



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

**Specifické poruchy učení v běžné základní škole,  
Montessori a Waldorf se zaměřením na dyslexii**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program:

**SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA**

**Autor:** Petra Bláhová

**Vedoucí práce:** Mgr. Marie Bízková

České Budějovice 2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Specifické poruchy učení v běžné základní škole, Montessori a Waldorf se zaměřením na dyslexii* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 6. 5. 2019

.....

Petra Bláhová

## **Poděkování**

Děkuji mé vedoucí práce paní Mgr. Marii Bízkové za odborné vedení, cenné podněty a rady, které mi poskytovala při jejím zpracování. Také děkuji mým rodičům a celé své rodině za trpělivost a podporu ve studiu.

# **Specifické poruchy učení v běžné základní škole, Montessori a Waldorf se zaměřením na dyslexii**

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení (SPU) a možnostmi podpory žáků se SPU na běžné ZŠ a na alternativních školách Montessori a waldorfského programu. Nejprve se práce věnuje specifickým poruchám učení po stránce obecné, posléze se zaměřuje na reedukační postupy a metody a možnosti podpory v rámci českého legislativního systému. Podrobněji popisuje jednu z nich – dyslexii. Jedna kapitola také detailně charakterizuje alternativní školy, a to konkrétně školu waldorfskou a Montessori. Poslední kapitolu tvoří praktická část, v níž jsou uvedeny podrobnosti výzkumu realizovaného formou kazuistik tří žáků a rozhovorů se šesti pedagogickými pracovníky ze tří škol - jedné běžné základní, druhé waldorfské a třetí Montessori.

## **Klíčová slova**

asistent pedagoga; dyslexie; Montessori; podpůrné opatření; reedukace; speciální pedagog; specifické poruchy učení; učitel; waldorfská škola; základní škola

# **Specific Learning Disabilities at regular Elementary School, Montessori and Waldorf schools with focus on dyslexia**

## **Abstract**

This bachelor thesis is focused on Specific Learning Disorder (SLD) and the possibilities of support for pupils with SLD in common primary school and alternative schools with Montessori and Waldorf educational system. The theoretical part of the thesis describes SLD in general, the methods of re-education and counselling with focus on Czech legislative system. It also describes Dyslexia separately as the most common SLD. One chapter of the theoretical part is focused on alternative educational systems of Montessori and Waldorf schools. In the practical part of the thesis there is the description of the research consisted of three case studies of children with SLD and six interviews with both classical teachers and Special Education Needs Teachers in three primary schools – one classical public school, one school with Waldorf education and one Montessori school.

## **Key words**

Teaching assistant; Dyslexia; Montessori; supportive measure; re-education; Special Education Needs Teacher; Specific Learning Disorder; teacher; Waldorf school; Elementary School

# 1 Obsah

2	Úvod .....	8
3	Všeobecná problematika specifických poruch učení.....	9
3.1	Definice a vymezení specifických poruch učení .....	9
3.2	Klasifikace specifických poruch učení .....	11
3.3	Diagnostika specifických poruch učení .....	13
3.4	Etiologie specifických poruch učení.....	17
3.5	Shrnutí .....	18
4	Dyslexie .....	20
4.1	Terminologické vymezení a charakteristika dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností.....	20
4.2	Příčiny dyslexie .....	21
4.3	Reedukační techniky nácviku čtení u dětí s dyslexií.....	22
4.4	Základní reedukační techniky pro práci s dítětem s dyslexií.....	24
4.5	Shrnutí .....	25
5	Alternativní pedagogika.....	26
5.1	Waldorf pedagogika .....	26
5.2	Montessori pedagogika.....	29
5.3	Shrnutí .....	32
6	Péče a podpora u žáků se specifickými poruchami učení v České republice z hlediska legislativy.....	33
6.1	Legislativa v České republice a možnosti vzdělávání .....	33
6.2	Systém poradenských služeb v České republice .....	38
6.2.1	Systém poradenské péče ve školách .....	40
6.2.2	Systém poradenské péče ve školských poradenských zařízeních.....	43
6.3	Kurikulární dokumenty České republiky .....	43
6.4	Shrnutí .....	45
7	Praktická část .....	45
7.1	Stanovení cíle výzkumu.....	46

