkrácené ani na jejich vypracování nemá více času, učitelé SPU takřka nezohledňují. Chlapec pouze používá kalkulátor, stejně jako dívka.

## Ověřování znalostí a hodnocení na SŠ

### Dívka

*„Odkakživa mi největší problém dělá čeština a matematika. V angličtině až na gramatiku problém nemám, takže když píšeme test, tak mám úlevu v tom, že na to mám více času. Jinak žádné velké úlevy, teď když jsem na SŠ, nemám. Jenom když píšeme diktát na češtině, tak mám trochu mírnější hodnocení, někdy píšu normálně s ostatními a někdy můžu jenom doplňovat do textu. V matematice mám také mírnější známkování, počítá se mi i třeba postup toho, jak jsem příklad počítala, takže i když mám špatně výsledek, tak ale mi známku vylepšuje to, že mám třeba správně postup. Mám také dovoleno používat kalkulačku, ale to někdy můžou i spolužáci, takže to není přímo jenom nějaká moje úleva.“*

*„I teď na té střední se většinou nestává, že bych se musela učit spoustu stran najednou, to je jen občas, i dneska mi to totiž dělá problém, ale myslím si, že si dokážu víc zapamatovat tu látku, kterou se mám učit, dřív to bylo horší. Vím, že třeba to, co jsem se učila, jsem si už možná i o týden později nepamatovala, musela jsem se vždycky na všechno připravovat.“*

*„Třeba, když bych měla příklady z násobilky vypočítat bez kalkulačky, tak bych to asi nezvládla, s kalkulačkou počítám pořád, bez ní bych vážně asi skoro nic nevypočítala. Připadá mi někdy docela zvláštní, že i ti, kdo nemají žádnou poruchu učení, vlastně mají někdy stejné podmínky jako já, že třeba tu kalkulačku můžou používat taky.“*

*„Dřív, když jsem se na písemku měla učit třeba 10 stránek, tak to prostě nešlo, to jsem nezvládala. Všechny písemky jsou u nás na body. Když tomu nerozumím, tak se zeptám a buď pomůžou, nebo ne. Informování ale byli.“*

### Chlapec

*„Teď na střední nemám v podstatě asi žádné úlevy. Řekl bych, že jsem známkován úplně stejně, jako ostatní spolužáci a na písemky mám úplně stejně času jako ostatní.“*

*V prvním roce na střední jsem čekal, že to nebudu vůbec zvládat, ale vlastně jsem neměl moc špatné známky, ale minulý rok už se to docela zhoršilo a teď mám ještě horší známky. “*

## **Shrnutí**

Dívka i chlapec se shodují na tom, že na střední škole nemají rozhodně takové úlevy, jako na základní škole. Dívka má v hodinách anglického jazyka více času na písemné práce, v českém jazyce je mírněji hodnocena a někdy dostane text na doplňování místo diktátu. V matematice je také mírněji hodnocena. V podstatě ale se známkami je celkem spokojena, vzhledem ke svým možnostem má známky v podstatě dobré.

Chlapec na střední škole v podstatě nemá žádné úlevy, hodnocený je stejně jako ostatní spolužáci, na rozdíl od dívky, se jeho známky velmi zhoršily, zejména v posledních dvou letech, v prvním roce studia na střední škole se obával, že přechod ze základní školy na střední nezvládne, ale paradoxně měl mnohem lepší výsledky než ve druhém a současném třetím ročníku.

## **Psychické aspekty SPU**

### **Dívka**

*„Nejdříve jsem to moc nevnímala, tolik jsem si to neuvědomovala, protože když jsem byla malá, tak jsem sama pořádně nevěděla, co to vlastně ta porucha učení je. Víc vnímat jsem to asi začala až později. Hodně nepříjemné bylo to přestupování z jedné školy na druhou.“*

*„Špatně jsem se cítila, když jsem viděla, že spolužák šel k tabuli a sám tam z hlavy vypočítal příklad, a já věděla, že bych tam jen stála a koukala. Nepříjemné bylo také číst nahlas před celou třídou, to jsem vůbec neměla ráda, protože jsem věděla, že mi to nejde a že mám teda nějakou tu poruchu.“*

