

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

Diplomová práce

Lucie Smětáková

**Pregraduální příprava učitele 1. stupně základní školy na dyslektického
žáka**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené informační zdroje.

Olomouc

.....

Děkuji vedoucí této diplomové práce PhDr. Jitce Petrové, Ph.D., za odborné vedení a ochotu při poskytování hodnotných rad a komentářů, kdykoliv jsem ji o to požádala.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 Profese učitele primární školy	7
1.1 Osobnost učitele.....	7
1.2 Typologie osobnosti.....	9
1.3 Klíčové kompetence.....	11
1.3.1 Předmětová kompetence.....	12
1.3.2 Pedagogická a psychodidaktická kompetence.....	13
1.3.3 Kompetence organizační a řídicí	13
1.3.4 Kompetence konzultativní a poradenská.....	14
1.3.5 Kompetence k sebereflexi	14
1.3.6 Kompetence komunikativní.....	15
1.3.7 Diagnostická kompetence.....	16
2 Pregraduální příprava učitele primární školy v oblasti pedagogické diagnostiky.....	17
2.1 Pedagogická diagnostika.....	17
2.2 Typy pedagogické diagnostiky	19
2.2.1 Normativní diagnostika	19
2.2.2 Individualizovaná diagnostika.....	19
2.2.3 Kriteriaální diagnostika	20
2.2.4 Diferenciální diagnostika.....	20
2.3 Diagnostické metody v oblasti primární pedagogiky	21
2.3.1 Pozorování.....	21
2.3.2 Rozhovor	22
2.3.3. Anamnéza	23
2.3.4 Dotazník	24
2.3.5 Testy	25
2.3.6 Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů.....	25
2.4 Diagnostika v oblasti specifických poruch učení.....	26
2.5 Konkrétní příprava v rámci vysokoškolských disciplín.....	28
3 Specifické poruchy učení.....	30
3.1 Dyslexie	31
3.1.1 Typy dyslexie	32

3.2	Dysgrafie.....	33
3.2.1	Reedukace dysgrafie.....	34
3.3	Dysortografie	34
3.3.1	Reedukace dysortografie	35
3.4	Dyskalkulie	36
3.4.1	Reedukace dyskalkulie	38
3.5	Dyspraxie	38
3.6	Dysmúzie	40
3.6.1	Reedukace dysmúzie	41
4	Dyslexie, její diagnostika a reedukace	42
4.1	Diagnostika dyslexie	43
4.2	Reedukace dyslexie.....	47
4.2.1	Typy a zásady reedukace podle formy realizace	48
4.2.2	Konkrétní postupy při reedukaci dyslexie	49
5	Žák s dyslexií.....	55
5.1	Žák mladšího školního věku	55
5.2	Dyslektický žák ve třídě.....	57
5.3	Normy zabývající se dyslexií.....	58
6	Výzkumné šetření	60
6.1	Cíle výzkumného šetření.....	60
6.2	Hypotézy k výzkumnému šetření.....	60
6.3	Metody výzkumu	61
6.4	Výzkumný vzorek	62
6.5	Analýza výsledků výzkumného šetření	62
6.6	Diskuze	84
	ZÁVĚR.....	87
	SEZNAM LITERATURY.....	88
	SEZNAM GRAFŮ	90
	SEZNAM TABULEK	91
	SEZNAM PŘÍLOH	92
	PŘÍLOHY	93
	ANOTACE	96

ÚVOD

S problematikou specifických poruch učení, do kterých zahrnujeme také dyslexii, se učitel primárního stupně školství setkává ve větší či menší míře v průběhu celé své pedagogické kariéry. V rámci pregraduální přípravy studentů oboru Učitelství pro první stupeň základních škol jsou posluchači v několika fázích jak teoreticky, tak prakticky s touto problematikou seznámeni, a tím připravováni na bezproblémové vykonávání svého budoucího povolání, které v dnešní době integračních tendencí zahrnuje mimo jiné i práci s žáky, u kterých je diagnostikována specifická porucha učení a jsou tedy součástí běžných tříd na prvním stupni.

Tato diplomová práce vznikla za účelem podrobněji se seznámit s teoretickou i praktickou připraveností studentů oboru Učitelství pro první stupeň základní školy na dyslektického žáka. Je rozdělena na část teoretickou, ve které jsme se zaměřili na stanovení a objasnění klíčových pojmů a poznatků z dané oblasti specifických poruch učení s důrazem na dyslexii, jako středu našeho zájmu. Dále pak shrnuje také další specifické poruchy učení, protože v mnoha případech spolu s dyslexií souvisejí nebo se podobným způsobem projevují. Dotýká se vymezení souvisejících pojmů, jako jsou diagnostická činnost učitele primárního stupně školství, reedukace a náprava specifických poruch učení a charakteristika žáka mladšího školního věku.

V empirické části se tato diplomová práce věnuje konkrétnímu shrnutí výsledků výzkumného šetření, jež proběhlo za užití metody dotazníku u respondentů ze třetího a pátého ročníku výše zmíněného oboru.

Diplomová práce by měla poskytnout aktuální poznatky a závěry, neboť empirická část této práce je zaměřena na právě probíhající studium akreditovaného studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy. Tento obor byl rozšířen a aktualizován spolu se skupinou respondentů z pátého ročníku. Z toho usuzujeme, že výsledky našeho šetření budou průkazné a prospěšné jako zpětná vazba pro posouzení znalostí a zkušeností, které studenti během studia nového oboru získali.

Cílem této diplomové práce je především posoudit míru připravenosti studentů zmíněného oboru na dyslektického žáka a na základě výzkumného šetření zhodnotit přínos teoretických a praktických disciplín, které jsou realizovány během studia na vysoké škole pedagogické.

1 Profese učitele primární školy

Ve většině odborných publikací není stanoven jasný závěr k otázce zařazení učitelství do systému profesí. Na učitele můžeme pohlížet z několika hledisek. Jedním z názorů je, že učitelství je povoláním a zároveň posláním.¹

Učitel je člověk, jenž soustavně usiluje o přirozený a komplexní rozvoj osobnosti druhého jedince a to po stránce fyzické, rozumové, sociální, morální i emoční. Je důležitým subjektem ve výchovném a vzdělávacím procesu. Jeho posláním je zprostředkování návyků, vědomostí a dovedností svým žákům.²

Nedá se tedy říci, že učitel je primárně pouze jedinec, který učí. Jeho práce je obsáhlá a náročnost požadavků na něj je vysoká. Jedná se o práci, která nekončí odchodem z pracoviště. Učitel je pedagogem po celý svůj život. Každý den, od okamžiku, kdy se pro toto povolání rozhodne, věnuje se odborné přípravě na vysoké škole, nastoupí do zaměstnání, až do okamžiku svého odchodu. Součástí učitelova života je nekončící sebevzdělávání, reagování na aktuální stav společnosti a zároveň by měl být za každých okolností vzorem kvalitních lidských hodnot a morálních zásad pro své žáky i pro širokou veřejnost.

Všechny tyto výše zmíněné požadavky na osobu učitele napovídají, že dobrým pedagogem se může stát pouze člověk, s odpovídajícími rysy osobnosti, které vyhovují náročnosti této profese.

1.1 Osobnost učitele

Pojmem osobnost rozumíme obecně nejčastěji člověka, který je ve společnosti něčím výjimečným. V oblasti psychologie a primární pedagogiky je však na tento pojem nahlíženo jako na osobnost každého z nás. Jedná se o spojení všech individuálních aspektů jedince.

Osobnost je jako spojená nádoba, do které patří vše, co nás utváří. Kombinace fyzického a duševního základu, se snoubí s tím, jež je vrozené nebo získané a odráží se v našem chování

¹ Srov. KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*, s. 20-23

² Srov. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*, s. 163

a prožívání. Hovoříme o jedinečnosti člověka o takzvaném individu. Nenalezneme stejnou osobnost dvakrát, neboť toho, co osobnost utváří je velké množství. Jsou to prostředí, výchova, vzdělání a vrozený charakter.³

Názorů na hlavní determinující prvek lidské osobnosti je tolik, kolik bychom našli psychologických disciplín. Již jsem se zmínila o důležitém významu výchovy. Učitel jako vychovatel je tedy tím, kdo obrovskou měrou ovlivňuje osobnost svých žáků a měl by ji rozvíjet všemi směry. Ke schopnosti čelit tak náročnému úkolu, je zapotřebí, aby jeho vlastní osobnost vykazovala znaky vhodné k profesi učitele.

Na základě výsledků mnohých studií a výzkumů sestavili uznávaní odborníci jako B. Svoboda, J. Kořa, W. Březinka a jiní výčet ideálních vlastností, které jsou považovány za stěžejní pro úspěšného učitele. Shrnuli jsme důležité vlastnosti, které byly zmíněny v jejich pracích:

- přizpůsobivost
- trpělivost, porozumění, uvážlivost
- schopnost empatie
- ochota spolupracovat
- emocionální stabilita
- objektivita
- mravní stálost
- komunikativní dovednosti
- přirozená autorita
- moudrost
- příjemný vzhled
- tělesná zdatnost
- tvořivost
- profesionalita.

Na výčet těchto vlastností navazují další důležité složky osobnosti učitele a těmi jsou bezpochyby jeho charakter, temperament a povahové rysy. Hovoříme o typu osobnosti učitele.⁴

³ Srov. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*, s. 222-223

1.2 Typologie osobnosti

„Význam všech těchto typologií spočívá v tom, že můžeme lépe poznat učitelskou osobnost prostřednictvím vlastností, které jsou pro ni charakteristické.“⁵

Teorií, jež se zabývají rozdělením typů osobnosti podle vnitřních aspektů, je mnoho. Jednou z nich je členění dle Caselmana, jenž nazval své čtyři skupiny takto:

- filozoficky orientovaný logotrop – jeho snahou je předat svým žákům svůj osobní názor na společnost
- odborně vědecky orientovaný logotrop – jehož cílem je získat žáka pro svůj obor, kterému se věnuje
- individuálně psychologicky orientovaný paidotrop – vyznačuje se vysoce sociálním a pozitivním vztahem k žákům, ctí jejich osobnost
- všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop – zaměřuje svou pozornost na dosažení vyšších cílů, jako je vzbudit u žáka zájem o myšlení

Podle Caselmana můžeme dále tyto typy rozdělit do dalších dvou skupin:

- **autoritativní typ**, jehož snahou je především vše řídit a mít pevně v rukou
- **sociální typ**, který se vyznačuje větší tolerancí k vlastnímu myšlení a nápadům žáků⁶

Budeme-li dále rozvíjet myšlenku typologie učitele podle jeho vztahu k žákům, máme možnost ho kategorizovat podle neoddělitelné součásti naší osobnosti a tou je bezpochyby temperament.

Temperament je soustava vlastností, které předurčují, jakým způsobem vznikají, probíhají a zanikají citové procesy, a jak se projevují navenek v našem chování a prožívání. Tyto projevy pozorujeme snadno v chování a prožívání každého jedince během celého jeho života. Jedná se o soubor vlastností vrozených a tedy neměnných. Žádná osoba není

⁴ Srov. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*, str. 214-216

⁵ KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.*, str. 182

⁶ Srov. Tamtéž. str. 182-183

jednoznačně zařazena do jednoho z těchto čtyř typů temperamentu, většinou se jedná o kombinaci mezi nimi:⁷

- sangvinik (veselý, rychlý, komunikativní, optimista – jako učitel mívá problém s udržením autority)
- choleric (přísný, impulsivní, aktivní – učitel dovede strhnout žáky, ale má nejasné cíle hodiny, kritéria hodnocení, bývá zaujatý apod.)
- flegmatik (klidný až lhostejný – má problém žáky nadchnout a udržet jejich pozornost)
- melancholik (citlivý až nevyrovnaný – špatně reaguje na dominantní žáky a nemá rád změny)

Jak již bylo dříve zmíněno, studií a rozdělení typů osobností je nespočet. Pokusili jsme se vybrat a nastínit studie stěžejní a známé. Další přístupy by zajisté vystačily na samostatnou kapitolu. Proto je nutné připomenout, že vlivů, jež determinují osobnost učitele, se vyskytuje vysoký počet dlouho předtím, než se v dospělosti rozhodne pro povolání učitele. Působí na něj od raného věku výchova v rodině, prostředí, ve kterém žije, což předurčuje vztah budoucího učitele k dětem a lidem obecně.

Velmi často si lidé kladou otázku, zda-li se jedinec učitelem rodí nebo je možné se tomuto mistrovství, tedy být dobrým učitelem, během svého života naučit. Na tuto otázku zatím neexistuje definitivní odpověď. Avšak existuje několik důležitých složek učitelovy kvalifikace, bez kterých se ve své profesi neobejde, a které je schopen získat pouze kvalitní přípravou během svého vzdělávání⁸

Podle Kantorové a kol. je dělíme takto:

- všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled
- teoretické a praktické odborné vzdělání
- pedagogické a psychologické vzdělání

Díky dostatečné úrovni vzdělání v těchto třech oblastech, je učitel schopen přiměřeně reagovat na jakoukoliv vzniklou situaci v prostředí školy nebo mimo ni. Je připraven čelit zvědavým otázkám svých žáků a jejich rodičů a dokáže zaujmout osobní stanovisko

⁷Srov. GILLERNOVÁ, I., MALOTÍNOVÁ, M. *Psychologie*, str. 27

⁸ Srov. KANTOROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*, s. 163-167

k rozličným událostem ve společnosti. Dovede využívat mezipředmětových vztahů ve výuce a nevyhýbá se návaznostem na jiné disciplíny, než je jeho vlastní.

Po dosažení odborného vzdělání má učitel skvělou výchozí pozici, neboť by měl dosahovat kvalitního teoretického i praktického základu. Soubor jeho znalostí, dovedností a schopností z něj dělá ucelenou osobnost, předurčenou ke správnému výkonu v jeho profesi.

Kantorová a kol. hovoří ve své práci o profesionální kvalifikaci učitele, tedy o souboru vybraných schopností. Řadíme sem tyto:

- schopnost získat autoritu – autoritu společenskou i pedagogickou
- schopnost neustálého sebevzdělávání – celoživotní rozšiřování odbornosti
- schopnost vcítit se do problémů žáků – empatie, vroucnost, trpělivost
- pedagogická expresivnost – dokázat předložit žákům své názory, myšlenky
- komunikativní schopnosti – dobře artikulovat, komunikovat věcně a hodnotně
- didaktické schopnosti – dokázat vysvětlit učivo, probudit v žácích zájem o myšlení
- diagnostické schopnosti – umět rozpoznat diagnózu žáka, zařadit jej do skupiny se stejnými specifiky⁹

V oblasti školství dále rozvíjíme tuto teorii, dle výše sepsaných schopností, o specifické a velmi významné požadavky na učitele primární školy, které jsou odlišné od jiných stupňů vzdělávání a jsou velmi podstatné pro hodnotného učitele. Těmto požadavkům říkáme klíčové kompetence.¹⁰

1.3 Klíčové kompetence

V primárním stupni školství je učitel jediným subjektem, který v prostředí školy na žáky přímo působí. Nestřídá se zpravidla s jinými kolegy, neboť jeho kvalifikace pokrývá veškeré předměty prvního stupně. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby jeho schopnosti byly více zkvalitněny v některých stěžejních oblastech, neboť dítě je v období na prvním stupni nejlépe ovlivnitelné právě svým vychovatelem. Často se s ním ztotožňuje a vytváří si k němu osobní

⁹ Srov. Tamtéž. s. 170-171

¹⁰ Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s.126

a silné sociální vazby a je pro žáka vzorem. Učitel prvního stupně zakládá pevný pilíř pro další vzdělání dítěte v pozdějším období.¹¹

Klíčové kompetence jsou souhrnem učitelových schopností v oblasti působení na žáka, které by měl ovládat. V následujících podkapitolách se zaměříme na rozčlenění klíčových kompetencí podle V. Spilkové.

1.3.1 Předmětová kompetence

Pedagog na prvním stupni působí na žáka a rozvíjí jeho vzdělání v celé škále vzdělávacích oblastí. Podle RVP pro ZV se rozdělují oblasti vzdělávání na:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost
- Člověk a příroda
- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce

Tyto oblasti zahrnují veškeré dění, se kterým se žák prvního stupně setkává a proto musí učitel obsáhnout opravdu široké působíště své práce a být vždy o velký kus napřed, aby mohl žáka komplexně rozvíjet. Právě toto mezipředmětové pojetí učení je pro primární stupeň školství typické. O to je studium a také následná práce v primárním sektoru složitější a náročnější pro učitele ve fyzické i psychické rovině. Učitel se musí orientovat v řadě problémů, orientovat se v politické i sociální situaci ve společnosti, aktuálně zaujímat stanoviska a udržovat se v dobré duševní i tělesné kondici až do pozdního věku.

¹¹ Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s.126

1.3.2 Pedagogická a psychodidaktická kompetence

Pedagogovi nestačí pouze to, co sám zná. Hlavní je, aby uměl své znalosti, zkušenosti a postoje z klíčových oblastí předat svým žákům.

Dobry učitel nemá problém žáky zaujmout, motivovat je, správně nabádat k myšlení, paměťovým operacím a dále pak upevňovat vše, co žákům předal. Měl by být schopen utvářet zdravé sociální klima ve třídě. To znamená spolupracovat s žáky jako sobě rovnými avšak zachovat si přirozenou autoritu. Úspěšný učitel se pozná podle fungující třídy z pohledu žáků samotných, ale i rodičů a okolí. Žáci ve třídě spolupracují a je zde příjemná atmosféra bez nežádoucích projevů, jako je agrese či šikana.¹²

Pokud má učitel odpovídajícím způsobem rozvinutou pedagogicko-psychodidaktickou kompetenci, třída je úspěšná v celém spektru mezilidských vztahů uvnitř i navenek.

1.3.3 Kompetence organizační a řídicí

Učitel je ve své třídě postaven před řadu organizačních problémů. Od organizace jednotky výuky, se kterou se s rostoucími zkušenostmi umí dobře vypořádat, až po složité školní projekty, výlety, školy v přírodě, ke kterým je nutná dávka opravdu vytříbeného organizačního talentu. Učitel organizuje a řídí činnosti svých žáků nepřetržitě po celou dobu výuky. Stanoví pevné zásady a pravidla této práce, neboť jako třídní učitel na prvním stupni je zpravidla koordinátorem všeho podstatného ve třídě po delší dobu, než je jeden rok.¹³

Jeho řídicí schopnosti mu pomáhají i v komunikaci s rodiči a s okolím školy. Jsou podstatné při prosazování zájmů třídy nebo jednotlivce před nadřizenými subjekty. V době školních projektů a následné možnosti dotací na ně, je tato kompetence jednou z nejdůležitějších pro vytváření dobrého kreditu učitele.

¹² Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s. 126

¹³ Srov. Tamtéž. s. 126

1.3.4 Kompetence konzultativní a poradenská

V období integrace různých skupin žáků i jednotlivců se specifickými potřebami, je důležitá schopnost spoluvytvářet velmi dobré napojení školy na rodiče žáků, případně jejich okolí. Nejdůležitějším aspektem je pak umět s rodiči navázat vztah plný důvěry, respektu a vzájemné tolerance ku prospěchu jejich dítěte i celé třídy. Učitel by měl být pro rodiče žáka především skvělým poradcem. Jeho záměrem je dát rodičům na výběr, jakým způsobem bude vzájemná spolupráce probíhat.¹⁴

Pokud se u žáka vyskytne jakýkoliv problém, je především rádcem a hlavní impuls by měl vycházet od rodičů o zlepšení nebo prošetření problematické situace. Pokud tato spolupráce funguje, lépe předcházíme zanedbání různých individuálních potřeb žáků.

1.3.5 Kompetence k sebereflexi

Především v začátcích své kariéry je pro pedagoga nelehkým úkolem dokázat zhodnotit svou činnost z různých úhlů pohledů. Pokusit se objektivně nikoli subjektivně vyvodit závěry ze své práce, dopad našeho snažení na žáky, v jaké míře je vystupování a vedení k rozvoji osobnosti dítěte efektivní se zdá složité. Jedná se o někdy opomenutou záležitost především u učitelů, kteří učí déle. Avšak bez objektivní kritiky svého působení, může lehce dojít k ustrnutí v zajetých kolejích a dále pak nevyhnutelně k neefektivní práci. Schopnost sebereflexe či jiným slovem sebehodnocení, vyžaduje trénink a jistou toleranci k vlastním chybám, které jsme schopni změnou k lepšímu vykompenzovat a odstranit. Pokud dlouhodobě máme problém v té či oné oblasti svého působení na třídu či jednotlivého žáka, je potřeba zamyslet se nad příčinami nejprve u sebe samého a vyvodit ze zjištěných závěrů konkrétní důsledky a změny.¹⁵

Sebereflexí by se měl učitel primárního stupně vzdělávání zabývat neustále, stejně jako v každém okamžiku s dětmi komunikuje.