7.2	Použité výzkumné metody a časový harmonogram výzkumu .....	46
7.3	Charakteristika jednotlivých zařízení .....	48
7.4	Charakteristika výzkumného souboru .....	50
7.4.1	ZŠ Cehnice – paní učitelka P. N.....	51
7.4.2	ZŠ Cehnice – speciální pedagožka P. V.....	51
7.4.3	ZŠ Waldorf Písek – paní učitelka I. Š. ....	52
7.4.4	ZŠ Waldorf Písek – speciální pedagožka H. P. ....	52
7.4.5	ZŠ Montessori Prachatice – paní učitelka K. B.....	53
7.4.6	ZŠ Montessori Prachatice – speciální pedagožka K. K.....	54
7.5	Rozhovory a kazuistiky .....	55
7.5.1	Rozhovor 1 – ZŠ Cehnice, paní učitelka P. N.....	55
7.5.2	Rozhovor 2 – ZŠ Cehnice, speciální pedagožka P. V. ....	56
7.5.3	Kazuistika 1– ZŠ Cehnice, žákyně V. Š.....	57
7.5.4	Rozhovor 3 – ZŠ Waldorf Písek, paní učitelka I. Š.....	59
7.5.5	Rozhovor 4 – ZŠ Waldorf Písek, speciální pedagožka H. P. ....	60
7.5.6	Kazuistika 2 – ZŠ Waldorf Písek, žákyně A. T.....	61
7.5.7	Rozhovor 5 – ZŠ Montessori Prachatice, paní učitelka K. B. ....	62
7.5.8	Rozhovor 6 – ZŠ Montessori Prachatice, speciální pedagožka K. K... 62	
7.5.9	Kazuistika 3 – ZŠ Montessori Prachatice, žák M. S.....	63
8	Vyhodnocení a závěr šetření.....	65
9	Diskuse .....	68
10	Závěr .....	70
11	Seznam použité literatury .....	72
11.1	Tištěná literatura .....	72
11.2	Elektronické zdroje.....	75
12	Seznam tabulek.....	77
13	Seznam obrázků.....	78
14	Seznam použitých zkratk .....	79

## 2 Úvod

Při výběru bakalářské práce jsem se rozhodla věnovat tématu, které mě zaujalo již dříve a vyvstalo i v průběhu pedagogické praxe, kdy jsem se setkala s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami přímo osobně.

V průběhu studia a během absolvování odborných praxí jsem zjistila, že celému českému školství stále chybí odborní pracovníci, kteří by pomáhali pedagogům s nápravou obtíží žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

V teoretické části bakalářské práce se budu zabývat tím, jak se nahlíží na problematiku specifických poruch učení v České republice a v zahraničí. Dále objasním jejich pojmové vymezení, klasifikaci, etiologii a diagnostiku. Po tomto odborném uvedení do problematiky se podrobněji zaměřím na jednu ze SPU – dyslexii, jejíž možnosti reedukace budu také zkoumat v praktické části práce. Do dalších teoretických kapitol zahrnu systém a legislativní rámec poradenské péče v České republice, pedagogiku Montessori, waldorfskou pedagogiku a srovnání těchto dvou alternativních systémů s běžnou základní školou z různých hledisek (dle metod, počtu žáků ve třídě apod.).

Výsledkem vlastního výzkumu popsaného v praktické části práce by mělo být zjištění, jaké metody se užívají v rámci reedukace na 1. stupni ZŠ a na vybraných alternativních školách využívajících pedagogiku Montessori a Waldorf v České republice. Za hlavní cíl výzkumného šetření si kladu porovnání systému péče o žáka s dyslexií ve zmíněných typech škol.