*„Ale zase bylo dobré, že jsem byla na takových školách, kde se spolužáky nebyl problém, nikdo se mi teda neposmíval, nešikanoval mě, brali mě takovou, jaká jsem, nebrali mě tak, jako že jsem hloupější než oni a ještě mi rádi pomáhali, nevadilo jim to, někde ze začátku ani nepoznali, že jsem dyslektik, spíš já jsem si úplně nevěřila, nebylo mi příjemné, že mi jde špatně čtení, že nevypočítám příklad.“*

*„Hlavně, když jsem měla počítat před ostatníma, bylo to hrozné, bála jsem se, ale když jsem si třeba počítala jakoby sama pro sebe v lavici nebo když jsem si sama pro sebe četla a ne před ostatníma nebo přímo u tabule, tak mi to docela šlo.“*

*„Ted'ka na střední to taky spolužáci nijak neřeší. Oni jsou spíš rádi, že vlastně i díky mně můžou mít taky třeba tu kalkulačku, protože učitelka už i jim dá třeba ty vytištěné diktáty, takže to mají vlastně ostatní stejné, jako já. I známkování spolužáků se mi zdá docela mírné, protože vím, že třeba ještě do deseti mají jedničku a tak, takže to známkování mají hodně dobré.“*

*„Ted', asi tím, že jsem starší, tak si tu poruchu víc uvědomuji a když jsem právě šla na střední, tak jsem se bála, že se mi budou smát, že nezvládám učivo, ale naštěstí ne. Také jsem se bála, že tam budu jediná s kalkulačkou. Ale tady na střední mají kalkulačku o ostatní, takže si nepřipadám tak hloupě, protože s ní nepočítám jenom já. Ale pamatuji si, že na základce, kde byl ten kluk, který na tom byl mnohem hůř než já, tak jemu se posmívali, tak jsem se ho ještě zastávala.“*

*„Když jsme měli psát nějakou jednoduchou písemku, tak jsem se na to musela hrozně připravovat, abych si to zapamatovala a stejně se mi písemka nepovedla, takže jsem si potom vždycky říkala, že je to hrozné, že to byla lehká písemka a já ji takhle pokazila, protože tam třeba byla lehká otázka, kterou já jsem nepochopila, a ostatní to pochopili, takže jsem měla písemku špatně, přitom jsem to vlastně věděla, ale nepochopila jsem otázku.“*

*„Ona totiž už byla tak bezradná z toho častého přestupování ze školy na školu, tady na té soukromé jí sice celkově docela šlo, ale v té 4. a 5. třídě jsme stejně pořád ještě nevěděli, co bude, jestli se to trochu zlepší a nikdo nám s tím vlastně nepomáhal“*

## **Chlapec**

*„Šikana, posmívání spolužáků nikdy nebylo. Bylo mi ale nepříjemné počítat příklad před třídou na tabuli, dělat u tabule rozbor vět v ČJ, doplňovat na tabuli třeba i/y atd. Na angličtině jsem nerad před celou třídou překládal. Se spolužáky jsem vycházel na ZŠ dobře, nikdo z nich se mi nijak nesmál kvůli mým problémům.“*

*„Když jsem nastoupil na střední, tak jsem neměl strach třeba ze spolužáků, ale hlavně z toho, že tu školu nebudu zvládat. Je mi nepříjemné být ústně zkoušený, raději píšu písemky. Se spolužáky ani ted' není problém, nikdo z nich to neřeší.“*

## **Shrnutí**

Dívka si obtíže s učením začala uvědomovat koncem prvního pololetí na základní škole. Školy vystřídala celkem tři, což pro ni bylo psychicky náročné, nevyhovovalo jí časté střídání kolektivu, učitelů a celkového prostředí. Se spolužáky problémy nikdy neměla, nikdy se jí nikdo neposmíval, velmi nepříjemné pro ni byl spíš samotný fakt, že má obtíže s učením, které si v průběhu následujících let uvědomovala čím dál více. Velmi nepříjemné pro ni bylo vystupovat před spolužáky, počítat před ostatními příklady na tabulky, nahlas číst, celkově jí bylo nepříjemné ústní zkoušení.