¹⁴ Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, str. 126

¹⁵ Srov. Tamtéž.

1.3.6 Kompetence komunikativní

Je jednou z nejdůležitějších schopností učitele vůbec dobře komunikovat. Pod pojmem komunikace máme nyní na mysli celé spektrum komunikačních prostředků a typů, od slovního projevu, přes správnou volbu gest, mimiky apod.

V oblasti slovního projevu učitel musí dbát na gramatickou i kontextovou správnost, beze stop dialektu, neboť děti ho často napodobují. Správně volit intonaci hlasu a vybraně artikulovat. Jeho kadence je přiměřená a počet cizích slov přiměřený věku dítěte. Mnozí učitelé se vyznačují přehnaným užíváním gest a to vede k následnému napodobování dětí. Pokud jsou gesta a mimika přiměřeným doprovodem učitelova slovního projevu, hovoříme o dobrých řečových schopnostech.

Je zásadně pozitivní, vede-li učitel přirozeně žáky k rozhovoru, diskuzi či k vyjádření svého názoru během hodiny i mimo prostředí školy. Tyto tendence má moderní školství zakotvené ve svém programu.

K tomu je nutná dobrá atmosféra ve třídě, kterou učitel může zajistit přiměřeným humorem ve výuce a tím, že je schopen naslouchat. Pokud žák cítí učitelovu pozornost, může se projevovat volněji během výuky a ví, že jeho názor učitel ocení, nemá zpravidla v budoucnu komunikační problémy.¹⁶

Dobry třídny učitel si rád vyslechne problémy svých žáků, jeho názor k tomu co se děje ve společnosti či k probírané látce a žák se ho nebojí zeptat na cokoliv. Učitel ve spolupráci s rodinou utváří osobnost dítěte po komunikativní stránce v období, kdy je k odchylkám od normy nejnáchylnější a na druhou stranu v době nejvhodnější k upevňování správných komunikativních návyků. Skrze komunikaci se dostáváme k dítěti blíže, jsme schopni ho poznat a zařadit do skupiny s podobnými znaky projevů, s čímž souvisí další z kompetencí.¹⁷

¹⁶ Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s.130

¹⁷ Srov. Tamtéž. s.130 - 131

1.3.7 Diagnostická kompetence

Základem vztahu učitele a žáka, jak bylo shrnuto výše, je výborná komunikace mezi oběma subjekty, založená na dokonalém vnímání každého dítěte, jako bytosti jedinečné. Díky tomu, že jsou žáci na prvním stupni ve velmi důležitém věku z pohledu vývoje člověka, dostává učitel ve své podstatě rozmanitý vzorek lidské společnosti do jedné třídy. Každý žák se během primárního období vzdělávání utváří a profiluje. Důležitou povinností učitele je přiměřeně na jeho vývoj reagovat od počátku, kdy nastoupí žák do první třídy, až do jeho odchodu na druhý stupeň. Tím, že dostane učitel žáka do třídy, stává se okamžitě předmětem jeho diagnostických schopností, neboť žák je z různých rodinných poměrů, je odlišně nadaný nebo naopak má v některé oblasti problém.

Z těchto odlišností musí učitel při své práci vycházet, dokázat na ně reagovat, dostatečně je zohledňovat a přizpůsobit jim své působení na třídu jako celek i na žáka jako jednotlivce.

Pokud je učitel schopný správně diagnostikovat, pak je dobrým poradcem rodičům žáků a nečiní mu problémy pomoci jim s případnou nápravou konkrétních problémů ve vzdělávání či chování dítěte. Učitel diagnostikuje nepřetržitě a připravuje se na výuku tak, aby dosáhl stanovených cílů a udržel dobré prostředí k učení a spolupráci ve třídě.¹⁸ Učitel primární školy diagnostikuje tyto subjekty:

- osobnost žáka
- školní třídu
- oblast svého působení i z pohledu působení školy jako celku
- rodinné prostředí žáka a sociální prostředí z hlediska dopadu na žáka

Učitel primárního stupně diagnostikuje problémy z těchto hledisek:

- školní zralost
- adaptace žáka na školní prostředí (přechod z instituce preprimárního vzdělávání)
- diagnostika SPU a LMD.

¹⁸ Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s. 128-130

2 Pregraduální příprava učitele primární školy v oblasti pedagogické diagnostiky

S přibývajícím snahou o integraci žáků se specifickými poruchami učení je podstatné, aby učitel diagnostikoval ve všech oblastech z výše uvedených hledisek včas a následně spolupracoval intenzivně s odbornou podporou i rodiči žáků kvalitně. Rozvíjel díky správné diagnostické činnosti schopnosti, dovednosti a znalosti žáka v co nejlepší možné míře.¹⁹

Učitel se setkává s diagnostikou ve všech obdobích svého profesního života a jeho dovednosti v oblasti této klíčové kompetence se s přibývajícím praxí rozšiřují a zkvalitňují. Zdroje, při kterých získává zkušenosti s diagnostikou, dělíme dle V. Švece následně:

- pregraduální příprava učitele na vysoké škole
- konkrétní prostředí školy, do které učitel nastoupí
- počátky vlastní diagnostiky v praxi
- spolupráce při diagnostikování s kolegy a dalšími odborníky
- sebereflexe a autodiagnostika²⁰

2.1 Pedagogická diagnostika

S diagnostikou se nesetkáváme pouze v oblasti pedagogiky. Je součástí i jiných profesí, ale i běžného života. Čím větší je člověk odborník a čím více znalostí v daném oboru má, tím lépe dovede diagnostikovat osobu, jenž je předmětem jeho zájmu. Je známo, že o takzvanou laickou diagnostiku se pokouší každý z nás. Pedagogická diagnostika je však svým rozsahem a vlivem na kvalitní působení na dítě jednou z nejdůležitějších diagnostických oblastí vůbec.²¹

„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“²² V oblasti školství vnímáme přítomnost diagnostiky u těchto subjektů:

¹⁹ Srov. NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*, s. 128-130

²⁰ Srov. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*, s. 281

²¹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 23

²² ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 12

- škola a třída
- rodina žáka
- kroužky a zájmy
- pedagogicko-psychologické poradny
- logopedická centra

Dále se s ní nepochybně setkáme v profesích, jako jsou psychologové, pomocní pedagogičtí pracovníci, působící jako vychovatelé nebo vedoucí zájmových skupin. Z hlediska časové náročnosti je rozlišována diagnostika s krátkodobým působením nebo naopak dlouhodobá.²³

Učitel přistupuje k diagnostice po stránce obsahové (vědomosti, dovednosti a návyky), procesualní (průběh výchovy a vzdělávání), psychické úrovně (emoce) a tyto svá zjištění doplňuje údaji z anamnézy dítěte. Důležitou složkou diagnostické práce pedagoga je umět zhodnotit sám sebe. Hovoříme o autodiagnostice učitele, při které je schopen pomocí sebereflexe a diagnostiky použitých metod promyslet další kroky a postupy své práce.²⁴

Diagnostika v oblasti primárního vzdělávání není testováním dosažených znalostí žáka a nezaměňujeme ji s hodnocením. Jedná se spíše o zjišťování úrovně žáka v oblasti výchovy a vzdělávání v daném období. Porovnáváme naše dílčí očekávání v návaznosti na edukační proces s dosaženými výsledky. Učitel je schopen, dle sesbíraných údajů o konkrétní úrovni žáka, porovnat jednoho žáka s ostatními ve třídě, a podle toho jej zařadit do skupiny.

Někdy se v odborné literatuře dočteme o pojmu diagnóza. V moderním školství není nutné vydávat souhrn poznatků o dítěti, získaných diagnostickými prostředky, za diagnózu. Avšak pokud chceme tohoto termínu užít, pak se nejedná o stejný výklad jako v oblasti medicíny, nýbrž spíše o souborné vyjádření o projevech a stavu dosažené úrovně žáka z hlediska výchovně-vzdělávacího.²⁵

²³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 23

²⁴ Srov. Tamtéž. s.12

²⁵ Srov. Tamtéž, s. 12-13

2.2 Typy pedagogické diagnostiky

V pedagogické diagnostice se setkáme s odlišnými přístupy. Učitelovou úlohou je zvolit vhodný přístup či jejich kombinaci k řešení daného problému, aby plně využil prostředků k získání objektivního závěru své diagnostické činnosti. Jednotlivé typy pedagogické diagnostiky shrnují zásady zjišťování úrovně žáka v obsahu učiva, v přehledu dosažených cílů a v následném vyhodnocení či utváření křivky pokroku jedince v oblasti výchovy a vzdělávání. V odborné literatuře jsou uvedeny čtyři typy pedagogické diagnostiky.²⁶

2.2.1 Normativní diagnostika

Tento typ je využíván především z hlediska širšího zařazení jedince do populace. Dosažené hodnoty úspěšnosti žáka, vyplývající z kontrolního testu za použití diagnostických metod, jsou porovnány na základě hodnot vyplývajících ze vzorku osob se stejným zařazením ve společnosti. Hovoříme o diagnostice v rámci školního prostředí, národní nebo dosaženého stupně vzdělání. Tento přístup zařazujeme, chceme-li adekvátně rozhodnout, zda žák může bez problému přejít na jinou školu či postoupit o stupeň výše, dosahuje-li nadprůměrných hodnot nebo naopak sestoupit na jednodušší stupeň vzdělávání, dosahuje-li hodnot podprůměrných až hraničních.²⁷

2.2.2 Individualizovaná diagnostika

Neporovnává žáka s druhým subjektem, nýbrž na něj nahlíží pouze v rovině k němu samému. Tento typ se v hojně míře vyskytuje a aplikuje v případě dětí se speciálními potřebami, ať už se jedná o žáky s handicapem nebo při poruchách chování a učení. Velmi důležitou schopností se stává individualizovaná diagnostika v přijímacím řízení na vyšší stupeň školy, neboť jen skrze posouzení možností progresu ve výchově či vzdělávání, můžeme žáka zařadit do konkrétního stupně a oboru na příslušné škole. Tento typ uplatňujeme také v případě nedostatečné motivace žáka, při poklesu sebevědomí

²⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 12-13

²⁷ Srov. Tamtéž. s. 14

nebo při častém poklesu žáka v některých předmětech. Zkušený učitel je schopen díky správné diagnostice žáka povzbudit a vyzdvihnout jeho menší úspěchy napříč tomu, že úkol jako celek nezvládá. Touto technikou je možné žáka vrátit do problému a motivovat ho opakovaně k lepšímu výkonu.²⁸

2.2.3 Kriteriaální diagnostika

Zde porovnáváme dosažení jisté stanovené schopnosti nebo dovednosti a jsme kompetentní jednoznačně nebo s větší přesností, na základě konkrétního úkolu, určit, zda žák odpovídá dané úrovni či neodpovídá. Učitel stanovuje při činnostech jako je hodnocení kritéria, která vypovídají o tom, zda žák splnil či nesplnil zadaný úkol, zda látku umí nebo umí částečně. Stanovit si přesná kritéria je mnohdy obtížné. Proto má pedagog opěrný bod v podobě mu známých stanovených dílčích výstupů v RVP pro ZV. Díky tomuto kurikulárnímu dokumentu i jiným směrnícím se mu lépe stanovují kritéria hodnocení žáků a aplikuje je na svoji třídu. Tato kritéria jsou pro učitele primárního vzdělávání závazná a aplikuje je na základě kvalitní diagnostiky na svou třídu či žáka.²⁹

2.2.4 Diferenciální diagnostika

Je využívána především při rozličných příčinách na povrch stejně působícího problému. Pedagog se často ve své třídě, především v primárním období, setká se stejnými projevy chování, avšak na základě zcela odlišných příčin. V případě vyvození špatného diagnostického závěru, by mohl mít sklon k neobjektivní kritice či ke zcela chybné volbě přístupu k žákovu chování navenek.

Dobrý učitel posuzuje žáka co nejobektivněji a nahlíží na projevy jeho chování z všemožných hledisek. Pokud je ve své diagnostické činnosti precizní, může poodhalit snadněji ohnisko problému s žákem či jeho specifickou potřebu ve výchovně – vzdělávací oblasti. Jakmile diagnostický závěr nabere konkrétnější podoby, je učitel schopen reagovat a uzpůsobit se potřebám žáka tak, aby ho v co největší možné míře motivoval k lepším

²⁸ Srov. Tamtéž s. 14 - 15

²⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 14 - 15

výsledku a zmírnil negativní projevy jeho chování. Pokud se mu podařilo na základě dobrého diagnostikování pojmenovat problém, je na nejlepší cestě k jeho nápravě.³⁰

Učitel aplikuje a propojuje všechny typy diagnostických přístupů, protože jedině tak je možné objektivně dojít k co nejlepšímu výsledku vzhledem k potřebám dítěte v edukačním procesu. Dalším rozhodujícím kritériem, je zvolení správných diagnostických metod.

2.3 Diagnostické metody v oblasti primární pedagogiky

Trvalou součástí pedagogické vědy jsou metody, které učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu používá a operuje s nimi na základě správně zvoleného výběru tak, aby dosáhl stanoveného cíle. Některé metody jsou převzaty z psychologie a po upravení pro potřeby pedagogiky jsou užívány jako celek spolu s metodami původními. Souhrnem nejužívanějších diagnostických metod podle O. Zelinkové se zabýváme v následujícím výpisu.³¹

2.3.1 Pozorování

Je považováno za velmi důležitý pilíř diagnostiky v oblasti vzdělávání, obzvláště pak v primárním období. Z hlediska trvání je známo, že učitel jako jeden z mála subjektů, má možnost pozorovat svého žáka nebo skupinu žáků v rozsahu od jedné vyučovací jednotky, až po celý rok. Pedagog je schopen pozorovat progres ve zvolených oblastech vzdělávání a zároveň je žák vnímán jako celek po trvalejší dobu, neboť učitel na primárním stupni školy, je zpravidla i třídním učitelem. Má tedy možnost pozorovat žáka v rozmanitých situacích.

Učitel pozoruje žáka nahodile (bez předešlého záměru) nebo záměrně, kdy si zvolí objekt svého pozorování za konkrétním účelem. Dítě je pozorováno na základě projevů svého chování, které jsou viditelné, slyšitelné a učitel je identifikuje a dle nich si utváří ucelený obraz o žákovi a jeho rysech. Pokud se učitel zaměřuje na jednoho žáka opakovaně ve stejné situaci nebo při shodném vzorci negativního chování, je pozorování snadno využitelné při kompenzaci těchto projevů. Je důležité, aby bylo dítě posuzováno v nejvyšší možné míře

³⁰ Srov. Tamtéž. str. 14-15

³¹ Srov. Tamtéž. str. 28

objektivně. Stejně tak je podstatné, aby učitel ze svého pozorování nevytvářel ukvapené závěry a nepřiklonil se k jednoznačnému zařazení žáka po krátkodobých negativních projevech, neboť při této metodě neznáme míru vlivu momentálního rozpoložení žáka, případných problémů v rodině či reakce na prostředí. Opakované pozorování jedince či skupiny může vést k lepšímu pochopení žáka, jeho charakteru, temperamentu, vnitřních potřeb a všech vrozených determinantů jeho chování. Při pozorování je učitel nucen sledovat také své vlastní reakce a projevy, neboť ty do značné míry chování žáka ovlivňují v celé škále situací. Obecně platí, že čím dříve si učitel všimne problému, tím snadněji a rychleji žáka pochopí a může mu pomoci.

V moderním pojetí vzdělávání žáků, je často přizván jiný subjekt, který nám při pozorování třídy pomáhá. Těmito osobami jsou nejčastěji kolegové, nadřízení, rodiče či pomocný pracovník jako je vychovatel, odborný asistent nebo psycholog z pedagogicko-psychologické poradny. Tito další pozorovatelé mohou učiteli pomoci oprostít se od subjektivních vlivů a lépe dosáhnout objektivních závěrů. Při této metodě jsou velmi důležité informace vyplývající z rozhovoru s rodiči žáka, neboť ti mají možnost své dítě diagnostikovat v průběhu celého života v nekonečné škále situací.³²

2.3.2 Rozhovor

Rozhovor neboli interview je souborem otázek a odpovědí, které jsou kladeny v náhodném či strukturovaném sledu, za účelem získání okamžitých, osobních až velmi citlivých odpovědí na zvolené téma. V oblasti primární pedagogiky je tato metoda nejčastěji využívána ve vzájemné interakci mezi těmito osobami:³³

- učitel a žák
- učitel a rodiče
- učitel a jiný kolega
- učitel a jemu nadřízený subjekt

Rozhovor jako metodu diagnostiky nesmíme zaměňovat s obyčejnou diskuzí či povídáním. Má jasný postup a v případě učitele i cíl. Jakmile je rozhovor mezi učitelem

³² Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 28 - 31

³³ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 31

a jinou osobou ukončen, je podstatnou součástí diagnostiky, dokázat rozeznat stěžejní momenty rozhovoru a uložit si je do paměti, stejně jako závěry, které z rozhovoru vyplývají. Pokud vede učitel rozhovor se svým žákem, je nejdůležitější, aby byl vytvořen pevný kruh důvěry mezi nimi, a aby bylo dítě podněcováno k volnému toku odpovědí, bez ovlivňování ze strany učitele, a aby nebylo za zodpovězení otázky trestáno.

Při rozhovorech s rodiči žáka, které jsou také stěžejními momenty v učitelské profesi, se musí kantor řídit několika pravidly, které mu napomáhají k úspěšné diagnostice pomocí této metody. Podle Gavora jsou to tato pravidla:³⁴

- vytvořit pozitivního klima mezi učitelem a rodiči
- obeznámit s obsahem a časovou náročností rozhovoru
- zvolit správné doplňující otázky
- jednat s rodičem jako se sobě rovným
- zopakovat podstatné body rozhovoru

2.3.3. Anamnéza

Jedná se o metodu, kterou bývají zjišťovány skutky a děje probíhající v minulosti, které ovlivňují jedincovo chování v přítomnosti. Za pomoci anamnézy se postupně dozvídáme o dítěti podstatné události z jeho života, které jsou pro oblast diagnostiky stěžejní a bez kterých bychom nemohli správně pochopit jednotlivé propojení psychosomatických vlivů s momentálním stavem dítěte. Anamnéza je velmi objektivní metodou v oblasti pedagogické diagnostiky, neboť se díky ní dozvídáme konkrétní příčiny chování, prožívání a postup ve vzdělávání dítěte jsme tak schopni lépe specializovat na jeho konkrétní potřeby. Z hlediska zaměření jsou známy tyto typy anamnézy:³⁵

- osobní (období počáteční motoriky, celkový zdravotní stav, řečové dovednosti, emoční problémy, okruh zájmů dítěte)
- rodinná (výchovný model, vztahy mezi členy rodiny, problémy během výchovy, reakce na školní prostředí, vztah se sourozenci)

³⁴ Srov. Tamtéž. str. 31

³⁵ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 31 - 34

- školní (jak dítě zvládalo mateřskou školu, první třídu, problémy ve škole, vztah ke svému učiteli, vztahy se spolužáky, komunikace s rodiči, spolupráce s rodiči).

2.3.4 Dotazník

Důležitým prvkem této diagnostické metody je fakt, že dotazník je zpravidla v psané podobě. Jeho pomocí jsme schopni získat kvantum informací od většího počtu lidí, které se pokoušíme diagnostikovat, neboť se jedná o metodu, jejíž aplikace je časově nenáročná. Delší dobu u kvalitně vytvořeného dotazníku věnujeme přípravě, zvolení vhodných otázek v závislosti k problému, jímž se chceme zabývat a dále pak jeho vyhodnocení. Než-li aplikujeme dotazník při konkrétním šetření, je velmi důležité stanovit si cíl, ke kterému chceme dojít či kvůli kterému jsme dotazník vytvořili. Pokud učitel nezvolí dobře záměr, kvůli kterému používá dotazník ve své praxi, pak je užití této metody bezpředmětné a chybné.

V úvodu dotazníku by se měl objevit účel vyplnění, tedy zhotovitel by měl uvést respondenta do oblasti problému, jímž se zabývá. Následují pokyny k vyplnění, popřípadě zpřesňující informace k bodům dotazníku či jeho rozdělení. V další části nalezneme vždy konkrétní, jasně zformulované otázky, jež jsou v logickém sledu, vhodně zvolené v závislosti na typ respondenta, jeho věk, schopnosti nebo znalosti a nemají dvojího výkladu. Mínilo tím, že si dva různí žáci nemohou vysvětlit jednu otázku každý jinak. Proto je velmi vhodné, před aplikací dotazníku na kupříkladu celou třídu, vyzkoušet zadat dotazník na menší skupinku lidí. Dále je nezbytné, aby měli žáci či jiní respondenti, kterým učitel dotazník předkládá, dostatek informací z dané oblasti, aby se v otázkách nevyskytovaly pojmy jim neznámé nebo složité na pochopení a aby měli na vyplnění dostatek času.