Práce by se mohla stát inspirací pro učitele a měla by upozornit na to, že naše tradiční přístupy nemusí být jediné správné.



### 3 Všeobecná problematika specifických poruch učení

Tato kapitola je věnována terminologickému vymezení v současnosti i v historii, etiologii, klasifikaci a diagnostice.

Ačkoli se specifické poruchy učení řadí ve speciální pedagogice k lehčím diagnózám, přináší dítěti, u něhož se projeví, i jeho vychovatelům jisté životní změny. Pro rodiče, kteří do té doby nemuseli řešit žádné závažnější problémy svého dítěte, znamená náhlý výskyt obtíží ve čtení či psaní velký stres. Do té doby neviditelná porucha se naplno projeví ve chvíli, kdy dítě nastoupí do školy a jsou na něj kladeny nároky nejen od rodičů, kteří chtějí, aby se dobře učilo, ale také od učitele nebo učitelky, kteří mají za úkol naučit je číst a psát bez obtíží. Dítě těmto nárokům není schopné vyhovět, rodiče jsou zklamáni, protože se nenaplnuje jejich očekávání, jejich ideál dokonalého, bezproblémového školáka (Swamy Rajeev S., Kamath Ravindra, M. et al., 2016).

Specifické poruchy učení postihují dle DSM-5 asi 5–15 % dětské populace a asi 4 % dospělé populace (DSM-5, 2013).

#### 3.1 *Definice a vymezení specifických poruch učení*

V českých odborných publikacích se setkáváme s různými označeními specifických poruch učení. Nejčastější pojmenování bývá: specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, (Vítková, 2004) ve zkratce SPU. V moderní terminologii se již běžně užívá termín specifické poruchy učení, který nahradil termín specifické vývojové poruchy učení.

V anglické literatuře se pro tyto poruchy používá souhrnný termín Specific Learning Disabilities nebo Specific Learning Disorders (Special Education Guide; DSM-5, 2013).

První terminologické vymezení specifických obtíží v učení se objevilo již v sedmdesátých letech 19. století, kdy byl pro tyto obtíže používán pojem slovní slepota či slovní hluchota. Všichni jedinci postižení těmito obtížemi měli veškeré funkce v pořádku, ale měli specifické problémy se čtením a psaním. Poruchy byly označovány za vývojové, protože se projeví až v jisté části vývoje, konkrétně až v období docházky do základní školy, kde se dítě poprvé systematicky učí číst a psát a porucha se proto projeví. Specifické poruchy se označují předponou „dys“, která znamená rozpor

nebo deformaci. „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy*“ (Matějček, 1993, s. 24).

Porucha učení se může vyskytnout souběžně:

- s jinými typy a formami defektů a poruch (emociální poruchy, poruchy chování)
- s negativními vlivy prostředí
- s nevhodnou výchovou
- s psychogenními činiteli (neurotismus)

Porucha učení není přímým důsledkem uvedených poruch a vlivů.

Osoby se specifickými poruchami učení považujeme za žáky (studenty) se speciálními vzdělávacími potřebami.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí, 10. revize (z roku 1992) jsou specifické poruchy učení označovány jako „specifické vývojové poruchy školních dovedností“ a jsou zařazeny do skupin poruch psychického vývoje pod kódem F 81.

### **F80–F89 Porucha psychického vývoje**

Základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize; Duševní poruchy a poruchy chování, 1992)

V Diagnostickém a statistickém manuálu Americké psychiatrické společnosti – 5. revizi (DSM-5) najdeme specifickou poruchu učení pod pojmem „Specific Learning Disorder“. Je zde popisována jako neuro-vývojová porucha vzniklá na biologickém podkladě, která způsobí abnormality v kognitivních funkcích potřebných pro osvojení základních akademických dovedností jako je čtení, psaní a matematické dovednosti, jejichž úroveň neodpovídá věkové normě dítěte, a je výrazně pod ní. Porucha se projeví v průběhu školní docházky a přetrvává minimálně po dobu 6 měsíců, a to u dítěte s normálním intelektem, u něhož jsme vyloučili jiné postižení (např. sluchové či zrakové).