Vztahy se spolužáky na současné střední škole hodnotí jako kladné, naopak díky ní mají určité výhody. SPU si dívka v současnosti uvědomuje více než dříve a z toho důvodu měla obavy, že střední školu nebude zvládat, že bude jediná, kdo používá nějaké pomůcky při výuce.

Chlapec také nikdy neměl potíže s posměchem spolužáků. Rovněž mu ale bylo nepříjemné počítání příkladů na tabuli před celou třídou, rozbor vět na tabuli nebo překládání v hodinách anglického jazyka nahlas před ostatními, apod. V současné době se také stydí být ústně zkoušený před celou třídou. S posměchem spolužáků se nikdy nesešel ani na současné škole.

## **Kompenzační strategie**

### **Dívka**

*„Pro lepší učení si vypracovávám otázky na papír a pak se je učím, opisuji si slovíčka, ale učím se je z knihy. Dělán si taháky na vzorečky, když si to nemůžu zapamatovat. Slohové práce si píšu do PC a pak je přepisuji. Píšu psacím i tiskacím podle toho, jak zrovna stíhám psát. Učím se ze sešitu, lepší je, když to poslouchám, než když si to čtu já. Někdy to po sobě nepřečtu. Někdy si to nechám přečíst i od mamky, líp se mi to pamatuje.“*

### **Chlapec**

*„Zápisky píšu tiskacím písmem, aby to bylo přehlednější, abych to po sobě lépe přečetl a protože je to rychlejší a jednodušší. Nejlepší je, když si zápisky dobře uspořádám přímo při tom, když je píšu, aby se mi to lépe učilo. Lepší pro mě je, když se učím z toho, co je napsané, potřebuji to vidět. Když bych učivo jen slyšel, tak bych si to nezapamatoval.“*

## **Pomůcky**

### **Dívka**

*„Na matice jsem od začátku používala počítadlo, číselnou osu, tabulku s násobky. Na prstech si počítám i teď a používám tabulky s násobky a vzorečky. Kalkulačku mám na vše, kde se počítá už od 5 třídy i na písemky.“*

### **Matka dívky**

*„Na prvním stupni používala bzučák, tvrdou a měkkou kostku, tabulku, kde měla abecedu s tiskacími a psacími písmeny a rýsovali jsme do sešitů linky, aby lépe poznala výšku písmen. Také při čtení používala okénko.“*

### **Chlapec**

*„Na základní škole jsem mohl jako jediný používat kalkulačku při matice a i dneska jí používám. Dřív jsem mohl mít na hodině tabulku s násobilkou nebo vzorečky a někdy na češtině tabulku s pravidly pravopisu. Teď si už nedělám žádné tabulky nebo jiné pomůcky.“*

## **Shrnutí**

Dívka se pravidelně připravuje do školy za pomoci matky, která jí učivo někdy i předčítá. Dívka si pro lepší zapamatování učební látky vypisuje poznámky, vytváří si pomocné tabulky, využívá také PC. Na základní škole používala tabulku s tiskacími a psacími písmeny abecedy nebo měkkou a tvrdou kostku, kalkulátor, tabulku s násobky, číselnou osu, atd. Nyní stále používá kalkulátor, připravuje si pomocné tabulky se vzorečky a násobky.

Chlapec používá tiskací písmo, aby měl zápisy z hodin přehlednější a lépe se mu učilo. Raději se učí tak, že daný text vidí a pročítá si jej, když danou látku pouze slyší, nezapamatuje si vše. Při počítání používá kalkulačku, tabulky se vzorečky apod. nepoužívá.

## Současné obtíže

### Dívka

*„Pro mě je totiž nejhorší, když mám nějaké cvičení třeba, kde je víc těch věcí, jako třeba podnět s přísudkem, mně/mě, tak to prostě často hádám, někdy to vím, ale to spíš proto, že už to si to pamatuju, protože nějaké to slovo píšu už poněkolidkráté. Nedávno jsme psali menší diktát a bylo tam slovo vichřice a já jsem si říkala, že jsme to slovo už dřív psali, ale přemýšlela jsem, jestli se tam píše i nebo y.“*