Při dodržení všech výše vyjmenovaných kritérií, je tato metoda velmi vhodná zejména u starších žáků, kteří nemají problém samostatně vyhodnotit rozličné situace. Na primárním stupni je doporučeno využívat lehčích a zejména obsahově kratších dotazníků u žáků kolem deseti let věku.³⁶

³⁶ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 35

2.3.5 Testy

Jedná se o původně spíše psychologickou metodu, která stejně jako dotazník je v psané podobě. V oblasti pedagogiky se nesetkáváme s testy za účelem zjišťování schopností, postojů, osobnostních kvalit či nadání, ale s testy, jenž jsou užity učitelem se záměrem stanovit míru pochopení dané látky či zvoleného problému. K vytvoření testu v oblasti pedagogiky vede řada standardizovaných metod, bez jejichž znalosti není učitel kompetentní k užití této diagnostické metody. U učitele je velmi podstatné, aby se vyhnul běžným chybám, kterých se často jiní dopouští při takzvaném testování, neboť z výsledků testů si často stanovuje závěry o dosažené znalosti žáka ve zvolené oblasti vědění a poznání. V českém školství má diagnostika formou testu stále pevnou tradici a je tudíž potřebné, ji ovládat. Z hlediska rozdělení testů do jednotlivých typů hovoříme o těchto názvech:³⁷

- psychologické
- standardizované
- pedagogické

Metody, o kterých jsme se již zmínili dříve, lze ve větší či menší míře zahrnout do dalšího souboru metod, jež jsou nedílnou součástí práce pedagoga. Hovoříme o ověřování vědomostí a dovedností opět ať už v písemné či mluvené podobě. Mezi tyto metody patří jak rozhovor, tak testy, ústní zkoušení a jiné. Vedle diagnostikování těmito metodami je obvyklé pro učitele primárního stupně analyzovat výsledky žákova snažení.

2.3.6 Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů

Tyto metody mají v oblasti pedagogické diagnostiky velmi pevné místo, neboť učitel se především u nižších ročníků zabývá stále hodnocením činnosti a zvládnutím úkolů ze strany žáka, jenž stanovil. Obecně lze rozdělit výsledky žákovy činnosti do těchto skupin:³⁸

- výtvořky ve výtvarné výchově
- výrobky v pracovních činnostech
- laboratorní pokusy

³⁷ Srov. Tamtéž

³⁸ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 43

- zpracování plakátu, nástěnky a jiné
- písemné projevy (diktát, písemná práce, opis).

Výhodou těchto metod je, že učitel může povzbudit žáky, kteří jsou v teoretické oblasti průměrní či podprůměrní, neboť právě tito bývají velmi nadaní v kreativní oblasti. Pod pojmem analýza se skrývá postup, při němž rozdělíme činnost do dílčích kroků a analyzujeme jednotlivé kroky z hlediska samostatného zvládnutí. Ke kvalitnímu zvládnutí této metody ze strany učitele je nutné si uvědomit, s jakým žákem pracujeme, neboť to co u jednoho lze považovat za snadné, druhému může z mnoha důvodů činit nemalé potíže. Nejdříve si pedagog stanoví, do které kategorie žáka, jenž je předmětem jeho diagnostické činnosti, zařadí:³⁹

- nadaný žák
- průměrný žák
- žák se speciálními potřebami.

Při volbě odpovídajících diagnostických metod je na učitele kladena velká zodpovědnost, neboť každá výše zmíněná metoda je účinná pouze v tom případě, že byla zvolena k odpovídajícímu problému správně. Chce-li učitel dosahovat ve své diagnostické činnosti co možná nejvíce objektivních závěrů, pak je nutné, aby znal všechny metody po stránce teoretické a uměl je správně aplikovat. Jakmile je učitel dobrým diagnostikem ve své třídě, je tou nejpovolanější osobou zaznamenat i takové náznaky problému ve vzdělávání žáka, které vedou k podhalení faktu, že žák trpí jednou se specifických poruch chování, učení nebo jiným handicapem, není-li na to upozorněn při nástupu dítěte do školy.⁴⁰

2.4 Diagnostika v oblasti specifických poruch učení

Z obecně známých průzkumů vyplývá, že výskyt dětí v našich školách, jenž trpí jednou ze specifických poruch učení, je značný. V žádném případě nehovoříme o výjimkách. Za svou praxi se setkává pedagog s těmito dětmi nespočetně a je spíše ojedinělé, pokud učitel nemá ve své třídě žáka, který zastupuje tuto skupinu. Včasné odhalení jednotlivých poruch učení,

³⁹ Srov. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, s. 43

⁴⁰ Srov. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s.173

změna přístupu ke konkrétnímu vzdělávání takového žaka a snaha o nápravu poruchy je nelehkým, avšak možným úkolem pro dobrého učitele na primárním stupni školství.⁴¹

Při diagnostice specifických poruch učení, jakmile učitel pojme podezření, že se vyskytuje v jeho třídě žák takto postihnutý, je nejdůležitější, aby vhodně spolupracoval nejen s žákem samotným, ale i s dalšími důležitými subjekty, se kterými se setkává při edukačním procesu. Tyto subjekty představují především rodiče žaka, kolegy z oboru, speciální pedagogy, psychology a jiné odborné pracovníky, bez jejichž pomoci a kvalitního poradenství učitel stěží dosahuje dobrých výsledků při nápravě a kompenzaci všech obtíží, které žakovu jedna či více specifických poruch způsobují. Učitel volí k podhalení specifických poruch učení tyto diagnostické postupy:⁴²

- rozhovor s rodiči
- rozhovor mezi učitelem a žákem
- přímé zdroje diagnostických informací

Mezi zdroje, jež nám přímo diagnostikují, zda žák netrpí jednou či kombinací více specifických poruch učení řadíme také již výše popsanou metodu analýzy výsledků činnosti. U specifických poruch učení se zaměřuje učitel především na možné problémy žaka v té činnosti, která je pro něj ukazatelem příslušné poruchy. Při diagnostice žaků se specifickou poruchou učení se pohybuje zejména v následujících oblastech:

- hodnocení výkonu ve čtení
- vyšetření rychlosti čtení
- chyby při čtení a jejich analýza
- porozumění textu
- hodnocení písemných prací
- analýza chyb v písemném projevu
- sluchová analýza a řečové schopnosti
- zraková percepce
- lateralita
- vnímání prostorové orientace a jiné⁴³

⁴¹ Srov. Tamtéž.

⁴² Srov. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s. 173-174

⁴³ Srov. Tamtéž

V těchto oblastech učitel diagnostikuje jednotlivé problémy či nedostatky žáka a na základě nich je schopen odhadnout, zda-li dítě netrpí specifickou poruchou učení. Pokud je jeho podezření podloženo závěry kvalitní diagnostické činnosti ve školním prostředí, je povinností pedagoga doporučit žáka k odbornému vyšetření a na základě závěrů speciálního pedagoga či psychologa zkvalitňovat přístup k tomuto dítěti a zohlednit jeho potřeby v dalším vzdělávání.

2.5 Konkrétní příprava v rámci vysokoškolských disciplín

V celé této kapitole jsme se snažili utřídit obecné poznatky z oblasti pedagogické diagnostiky specifických poruch učení, avšak nesmíme opomenout zmínit, jakým způsobem je posluchač oboru Učitelství prvního stupně základní školy připravován v rámci teoretických i praktických disciplín během svého studia na vysoké škole pedagogické.

Vysokoškolské disciplíny, jež se dotýkají problematiky specifických poruch učení, jsou rozděleny do dvou kategorií. Ty, které probíhají v rámci přednášek, cvičení a seminářů označujeme jako teoretické disciplíny. Oproti tomu ty, které jsou naplňovány pedagogickou praxí, označujeme jako praktické. Samozřejmě tyto dvě skupiny na sebe vzájemně navazují a působí. Je přirozené, že jsou teoretické poznatky, získané během přednášek, seminářů, či cvičení zužitkovány a realizovány během výkonu pedagogické praxe. Praxe se během studia oboru Učitelství pro první stupeň základní školy dělí do tří typů – náslechová, s výstupem a souvislá. Během náslechové praxe posluchači z řad budoucích učitelů sledují postupy a zaznamenávají výsledky činnosti učitele. Po přechodu k vlastním výstupům na praxi, vedou buď část vyučovací jednotky, nebo celou jednotku sami a tudíž přímo působí na osoby žáků.

Celá praktická oblast vysokoškolských disciplín je zakončena v pátém ročníku souvislou pedagogickou praxí, kdy má student daného oboru možnost působit v běžném edukačním procesu v jedné třídě po dobu dvou měsíců.

S ohledem na teoretické disciplíny, jež jsou naplňovány během vysokoškolského studia oboru Učitelství prvního stupně základní školy a přímo se dotýkají nebo zahrnují problematiky specifických poruch učení, bychom museli zmínit téměř všechny předměty daného oboru. Ve skutečnosti se ve větší či menší míře objevuje daná problematika specifických poruch učení ve všech disciplínách, tedy v oblasti českého jazyka, cizího jazyka,

matematiky, přírodních věd i výchov. V největší míře jsou pak specifické poruchy učení rozebírány v rámci psychologických předmětů, obecně pedagogických a speciálně pedagogických a to v průběhu celého pětiletého studia.

Můžeme tedy říci, že zmíněná problematika je zahrnuta v rámci předepsaného průběhu studia daného oboru dostatečná po teoretické i praktické stránce a během zmíněných disciplín se budoucí učitelé seznamují s charakteristickými znaky všech specifických poruch učení tak, aby byli schopni je diagnostikovat.

3 Specifické poruchy učení

Vymezit jednostranně pojem specifické poruchy učení je téměř nemožné. Jak u nás, tak v zahraniční literatuře se běžně setkáváme s různou terminologií a taktéž s odlišnými přístupy k této problematice jako takové. V odborné literatuře nalezneme označení, jako jsou specifické poruchy učení a chování nebo specifické vývojové poruchy učení a chování a mnohé další. Termínem specifické poruchy učení, tak jak jsme si ho zde stanovili, rozumíme rozsáhlou skupinu problémů v edukačním procesu v dosahování průměrných školních dovedností, schopností a vědomostí. Tyto obtíže se vyskytují v celé škále kategorií, mají svoji etiologii a související terminologii, která je buď přepisem či překladem z cizího jazyka nebo je vytvořena na základě mateřského jazyka, tedy češtiny a v zahraničí nemá svůj ekvivalent.⁴⁴

Označením specifické se odborná literatura snaží odlišit tyto poruchy od nespecifických, jež jsou podrobeny jiným příčinám, jako jsou opožděný vývoj nebo smyslová postižení aj. Z četných výzkumů víme, že se jedná o poruchy vrozené, nejsou tedy získané během života na základě úrazu či jiných skutečností. Částečně jsou ovlivněny dědičností a jistou měrou i možným poškozením jedince v prenatálním období. Setkáme se také s názory, že tyto poruchy jsou přímo ovlivněny nejednotnou lateralizací, poruchou hemisfér mozku či jejich špatnou spoluprací. Za velmi důležitý aspekt považujeme fakt, že specifické poruchy učení nesouvisí s inteligenčním stupněm dítěte, neboť je známo, že i velmi inteligentní jedinec nezřídka spadá do skupiny žáků se specifickou poruchou učení.⁴⁵

„Obecně lze definovat specifické poruchy učení jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociálně-kulturní příležitosti.“⁴⁶

Je velmi důležité si uvědomit, že toto označení je nadřazeno pojmům, jež zahrnují a vysvětlují konkrétní poruchy. Na základě specifických projevů v jednotlivých oblastech hovoříme o následujících poruchách:

⁴⁴ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 10-11

⁴⁵ Srov. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 11-12

⁴⁶ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 11

- čtení – dyslexie
- psaní – dysgrafie
- pravopisu – dysortografie
- počítání – dyskalkulie
- motoriky – dyspraxie
- hudebnosti a rytmu – dysmúzie⁴⁷

Současně s vymezením jednotlivých skupin poruch učení, nesmíme opomenout fakt, že není neobvyklá kombinace několika poruch dohromady u téhož jedince. Každá z těchto kategorií má své příčiny a projevy, odlišně se přistupuje k její diagnostice a nápravě. Avšak s rostoucí snahou integrace u primárního stupně vzdělávání, je učitel nucen zohlednit jednotlivé specifické poruchy či jejich kombinaci některých žáků a následně postup práce s takovými dětmi začlenit do normálního edukačního procesu tak, aby docílil naplnění vzdělávacího cíle u celé skupiny žáků. Výhodou učitele při plánování práce s třídou, ve které se vyskytují žáci se specifickými poruchami učení, je zjištění, že ve většině případů postup, jenž vede ke zlepšení v konkrétní dovednosti u žáka s poruchou, je vhodný i pro žáka, u něhož porucha zjištěna nebyla.

Kdybychom se pokusili shrnout dosud známá fakta o každé již zmíněné poruše učení, pak bychom vytvořili obsáhlý text. Pro potřeby této práce, se však nepochybně musíme dotknout alespoň obecných zákonitostí, vyplývajících z mnohaletých zkušeností psychologů a učitelů.

3.1 Dyslexie

Ve velmi zjednodušené řeči hovoříme o takzvané „slovní slepotě“. Tento termín užívají učitelé mezi sebou u žáka, jenž má problémy se čtením, které nejsou způsobeny jinou mentální či oční poruchou.

Dyslexie je porucha učení, která se tedy projevuje zhoršenou dovedností správně číst psaný text. Jedná se o nejznámější z těchto poruch, protože zásadně ovlivňuje schopnost učení jedince. Z tohoto důvodu, je také poruchou, která je snad nejvíce prozkoumána a veřejně

⁴⁷ Srov. BARTONŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, s. 9

diskutována. O dyslexii hovoříme v případě, že žákova schopnost číst je menší, než-li jeho všeobecná inteligenční hladina. Problémy u žáka s dyslexií můžeme vyzorovat nejen při samotném čtení, ale i při jiných jazykových projevech jako jsou:

- řečové projevy
- psaní a rozlišování tvarově podobných písmen
- rozlišování zvukově podobných slov
- čtení po hláskách či slabikách
- rychlost porozumění textu
- a jiné jazykově zaměřené oblasti⁴⁸

Ve většině případů, se tato porucha projeví okamžitě po nástupu prvního čtení v edukačním procesu. Učitel se tedy s touto poruchou setkává zpravidla hned v první třídě primárního stupně. Je tedy velmi důležité, všimnout si indicií vedoucích k podezření na tuto poruchu včas a hned zařadit vhodný postup řešení. V mnoha případech je však dítě doporučeno do pedagogicko-psychologické poradny až během 2. – 3. třídy, protože pedagog přikládá problémy se čtením spíše opožděnému vývoji jedince nebo jiným příčinám.⁴⁹

3.1.1 Typy dyslexie

Nyní se je pokusíme pouze vyjmenovat, neboť se problematikou dyslexie budeme zabývat obsírněji v následující kapitole.

Z hlediska různých příčin a projevů můžeme dyslexii kategorizovat takto:

- dyslexie na podkladě percepčních problémů
- dyslexie na podkladě integračních obtíží
- dyslexie s poruchou vývoje základních psychických procesů
- dyslexie s nevyvážeností verbální a názorové složky intelektu
- dyslexie z hlediska problematiky mozkových hemisfér⁵⁰

⁴⁸ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 21

⁴⁹ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 21

⁵⁰ Srov. Tamtéž. s. 21 - 22

Příčinám, diagnostickým metodám a reedukaci dyslexie se budeme taktéž věnovat v následující kapitole, neboť nás tato porucha zajímá nejvíce. Nejprve si však připomeneme obecné znaky dalších specifických poruch učení.

3.2 Dysgrafie

Tato porucha souvisí s problémy při písemném projevu jedince. Stejně jako u dyslexie, tato porucha není zapříčiněna nízkým mentálním věkem, či problémem se zrakovou percepcí nebo volbou učitelských metod při výuce psaní.

V první řadě je nutno rozlišit dysgrafii a pouhou neobratnost při psaní. U dysgrafie se jedná především o problém s jazykovou strukturou psaní nikoli pouze s motorikou. Poruchy jemné motoriky samozřejmě mohou také přispívat k prohloubení této poruchy, nejsou však jedinou příčinou. Porucha psaní je způsobena opožděným vývojem jistého centra v našem mozku, které zajišťuje správné vnímání grafémů a jejich přepis. S tímto souvisí nejen psaní hlásek a slov, ale také nesprávné či zcela nelogické umístění slov ve větě, špatná nebo přímo vynechaná interpunkce a neschopnost rozlišit malé a velké písmeno.⁵¹

Ačkoliv pedagogovi na primárním stupni vzdělávání přímo nepřísluší diagnostikovat dysgrafii jako poruchu, ale je to práce odborníka z pedagogicko-psychologické poradny, chce-li včas rozeznat u žáka potíže se psáním, které mohou být způsobeny právě touto poruchou, musí si všimnout problémů v těchto kritériích:

- zvládnutí tvaru písmen
- čitelnost psaného projevu
- neustálé opakování stejných chyb
- špatné rozlišování velkých a malých písmen
- chybná interpunkce
- záměna tvarově podobných písmen
- špatný sklon psaní a kostrbaté tvary
- zaměňuje psací a tiskací písmena

⁵¹Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 31

- neschopnost po sobě psaná slova přečíst aj.⁵²

U dysgrafie se musíme zmínit o případné reedukaci a podpůrných metodách k nápravě této poruchy, pro usnadnění dosažení edukačního cíle u jedinců, jenž touto poruchou trpí.

3.2.1 Reedukace dysgrafie

Pod pojmem náprava dysgrafie si mnozí z laické skupiny učitelů mohou představit pouhé opisování či přepisování tvarů, písmen a celých slov. To by však byl politováníhodný omyl ze strany pedagoga, neboť samotný přepis není dostatečnou reedukační metodou a je mnohdy nadměrně využíván a nesprávně přeceňován.

Naopak velmi stěžejní je dbát na upevnění správných návyků a rozvoj žáka v takových oblastech, které souvisejí s nábívkem správného psaní a nejsou pouhým přepisováním, ale pomáhají dítěti osvojit si dílčí prvky psaného projevu. Z hlediska správného psaní dbáme na dodržování těchto bodů:

- rozvíjení jemné a hrubé motoriky pomocí cviků před psaním
- správné držení psací potřeby
- uvolňovací cviky během psaní⁵³

V rámci práce s dysgrafickým žákem je nejdůležitější zohlednit jeho tempo při psaném projevu, jeho specifické zvláštnosti písma a v žádném případě ho netrestat za tyto problémy. Naopak je naším cílem žáka k psaní pozitivně motivovat a vytvářet tak příhodné prostředí pro jeho další rozvoj v této disciplíně.

3.3 Dysortografie

Tato specifická porucha se v mnohých případech vyskytuje ruku v ruce s dyslexií a dysgrafií, o kterých se zmiňujeme výše. Postihuje oblast pravopisu. Jedinec nemá problémy

⁵² Srov. Tamtéž.

⁵³ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 34 - 35

v celé škále gramatiky jako takové, ale je typické, že má chybné projevy u takzvaných dysortografických jevů.

Mezi dysortografické jevy řadíme:

- rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek
- rozlišování sykavek
- rozlišení slabik dy –di, ty-ti, ny – ni
- časté přidávání písmen nebo naopak ubírání v psaném projevu
- chyby u gramatických jevů ku příkladu v diktátech
- vynechávky nebo přidružování písmen ve slovech⁵⁴

Všimneme-li si nápadné podobnosti některých projevů dysortografie a výše zmíněných poruch dyslexie a dysgrafie, zajisté nás nepřekvapí, že se tyto poruchy velmi často zaměňují a v minulosti se dokonce nerozlišovaly, a právě nejvíce diskutovaná dyslexie zahrnovala všechny tyto poruchy. Je skutečným uměním správně diagnostikovat dysortografii. Právě proto odborníci sestavily tyto dysortografické jevy, aby pomohly a případně navedly k problému pedagogy i odborníky z řad psychologů.

Další nápovědou pro učitele může být fakt, že u dysortografických jevů žák chybí jen v psaném projevu. Velmi hojně se tyto chyby vyskytují i v mluvené formě a tak může snáze učitel nabýt podezření, zda-li se nejedná o tuto poruchu.⁵⁵

3.3.1 Reedukace dysortografie

Při nápravě této poruchy se musíme soustředit především na vytvoření správných návyků při učení pravopisných jevů. Klademe na tyto postupy velké nároky ze strany nejen vyučovacích metod učitele, ale také při plnění domácích úkolů s rodiči a vlastního učení žáka doma.

V samotném edukačním procesu zařazujeme dosti často u žáků s touto poruchou, ale i u jedinců s dyslexií či dysgrafií metody jako jsou zkrácený diktát, pouhé doplňování gramatických jevů, individuálně připravené pravopisné cvičení, pomalejší tempo při psaní.