Ke specifickým poruchám učení musíme přistupovat s vědomím, že se jedná o handicap celoživotní. Včasným podchycením poruchy a důslednou kvalitní reedukační podporou a péčí můžeme dosáhnout zmírnění nebo částečného odstranění obtíží.

Je velmi důležité dítě se SPU sledovat a nepřehlížet jeho specifické problémy. Zamezíme tak tomu, že na některou SPU přijdeme až na druhém stupni školy.

Publikace a sborníky zmiňují tyto nejčastější faktory, kterých by si učitelé měli v souvislosti s podezřením na SPU všimnout:

- neschopnost samostatně se učit
- malá motivace
- nesprávné návyky
- negativní zkušenost
- SPU ovlivňuje psychický stav dítěte

*„Na prvním stupni je sice odlišnost mezi jedincem se SPU a běžnou populací zřejmá, ale není výrazná. Postupem a přechodem na druhý stupeň se rozdíly již prohlubují“ (Zelinková, 2015, str. 178).*

### **3.2 Klasifikace specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení můžeme rozlišovat dle projevů:

**Dyslexie** - specifická porucha psaní – blíže popsána v kapitole 2

„Dyslexie je specifická vývojová porucha učení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení, správností čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojí čtení (tiché předčítání před jeho vyslovením)“ (Slowík, 2007, s. 127).

#### **Dysgrafie** – porucha osvojování psaní

Postihuje grafickou stránku písemného projevu, úpravu a čitelnost. Některé specifické chyby v písemné podobě mohou být shodné s dyslexií, např. záměna tvarově a směřově podobných písmen jako m-n, a-e, v psací podobě velké s-l-z nebo malé r-z, ř-ž. Převážně jde o neupravený rukopis, který si po sobě dítě není schopno přečíst, není dodržována správná proporcionalita písmen vůči sobě, dítě nedovede psát na řádek, neumí písmena plynule napojit, píše je "pozpátku" nebo se vrací a již napsanou část písmene znovu obtahuje. „Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné“ (Fischer, Svoboda, Škoda, Zilcher, 2014. s. 158).

#### **Dysortografie** – specifická porucha pravopisu (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Velice často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se dysortografických jevů – záměna tvarově podobných písmen v písemné podobě, inverze, zkomoleniny, chyby v měkčení a délce samohlásek.

#### **Dyskalkulie** – specifická porucha matematických schopností (Zelinková, 2015):

Jedná se o poruchu zvládnutí početních úkonů.

Rozeznáváme několik typů (Košč, 1987):

- *praktognostická dyskalkulie* – narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly, např. přidávání a ubírání množství, rozkládání a porovnávání počtu
- *verbální dyskalkulie* – neschopnost označit množství, počet předmětů, operačních znaků a provádění matematických úkonů; dítě není schopno vyjmenovat číselnou řadu vzestupně a sestupně nebo jmenovat řadu lichých a sudých čísel nebo násobků
- *lexická dyskalkulie* – dítě není schopno číst číslice, operační symboly
- *grafická dyskalkulie* – dítě má obtíže v psaní čísel v přiměřené a stejné velikosti, není schopno provést zápis čísel dle diktátu = narušen zápis vícemístných čísel, např. 1861 napíše 1000, 800, 60, 1

- *operační dyskalkulie* – dítě není schopno provádět matematické sčítání, odčítání, násobit a dělit
- *ideognostická dyskalkulie* – dítě není schopno chápat matematické pojmy a vztahy mezi nimi, např. pokračovat v matematické řadě 5, 10, 15, ...

**Dyspinxie** – specifická porucha kreslení spojená s nízkou úrovní kresby

Dítě zachází s tužkou tvrdě a neobratně, své představy nedokáže nakreslit na papír, má velké potíže s pochopením perspektivy.