*„V češtině mám tedy největší problém s gramatikou, pravopisem i/y, s/z, mně/mě, bě/pě/vě. Literatura a sloh jsou v pořádku, jen tam píšu hrubky. V v matice mi dělají problém vzorečky a počítání podle nich, zlomky, zlomky v nerovnicích, slovní úlohy, dělení a násobení bez kalkulačky neumím. V angličtině mi nejde gramatika, minulý, prostý čas, atd. Němčina je teď nejhorší, to skládání vět a tak.*

*„Teď na té střední se většinou nestává, že bych se musela učit spoustu stran najednou, to je jen občas, i dneska mi to totiž dělá problém, ale myslím si, že si dokážu víc zapamatovat tu látku, kterou se mám učit, dřív to bylo horší. Víím, že třeba to, co jsem se učila, jsem si už možná i o týden později nepamatovala, musela jsem se vždycky na všechno připravovat.“*

### Chlapec

*„Teď mi to ve škole nejde ještě víc než dřív, známky se zhoršily, ale v prvním ročníku jsem nejdřív neměl až tak špatné známky, kupodivu mi to šlo snad lépe, než jsem čekal, i když čeština mi pořád dělala a dělá problémy a v angličtině je to teď na střední pro mě hodně těžké, protože nemám dobrou slovní zásobu, moc nerozumím gramatice a často špatně napíšu test třeba jen proto, že nerozumím zadání, nechápu ho, přitom jinak bych to napsal správně, ale na to se ve škole neberou ohledy.“*

*„S matikou to také není moc dobré. Slovní úlohy většinou nechápu. Násobilku také nezvládám moc dobře, ale s dělením mám snad ještě větší problém.“*

*„Nepamatuji si moc slovíčka, když se je naučím, brzy je zapomenou, kvůli tomu mám problém překládat z angličtiny do češtiny.“*

*„Když píšeme písemku na překlad z češtiny do angličtiny, tak mám většinou špatnou známku jenom proto, že neznám všechny slovíčka, takže tu větu nemám nikdy celou správně přeloženou. Myslím si, že si slovíčka stejně nejvíc pamatuju díky hraní*



*PC her. Mám problém dát dohromady větu v angličtině, někdy úplně nechápu gramatiku a neznám moc slovíček. Je pro mě jednodušší přeložit větu z aj do čj než naopak. Časování mi dělá problémy, nikdy jsem to moc nepochopil, v angličtině jsem měl většinou špatné známky, což mám dodnes.“ Také budu chodit na doučování z angličtiny a matiky.“*

## **Shrnutí**

Oba adolescenti mají v současné době stále potíže v českém jazyce, především s pravopisem, v anglickém jazyce oba mají potíže s gramatikou, chlapec má nedostatečnou slovní zásobu, kvůli tomu má potíže s překládáním i tvořením vět.

V matematice má dívka potíže zejména s násobilkou, slovními úlohami, zlomky a počítáním podle vzorců. Chlapec má také obtíže s násobilkou, slovními úlohami, ale také dělením.

Oba mají rovněž potíže s pochopením obsahu zadání, často se stává, že zadaný úkol jsou schopni splnit, ale ze zadání nepochopí, co mají dělat, co se po nich chce.

U dívky bylo z posledního aktuálního vyšetření v PPP zjištěno, že u ní přetrvávají SPU dyslexie, dysortografie a dyskalkulie a bylo doporučeno, aby během výuky bylo dívce poskytnuto více času na veškeré čtení a úkoly s ním spojené a vysvětlení instrukcí a zadání písemným prací, apod. při písemném ověřování vědomostí mají být kladené otázky jasné a stručné, diktáty mohou být krácené například ob větu, pravopisné znalosti by u dívky měly být ověřovány nejčastěji ústní formou. Na řešení slovních úloh by rovněž měl být dívce ponechán dostatek času, měla by dostávat menší počet příkladů v předtištěné podobě. Při počítání má být hodnocen nejen výsledek, ale i postup. Při výuce má dívka právo využívat potřebné pomůcky.

Z posledního vyšetření v PPP bylo zjištěno, že u chlapce přetrvává SPU dyskalkulie a slabé porozumění čtenému textu. Vzhledem k těmto obtížím bylo doporučeno, aby byl chlapci ponechán dostatek času na řešení úloh v hodinách matematiky a příbuzných předmětů, příklady mají být zadávány v písemné podobě, podle potřeby má být zadáváno menší množství úloh. Vyučující by měli chlapci pomoci s jejich řešením a umožnit mu používat kalkulátor. Mělo by mu být poskytnut dostatek času na čtení písemných zadání, na práci s textem, případně by mu obsah písemného sdělení měl být vysvětlen. Z důvodu trémy při ústním zkoušení v naukových předmětech by měl být upřednostňován při zjišťování znalostí písemný projev.