⁵⁴ Srov. Tamtéž. s. 41

⁵⁵ Srov. Tamtéž. s.41

Při výuce pravopisu klademe zvýšený důraz na správné pochopení a prodloužíme nácvik těchto jevů:

- krátké a dlouhé samohlásky (podpora rytmu, sluchová percepce)
- slabiky ti-ty, di-ty, ni-ny
- výslovnost a odůvodnění sykavek (š, č, ž, s, c, z)
- přesmyčky
- hranice slov (pochopení kdy píšeme slova dohromady a kdy zvlášť)
- rytmus.⁵⁶

3.4 Dyskalkulie

Porucha týkající se problémů v oblasti matematiky a porozumění aritmetických termínů a souvisejících symbolů. Matematické schopnosti u dětí, které jsou postihnuty touto poruchou, jsou podprůměrné a činí jim velké potíže, zařadit se v edukačním procesu do průměru.

Jejich logické schopnosti navazují na poruchu myšlení v dané oblasti, a proto nezvládají jednoduché matematické operace, u kterých jiní žáci nemají obtíže.

Dyskalkulie stejně jako jiné poruchy učení nesouvisí s nízkým intelektem žáka nebo s nevhodným užitím metod výuky ze strany učitele. Jedná se o poruchu vrozenou a její příčiny nejsou konkrétně známy. U dětí s dyskalkulií také nehovoříme o vlivu percepčních a verbálních schopností dítěte, neboť bývají zpravidla v pořádku.

Dyskalkulie se vyznačuje projevy při vzdělávání ve všech oblastech matematiky, tedy jak v geometrii, tak v aritmetice.

V geometrii se setkáváme s těmito obtížemi:

- nedokáže rozlišit velikost předmětů
- problémy při rýsování
- nepochopení jednotek délky
- špatná orientace v prostoru (nahoru, dolů, vlevo, vpravo)

⁵⁶ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 46

- neumí rozlišit geometrické útvary ani tělesa⁵⁷

Dále pak v oblasti aritmetiky tyto:

- pojem číslo
- určit počet předmětů
- porovnat počet předmětů (méně x více)
- číselná řada
- práce na číselné ose
- sudá x lichá čísla
- matematické symboly (+, -, *, <, >)
- chybné umístění číselných řádů pod sebou
- vyvození a zapamatování si násobilky aj.⁵⁸

Na základě zvýšených obtíží v té či oné kategorii matematiky, můžeme najít v odborné literatuře také následující rozdělení dyskalkulie:

- verbální (špatně označuje množství a počet předmětů, matematické operace, vyjmenování řady čísel, sudá x lichá čísla, čtení čísel aj.)
- praktognostická (rozkládání, porovnávání počtu, přidávání, ubírání, jednání délky, měření aj.)
- lexická (neschopnost správně číst matematické symboly)
- grafická (chybný přepis matematických symbolů a znaků, psaní řádů pod sebe aj.)
- operační (neschopnost provést matematickou operaci dle zadání)
- ideognostická (nepochopení matematických vztahů mezi čísly, pojmy, symboly aj.)

Zjišťování specifické poruchy učení dyskalkulie nebo jedné z jejích částí, jak vidíme, zahrnuje orientaci v celé škále matematických dovedností a učitel musí velmi pečlivě diagnostikovat, zda-li se jedná přímo o poruchu nebo jen o snížení intelektu dítěte v té či oné dovednosti.

Opět je velmi obtížné tuto poruchu odhalit hned v první třídě primárního vzdělávání. Je pravděpodobnější, že žáci jsou doporučení do pedagogicko-psychologické poradny

⁵⁷ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 50

⁵⁸ Srov. Tamtéž.

ve druhém či třetím ročníku, kdy dochází k významnému rozšíření učiva v oblasti matematiky a projevy dyskalkulie jsou tak pro učitele čitelnější.⁵⁹

3.4.1 Reeducace dyskalkulie

Již ve věku batolete a předškolním se dítě zpravidla setkává s posuzováním tvarů, počtu, velikosti, prostoru a pojmy souvisejícími nepřímo s matematikou. Je velmi důležité, aby již v tomto období, byla zvýšená péče rodičů i učitele v mateřské školce o to, aby dítě tyto pojmy vnímalo správně. Ve formě různých her by se budoucí žák měl již před nástupem do školy obeznámit s pojmy jako větší, menší, kruh, čtverec atd. Tyto schopnosti jsou posuzovány také při zápisu dítěte do první třídy, avšak ne vždy mohou být problémy ve vnímání matematických pojmů odhaleny. Proto obecně je velmi účinné pro žáky nejen s poruchou, ale i bezproblémovými, co se týče matematických schopností, když učitel dbá zvýšené pozornosti v první fázi matematického učení v následujících případech:

- osvojování pojmů číselných a předcházející číselným
- osvojení pojmu číslo
- správné vytvoření představy číselné řady
- pozvolné zvládnutí číselných operací od nejjednodušší po složitější
- názorné pomůcky, názorné vyučování⁶⁰

Dyskalkulie není tak častou poruchou, jako třeba dyslexie. Přesto je pro dítě velkou komplikací pro život, když není odhalena a je jí sužován bez pomoci učitele a okolí až do dospělého věku.

3.5 Dyspraxie

Ne tak často vyskytující se porucha učení, ovlivňující i chování dítěte, která postihuje především oblast motorických funkcí. Její projevy můžeme pozorovat již v útlém věku,

⁵⁹ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 51

⁶⁰ Srov. Tamtéž. s. 53 - 61

neboť postihuje i každodenní činnosti dítěte a jeho řečové projevy. Dítě s dyspraxií často vykazuje nechuť k motorickým činnostem, jeho pohyby jsou nekoordinované a pomalé.

Pro dyspraktické dítě je téměř nadlidským výkonem plnit s postupujícím věkem pro jiné děti běžné motorické úkony, neboť je pro něj velmi obtížné porozumět jednoduchým pokynům ze strany učitele či rodiče. Často se tato porucha projevuje zřetelně těmito znaky:

- dítě je neupravené
- nemá rádo pohybové činnosti
- působí na své okolí neohrabaně
- je pomalejší než jeho vrstevníci
- jeho výrobky a výtvary bývají nevzhledné
- neprojevuje zájem o činnosti, které souvisejí s jemnou motorikou (šití, pletení, apod.)⁶¹

Dyspraktické děti často zřetelně vyčnívají z kolektivu svých vrstevníků. Pokud máme ve třídě žáka s dyspraxií, je velmi důležitá spolupráce učitele, školy a rodičů, protože projevy této poruchy, jak jsme se již zmínili, nalezneme v běžném životě doma i ve škole a je třeba dítěti s pro něj traumatizujícími úkoly pomoci a co nejvíce ho motivovat tam, kde je naopak šikovný. Ve výuce volíme přiměřené tempo a postupujeme u složitějších úkonů po malých krůčcích.

V případě že je tato porucha zanedbána, často dochází k tomu, že žák žije v pocitu nejistoty ze sebe samého, neumí vytvořit pevné přátelské vztahy se svými spolužáky a je osamělý. Velmi hojně se objevuje u dětí s dyspraxií odpor k pohybu jako takovému a pocitu méněcennosti, pokud jsou k pohybu nebo některým činnostem nuceni.⁶²

Diagnostikovat dyspraxii u dítěte mladšího školního věku není jednoduché, neboť každý z nás má v té či oné oblasti hrubé nebo jemné motoriky v průběhu svého života problémy. Avšak pokud prokazatelně i po opakovaném nácviku pomocných úkonů přetrvávají některé z níže uvedených obtíží, jedná se o signál pro učitele, že by mělo být dítě prověřeno odborníkem.

⁶¹ Srov. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, s. 12

⁶² Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 67 - 68

V oblasti jemné motoriky se jedná o tyto obtíže:

- přesné drobné pohyby rukou
- správný úchop psacího nástroje
- správný úchop drobných předmětů
- chybné držení příboru
- zapínání zipů a knoflíků
- držení a používání nůžek aj.

V oblasti hrubé motoriky pak následující:

- správné držení těla při chůzi
- správné držení těla při běhu
- nácvik cviků se zapojením velkých svalových skupin
- chytání a házení míče aj.⁶³

3.6 Dismúzie

Je ve většině případů úzce spjata s dyslexií či dysgrafií. Tato porucha učení se projevuje především v oblasti hudby. Jedinec má velké potíže správně vnímat rytmus, melodii, reprodukovat jakýmkoliv způsobem hudbu, ať už zpěvem nebo předvedením rytmu. To znamená, že nedokáže rytmus vytleskat, napodobit melodii, přezpívat píseň, ačkoliv ji slyšel v předešlém okamžiku. Taktéž můžeme ve výuce hudební výchovy pozorovat velké problémy s notovým zápisem, přepisem či čtením z not. Žák nechápe notovou stupnici a nedokáže ji interpretovat. S problematikou dismúzie souvisí pojem amúzie, jenž je volně překládán jako nehudebnost. U tohoto pojmu se v odborné literatuře často vymezují dva typy amúzie:

- Senzorická amúzie – zpravidla způsobená poruchami sluchového aparátu dítěte nebo poškozením sluchu v důsledku nehody či zranění.)

⁶³ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 71 -73

- Motorická amúzie – způsobená nesouladem mezi činností sluchového aparátů a fonetického ústrojí. Při tomto typu se setkáváme s problémy v intonaci, s hudební pamětí nebo dokonce s artikulací.)⁶⁴

3.6.1 Reedukace dysmúzie

Za nejvhodnější formu nápravy této poruchy je nepochybně považována muzikoterapie, se kterou se hojně setkáváme v pedagogické praxi.

„Muzikoterapie je označení pro léčebnou metodu používající hudby jako terapeutického prostředku.“⁶⁵

Při této metodě se tedy užívá hudby jako prostředku k tomu, abychom navodili u žáků příjemné pocity a s hudbou pracovali v souladu s jejich potřebami a vnitřním cítěním. Mezi další pomocné metody a prostředky k nápravě dysmúzie řadíme:

- hry s rytmem
- hry se zpěvem
- hudebně – dramatické formy⁶⁶

U všech výše zmíněných poruch učení jsme se pokusili vyvodit jejich základní charakteristiku, jakými pomocnými ukazateli je může pedagog diagnostikovat a za pomoci jakých metod je nejlépe reedukovat či téměř zcela odstranit jejich projevy v rámci edukačního procesu na prvním stupni základní školy. Nyní se však vrátíme ke stěžejnímu tématu v rámci této diplomové práce a tou je oblast specifické poruchy učení dyslexie.

⁶⁴ Srov. Tamtéž. s. 63

⁶⁵ VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 64

⁶⁶ Srov. Tamtéž. s. 64 - 66

4 Dyslexie, její diagnostika a reedukace

„Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopností fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“⁶⁷

V dřívějších dobách byla tato porucha německým lékařem S. Kussmaulem pojmenována jako „slovní slepota“. A později v roce 1887 se objevil pojem dyslexie (z lat. lexis = řeč, jazyk, -dys = předpona pro nedostatek něčeho). Dnes je pojem dyslexie tak hojně využíván, že se můžeme setkat s názory některých předních odborníků, že tento pojem je nadřazen celé skupině specifických poruch učení a že laická veřejnost ho považuje za synonymum i k ostatním poruchám, jako například dysgrafii nebo dysortografií.⁶⁸

Již v předešlé kapitole jsme se pokusili kategorizovat typy dyslexie podle jejich příčin a projevů. Pokusíme se o přesnější charakteristiku jednotlivých typů dyslexie:

- **Dyslexie na podkladě percepčních deficitů** – v rámci sluchové percepce dochází u jedince k neschopnosti rozdělit slova na hlásky nebo slabiky a poté je opět spojit v celé slovo. Jedinec není schopen adekvátně rozlišit dlouhé a krátké samohlásky, sykavky, zvukově velmi podobné hlásky jako b / p, s / z aj. Naopak v rámci zrakové percepce žák nesehná rozlišuje tvarově podobná písmena typu b / d, k / h aj. Tyto projevy dítěti enormním způsobem ztěžují plynulé čtení.
- **Dyslexie na podkladě integračních obtíží** – hovoříme-li o integračních obtížích, máme na mysli spojení své činnosti s časovou dotací k této činnosti vzhledem k ostatním jedincům ve skupině. Tento typ dyslexie je nápadný především pomalými projevy jedince v oblasti čtení a psaní.

⁶⁷ BARTONŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, s. 13

⁶⁸ Srov. BARTONŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, s. 12

- **Dyslexie s poruchou dynamiky základních psychických procesů** – tento typ souvisí s diferenciací mezi takzvaným zrychleným a zpomaleným typem dítěte. Jestliže pomalý typ, tedy hypoaktivní dítě, má potíže s pomalými projevy ve čtení a psaní, a jak známo, je pro něj v zadaném čase nedosažitelné úkol splnit, čili přečíst nebo napsat v celém rozsahu, pak zrychlený typ žáka, tedy hyperaktivní dítě, je natolik hnán kupředu, že nakolik je schopen text přečíst či napsat zadaný úryvek, není s to jej přečíst či napsat bez chyb. Z těchto předurčených typů jedince vychází i zmiňovaná dyslexie.
- **Dyslexie s nevyvážeností verbální a názorové složky intelektu** – projevy vycházejí z toho, že jedinec, jenž je založen spíše k praktické interpretaci svého snažení, je méně orientovaný ve verbální rovině a naopak verbálně zdatný jedinec se může potýkat s obtížemi v rovině praktické.
- **Dyslexie z hlediska mozkových hemisfér** – tomuto vymezení je v odborné literatuře věnováno mnoho prostoru. Neboť byla prokázána spojitost mezi špatnou kooperací mozkových hemisfér a projevy dyslexie. Zatímco pravá mozková hemisféra zpracovává citové projevy a oblast vjemů, levá hemisféra se vyznačuje zajištěním logických operací. Tedy pokud tyto dvě složky nespolupracují, pak se objevuje při čtení a psaní takzvaná dominance té či oné hemisféry a v důsledku této dominance i dyslektické obtíže.⁶⁹

4.1 Diagnostika dyslexie

V prvé řadě, jak známo, je velmi důležité rozlišit dyslexii jako specifickou poruchu učení a souhrn znaků a problémů s nácvičkou čtení, které můžeme označit jako potíže při čtení. Příčiny dyslexie dle průzkumů nekorespondují plně s poruchami zraku a sluchu. Pokud budeme hovořit o vlivu s poškozením percepce, pak jen o částečném. Na rozdíl od běžných obtíží se čtením, u dyslexie prokazatelně hrají roli genetické předpoklady. Jestliže je jeden z rodičů dyslektikem, pak je pravděpodobné, že jejich potomek se bude potýkat také s dyslexií. Prokazatelně se tak děje ve zhruba padesáti procentech případů.⁷⁰

⁶⁹ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 21 - 22

⁷⁰ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 22

Učitel v první třídě základního stupně vzdělávání musí také zásadně rozlišovat, zda žák trpí dyslexií nebo běžnými obtížemi při čtení, které mohou být způsobeny hned několika faktory:

- předčasné přijetí do první třídy
- přílišné nároky učitele
- nevhodně zvolené postupy při nácviku čtení
- příliš rychlé tempo
- špatná nebo minimální motivace žáka
- strach žáka z neúspěchu či posměchu při čtení⁷¹

V oblasti diagnostiky rozlišujeme dva zdroje. Hovoříme o přímém a nepřímém zdroji zjišťování. Mezi nepřímé formy získávání informací o žákovi řadíme rozhovor se žákem, rozhovor s rodiči či jeho učitelem. Právě třídní učitel, účasten v primárním edukačním procesu žáka, bývá nejčastěji prvotním podnětem zabývat se u jednotlivce diagnostickou činností, neboť v rámci výuky odhalí náznaky dyslexie. V rámci přímého diagnostikování se zaměřujeme na získávání poznatků o žákovi pomocí testů a prověrek jeho znalostí. Po vyhodnocení testové formy, ze které jednoznačně vyplývá srovnání s jinými žáky nebo vzorkem výzkumu, přistupujeme k vlastní diagnostice poruchy, naplánování dalšího postupu v edukačním procesu s dotyčným žákem, popřípadě k reedukaci.

Za další velmi užitečný diagnostický prostředek v oblasti dyslexie je považována anamnéza. Pomocí ní jsme schopni důkladně prozkoumat, zda-li se porucha učení neprojevila již v minulosti u některého z členů rodiny dítěte, což je pro potřeby odhalení poruchy, s ohledem na vliv genetického přenosu, stěžejní. Pomocí anamnézy vyplývající z rozhovoru s rodičem žáka, zjistíme také podrobné informace o vývoji a růstu dítěte, o jeho nemocech, které by popřípadě taktéž mohly jeho problémy determinovat. Učitel na základě rozhovoru s rodiči a dítětem, který má jasně daná pravidla, vypracuje zprávu, která je oficiálním doprovodem pro diagnostickou činnost speciálního pedagoga či psychologa ve speciálně-pedagogickém centru. Zpráva by měla podle stanov obsahovat prospěch žáka v českém jazyce, popřípadě cizím jazyce, kde se obtíže zpravidla hned od počátku taktéž objevují. Dále pak by měla zahrnovat vnější a vnitřní charakteristiku dítěte, tedy jeho stavy, nálady,

⁷¹ Srov. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 8 - 9

postoje i průkazné ukazatele obtíží při čtení. Zpráva je doplněna často právě anamnézou, která je, jak jsme se již zmínili, hojně využívána k bližšímu zpřesnění, o jaké dítě se jedná.⁷²

Pokud pedagog přistoupil k přímé formě zjišťování informací, tedy na základě testů, pak toto prověřování a porovnávání s homogenní skupinou dětí probíhá v těchto oblastech:

- **Chování dítěte při čtení** – pozorujeme, jakým chováním je čtení žáka doprovázeno. Je-li dítě spíše uvolněné, či naopak v napětí, zda-li se chová spíše nervózně nebo je apatické a nesoustředěné. Jestli mu záleží na správnosti jeho projevu, má-li snahu se opravit nebo je právě natolik čtení doprovázeno nezájmem žáka, že si z chyb nic nedělá. Z tohoto všeho výše zmíněného jsme schopni si udělat podrobný obrázek o tom, jaký vztah má žák ke čtení obecně.
- **Rychlost čteného projevu** – zde se setkáváme se zjiřitelným měřítkem rychlosti čtení, které je nazýváno jako takzvaný čtecí kvocient. Jedná se o součet bezchybně přečtených slov za časovou jednotku jedné minuty. Celková časová dotace k tomuto měření má hodnotu tří minut, neboť jsou v zásadě rozlišovány tři typy projevování při čtení na čas. Nastává situace, kdy žák čte buď stejnou rychlostí po dobu celé časové délky tří minut, nebo na základě přímé úměrnosti se žákův výkon ve čtení s postupujícím časem během těchto tří minut zhoršuje. Jsou zaznamenány ovšem také případy, kdy se žák zjednodušeně řečeno rozmluví a jeho čtení má spíše vzestupnou tendenci co do správnosti. Na základě přesně stanovených kritérií vyhodnocení čtecího kvocientu, je učitel schopen do své zprávy uvést, jak si žák v porovnání s průměrem stojí.
- **Chybovost při čtení** – diagnostikuje-li pozorně učitel žákův projev při čtení z mnoha hledisek, zaměřuje se také na chybovost. Tedy na počet a typy chyb, jichž se žák nejčastěji a opakovaně dopouští. Pokud po několikerém čtení, žák opakovaně čte s chybou, pak je to pro učitele další ukazatel, že něco není v pořádku. U dyslektiků se nápadně podobné chyby neustále opakují. Jedná se o neschopnost spojovat správně slabiky a slova, častá záměna písmen, domýšlení koncovek a jiné. Učitel si tyto typové chyby zaznamenává a přidává ke svému posudku.
- **Porozumění textu** – hned po nástupu do první třídy, je žák konfrontován s porozuměním textu, který mu učitel přečetl. Jakékoliv slohové či čtenářské cvičení,

⁷² Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 23 - 25

je zpravidla doplňováno o rozbor textu nebo takzvané doplňující otázky na žáky. Snažíme se zjistit, na jaké úrovni jsou schopni děti porozumět čtenému a zároveň zdokonalovat mluvní projev dítěte, neboť své myšlenky, co si z textu zapamatovalo, musí formulovat. Při takovýchto jednoduchých mluvních cvičeních a doplňujících otázkách ke čtenému textu učitel dobře vnímá schopnosti žáků porozumění čteného úryvku. Opět je schopen pomocí procent či jiným vyjádřením zapsat úroveň porozumění do posudku, jenž doprovází žáka k podrobnější diagnostice zjišťované poruchy.⁷³

- **Chybovost v písemném projevu** – jedním z nejcennějších pramenů v rámci diagnostické činnosti jsou písemné projevy dítěte. U dyslektického žáka se setkáváme s nápadnými chybami v mateřském jazyce i s přechodem do výuky cizích jazyků. Žák zaměňuje písmenka, mění sklon písma, nerozlišuje správně tvary písmen, délku samohlásek, vynechává diakritická znaménka a mnoho dalších chyb, které mohou také souviset s návazností na dysgrafii žáka, stejně tak se však projevují i bez přítomnosti jiné poruchy učení. V písemném projevu hraje roli u dyslektiků momentální rozpoložení žáka, jeho individuální zvláštnosti a náročnost zadaného textu. Někteří žáci s dyslexií jsou natolik pozitivně motivováni, že oproti stresu a obav ze čtení, píšou s velkým nadšením. Proto je nutné jejich případné chyby dobře prostudovat a nevyvozovat ukvapené diagnostické závěry.⁷⁴

Obecně tedy lze říci, že dyslektický žák, má v rámci diagnostického pohledu na něj v určité míře obtíže ve všech těchto oblastech a na základě prvotní diagnostiky učitelem, je doporučen k odborné diagnostice ve speciálně-pedagogickém centru, jenž po vyhodnocení, zda se jedná o příslušnou poruchu, na kterou měl pedagog a škola podezření, shrne konkrétní pokyny k dalšímu působení na dítě a specifikuje, jakým způsobem by měla probíhat u žáka reedukace.