**Dysmuzie** – specifická porucha postihující vnímání hudby

Děti nejsou schopny rozlišit tóny, nepamatují si melodii a rytmus.

**Dyspraxie** – specifická porucha obratnosti

Děti nejsou schopny zvládat jednoduché běžné úkony při denních činnostech, např. zapnout si knoflíky u košile, zavázat si tkaničku tak, aby se nerozvazovala (Zelinková, 2017; Fischer, Škoda, Zilcher, 2014).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize z roku 1992 ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce.

Tři poslední pojmy jsou českým specifíkem a v zahraničí se s nimi nesetkáme. Pokorná (2001) poukazuje na nejednotnost terminologie v české a zahraniční odborné literatury. Její rozdílnost můžeme spatřovat v různorodosti na pohled symptomatických specifických poruch učení a především i v náhledu na celou problematiku poruch učení, která není jen záležitostí pedagogických oborů, ale vyžaduje interdisciplinární přístup.

### **3.3 Diagnostika specifických poruch učení**

Problémem diagnostiky specifických poruch učení je, že neexistuje žádná přístrojová technika, která by nám jasně řekla, zda se jedná např. o dyslexii, nebo ne. Když má někdo diabetes, změří se mu hladina cukru a inzulinu v krvi, když někdo trpí na vysoký krevní tlak, můžeme to snadno zjistit jeho změřením. V případě dyslexie ale nemůžeme populaci jedním jasným měřením rozdělit na „nedyslektickou“ a „dyslektickou“. Stejný problém samozřejmě nastává i u dalších typů SPU. Při diagnostice si můžeme pomoci pouze tím, že postupujeme komplexně. Nejprve provedeme sběr užitečných informací o jedinci, rodině, školních výsledcích a poté vyšetříme úroveň dílčích schopností jedince, jako např. rychlost čtení, přepis,

matematické schopnosti, schopnost zrakové diferenciacie, apod. (Siegel, 2006), (DSM-5, 2013).

Během diagnostiky je cílem co nejdokonalejší poznání člověka s postižením, jeho osobnosti, jeho možností v oblasti výchovy, vzdělání a také prostředí, v němž dotyčný žije. Diagnózu stanoví speciální pedagog a psycholog, dle potřeby i další specialisté, např. foniatr, neurolog nebo pediater. Stanovení diagnózy vždy žádá spolupráci psychologie, pedagogiky, sociálních a lékařských disciplín. Kvalitní diagnostika nám pomůže připravit takové podmínky, které vedou k cílevědomé léčbě a nápravné pomoci dítěti (Matějček, 1995).

Diagnostiku SPU provádí Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a okrajově také Speciálně pedagogická centra (SPC). PPP či SPC mohou na základě komplexního psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření stanovit diagnózu SPU (Pipeková et al., 2010).

PPP se zaměřují především na děti v hlavním vzdělávacím proudu a děti se SPU jsou jejich nejčastější klientelou. Oproti tomu SPC jsou pracoviště specializovaná na závažnější speciálně pedagogické diagnózy, dělí se dle jednotlivých „pedií“, např. logopedie, surdopedie atd. a jsou obvykle určena primárně pro klienty s tím druhem postižení, na které se dané SPC specializuje. Máme např. SPC pro osoby se sluchovým postižením, SPC pro děti s mentálním postižením, apod. V těchto centrech se setkáváme se SPU pouze jako s poruchou symptomatickou, tedy přidruženou a způsobenou vlivem závažnějšího primárního postižení.