## Očekávání do budoucna

### Dívka

*„Chci hlavně udělat maturitu a o dalším jsem ještě nepřemýšlela. Letos děláme ve škole minimaturitu. Je to praktická zkouška, takže si alespoň zkusím, jestli to zvládnu. Ale na tu maturitu, která mě čeká za dva roky, se opravdu netěším, nevěřím si, že to zvládnu.“*

### Chlapec

*„Myslím, že tohle je dost složitá otázka, ale už delší dobu brigádně pracuji v restauraci v kuchyni i jako číšník a to je to, čemu bych se v budoucnu rád věnoval. Školu bych rád dodělal a odmaturoval, mám z toho docela strach, ale snad to zvládnu, i kdyby to mělo být až na druhý pokus. Snažím se připravovat se na tu maturitu, aby toho potom nebylo tolik. Truhlářině se do budoucna věnovat nechci. Je možné, že v budoucnu narazím na jinou práci, která mě bude bavit, ale moc by se mi líbilo mít třeba vlastní restauraci.“*

### Shrnutí

Dívka zatím příliš budoucnost neplánuje, chlapec by po dokončení školy rád pracoval v restauraci. Oboru, který momentálně studuje, se věnovat nechce. Pro oba dva je ale momentálně podstatné úspěšně odmaturovat.

## Závěr

Oba adolescenti si první obtíže spjaté s učením začali uvědomovat ve čtvrté až páté třídě na základní škole.

Diagnóza dyslexie a dysortografie byla u dívky stanovena ve druhé třídě. Chlapci byla dysortografie diagnostikována ve čtvrté třídě. Oběma byla poté diagnostikována dyskalkulie s tím rozdílem, že u dívky byla tato diagnóza stanovena ve třetí třídě, chlapci až v osmé třídě.

Rodiče dívky i chlapce měli po stanovení diagnózy snahu co nejvíce své dítě rozvíjet, potíže spjaté s učením chápali a svému dítěti s učením pomáhali, snažili se zajistit co nejlepší péči a školní i domácí podmínky.

Učitelé nebyli příliš chápaví, třídní učitelka i ostatní učitelé dívky i chlapce nezaujali takový postoj, jak by se očekávalo, potíže s SPU nebrali příliš vážně a dívky ani chlapci neposkytovali ty nejlepší podmínky při vyučování.

Pedagogicko psychologickou poradnu oba adolescenti navštěvují každé dva roky a vždy jsou podrobeni psychologickému a speciálně pedagogickému vyšetření. Reedukace v českém jazyce probíhá formou diktátů, pravopisných cvičení na doplňování i/y, opisováním textu a čtení s následnou reprodukcí obsahu. V matematice je to řešení slovních úloh, příklady na sčítání, odčítání, násobení, dělení.

Reedukace ve škole u dívky probíhala formou dyslektických kroužků a reedukačních lekcí, které probíhaly zpravidla jednou týdně. Na těchto lekcích či kroužcích používala čtecí okénko, tvrdou a měkkou kostku, bzučák, apod. Chlapci byla reedukace doporučena pouze jednou a to ve čtvrté třídě, později ne. Chlapec si nevzpomíná, že by se v minulosti účastnil reedukačních lekcí.

Oba adolescenti při výběru střední školy nejdříve kvůli SPU uvažovali nad učilištěm, později se ale rozhodli studovat střední školu s maturitou. Dívka i chlapec se shodli na tom, že chtěli sami sobě i svému okolí dokázat, že zvládnou maturitu i přesto, že mají SPU.

Dívka jako kompenzační strategii používá tabulky s matematickými vzorci a násobilkou. V anglickém jazyce si slovíčka, slohové práce a jiné delší práce píše na PC, píše střídavě psacím i tiskacím písmem, také používá kalkulátor. Chlapec píše tiskacím písmem a snaží si zápisky přehledně zpracovávat, aby se danou látku snadněji naučil. Také dříve používal tabulku s násobky a vzorci, ale nyní používá pouze kalkulátor.