⁷³ Srov. VAŠUTOVÁ, M. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*, s. 24 - 25

⁷⁴ Srov. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*, s.187 - 191

4.2 Reedukace dyslexie

„Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.“⁷⁵

Zmiňujeme-li porušené funkce, pak v rámci dyslexie myslíme především funkce, týkající se čtení a psaní, popřípadě užívání cizího jazyka. Při reedukaci, jež je nyní stále častěji běžnou součástí pedagogické praxe, by mělo pozvolna docházet k nápravě těchto funkcí a ke zlepšení předchozí úrovně dovedností žáka s ohledem na jeho individuální zvláštnosti a potřeby ve výuce. Reedukační proces považujeme za způsob kompenzace problémů, vycházejících ze specifické poruchy učení dyslexie, dysortografie, dyskalkulie a jim podobných poruch, o kterých jsme se zmínili ve třetí kapitole této práce.

Reedukaci si nesmíme v žádném případě směřovat s doučováním, které probíhá rovněž zpravidla po vyučování v odpoledních hodinách v rámci doplnění učiva, které žák buď zameškal, nebo s ním má potíže. Při znovu obnovené výchově užíváme různorodý soubor metod, které jsou vhodné k postupnému odstraňování specifické poruchy a jejích příznaků.

Můžeme tedy říci, že reedukace je podpurným prvkem vzhledem k běžnému edukačnímu procesu, nikoli však jeho plnou náhradou. Tyto dva procesy tedy neslučujeme ve významu, avšak zcela se vzájemně nevylučují. Jakmile má jedinec další doprovodné obtíže v běžném vyučování, které mohou, ale nemusejí souviset se specifickou poruchou učení, je doučování rozhodně na místě, navzdory tomu, že je žák taktéž účastníkem reedukace. Vždy záleží na vhodné domluvě s rodiči dítěte a přiměřené zátěži v rámci sloučení těchto dvou procesů.⁷⁶

Během reedukace bereme jako výchozí bod našeho snažení dosavadní úroveň žáka, kterou nepřekračujeme. Jakmile bychom se snažili přesahovat rámec žákových znalostí, dochází k negativní motivaci dítěte, protože má pocit, že něco opět nezvládá a necítí během opětovného učení jakýkoliv posun kupředu ve svém učení. Proto je velmi důležitá správná komunikace a informovanost mezi osobou, která provádí reedukaci s dítětem a osobou učitele. Úplně nejvhodnějším řešením se v tomto ohledu po zkušenostech jeví, když se jedná

⁷⁵ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 19

⁷⁶ Srov. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 20 - 21

o tutéž osobu. Tedy učitel zároveň vede žákovu reedukaci nebo je jí minimálně přítomen. Je to velmi vhodné i s ohledem na fakt, že výsledky reedukační činnosti by měli být brány v potaz v dalším hodnocení žákových dovedností a pokroků ve výuce. Je neblahým jevem, když je učitel nedostatečně informován o reedukačních výsledcích svého žáka, nemůže tak zohlednit jeho dosavadní úroveň a žák si nevhodné návyky fixuje do budoucna.⁷⁷

Efektivní reedukační činnost by vždy měla zahrnovat tyto body:

- připravený individuální program
- vhodné pomůcky a cvičení
- stoprocentní otevřenost při komunikaci s rodiči a učitelem, není-li učitel zároveň osobou, jenž s žákem redukuje
- skupina by neměla přesáhnout maximální vhodný počet osob, tedy 3 – 5 žáků
- vhodná časová dotace (pauza mezi běžnou výukou a reedukací)
- pozitivní přístup a odpovídající rozsah znalostí osoby, jenž reedukaci vede

4.2.1 Typy a zásady reedukace podle formy realizace

Se vzrůstajícím zájmem vhodně realizovat nápravu specifických poruch učení u žáků, existuje stále více forem, ve kterých reedukace probíhá. Tyto formy dělíme především podle prostředí a subjektu, jimiž je reedukace naplňována. Mezi velmi častou formu patří situace, kdy je reedukace prováděna v prostředí školy, do které žák běžně dochází. Buď jsou prvky nápravy specifické poruchy učení zaneseny přímo do výuky českého nebo cizího jazyka, nebo se učitel věnuje dítěti v jiném časovém rozmezí, kupříkladu po vyučování v rámci odpolední výuky. Mezi další způsoby realizace reedukace řadíme ambulantní poradenství v pedagogicko-psychologickém centru. Rozdíl mezi nimi je nejen v osobě učitele či odborníka, ale také v přístupu k dalším účastníkům reedukace jako takové. Zatímco učitel pracuje pouze s dyslektickým dítětem a rodiče o jeho snažení a dosavadních úspěších informuje konzultací mimo reedukační proces, tak odborník v pedagogicko-psychologickém centru si často jako přímé účastníky zve také rodiče dítěte a ti se na reedukaci podílí a následně i na základě pokynů od odborníka spolu realizují v domácím prostředí.

⁷⁷ Srov. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 21

V obou případech se může jednat o individuální péči s jedním žákem ale i o skupinovou práci s více dětmi zároveň. Nikdy by však tato skupina neměla přesáhnout stanovený počet osob, tedy jak jsme se již zmínili do pěti žáků. Zmínili jsme dva nejčastější modely provedení reedukace s ohledem na aktuální stav ve školství. Samozřejmě bychom v praxi našli i mnohé další jako například náprava specifických poruch učení logopedem, v rámci různých klubů pro dyslektiky a jejich rodiny, specializované tábory nebo víkendy a mnoho dalších. Za všechny tyto formy nesmíme opomenout zmínit, že každá reedukační činnost by měla mít své zásady a jimi se bezvýhradně řídit.⁷⁸

Mezi hlavní zásady pro efektivní průběh reedukačního procesu řadíme tyto:

- Vytvořit příjemné klima mezi odborníkem či učitelem a dyslektickým žákem.
- Dodržovat individuální zvláštnosti každého jedince i přes případnou práci se skupinou.
- Vysvětlit dyslektickému dítěti, v čem spočívá jeho problém, proč je povolná náprava pro něj přínosná a zdůraznit, že jeho obtíže nesouvisí s jeho inteligencí.
- Vždy volit odpovídající tempo nábídky nových dovedností a nepřeceňovat žáka. Spíše prodloužit upevnění nového správného návyku.
- Vždy představit dyslektickému jedinci společné cíle a tyto cíle volit dosažitelné, neboť jinak je dítě demotivováno vlastním selháním.
- Positivně dítě motivovat za každých okolností, vyzdvihovat jeho dosavadní úspěchy, kladně hodnotit snahu.
- Reedukace musí mít ucelenou a především pravidelnou formu a její postup by měl být do detailů předem naplánovaný, včetně prostředků, jak si výsledky reedukace prověřit.⁷⁹

4.2.2 Konkrétní postupy při reedukaci dyslexie

Dyslexie, jak jsme se již výše zmínili, se projevuje ve větší či menší míře v několika oblastech daného problému. Po prověření a stanovení nejvýraznějších projevů dyslektické poruchy u žáka, zařazujeme do plánu reedukace odpovídající nápravné postupy. Není tedy nikde předepsáno, že se budeme v rámci reedukace žáka věnovat všem těmto postupům.

⁷⁸ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, s. 8 - 9

⁷⁹ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, s. 11 - 12

Považujeme však spíše za vhodné se jich v lehké míře dotknout, ačkoliv se žák v dané části problému orientuje lépe a v jiné má problémy zásadnějšího charakteru.⁸⁰

V rámci dyslexie a její reedukace za účelem odstranění obtíží v edukačním procesu, se zaměřujeme na tyto oblasti:

1. Osvojování tvarů jednotlivých písmen

Žák s dyslexií mívá často velké obtíže s vnímáním tvarů písmen již v předškolním věku. S nástupem do školy se však jeho frustrace několikanásobně zvýší, neboť bez zvládnutí této orientace není schopen posunout se správným směrem k nácviku psaní a čtení jednotlivých písmen. Proto je velmi důležité pomoci dítěti s dyslexií naučit se rozlišovat tvary písmen za užití netradičních či méně tradičních metod v rámci reedukace. K těmto metodám řadíme názorné a multisenzoriální přístup při osvojování tvarů písmene. Zhotovujeme nebo volíme z dostupné nabídky pomůcek při výuce tvaru písmene, jako jsou obrázky, karty, omalovánky, reliéfy písmen, různé míče s písmeny, balónky, razítka, puzzle, skládačky, tabulky a modely. Při nácviku písmene pak používáme tyto pomůcky a zapojujeme co nejvíce smyslů a aktivujeme pomocí nich pravou i levou mozkovou hemisféru dítěte, což jak bylo dokázáno, vede k usnadnění získání pamětného obrazu v mozku dítěte a následnému zafixování tvaru.

2. Rozlišování tvarově podobných písmen

Po zvládnutí nácviku tvaru jednotlivých písmen se u dyslektického žáka často setkáváme s další komplikací, neboť není schopen nadále rozlišit tvarově podobná písmena, jako jsou b x d, p x q, m x n a jiné, které dyslektikovi splývají v jedno písmeno a nedovede pochopit, že se tvarově liší. Stejně jako u předchozího postupu, volíme i zde multisenzoriální učení za přispění pomůcek. Vždy začínáme slovy či slabikami, kde se tato tvarově podobná písmena vyskytují na začátku, dále přidáváme mnemotechnické pomůcky, jiné pozice písmene, než-li na počátku a tak dále. Postupujeme opět dle individuálního tempa jednotlivce, se kterým reedukaci naplňujeme.

⁸⁰ Srov. Tamtéž. str. 21

3. Spojování hlásek a písmen do slabik

Zvládnutí tohoto postupu při reedukaci žáka s dyslexií je považováno za zásadní krok směrem kupředu s ohledem na další nácvik čtení a psaní dítěte. Ve většině případů, žák s dyslexií není schopen rozdělit si slovo na slabiky nebo dokonce po slabikách slovo číst. Jeho přirozeností je pamatovat si slova či slabiky jako obrazy a proto jakákoliv manipulace s těmito představami v jeho hlavě je velmi obtížná. Nejvhodnější je opět užívat pomůcky, které představy o skládání či rozdělování písmen a slabik, vhodně dokreslují a žák si může manipulaci s těmito pomůckami vyzkoušet a tím fixovat své poznatky. Stejně tak volíme multisenzoriální přístup výuky. Dítě po nás opakuje, co slyší. Přepisuje, co vidí. Nacvičuje každý jev podle ustáleného vzorce: slyším – vidím – přepíšu – přečtu. Pomocí tohoto vzorce se posouvá podle svých možností až ke zvládnutí složitějších slabik, jejich přečtení, popřípadě přepsání bez větších obtíží.

4. Spojování slabik do slov

Na základě předchozího odstavce, je zřejmé, že podobný postup, jako při nácviku spojování písmen do slabik, volíme taktéž u nácviku spojování slabik do slov. V předešlém odstavci jsme opomenuli zmínit snad jen další vynikající pomůcku při nácviku čtení slabik a tedy i slov a tou je bezpochyby dyslektické okénko. Při jeho užití žák posouvá okénko pouze po jednotlivých částech, které je schopen přečíst. Ostatní části slova jsou prozatím skryty. To mu výrazně pomáhá při orientaci v textu, dosahuje vyšší míry správnosti čteného výrazu a není zbytečně nervózní, že se v textu ztratil. Dyslektické okénko je, stejně jako ostatní skládačky, tabulky, speciální záložky a různé formy podtrhávání, praxí prověřenou pomůckou, která usnadňuje dítěti práci při tomto postupu.⁸¹

5. Vlastní čtení textu

Na počátku vlastního čtení je velmi důležitá správná volba textu ze strany učitele. Text by měl být vždy přiměřený věku, znalostem, zájmu a čtenářské úrovni žáka. U dyslektického žáka nejsou však tyto vhodné zásady zárukou úspěšného počátku vlastního čtení. Proto během reedukace přistupuje učitel nebo osoba, jenž reedukaci provádí k pozvolnějšímu postupu při zvládnutí této etapy. Při nápravě dyslexie se učitel

⁸¹ Srov. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 31 - 40

musí zaměřit na slova, jež jsou v textu problematická. Měl by tato slova se žákem zopakovat a zdůraznit jejich podobu s případně jiným slovem v textu. Dále je doporučováno začít s přednesením textu. Velmi zjednodušeně lze charakterizovat přednesení textu, jako přečtení úryvku žákovi a on jej následně opakuje. Při orientaci v textu učitel dbá užití speciálních pomůcek. Ať už se vrátíme k již zmiňovanému dyslektickému okénku, záložkám, tabulce, podtrženým slovům a jiným pomocným prvkům pro eliminaci ztráty orientace na řádku či v odstavci. U tohoto postupu si zmíníme jednotlivé metody nácviku čtení, které jsou pro dyslektiky vhodné:

- Čtení v duetu – žák čte v duetu, tedy zároveň s dospělým čtenářem nahlas, přičemž dospělý čtenář přizpůsobuje své tempo dítěti.
- Střídavé čtení – opět se uplatňuje spolupráce mezi dospělým čtenářem a žákem, tedy dítětem, avšak nečtou zároveň, nýbrž střídavě, podle předem dohodnutého intervalu, čili po částech.
- Předčítání – o této metodě jsme se již stroze zmínili. Jedná se o předčítání textu ze strany učitele nebo dospělého a následné opakování textu žákem. Žák sleduje text během předčítání učitelem a poté jej interpretuje sám.
- Stínové čtení – dospělý i žák čtou nahlas stejný text, avšak zdatnější čtenář je vždy o jedno slovo napřed. Říkáme, že dítě dělá dospělému při čtení stín, je o jedno slovo pozadu a proto každé slovo před vlastním čtením slyší. Metoda je velmi vhodná zejména u dětí, jež mají problém s domýšlením koncovek slov a záměnou tvarů.
- Přerušované čtení – učitel nebo zdatnější čtenář čte zároveň s dítětem text. Jakmile se dítě v textu dobře orientuje, dospělý na okamžik číst přestane a dítě čte samo. Po několika slovech se k němu učitel opět přidává. Žák nepocituje při této metodě tolik stresu ze svých chyb při čteném projevu. Působí to tedy velmi vhodně na jeho psychiku.
- Globální čtení - tato velmi oblíbená reedukační metoda vychází z předpokladu dlouhodobějšího užití ze strany učitele či odborníka. Doporučuje se období kolem tří měsíců. Žák obdrží text, který si celý jedenkrát přečte. Poté je mu podán stejný text, avšak s vynechanými některými písmeny ve slovech.

Při třetím čtení je mu předložen text, ve kterém chybí celá slova. Úkolem žáka je text vždy doplnit a tedy správně přečíst na základě jeho paměti.⁸²

Našli bychom samozřejmě mnohé další metody, zabývající se nácvikem vlastního čtení textu, avšak shrnuli jsme ty nejvýraznější a hojně užívané v reedukační i pedagogické praxi.

6. Porozumění obsahu přečteného textu

Z hlediska porozumění čtenému textu je velmi důležité zmínit statisticky ověřenou skutečnost, že děti, kterým byly čteny již v raném věku pohádky a příběhy od jejich rodičů či prarodičů, obecně projevují daleko vyšší zájem o porozumění přečteného textu, pociťují velmi dobré asociace k tomuto postupu. Naše schopnosti se během života neustále vyvíjejí. Nejinak je tomu i v případě schopnosti vytvářet si asociace na základě své fantazie a obsahu textu.

Proto je v zásadě určující, jaký text učitel ke čtení žákům zvolí. Pokud se jedná o text, který je přiměřený věku, zájmu a schopnostem žáka, pak je úspěšnost vlastního čtení i porozumění přečteného velmi vysoká. V případě dyslektického žáka se však vyskytují problémy i v tom případě, že učitel zvolil text více než vhodně. Mohou se objevit obtíže s porozuměním na základě poruchy vnímání textu jako celku, ale i v návaznosti na nepochopení jednotlivých slov, nervozity při čtení a soustředění se na chybovost projevu žáka. Dítě pak není zpravidla schopno mít ze čtení jakýkoliv jiný zážitek, než soustředění se na to, aby text nějakým způsobem přečetl, a jeho obsah mu bývá skryt. Stejně tak můžeme pozorovat problémy při převyprávění, co přečetl nahlas učitel. Žák si nepamatuje, o čem text byl, ne proto, že by ho snad neposlouchal, ale jednoduše proto, že není schopen jeho obsahu porozumět.

Pokud jako učitelé hodnotíme, jakým způsobem žák porozuměl textu, v žádném případě nám nesmí postačit, že si jej zapamatoval z paměti. Převyprávění přesného znění textu se nerovná jeho porozumění a na to by měl být vždy ze strany pedagoga či odborníka brán zřetel. Je-li dítě schopno porozumět čtenému textu, se prověřuje v několika bodech jeho sdělení. Mělo by být schopno říci nám, o čem text byl vlastními slovy. Odpovědět

⁸² Srov. MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, s. 42 - 44

nám na doplňující otázky. Vytvořit si a sdělit nám k jednotlivému dějovému prvku vlastní názor, popřípadě navrhnout změnu děje, konce, a podobně.⁸³

V reedukačním procesu pro získání lepších schopností porozumět čtenému textu postupujeme po následujících úsecích:

- porozumění slovům, větám v textu
- doplnění nebo vybavení si slov, které chybí
- domýšlení dalších částí příběhu
- ilustrace či jiné znázornění obsahu textu⁸⁴

Všechny tyto postupy by měli být obsaženy ve správném modelu reedukace dyslektického žáka, ať už tento proces probíhá ve škole nebo ve speciálně-pedagogickém centru. Výsledky reedukace jsou natolik průkazné, že musí být zohledněny při hodnocení dyslektického žáka a měli by o nich být vždy plně informováni rodiče či jiní zákonní zástupci dítěte. Reedukace může pomoci dítěti, které trpí specifickou poruchou učení, nejen ulehčit v edukačním procesu, ale zároveň mu pomáhá znovu nabýt sebevědomí v oblastech, ve kterých mělo dříve větší potíže a tím pozitivně ovlivnit jeho vztah ke vzdělávání i do dalšího života.

⁸³ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, s. 48 - 50

⁸⁴ Srov. MICHALOVÁ, Z. *Reedukace a kompenzace dyslexie, dysgrafie, dysortografie*, s. 49

5 Žák s dyslexií

Již jsme se dostatečně seznámili s diagnostickou činností v rámci specifických poruch učení, s vymezením stěžejních pojmů, týkajících se dyslexie, její diagnostiky i reedukace. Prozatím jsme se však zabývali působením na žáka mladšího školního věku pouze v souvislosti, jak zmírnit či odstranit jeho poruchu. Co ovšem nesmíme v této práci opomenout zmínit, je charakteristika žáka mladšího školního věku obecně, péče o žáka ze strany učitele v případě, že je u něj zjištěna specifická porucha učení vzhledem k úspěšné integraci v rámci běžné třídy. Nezodpověděli jsme si otázky, týkající se problému, do jaké míry dyslektického žáka zohledňovat, a zda-li ho tím nevyčleňujeme z jeho přirozeného prostředí, do kterého by rád zapadl, tedy ze zbytku běžné třídy na prvním stupni základní školy. Také bychom se měli seznámit s tím, jak předcházet tomu, že specifická porucha učení ovlivní negativně chování žáka natolik, že si na něj ostatní žáci ukazují, v nejhorším případě ho zcela vyloučí ze svého kolektivu.