Na začátku diagnostiky je nutné provést rodinnou anamnézu, tedy zjistit údaje o rodičích, prarodičích, sourozencích se zřetelem na vlivy dědičnosti, výskyt patologických jevů, vrozených vývojových vad, zvláštních sklonů či nadání. Dále následuje osobní anamnéza, v níž zjišťujeme významná data o vyšetřované osobě převážně z období prenatálního, perinatálního a postnatálního, ale také z raného dětství, z období předškolního a školního věku. Využíváme zde odborných lékařských posudků, které se týkají vlastního postižení. Jde o snahu získat komplexní obraz o jedinci, hlavně o jeho fyzickém a psychickém vývoji. Poslední je anamnéza životního prostředí, jejíž součástí je školní anamnéza, ta souvisí s problematikou socializace dítěte, se schopností navazovat a pěstovat sociální vztahy a plnit jiné důležité role. Zde je zohledněna i školní

úspěšnost dítěte, jeho role v kolektivu třídy a také informace o jeho zájmech, rysech a kázeňských přestupcích (Bartoňová, 2004).

Diagnostickými prostředky jsou speciálně pedagogické a psychologické testy a zkoušky, jejichž výsledky podávají informace o tom, na jaké intelektové úrovni se dítě nachází a jak si vede v jednotlivých percepčních oblastech. Vyšetření intelektu spadá výhradně do kompetence psychologů, kteří pracují se standardizovanými testy. Vyšetření intelektu je poté doplněno o speciálně pedagogické zkoušky, v nichž se zjišťuje např. úroveň čtení a psaní (toto je v kompetenci speciálního pedagoga). (Zelinková, 2015).

Jedná se např. o následující vyšetření:

- Vlastní vyšetření dítěte – Zdeněk Žlab sestavil soubor zkoušek pro diagnostiku lehkých encefalopatií. Soubor se skládá ze 7 zkoušek k diagnostice LMD. Zahrnuta zde byla percepce, motorika a pohybová koordinace (Žlab, 1960). Zkoušky se hodnotí jako celek a zahrnují – chytání tenisového míčku, koordinace pohybů rukou, nohou u ribstolu, zkouška barevným kruhem, vyšetření řeči, obkreslování předloh, zkouška pravo-levé orientace, reprodukce rytmických struktur (Zelinková, 2017).
- Vyšetření inteligence – diagnostika rozumových schopností je nezbytnou součástí vyšetření u všech typů postižení. Využíváme běžné testy inteligence, jako např. *Pražský dětský Wechsler test, sestavený z deseti subtestů*, které jsou klíčové pro diagnózu dyslexie. Test porovnává verbální a neverbální složku. Další možnosti jsou např. *Ravenovy Progresivní matice* – testy upravili naši odborníci tak, aby normami odpovídaly naší populaci (Bartoňová, 2004).
- Vyšetření psaní a pravopisu – hodnotíme převážně hledisko grafické, pravopisné a obsahovou stránku tj. opis, přepis, diktát, grafomotoriku, znalost spojení hláska-písmeno, volný písemný projev. U grafické stránky se zaměřujeme na sezení při psaní, držení psacího náčiní, způsob a rychlost psaní. Výsledky zkoušky v poradně se porovnávají se školními sešity a úkolníčky.
- Vyšetření čtení – sledujeme rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění – používají se standardizované testy čtení (zpracoval Matějček a kol.), na jejichž základě provádíme kvantitativní hodnocení. Jedná se o počet přečtených slov

za 1 minutu, počet správně a chybně čtených slov. Za sociálně únosné se považuje přečtení 60–70 slov za minutu, za problematické je považováno, když dítě přečte 6–10 % slov špatně.