V současné době mají oba adolescenti v matematice největší obtíže se slovními úlohami a násobilkou, v českém jazyce mají největší obtíže s aplikací gramatických pravidel. Náročná je pro dívku momentálně gramatika německého jazyka, chlapec má s gramatikou a slovní zásobou potíže v anglickém jazyce.

Momentálně je pro oba nejbližším hlavním cílem úspěšné absolvování střední školy. Dívka dále neplánuje, chlapec by po maturitě rád pracoval jako číšník v restauraci. Je to profese, která ho nadchla, baví ho a rád by se jí věnoval i v budoucnosti.

## **Závěry a diskuze**

Smyslem této bakalářské práce je poukázat na problematiku SPU, která v dnešní době není příliš popsána a není jí věnována přílišná pozornost, na život jedinců s SPU v průběhu dětství, dospívání a rané dospělosti a také na to, jak se poruchy učení mohou odrážet v sebepojetí jedinců. Tato práce by také mohla být užitečná pro samotné jedince, kteří se potýkají s poruchami učení.

Výsledky výzkumné části mohly být ovlivněny věkem respondentů, jelikož se některé otázky týkaly období jejich života, na které si příliš nevzpomínají. Některé výsledky mohou být samozřejmě také ovlivněny samotným vnímáním respondentů určitých oblastí, protože se jedná o subjektivní vzpomínky a prožívání obtíží spjatých s SPU.

## Zdroje

### Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. Brno:Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1
- BENDO VÁ, P. Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy. 1. vydání. Hradec Králové:Gaudeamus, 2015. 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9
- BLAŽKOVÁ, R. Dyskalkulie II. 1. vyd. Brno:Masarykova univerzita, 2010. 107 s. ISBN 978-80-210-5395-3
- BODNÁROVÁ, Z., KREJČOVÁ, L. Specifické poruchy učení. 1. vyd. Brno:Edika, 2014. 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0
- BROŽOVÁ, D. Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu. 1. vyd. Brno:Masarykova univerzita, 2010. 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum. 1. vyd. Praha:Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- JUCOVIČOVÁ, D., SOVOVÁ, H., ŽÁČKOVÁ, H. Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol. 1. vyd. Praha:Nakladatelství D+H, 2001. 83 s.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Dyslexie. Praha:Nakladatelství D+H, 2004. 67 s.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reeducace specifických poruch učení u dětí. 2. vyd. Praha:Portál, 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0645-3
- KOCUROVÁ, M. Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Plzeň:Západočeská univerzita v Plzni, 2000. 96 s. ISBN 80-7082-705-X
- KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha:Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-389-7
- KUCHARSKÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Praha:Portál, 1999. 141 s. ISBN 80-7178-294-7
- MACEK, P. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. 1. vyd. Praha:Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. A KOL. Sociální aspekty dyslexie. 1. vyd. Praha:Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2
- MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2. vyd. Havlíčkův Brod:Tobiáš, 2004. 115 s. ISBN 80-7311-021-0

- MAREŠ, J. Styly učení žáků a studentů. 1. vyd. Praha:Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7
- NOVOSAD, L. Poradenství. 1. vyd. Praha:Portál, 2009. 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7
- PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. vyd. Brno:Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0
- POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vyd. Praha:Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2
- RIEFOVÁ, S. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. 3. vyd. Praha:Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7
- SELIKOWITZ, M. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd. Praha:Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7
- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ E. Speciální pedagogika v praxi. 1. vyd. Praha:Grada, 2012. 247 s. ISBN 978-80-247-4369-1
- VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. 1. vyd. Praha:Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- ZELINKOVÁ, O. Cizí jazyky a specifické poruchy učení. 1. vyd. Havlíčkův Brod:Tobiáš, 2006. 167 s. ISBN 80-7311-022-9
- ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. 12. vyd. Praha:Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4

### **Elektronické zdroje**

Školský zákon ve znění zákona č. 82/2015 Sb. s vyznačením změn, § 16 Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. [online]. [cit. 12.3.2016].

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

Asistent pedagoga – náplň práce. [online]. [cit. 13.3.2016].

Dostupné na: <http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>