5.1 Žák mladšího školního věku

Jak již název tohoto období života napovídá, jedná se o etapu vývoje jedince, jejímž hlavním charakteristickým prvkem je realizace školní docházky dítěte. Můžeme ji vymežit od nástupu dítěte do školy až po jeho odchod na druhý stupeň základní školy. Během tohoto období dítě zaznamenává mnoho zásadních změn. Jedním z nejdůležitějších kroků směrem k dalšímu rozvoje jedince, je jeho nástup do první třídy základní školy. Najednou si dítě musí uvědomit, že je nuceno omezit svou spontánnost, podřídit se novým pravidlům. Jakmile začne dítě chodit do první třídy, končí pro něj bezstarostné období her a volného času a nahrazuje ho učení a předem vytvořený harmonogram dne, do něhož z velké části vstupuje prvek učení.

Schopnost učit se novému má dítě vrozenou, avšak jakým tempem je schopno tuto činnost dělat vědomě, je individuální. Odhaduje se však dle průzkumů, že tato schopnost vědomého učení by se měla plně rozvinout právě v období mladšího školního věku.

Myšlení, jenž je neoddělitelné od procesu učení, žáka mladšího školního věku má své specifické fáze. Podle Piageta pozorujeme u jedince mladšího školního věku kombinaci

čili prolínání mezi názorným myšlením, jenž doznívá z období předškolního věku, a myšlením konkrétních operací. S postupujícím zájmem žáka, porozumět některým složitějším operacím během edukačního procesu, se i jeho myšlení čím dál tím více přibližuje ke konkrétním operacím, což je přirozené a po nástupu do školy pro dítě nevyhnutelné. Stejným způsobem, tedy se zvyšováním nároků učitele, se rozvíjí a zlepšuje logické myšlení žáka.

V první třídě jak známo dochází k významnému rozvoji jemné a hrubé motoriky, především díky nácvičku prvotního psaní a ke zvýšeným nárokům na ucelený a koordinovaný pohyb dítěte v tělesné výchově nebo při sportu.

Ačkoliv je relativní, do jaké míry jsme schopni vypořádat, jestli nás žák po celou dobu vnímá, podrobné zkoumání odborníků hovoří o tom, že se v tomto období taktéž zlepšuje pozornost dítěte. Představy a s tím související představivost, jakkoli je založena prozatím na fantazii dítěte, se zpřesňují a pomáhají dítěti pochopit dosud neznámé pojmy, se kterými se poprvé setká až během výuky.

Obecně lze říci, že děti jsou v tomto věku stále velmi hravé, soutěživé, jejich výkonnost a snažení během didaktických her je maximální, neboť tato vlastnost v nich přetrvává do vyššího věku již z raného dětství. Hra je na primárním stupni školství velkou devízou, protože díky ní jsme jako učitelé schopni maximálně motivovat žáky k úspěchu. Je ovšem velmi důležité, nepřeceňovat hry ve výuce a pouze je brát jako doprovodný prvek.

S ohledem na individuální zvláštnosti každého jedince nahlížíme také na úroveň komunikačních schopností žáka mladšího školního věku. Komunikace probíhá v celém spektru úrovní a každý jedinec je rozvinutý podle svého stupně vývoje. Zde tedy nehovoříme o tom, jaký je průměr, nýbrž se snažíme ponechat žákům prostor k řízenému vyjadřování svých myšlenek za užití komunikačních cvičení a metod, vedoucích ke zkvalitnění těchto dovedností co nejpřirozenější cestou.

V neposlední řadě je důležité se pozastavit u oblastí citového vnímání žáka mladšího školního věku. S novou rolí na sebe přejímá dítě nové postoje a vztahy, ze kterých vycházejí pro něj zcela nové osobní postoje. Poprvé je obeznámen s autoritou učitele, teda s dospělým člověkem, který není členem jeho rodiny a přesto se jeho pokyny musí řídit.

Dále pak spolu s vytvářením si sociálních vazeb mezi žáky ve třídě nebo ve škole, vznikají možné problémy s vnímáním okolí nebo i sebe samého. Do jaké míry je dítě

v mladším školním věku schopno nápor všech těchto změn zvládat, do té míry je vnímán učitelem, rodiči i okolím, což pro něj není v žádném případě lehké, avšak je to nepochybně součástí přirozeného vývoje každého jedince.⁸⁵

5.2 Dyslektický žák ve třídě

Odborné publikace se shodují, že dyslektického žáka ve třídě si povětšinou učitel všimne a zaregistrují jeho odlišnost v některém s ohledů i jeho vrstevníci. Postavení dyslektika není jednoduché, neboť mívá problémy hned v několika ohledech a tyto obtíže, ať už v komunikaci, či v navazování sociálních vztahů a zvládnutí své role žáka si sám nezpůsobil, ale jsou negativním důsledkem jeho specifické poruchy učení. Postupem času není ojedinělá u žáka s dyslexií frustrace z toho, jak působí na své kamarády, že není schopen si získat jejich přízeň a v nejhorším případě také rezignace na vytváření vztahů obecně.

Dyslektický žák je často nepochopen ze strany spolužáků i jeho rodiny v případě, že není provedena včasná diagnostika poruchy a někdy i po tomto zjištění již není jeho vztah ke škole a učení pozitivní. Třída pro něj představuje stresující prostředí, ve kterém si není jistý, mnohdy je v ní nešťastný, a proto je další vzdělávání bez zohlednění a pokusu nápravy dyslexie pouhým prohlubováním negativního postoje ke škole jako instituci. Ukazatelem problémů žáka mladšího školního věku ve třídě, které jsou způsobeny s pravděpodobností dyslexií, mohou být tyto obtíže:

- problémy s komunikací se spolužáky
- výkyvy ve výkonnosti během vyučování
- zakřivenost
- obecně poruchy chování
- ztráta pozornosti, apatie
- úzkost, frustrace, depresivní projevy
- chování, jež neodpovídá podnětům a jiné⁸⁶

Pokud máme dyslektického žáka ve své třídě, pak jako učitelé přistupujeme spíše k mluvené formě probírání látky, mluvené formě zkoušení a prověřování znalostí žáka.

⁸⁵ Srov. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, s. 33 - 36

⁸⁶ Srov. Tamtéž. *str.* 38 - 39

Dbáme na dodržení a respektování potřeb dyslektického žáka, neponižujeme jej za žádných okolností, snažíme se ho vždy adekvátně motivovat a vyzdvihovat jeho dosavadní úspěchy. Podporujeme stmelení třídy jako skupiny žáků, vymýšlíme takové činnosti, do kterých se mohou zapojit všichni ve třídě, bez ohledu na případný handicap v podobě poruchy učení. Vyžaduje-li to situace, zvýšíme frekvenci přímé spolupráce s odborníkem z pedagogicko-psychologického centra, radíme se s ním o dalším postupu. Podle stanovení ředitele školy dochází také často ke snížení počtu žáků nebo přidělení odborného asistenta do naší třídy, takže se práce s dyslektikem o to více usnadní. Není to však pravidlem, proto se musíme spoléhat i na své vlastní schopnosti, jak podmínky dyslektickému dítěti zlepšit.

Jak můžeme vyvodit z předešlého textu, je pro dítě mladšího školního věku včasné odhalení specifické poruchy učení významné, neboť na základě toho je učitel i rodina žáka schopna zohlednit jeho potíže nejen v procesu získávání odborných znalostí, ale také mu usnadní orientaci v oblasti mezilidských vztahů, pochopení sebe samého jako osobnosti, která má své místo ve třídě a případnou reedukaci taktéž odstranění negativních pocitů a frustrací.

5.3 Normy zabývající se dyslexií

Podle legislativní úpravy dle zákona č. 561/2004 Sb. hovoříme o dyslektických dětech, jako o žácích se specifickými vzdělávacími potřebami.

„Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky uvádí podmínky, za kterých je organizováno základní vzdělávání. Tyto podmínky se týkají i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud není v dalších legislativních normách uvedeno jinak.“⁸⁷

Podmínky, které z těchto norem vyplývají, jsou následující:

- prodloužený čas jednotlivých úkonů ve vyučování
- upravení podoby testů, dle potřeb souvisejících s poruchou žáka
- vynechání nevhodných forem výuky
- kompenzační a reedukační pomůcky

⁸⁷ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.*, s. 90

- odborný asistent ve výuce – podle závažnosti poruchy
- náhradní způsob zkoušení.

V rámci integrace je doplněna výuka žáka s dyslexií o individuální vzdělávací program, na němž se podílí hned několik subjektů. Kromě osoby učitele, jsou to také rodiče a ostatní pedagogové, kteří přijdou s žákem do styku ve vyučování a v neposlední řadě psycholog.⁸⁸

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání z 1. 1. 2007, jenž je kurikulárním dokumentem vzhledem k hodnocení a posuzování žáků na prvním stupni základního vzdělávání spolu se školským zákonem, o němž jsme se zmínili výše, je dyslektický žák zařazen k osmé kapitole tohoto dokumentu, která řeší vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

RVP pro ZV zařazuje dyslexii i jiné specifické poruchy učení k tělesným a jiným zdravotním vadám. Dále se o nich nerozepisuje a konkrétněji nepopisuje úpravu výuky vzhledem k těmto poruchám. Dá se tedy říci, že na základě RVP pro ZV se nedozvídáme postupy při hodnocení, tvorbě individuálního vzdělávacího plánu ani metodiku výuky.

Podotýkáme, že zohlednění žáků se specifickou poruchou učení je tedy volené dle odborných vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a převzetí výstupů této diagnostiky příslušným učitelem a tvůrcem stupnice hodnocení ve třídě. Samozřejmostí je vždy soulad těchto výstupů diagnostiky s platnými právními normami a s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem každého žáka.⁸⁹

⁸⁸ Srov. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*, s. 53

⁸⁹ Srov. RVP pro ZV ?

6 Výzkumné šetření

Tato část diplomové práce se zabývá popisem výzkumného šetření, které bylo provedeno k potřebám diplomové práce a zkoumalo pregraduální připravenost studentů učitelství prvního stupně základní školy na dyslektického žáka. Kapitola je rozdělena do několika částí. Nejdříve specifikujeme cíle výzkumného šetření, poté stanovené hypotézy, metody užití při výzkumu a v neposlední řadě vlastní analýzu výsledků výzkumného šetření.

6.1 Cíle výzkumného šetření

- Zjistit úroveň znalostí studentů 3. a 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ o problematice dyslexie a jejích projevech před dokončením studia.
- Porovnat, do jaké míry ovlivňuje teoretická a praktická příprava během studia na vysoké škole orientaci v problematice dyslektického žáka studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

6.2 Hypotézy k výzkumnému šetření

Hypotézy by měly být součástí každého kvalitního výzkumného šetření, přičemž se jedná o věty oznamovacího typu, jež v sobě zahrnuje názor vyřknutý na základě přesvědčení, jakou tendenci budou mít výsledky výzkumného šetření před samotným proběhnutím výzkumu. Tyto hypotézy se tedy zpravidla stanovují na počátku empirické části diplomové práce.⁹⁰

V rámci empirické části této diplomové práce je naším úkolem prověřit míru správnosti co do odhadu při tvrzení, které jsou zahrnuty v předem stanovených hypotézách k této diplomové práci. V závislosti na výsledcích výzkumného šetření, zanalyzujeme příslušná tvrzení a porovnáme je s doloženými fakty a hodnotami, které vycházejí z vlastního výzkumného šetření. Pro potřeby této diplomové práce jsme si stanovili následující hypotézy:

⁹⁰ Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*, s. 17

Hypotéza 1:

Studenti, kteří prošli teoretickou přípravou k problematice SPU během studia na VŠ, vykazují lepší výsledky v didaktickém testu, než studenti, kteří jí neprošli.

Hypotéza 2:

Studenti, kteří se setkali během své praxe na VŠ s dyslektickým žákem, vykazují v testu lepší výsledky než studenti, kteří se s dyslektickým žákem během praxe nesetkali.

Hypotéza 3:

Studenti, kteří prošli teoretickou přípravou k problematice SPU během studia na VŠ, a zároveň se setkali s dyslektickým žákem během své praxe, vykazují lepší výsledky než studenti, kteří neprošli ani teoretickou přípravou, ani se nesetkali s dyslektickým žákem během své praxe.

6.3 Metody výzkumu

Během výzkumu bylo užito metod didaktického testu a dotazníku. Didaktický test jsme volili s ohledem na větší průkaznost výsledků, pokud jde o zjišťování míry znalostí, neboť v první části výzkumu bylo cílem prověřit teoretické znalosti studentů oboru Učitelství prvního stupně. Ve druhé části výzkumného šetření bylo využito metody dotazníku, tedy řízeného rozhovoru v písemné formě, který měl otevřené odpovědi, neboť v některých položkách nebylo možné omezit respondenty pouze uzavřenými a předem stanovenými odpověďmi. Tuto kombinaci jsme zvolili s ohledem na co největší objektivitu výsledků šetření, vzhledem k oblasti problematiky, již se výzkum zabývá. Dotazníková forma s prvky didaktického testu byla nepochybně vhodnou volbou také v závislosti na počet respondentů. Prostřednictvím didaktického testu, tedy v první části otázek, jsme se zaměřili na zjišťování obecných znalostí respondentů o specifické poruše učení – dyslexii a jejích projevech. Ve druhé části otázek, kdy byla užita dotazníková forma, jsme prověřovali jejich dosavadní zkušenosti s dyslektickým žákem, spíše v průběhu pedagogické praxe, ať už náslechové či s výstupem, kterou dosud absolvovali během studia na vysoké škole. Z výzkumu bylo zjištěno, jakou měrou ovlivňuje pregraduální příprava učitele na základní škole, co do znalostí a přístupu vzhledem k dyslektickým dětem, které jsou v současnosti zpravidla integrovány

v běžných třídách primárního stupně vzdělávání a tedy po absolvování vysokoškolského studia a nástupu do praxe běžnou součástí edukačního procesu pro studenty pedagogické fakulty.

6.4 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření této diplomové práce bylo zaměřeno na studenty třetího a pátého ročníku oboru Učitelství prvního stupně základní školy na Pedagogické fakultě v Olomouci. Šetření proběhlo ve dvou fázích, vždy během úvodní části výuky s laskavým dovolením příslušné vyučující. Ve třetím i pátém ročníku celková časová dotace šetření nepřesáhla patnáct minut. Cíleně byli zvoleni studenti třetího a pátého ročníku, neboť kdybychom si zvolili dva po sobě jdoucí ročníky, nebylo by šetření ve výsledku natolik průkazné. Zatímco studenti pátého ročníku do chvíle šetření absolvovali všechny typy pedagogických praxí, studenti třetího ročníku se setkali spíše s teoretickou přípravou k dané problematice a praxi vykonali pouze ve formě náslechu. Celkový počet respondentů zahrnoval šedesát osob, rozdělených do dvou skupin po třiceti, tedy třicet studentů ze třetího ročníku a třicet z pátého.

6.5 Analýza výsledků výzkumného šetření

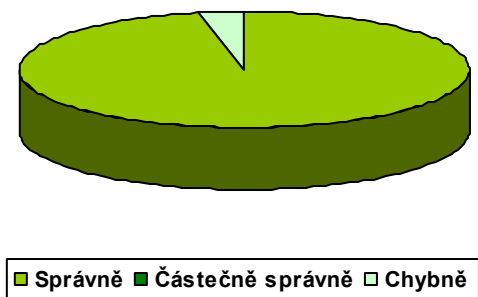
Při analýze výsledků výzkumného šetření náleží ke každé položce v dotazníku tabulka výsledků a graf pro skupinu respondentů ze třetího ročníku, následně tabulka a graf respondentů z pátého ročníku. Jejich pomocí jsme vždy shrnuli informace, které jsme objektivně z odpovědí respondentů vyhodnotili. Ve shrnutí, které jsme přisoudili každé položce v dotazníku, jsme odpovědi obou skupin respondentů vzájemně porovnali.

Položka č. 1: Pokuste se jednou větou vysvětlit pojem dyslexie

Tabulka 1

3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	29	96,7
Částečně správně	0	0
Chybně	1	3,3

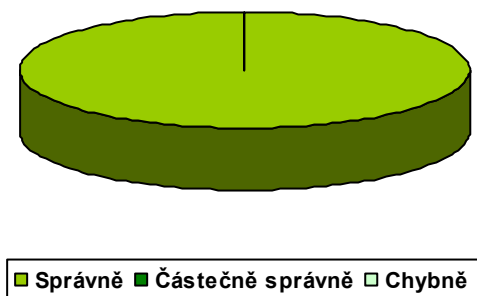
Graf 1



Tabulka 2

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	30	100
Částečně správně	0	0
Chybně	0	0

Graf 2



Shrnutí k položce č. 1:

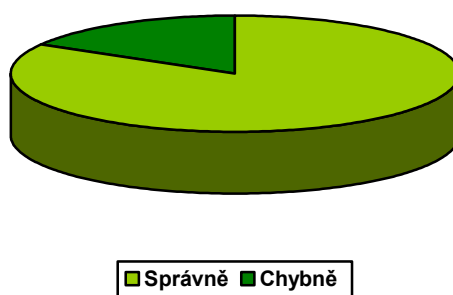
Při prozkoumání tabulky a grafu, jenž přísluší k pátému ročníku, můžeme prokazatelně tvrdit, že studenti 5. ročníku jsou schopni vysvětlit pojem dyslexie v plném rozsahu, neboť u všech 30 respondentů jsme vyhodnotili jejich odpověď jako správnou. Oproti tomu, u studentů třetího ročníku můžeme pozorovat ještě lehké nejasnosti, co do vymezení tohoto pojmu týkající se specifické poruchy učení. Přesto jsme ve většině odpovědí našli uspokojivé vysvětlení a vymezení dyslexie, jako specifické poruchy učení – čtení.

Položka č. 2: Existuje spojitost mezi dyslexií a inteligencí žáka (IQ)? Jaká?

Tabulka 3

3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	25	83,3
Chybně	5	16,7

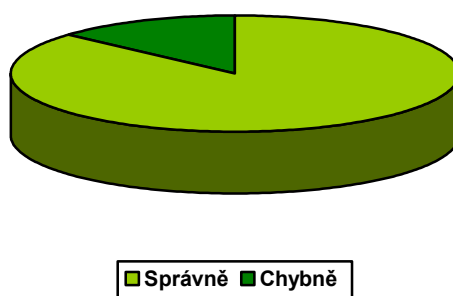
Graf 3



Tabulka 4

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	26	86,7
Chybně	4	13,3

Graf 4



Shrnutí k položce č. 2:

Z tabulky a grafu z odpovědí třetího ročníku je patrná v některých případech nejistota co do definice vztahu mezi dyslexií a inteligencí jedince. U pěti respondentů v této skupině

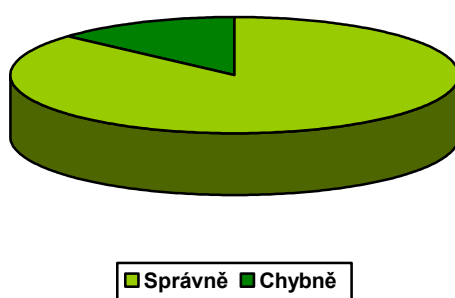
se objevil názor, že ten, jenž trpí dyslexií, je automaticky zařazen mezi jedince, kteří nemají vysoký či průměrný inteligenční kvocient, což se dle vědeckých průzkumů samozřejmě nezakládá na pravdě. Lidé si často pletou pojem inteligence s mírou učenlivosti, která je v tomto případě v dané oblasti do jisté míry snižena. Překvapující však je, že studenti pátého ročníku, kteří absolvovali také pedagogické praxe s výstupy, jsou si v této otázce taktéž ne zcela jistí, přestože se jim dostalo přímého porovnání inteligence žáka s poruchou a bez poruchy učení a pravděpodobně to mohlo ovlivnit jejich znalosti v této otázce. Zde se tedy ukázalo, že v obou ročnících se najdou jedinci, kteří spojují specifickou poruchu učení s mírou inteligence, bez ohledu na předešlé zkušenosti z teoretické i praktické přípravy na vysoké škole.

Položka č. 3: Klasifikujeme dyslexii jako nemoc? Pokud ano, o jaký typ nemoci se jedná?

Tabulka 5

3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	27	90
Chybně	3	10

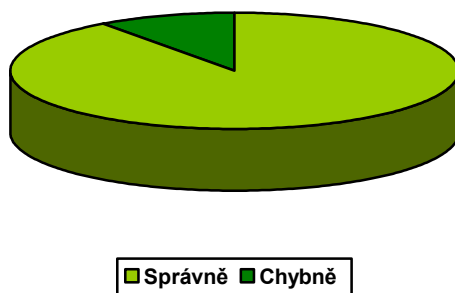
Graf 5



Tabulka 6

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	27	90
Chybně	3	10

Graf 6



Shrnutí k položce č. 3:

U této položky jsme se opět dostali ke vzácné shodě. Při porovnání odpovědí třetího i pátého ročníku zřetelně vidíme, že až na tři osoby, odpověděli respondenti správně a neslučují pojem porucha s nemocí jak ve významu slova, tak ve vysvětlení problematické oblasti dyslexie. Většina respondentů uváděla, že se jedná pouze o poruchu, nikoli o nemoc.