- Vyšetření matematických schopností – Pro diagnostiku dyskalkulie vydala Psychodiagnostika Brno baterii testů zpracovanou J. Novákem. Zde se sledují obtíže v matematické paměti – záměna čísel, problém ve čtení a psaní čísel, atd.
- Vyšetření pravo-levé orientace (lateralita) = vyšetření koordinace oko-ruka – vyšetřuje se vnímání prostoru, orientace v prostoru, motorické dovednosti. Používá se *Žlabova a Matějčková Zkouška laterality*. Rozlišujeme následující druhy laterality: souhlasná – pravá ruka-pravé oko, zkřížená – pravá ruka-levé oko, neurčitá = nevyhraněná dominance ruky-oka. Souhlasná lateralita je častější. Statisticky existuje závislost mezi lateralitou ruky a oka. Beaton (1995) zjistil, že mezi 464 praváky je 70 % jedinců, kteří měli zároveň dominantní pravé oko (Zelinková 2015).
- Vyšetření řeči s ohledem na specifické projevy – v kompetenci logopeda. Zde se hodnotí výslovnost, zadržávání, vyjadřovací schopnosti a slovní zásoba.
- Vyšetření představy prostoru – můžeme provést buď pomocí *Žlabovy zkoušky vpravo – vlevo*, nebo u dětí starších osmi let pomocí *Rey-Ostheriethovy komplexní figury*. Na linkovaný papír dítě obkreslí figuru a potom tu stejnou figuru nakreslí z paměti na čistý papír. Hodnotí se rozdíl mezi první a třetí kresbou. Toto vyšetření se provádí u matematických schopností.
- Vyšetření vnímání prostorově orientace – kinestetického vnímání vyšetřujeme *Žlabovým testem Orientace vpravo – vlevo* a je součástí Souboru specifických zkoušek (Žlab, 1990).
- Vyšetření zrakového a sluchového vnímání – nácvik naslouchání, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza, rozlišování barev a tvarů, zraková analýza a syntéza, zraková paměť.
- Další vyšetření – na dítě nahlížíme komplexně a zjištěné problémy případně řešíme s dalšími odborníky, jako je např. neurolog = využívá metodu EEG, jejíž



pomocí zjistíme např. ADHD, nebo foniatr, který pomůže vyloučit poruchu sluchu.

### **3.4 Etiologie specifických poruch učení**

Aby dítě zvládalo základní školní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání, je nutné, aby u něj docházelo k rozvoji kognitivních a smyslových funkcí. Jejich zpomalený či oslabený vývoj vede ke školnímu neúspěchu.

Velmi ceněnou prací v oblasti etiologie specifických poruch učení je výzkum českého psychiatra Otakara Kučery z šedesátých let 20. století, který dělí příčiny vzniku SPU následovně:

- lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatie) u 50 % případů
- dědičnost (příčiny hereditární) u 20 % případů
- kombinace LMD a dědičnost (příčiny smíšené) u 15 % případů
- neurotická nebo nezjištěná etiologie u 15 % případů (Zelinková, 2003)

Odborníci mají jiné názory na odhalení teorií, přístupů a příčin ke specifickým poruchám učení. Nový pohled na tuto problematiku uvádí Věra Pokorná (1997), Olga Zelinková (2003) a Miroslava Bartoňová (2005), které se nezaměřují jen na jednotlivé příznaky, ale přistupují k etiologii systémově jako k celku.

Nejnovější výzkum z hlediska příčin poruch učení uvádí:

- dispoziční příčiny
- genetické vlivy s odchylkami ve funkci CNS
- lehká mozková dysfunkce
- nepříznivé vlivy rodinného prostředí
- podmínky školního prostředí

Na základě studií rodinných příslušníků bylo zjištěno hereditární zatížení (dědičnost), jisté rizikové faktory vzniku SPU jsou tedy přítomny v genetické výbavě, kterou dítě zdědí od svých rodičů. Další příčinou vzniku SPU může být neurobiologická dysfunkce mozku způsobená např. (Pipeková et. al., 2010):

- nedostatečným okysličením mozku
- nedostatkem dopaminu a serotoninu (neurotransmitery - látky, které jsou přenašeči signálu mezi neurony a mají vliv na chování, náladu a kognitivní funkce člověka)

- odchylkou neuronových spojení
- odchylkami v elektrické aktivitě mozku (měříme pomocí EEG)
- vlivem výživy
- kombinací příčin

**LMD** (lehká mozková dysfunkce) = zde se předpokládá poškození mozku v období prenatálním, perinatálním a postnatálním.