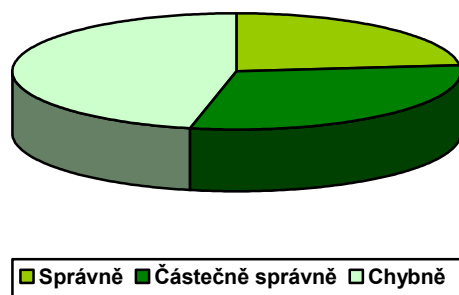
Pokud se objevil názor, že dyslexie je nemocí, nejčastěji docházelo opět k záměně s oblastí nemocí mozkového ústrojí. Dle odborných pramenů, dyslexie ani jiná porucha učení není zařazena mezi nemoci, nýbrž se opravdu řadí pouze mezi poruchy. Tuto skutečnost dokládá fakt, že zatímco s běžnými chorobami chodíme k lékaři, který nám následně předepíše léčbu zpravidla pomocí medikamentů, v oblasti specifických poruch učení tomu tak není.

Položka č. 4: Souvisí podle Vás dyslexie s dědičností? Pokud ano, jak?

Tabulka 7

3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	7	23,3
Částečně správně	9	30
Chybně	14	46,7

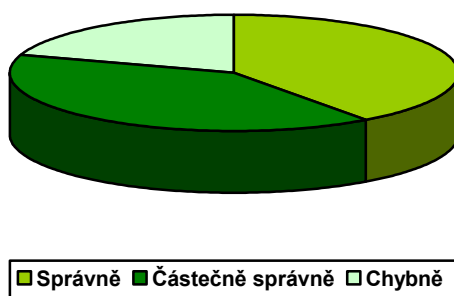
Graf 7



Tabulka 8

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	12	40
Částečně správně	12	40
Chybně	6	20

Graf 8



Shrnutí k položce č. 4:

Zde byla potřeba složitěji rozfázovat otázku, neboť někteří respondenti sice správně odpověděli, že skutečně dyslexie souvisí s dědičností, avšak nedokázali blíže specifikovat jak. Proto byly zvoleny tři stupně hodnocení u této položky. Ti, kteří odpověděli pozitivně v rámci spojitosti dyslexie s dědičností a k tomu dokázali blíže vysvětlit, jakým způsobem spolu tyto dva pojmy souvisí, byli zařazeni mezi respondenty se správnou odpovědí. Ti, kteří věděli, že spojitost tu je, avšak blíže ji nekonkretizovali, byli zařazeni do kolonky částečně správně odpovědi. Z toho vyplývá, že respondenti, kteří nepovažovali tyto pojmy za spjaté, odpověděli špatně. Při porovnání výsledků třetího a pátého ročníku se zde jasně objevuje

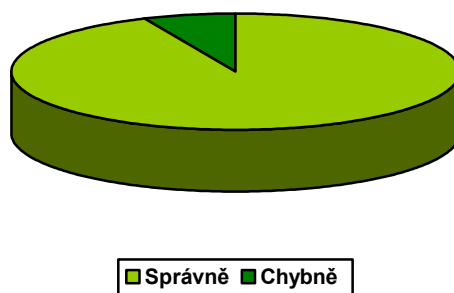
znalostní převaha starších respondentů. Zatímco u třetího ročníku jsme se viditelně neselektovali s jasným názorem, jakou mírou souvisí dědičné předpoklady s dyslexií, někteří studenti pátého ročníku byli schopni toto spojení vysvětlit i na základě procentuálního zastoupení, které vyplývá z dlouhodobých průzkumů. Tato otázka souvisí s přehledem o problematice dyslektického žáka, není tedy až tak ovlivněna praxí a přímým kontaktem s dyslektickým žákem.

Položka č. 5: Kdo je kompetentní osobou k vydání posudku o dyslexii žáka ml. školního věku ve vaší třídě?

Tabulka 9

3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	28	93,3
Chybně	2	6,7

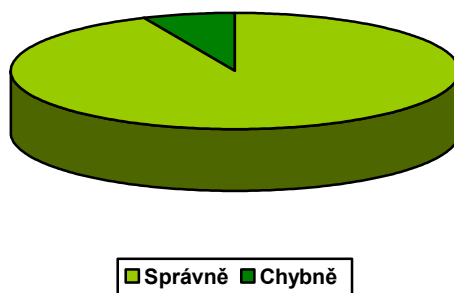
Graf 9



Tabulka 10

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	28	93,3
Chybně	2	6,7

Graf 10



Shrnutí k položce č. 5:

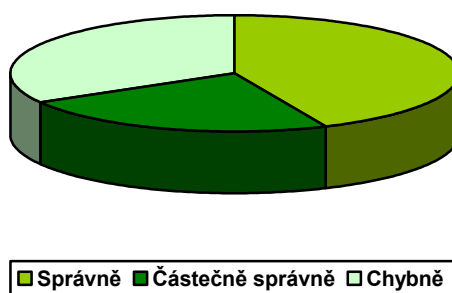
U páté položky jsme se opět dostali ke shodě, co do počtu správných odpovědí obou skupin respondentů. Ve většině případů, studenti obou ročníků uváděli zcela správně, že kompetentní osobou k vydání posudku je pracovník-psycholog z pedagogicko-psychologické poradny. Do této poradny jde žák na doporučení učitele, avšak učitel sám není kompetentní k tomu, aby vykonával konečnou diagnostiku poruchy jako takové a proto, pokud jsme se setkali s odpověďmi, že osoba učitele je konečným tvůrcem posudku o dyslexii, bylo na tuto odpověď nahlíženo jako na chybnou.

Položka č. 6: Dovedli byste na základě poznatků, získaných během svého studia, vyjmenovat příznaky dyslexie u žáka mladšího školního věku? (alespoň 5)

Tabulka 11

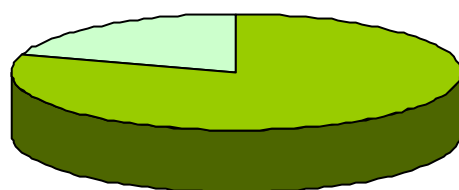
3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	13	43,4
Částečně správně	7	23,3
Chybně	10	33,3

Graf 11



Tabulka 12

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	24	80
Částečně správně	0	0
Chybně	6	20

Graf 12

■ Správně ■ Částečně správně □ Chybně

Shrnutí k položce č. 6:

U této otázky jsme opět rozložili míru správnosti odpovědi, do několika skupin. Respondenti, kteří byli schopni vyjmenovat alespoň 4 a více konkrétních příznaků dyslexie u žáka mladšího školního věku, byli zařazeni mezi odpovídající zcela správně. Další skupinku tvořili respondenti, kteří dokázali vyjmenovat právě tři příznaky a ty jsme na tomto základě zařadili do skupinky odpovědi částečně správně. Z logického úsudku ti, kteří vyjmenovali dva a méně příznaků, byli posouzeni jako odpovídající špatně, neboť považujeme orientaci v této otázce za ne zcela složitou co do vyjmenování jednotlivých pojmů, se kterými se studenti obou ročníků mohli setkat jak v teoretické, tak praktické části svého studia a nesčetněkrát byly tyto příznaky vyjmenovány vyučujícím předmětu speciální pedagogiky i obecné psychologie.

Jak si můžeme z výsledků grafu povšimnout, studenti třetího ročníku se lišili spíše v počtu uvedených příznaků. Nedá se tedy konstatovat, že by neznali alespoň některé příznaky dyslektického žáka. Oproti tomu studenti pátého ročníku se vymezili mezi odpověď správnou a chybnou. Pokud odpovídali chybně, pak uváděli dosti často i pouhé „nevím“, možná se jim nechtělo pojmy vypisovat nebo si jednoduše nevěděli rady s požadovaným počtem příznaků.

Mezi nejčastější odpovědi u obou skupin respondentů patřily tyto:

- záměna písmen
- špatné čtení
- komolení slov.

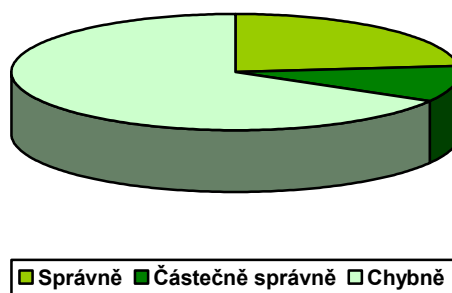
Z tohoto usuzujeme, že v rámci teoretické přípravy studenti, kteří správně odpověděli, vědí, jak se dyslexie projevuje. Ti, kteří odpovídali chybně, nedovedou příznaky vysvětlit a nebo si na konkrétní pojmy nevzpomněli.

Položka č. 7: Navrhněte konkrétní výukové metody, které usnadňují práci s dyslektickým žákem ml. školního věku s ohledem na úspěšné splnění cíle hodiny. (alespoň 5)

Tabulka 13

3. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	7	23,3
Částečně správně	3	10
Chybně	20	66,7

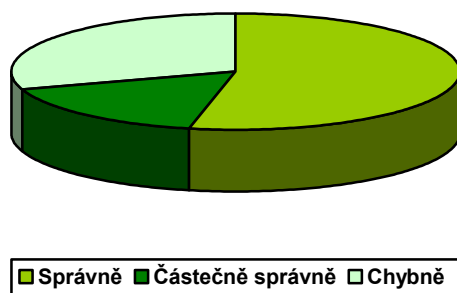
Graf 13



Tabulka 14

5. ročník	Počet	Podíl v %
Správně	16	53,3
Částečně správně	5	16,7
Chybně	9	30

Graf 14



Shrnutí k položce č. 7:

U sedmé otázky didaktického testu jsme opět přistoupili k rozlišení míry správnosti odpovědi podle stejného modelu, jako tomu bylo u předešlé položky. Tedy respondenti, jenž uvedli alespoň čtyři výukové metody, byli zařazeni mezi správně odpovídající. Studenti, kteří vypsali tři konkrétní výukové metody správně dle zadání, byli posouzeni jako odpovídající částečně správně a zbývající odpověděli chybně, neboť vyjmenovat dvě a méně metod bylo dle našeho posouzení nedostatečné. Na základě tohoto rozdělení jsme zhodnotili, že u třetího ročníku znatelně sehrál svou roli fakt, že neabsolvovali prozatím jinou než teoretickou přípravu na dyslektického žáka. Dosud evidentně neužili konkrétních metod v praxi, a tudíž je nemají zafixované. Z odpovědí vyplývalo, že všichni studenti třetího ročníku uvedli čtení s okénkem, jakožto metodu usnadňující práci s dyslektikem, další metody však znalo jen velmi malé procento respondentů v porovnání se studenty pátého ročníku, kteří při svých odpovědích volili metody různorodé a jejich odpovědi se neobjevovali ve stejném znění.

Z tohoto usuzujeme, že druhá skupina respondentů se již dostala k přímé práci s dyslektickým dítětem a proto umí metody pojmenovat a pamatují si jich i více než požadovaných pět položek.

Položka č. 8: Setkali jste se s problematikou dyslektického žáka během svého studia na VŠ? Při jaké příležitosti?

Tabulka 15

3. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	10	33,3
Ne	20	66,7

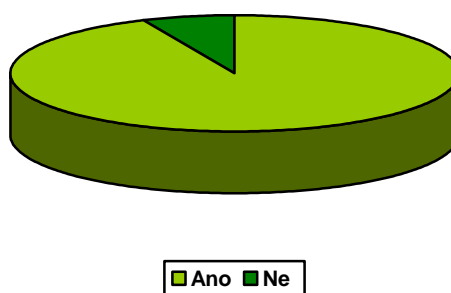
Graf 15



Tabulka 16

5. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	28	93,3
Ne	2	6,7

Graf 16



Shrnutí položky č. 8:

Cílem této otázky bylo zjistit, zda-li se znalosti z předešlého didaktického testu zakládají skutečně pouze na teoretické připravenosti studentů pedagogické fakulty či korespondují s přímou zkušeností s jedincem s dyslektickou poruchou. Někteří respondenti uvedli, že se nikdy s osobou s dyslexií nesetkali osobně. Většinou se dle tabulky a grafu výsledků jednalo o studenty třetího ročníku. Oproti tomu studenti pátého ročníku uváděli, že se setkali s jedincem s dyslexií jak během své praxe, tak také v rámci studia na vysoké škole, neboť jedna z našich kolegyně z oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ je diagnostikovaným dyslektikem a její porucha se tedy v mnoha situacích projevovala a studenti pátého ročníku tak mohli pozorovat příznaky dyslexie také u dospělého jedince. Studenti třetího ročníku podobnou skutečnost nevedli, proto budeme předpokládat, že jedinou možností, jak se mohli s osobou dyslektika setkat, zůstává pedagogická praxe.

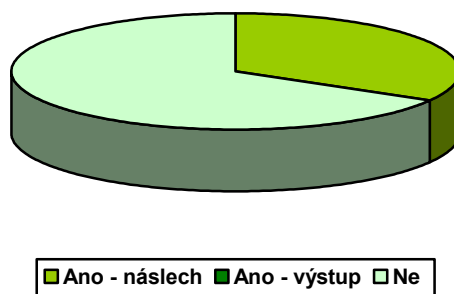
Jak je z grafu zřejmé, studenti třetího ročníku ze dvou třetin uvedli, že se do přímého kontaktu s dyslektickým jedincem během svého studia na VŠ prozatím nedostali. Z druhé tabulky a grafu náležící k respondentům z pátého ročníku vyzorujeme spíše ojedinělost případu, kdy se nesetkali s dyslektickým jedincem, ať už v rámci praxe či v přímém kontaktu se spolužačkou.

Položka č. 9: Setkali jste se s dyslektickým žákem během své praxe na VŠ? Uveďte prosím, zda se jednalo o náslechovou praxi nebo o výstup.

Tabulka 17

3. ročník	Počet	Podíl v %
Ano – při náslechu	10	33,3
Ano – při výstupu	0	0
Ne	20	66,7

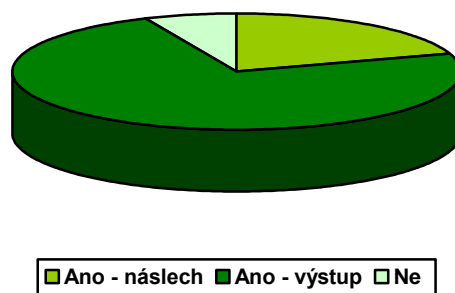
Graf 17



Tabulka 18

5. ročník	Počet	Podíl v %
Ano – při náslechu	6	20
Ano – při výstupu	22	73,3
Ne	2	6,7

Graf 18



Shrnutí položky č. 9:

Tato otázka v dotazníku blíže rozšiřuje předešlou otázku, neboť se v ní zaměřujeme na uvedení konkrétního případu praxe, při které se studenti mohli s dyslektickým jedincem setkat, pokud se tak stalo. Z tabulek i grafů je patrné, že zatímco studenti ze třetího ročníku pozorovali dyslektického jedince na náslechové praxi, studenti pátého ročníku se setkali s dyslektikem také při výstupu a tudíž s ním pracovali v přímém edukačním procesu. Musíme zdůraznit důležitý fakt – studenti pátého ročníku měli za sebou v době výzkumného šetření všechny typy praxí, zatímco u studentů třetího ročníku do doby výzkumného šetření této diplomové práce, probíhala spíše praxe náslechová, maximálně s mikrovýstupy.

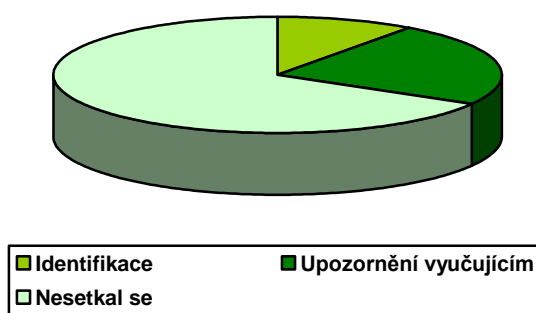
Tento fakt je po zhodnocení této položky zřejmý a potvrzují se tak i hodnoty, které vyšly u předešlé položky dotazníku u respondentů ze třetího ročníku.

Položka č. 10: Byli jste během praxe na dyslektického žáka upozorněni vyučujícím nebo jste ho dokázali identifikovat sami?

Tabulka 19

3. ročník	Počet	Podíl v %
Identifikoval/a	3	10
Byl/byla upozorněn vyučujícím	7	23,3
Nesetkal se	20	66,7

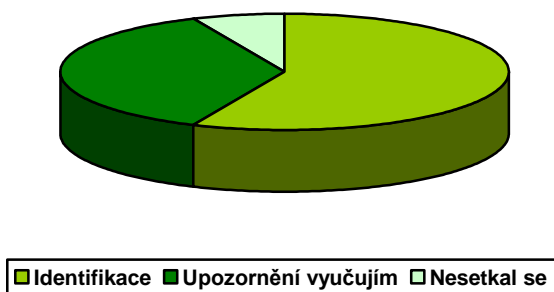
Graf 19



Tabulka 20

5. ročník	Počet	Podíl v %
Identifikoval/a	17	56,6
Byl/byla upozorněn vyučujícím	11	36,7
Nesetkal se	2	6,7

Graf 20



Shrnutí k položce č. 10:

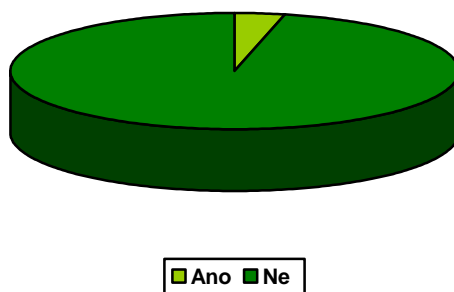
U desáté položky výzkumného šetření se výsledky odpovědí značně mezi oběma skupinami diferencují. Studenti třetího ročníku, jak vidíme, pokud se setkali na praxi s dyslektickým žákem, byli na něj až na 3 případy upozorněni předem a tak si nemohli ověřit, zda-li by poznali jedince s poruchou sami. Naproti tomu studenti pátého ročníku se při praxi ocitli v situaci, kdy museli identifikovat dyslektika samostatně a reagovat tudíž na něj, bez předešlého upozornění třídní učitelky/ učitele.

Položka č. 11: Všimli jste si během studia na VŠ, v jakém rozsahu se věnuje RVP ZV problematice dyslektického žáka?

Tabulka 21

3. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	1	3,3
Ne	29	96,7

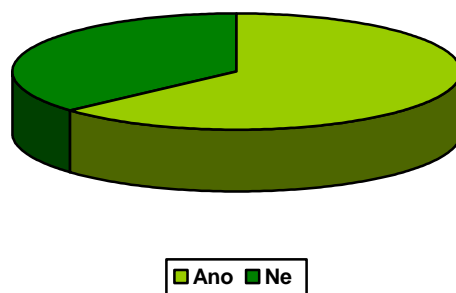
Graf 21



Tabulka 22

5. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	19	63,3
Ne	11	36,7

Graf 22



Shrnutí k položce č. 11:

Z výsledků výzkumu je patrné, že studenti třetího ročníku dosud neabsolvovali všechny speciálně pedagogické předměty, které jsou součástí teoretické přípravy studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy. To do značné míry mohlo ovlivnit jejich nedostatečný zájem o problematiku dyslexie a jiných specifických poruch učení v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Přesto je alarmující, že si příslušné části, která se dotýká specifických poruch učení, ale i jiných omezení pro žáky, vůbec nepovšimli, přestože kurikulární dokument byl v rámci pedagogických disciplín nesčetněkrát používán.

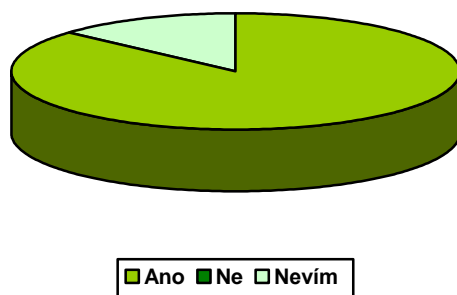
Oproti tomu studenti pátého ročníku, kteří absolvovali dosud všechny předepsané speciálně pedagogické disciplíny, vykazují dle výsledků výzkumného šetření větší zaměření na umístění specifických poruch učení, tedy i dyslexie v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a dovedli také uvést, jak konkrétně se zabývá RVP pro ZV dyslexií. Uvedli příslušnou kapitolu i rozsah toho, jak dalece se RVP pro ZV dotýká dyslexie a jiných poruch učení.

Položka č. 12: Domníváte se, že je možné žáka s dyslexií plně integrovat?

Tabulka 23

3. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	26	86,7
Ne	0	0
Nevím	4	13,3

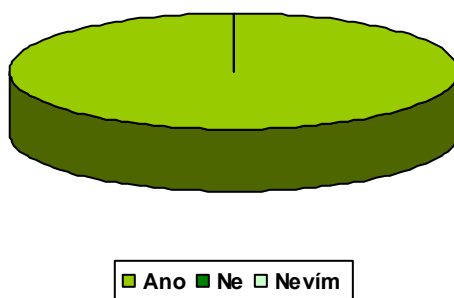
Graf 23



Tabulka 24

5. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	30	100
Ne	0	0
Nevím	0	0

Graf 24



Shrnutí k položce č. 10:

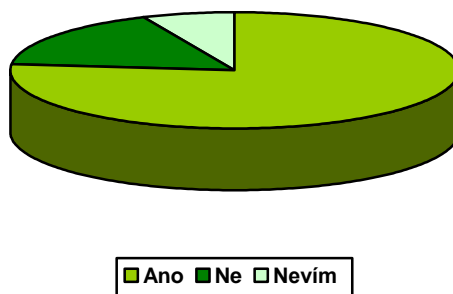
U této položky dotazníku nebyl větší rozptyl odpovědí. Je patrné z výsledků šetření, že obě skupiny respondentů si plně uvědomují integrační tendence dnešního školství a proto až na pár výjimek reagovali na otázku kladně, tedy jak studenti třetího ročníku, tak pátého uvedli, že žák s dyslexií je plně integrovatelný a běžně se nachází ve třídě učitele primárního stupně školství.

Položka č. 13: Je podle Vás zapotřebí nějaká specifická příprava na hodinu v případě, že máte ve třídě dyslektického žáka? Pokud ano, jaká?

Tabulka 25

3. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	23	76,6
Ne	5	16,7
Nevím	2	6,7

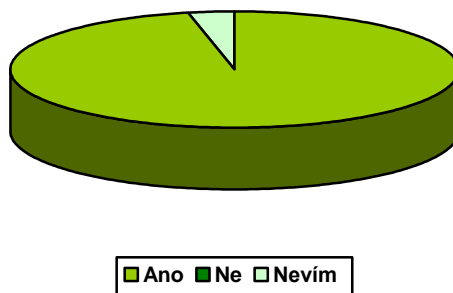
Graf 25



Tabulka 26

5. ročník	Počet	Podíl v %
Ano	29	96,7
Ne	0	0
Nevím	1	3,3

Graf 26



Shrnutí k položce č. 13:

U této položky v dotazníku byla uznána respondentům z obou skupin správná odpověď v případě, že dovedli uvést alespoň jeden příklad konkrétního zaměření takové přípravy a v čem se tedy liší od běžné přípravy učitele na vyučovací jednotku.

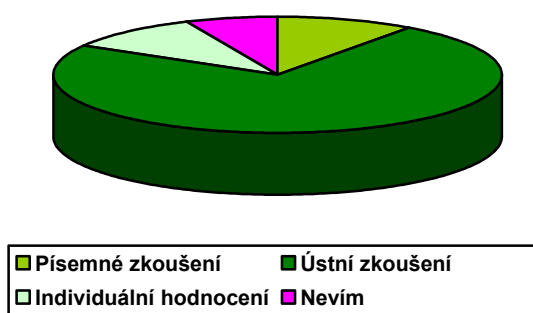
Z výsledků šetření můžeme vyčíst, že více jak dvě třetiny respondentů ze skupiny třetího ročníku bylo schopné uvést odlišný prvek v přípravě učitele na vyučovací jednotku, má-li ve třídě žáka s dyslexií. Studenti pátého ročníku pak uváděli odlišné metody i odlišný způsob přístupu k žákovi, hlavně co se týče zadávání jednotlivých cvičení a zohlednění žáka v porovnání s ostatními ve třídě. Jediný respondent z druhé skupiny nevyjádřil názor k této otázce.

Položka č. 14: Uveďte, jak dyslektického žáka podle Vás hodnotíme. Jakým způsobem je vhodné ho zkoušet?

Tabulka 27

3. ročník	Počet	Podíl v %
Písemné zkoušení	3	10
Ústní zkoušení	22	73,3
Individuální hodnocení	3	10
Nevím	2	6,7

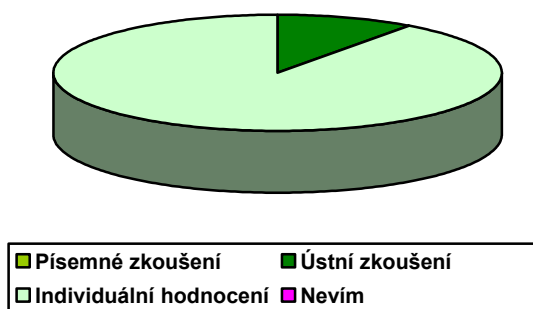
Graf 27



Tabulka 28

5. ročník	Počet	Podíl v %
Písemné zkoušení	0	0
Ústní zkoušení	3	10
Individuální hodnocení	27	90
Nevím	0	0

Graf 28



Shrnutí k položce č. 14:

Položka dotazníku, jež zjišťovala názor respondentů na vhodný typ hodnocení dyslektického žáka, měla více možností, jak hodnocení nazvat. Položky s odpověďmi jsme rozlišili na písemné zkoušení, ústní zkoušení, individuální zkoušení a položku „nevím“, jež zahrnuje respondenty, kteří užili k odpovědi tohoto pojmu nebo položku nechali prázdnou.

Podle stanov vyplývajících z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání i posudků z pedagogicko-psychologické poradny, je nejvhodnější právě hodnocení individuální s přihlédnutím k individuálnímu posouzení zvláštností každého jedince. Zpravidla jedinci, kteří mají diagnostikovanou dyslexii, také mají vypracovaný individuální vzdělávací plán, jenž je součástí hodnotících kritérií pro každého učitele, který s dyslektickým jedincem přijde v edukačním procesu do styku.

Z výsledků výzkumného šetření zjišťujeme, že studenti třetího ročníku upřednostňují ústní zkoušení a tedy navrhují ne zcela mylně vynechat zkoušení písemné.

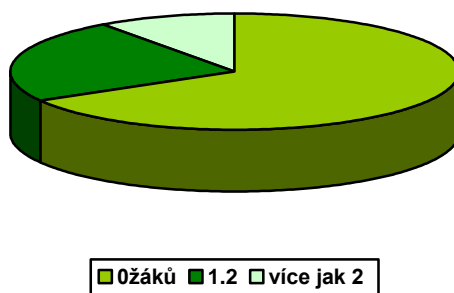
Studenti pátého ročníku jsou pravděpodobně obeznámeni lépe s pojmem individuálního přístupu, a proto tento pojem uváděli častěji. Z výsledků je patrné, že až na tři studenty pátého ročníku, všichni respondenti z této skupiny, by volili hodnocení individuální.

Položka č. 15: S kolika dyslektickými žáky v jedné třídě jste se průměrně na praxi setkali?

Tabulka 29

3. ročník	Počet	Podíl v %
0 žáků	20	66,7
1 – 2 žáci	7	23,3
Více jak 2 žáci	3	10

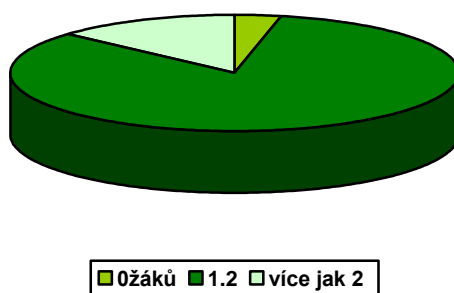
Graf 29



Tabulka 30

5. ročník	Počet	Podíl v %
0 žáků	1	3,3
1 – 2 žáci	25	83,3
Více jak 2 žáci	4	13,4

Graf 30



Shrnutí k položce č. 15:

Poslední položka užitá v dotazníku měla prověřit, zda-li si studenti oboru Učitelství pro první stupeň základní školy uvědomují procentuální zastoupení dyslektických dětí v běžných třídách na praxi. Zda si těchto jedinců všímají a mají tedy povědomí o tom, že s těmito dětmi budou s největší pravděpodobností pracovat ve své postgraduální praxi.

Respondenti ze skupiny třetího ročníku uvedli nejčastěji, že se neseťkali s žádným žákem s touto poruchou učení. Je otázkou do jaké míry ho dovedli identifikovat, v důsledku toho, že se prozatím neseťkali s přímou spoluprací s žáky v edukační jednotce po delší časový úsek. Pouze, jak jsme se již zmínili v předchozích otázkách dotazníku, byli pozorovateli a hodnotili tak práci učitelky/le. Respondenti z pátého ročníku příslušného oboru uvedli v procentech případů, že se seťkali s jedním až dvěma žáky ve třídě, kteří měli diagnostikovanou dyslexii.

Počet, který uvedli respondenti z pátého ročníku, odpovídá průměrně zjištěným hodnotám v rámci základních škol v České republice. Skutečně podle statistických údajů, na jednu třídu primárního stupně školství připadá zhruba 1-2 dyslektický jedinec.

6.6 Diskuze

V rámci této podkapitoly bychom se měli zaměřit na závěrečné vyhodnocení výsledků výzkumného šetření v závislosti na potvrzení či vyvrácení předem stanovených hypotéz, jimiž jsme vyjádřili svůj názor před vlastním průběhem výzkumného šetření. Na základě objektivního posouzení vyhodnocených odpovědí jsme schopni porovnat mezi sebou všech šedesát respondentů, kteří byli předem rozděleni do dvou skupin, podle své příslušnosti ke třetímu či pátému ročníku a na základě těchto sesbíraných údajů vyhodnotit míru správnosti našich tvrzení u stanovených hypotéz.

Hypotéza 1: Studenti, kteří prošli teoretickou přípravou k problematice SPU během studia na VŠ, vykazují lepší výsledky v didaktickém testu, než studenti, kteří jí neprošli.

Zde můžeme objektivně, na základě výsledků výzkumného šetření, zhodnotit, že v položkách, jež se týkaly teoretických znalostí z oblasti specifických poruch učení –

dyslexie, vykazovali respondenti ze skupiny studentů pátého ročníku lepších výsledků, než studenti třetího ročníku. Předpokládáme, že je to skutečně způsobeno tím, že studenti třetího ročníku prozatím neprošli všemi teoretickými disciplínami, zabývajícími se touto problematikou v rámci vysokoškolského studia. U položek, které nejsou podloženy pouze teoretickou přípravou v rámci vysokoškolského studia, ale jsou závislé spíše na vlastní orientaci v problematice specifických poruch učení a zájmu studentů o ni, nebyly rozdíly mezi oběma skupinami respondentů tak znatelné.

Hypotéza 2: Studenti, kteří se setkali během své praxe na VŠ s dyslektickým žákem, vykazují v testu lepší výsledky než studenti, kteří se s dyslektickým žákem během praxe nesetkali.

Při stanovení této hypotézy jsme vycházeli z faktu, že přímé působení dyslektického žáka na osobu budoucího učitele je velmi obohacující v rámci lepší orientace v problematice dyslektických žáků a práce s nimi. Tato hypotéza se nám dle výsledků šetření opět potvrdila, neboť studenti třetího ročníku se ve dvou třetinách případů s dyslektickým žákem, jak uvedli, na praxi nesetkali, a tím pádem také vykazovali horších výsledků v rámci výzkumného šetření v otázkách, které byly zaměřeny na ověření znalostí a orientace příznaků dyslexie, práce s dyslektickým žákem nebo třeba přípravě na edukační proces každého učitele primárního stupně školství, ale i u dalších položek se projevilo, že nedokáží konkrétní metody a postupy práce s dyslektickým žákem objasnit, v porovnání se staršími respondenty. V rámci této diplomové práce se nám tedy tato hypotéza jednoznačně potvrdila.

Hypotéza 3: Studenti, kteří prošli teoretickou přípravou k problematice SPU během studia na VŠ, a zároveň se setkali s dyslektickým žákem během své praxe, vykazují lepší výsledky než studenti, kteří neprošli ani teoretickou přípravou, ani se nesetkali s dyslektickým žákem během své praxe.

Na základě zhodnocení předchozích dvou hypotéz je zřejmé, že obecně studenti, kteří prošli jak teoretickou přípravou, tak praktickou v rámci pedagogických praxí v celém předepsaném rozsahu, vykazovali během výzkumného šetření lepších výsledků, než studenti, které některé části této přípravy ještě čekají a budou je absolvovat v rámci čtvrtého a následně pátého ročníku na vysoké škole.

Závěrem tedy můžeme říci, že teoretická i praktická příprava studentů oboru Učitelství prvního stupně základní školy je přínosná a její absolvování v plném rozsahu je přímo úměrné

úspěšnosti v rámci výzkumného šetření o prověření znalostí a přiměřené orientace v problematice dyslektického žáka na primárním stupni školství v rámci této diplomové práce.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala připraveností budoucích učitelů na prvním stupni základní školy na dyslektického žáka. Naším cílem bylo touto prací zhodnotit přínos vysokoškolského studia pro míru připravenosti studentů oboru Učitelství prvního stupně základní školy na budoucí výkon svého povolání.

Snažili jsme se během empirické části této diplomové práce posoudit aktuální míru připravenosti u oboru, jenž prošel spolu s pátým ročníkem vývojem a mnohými změnami, které by měly vést ke zlepšení znalostí a dovedností budoucích absolventů v rámci připravenosti na povolání učitele na primárním stupni školství.

Naším předpokladem bylo, že po absolvování všech teoretických i praktických disciplín v rámci vysokoškolského studia, bude student daného oboru plně připraven na práci se žákem, u něhož bude diagnostikována specifická porucha učení dyslexie. Tuto myšlenku jsme na základě výsledků výzkumného šetření ověřili.

Zjistili jsme, že pregraduální příprava učitele prvního stupně základní školy, tak jak je nastavená v rámci vysokoškolského studia, plně rozvíjí informovanost, zvládnutí pojmů, týkajících se dyslexie i znalosti, jak s dyslektickým dítětem pracovat.

Studenti z posledního ročníku příslušného oboru skutečně vykazovali během celého výzkumného šetření lepšími výsledky, nežli studenti z nižšího ročníku, objektivně v závislosti na tom, že již absolvovali všechny předepsané teoretické i praktické disciplíny, které se dotýkají nebo přímo souvisejí s touto problematikou. Studenti posledního ročníku dokázali své zkušenosti z pedagogických praxí přenést do svých odpovědí v rámci výzkumného šetření a neměli větších obtíží se správným vymezením pojmů, které se týkají dyslexie. Zároveň uměli popsat příznaky dyslexie, metody a postupy, jak s dyslektickým žákem pracovat.

Na základě této diplomové práce jsme zhodnotili, že důraz, jenž je kladen na zvládnutí problematiky specifických poruch učení v rámci našeho vysokoškolského studia v teoretické i praktické rovině, je velmi přínosný a je nepochybně potřeba tuto oblast neopomíjet a nadále ji rozvíjet tímto správným směrem, neboť výsledky, které z diplomové práce vyplynuly, předurčují vysokou znalostní úroveň budoucích absolventů, což je velmi pozitivní zjištění.

SEZNAM LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro střední školy: občanská nauka - základy společenských věd*. 3., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1996. 56 s. ISBN 80-04-26651-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie*. Praha: D + H, 2004. 67 s., [4] s. barev. obr. příl. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 80-239-4472-X

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. 244 s. *Vzdělávání*. ISBN 978-80-7409-024-0.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů = Professionalisation of teachers' and educators' education: [sborník Výzkumného záměru organizace] registrační číslo VZO: msm174500001*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. 428 s. ISBN 80-7042-218-1.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe) = Teaching profession in primary teacher education and training: (theory, research, practice)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. 305 s. ISBN 80-7042-272-6.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 131 s. ISBN 978-80-7372-744-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

ŠVEC, Vlastimil a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. 306 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.

VAŠUTOVÁ, Maria, ed. *Specifické vývojové poruchy učení a chování: SPUCH: sborník prací studentů Filozofické fakulty OU*. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2007. 162 s. ISBN 978-80-7368-320-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1.....	63
Graf 2.....	63
Graf 3.....	64
Graf 4.....	64
Graf 5.....	65
Graf 6.....	66
Graf 7.....	67
Graf 8.....	67
Graf 9.....	68
Graf 10.....	69
Graf 11.....	69
Graf 12.....	70
Graf 13.....	71
Graf 14.....	72
Graf 15.....	73
Graf 16.....	73
Graf 17.....	74
Graf 18.....	75
Graf 19.....	76
Graf 20.....	76
Graf 21.....	77
Graf 22.....	78
Graf 23.....	79
Graf 24.....	79
Graf 25.....	80
Graf 26.....	80
Graf 27.....	81
Graf 28.....	82
Graf 29.....	83
Graf 30.....	83

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	62
Tabulka 2	63
Tabulka 3	64
Tabulka 4	64
Tabulka 5	65
Tabulka 6	65
Tabulka 7	66
Tabulka 8	67
Tabulka 9	68
Tabulka 10	68
Tabulka 11	69
Tabulka 12	70
Tabulka 13	71
Tabulka 14	71
Tabulka 15	73
Tabulka 16	73
Tabulka 17	74
Tabulka 18	75
Tabulka 19	76
Tabulka 20	76
Tabulka 21	77
Tabulka 22	77
Tabulka 23	78
Tabulka 24	79
Tabulka 25	80
Tabulka 26	80
Tabulka 27	81
Tabulka 28	82
Tabulka 29	83
Tabulka 30	83

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník k diplomové práci.....	93
---	----

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník k diplomové práci

Dobrý den,

Mé jméno je Lucie Směťáková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dovolte mi, abych Vás požádala o pomoc při výzkumném šetření ke své diplomové práci, která se zabývá připraveností učitele primární školy na dyslektického žáka.

Informace, které tímto získám, jsou zcela anonymní a budou použity pouze za účelem výzkumu v mé práci.

Předem Vám děkuji.

Datum:	Ročník:
<i>Vyplňte prosím čitelně!</i>	
1. Pokuste se 1 větou vysvětlit pojem „dyslexie“.	
2. Existuje spojitost mezi dyslexií a inteligencí žáka (IQ)? Jaká?	
3. Klasifikujeme dyslexii jako nemoc? Pokud ano, o jaký typ nemoci se jedná?	
4. Souvisí podle Vás dyslexie s dědičností? Pokud ano, jak?	
5. Kdo je kompetentní osobou k vydání posudku o dyslexii žáka ml. školního věku ve vaší třídě?	

6. Dovedli byste na základě poznatků, získaných během svého studia, vyjmenovat příznaky dyslexie u žáka mladšího školního věku? (alespoň 5)
7. Navrhněte konkrétní výukové metody, které usnadňují práci s dyslektickým žákem ml. školního věku s ohledem na úspěšné splnění cíle hodiny. (alespoň 5)
8. Setkali jste se s problematikou dyslektického žáka během svého studia na VŠ? Při jaké příležitosti?
9. Setkali jste se s dyslektickým žákem během své praxe na VŠ? Uveďte prosím, zda se jednalo o náslechovou praxi nebo o výstup.
10. Byly jste během praxe na dyslektického žáka upozornění vyučujícím nebo jste ho dokázali identifikovat sami?
11. Všimli jste si během studia na VŠ, v jakém rozsahu se věnuje RVP ZV problematice dyslektického žáka?
12. Domníváte se, že je možné žáka s dyslexií plně integrovat?
13. Je podle Vás zapotřebí nějaká specifická příprava na hodinu v případě, že máte ve třídě dyslektického žáka? Pokud ano, jaká?

14. Uved'te, jak dyslektického žáka podle Vás hodnotíme. Jakým způsobem je vhodné ho zkoušet?

--

15. S kolika dyslektickými žáky v jedné třídě jste se průměrně na praxi setkali?

--

Děkuji za vyplnění!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Smětáková
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Pregraduální příprava učitele 1. stupně základní školy na dyslektického žáka
Název v angličtině:	Pregraduated preparation primary teacher for work with dyslectic pupil
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zaměřuje na problematiku pregraduální přípravy učitele prvního stupně základní školy na dyslektického žáka. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, které souvisejí s tématem specifických poruch učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, jejich diagnostika a reedukace aj.</p> <p>V empirické části je zkoumána připravenost studentů daného oboru na dyslektického žáka po absolvování všech praktických i teoretických disciplín v rámci studia na vysoké škole.</p>
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, diagnostika, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, žák mladšího školního věku, reedukace
Anotace v angličtině:	<p>This thesis focuses on the issue of pregraduated preparation primary teacher for work with dyslectic pupil. The theoretical part focuses on basic terms of specific learners difficulties like dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, their diagnostic and reeducation e.t.c.</p> <p>In empirical part is researched preparation of primary student of dyslectic pupil after the finish all of theoretical and practical disciplines of their study on Faculty of Education.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Specific learners difficulties, diagnostic, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, primary pupil, reeducation
Přílohy vázané v práci:	Dotazník k výzkumnému šetření
Rozsah práce:	92 s.
Jazyk práce:	čeština