- prenatální – onemocnění matky, alkohol, kouření, drogy
- perinatální – poškození hlavičky novorozence (během porodu), protahovaný porod, léky proti bolesti při porodu, vdechnutí plodové vody
- postnatální – infekční nebo horečnatá onemocnění, která se mohou objevit do dvou let věku dítěte (zápal plic, zánět středního ucha nebo zánět mozkových blan) (Pokorná, 1997).

V souvislosti s termínem lehká mozková dysfunkce se můžeme setkat také s diagnózou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), a to z toho důvodu, že LMD je poměrně široký pojem zdůrazňující etiologii, která může být pro SPU i ADHD stejná – v obou případech se jedná o organické poškození mozku z jedné z výše uvedených příčin v prenatálním, perinatálním či postnatálním stádiu vývoje plodu. Děti se syndromem ADHD mají také často problémy s psaním a čtením, s porozuměním čtenému, apod. Jucovičová a Žáčková uvádějí ve své publikaci *Máme dítě s ADHD - rady pro rodiče* (2015) až více než 30% komorbiditu ADHD a SPU, což znamená, že každé třetí dítě s ADHD má zároveň přidruženou SPU. Jedná se o diagnózy, které jsou si v důsledcích fungování ve škole podobné, přesto je však třeba je rozlišovat jako dvě odlišné diagnostické jednotky, které mají svá specifika.

V případě ADHD je narušena kvalita pozornosti, která může být zároveň provázena psychomotorickým neklidem – hyperaktivitou a impulzivitou. Dle DSM-5 rozlišujeme ADHD s převažující poruchou pozornosti, ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou a kombinovaný typ (Jucovičová, Žáčková, 2015; DSM-5, 2013).

### 3.5 *Shrnutí*

V úvodní teoretické kapitole jsou uvedeny základní pojmy vztahující se k problematice specifických poruch učení. V druhé podkapitole je nastíněna definice a vymezení specifických poruch učení a projevy jednotlivých typů SPU. V následujícím

textu je popsán průběh diagnostiky jednotlivých typů poruch učení, která je vždy komplexní a zahrnuje několik složek. Dále jsou zde uvedeny diagnostické testy používané k dílčím vyšetřením SPU. Závěr kapitoly je věnován možným příčinám vzniku SPU a v krátkosti je zde zmíněna i diagnóza ADHD, k níž bývají SPU velmi často přidruženy.

## 4 Dyslexie

Tato kapitola bude věnována podrobnější charakteristice dyslexie, její etiologii a možnostem reedukace této poruchy v rámci hodin speciálně pedagogické péče.

Dyslexie je specifická porucha učení charakterizovaná jako omezená schopnost naučit se číst při normální inteligenci, duševním i dobrém tělesném zdraví, motivaci, vzdělávací nabídce a vyvíjenému úsilí dotyčného jedince. Jedinec, tj. dítě či dospělý, své problémy bez cizí pomoci nezvládne a tato porucha závažným způsobem zasahuje do jeho života, omezuje ho v jeho tvořivosti a rozvoji nadání.

### 4.1 Terminologické vymezení a charakteristika dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností

Jedná se o nejrozšířenější poruchu při osvojování školních dovedností a plnění standardních edukačních požadavků. 95 % jedinců s diagnostikovanou SPU trpí právě dyslexií (Novotná, Kremlíčková, 1997). Porucha se projevuje nejčastěji narušeným vnímáním písmen v prostoru. Na základě toho jedinec tvary písmen nerozezná od sebe, a tudíž i zaměňuje různé druhy písmen, např. zrcadlově podobná: b-d, p-d, p-b, n-u, tvarově podobná: m-n, k-h, ale také zvukově podobná v-f, s-z, t-d, h-ch (jedinci s SPU mívají rovněž potíže se sluchovým rozlišováním podobných hlásek). Jedinec se těchto chyb dopouští převážně při čtení a psaní. Dále má obtíže i při spojování písmen do slabik a následně i se souvislým čtením slov a textu. Tyto obtíže souvisí s oslabením spolupráce mozkových hemisfér (Matějček, Z. 1993, 1995, Pokorná, V. 1997).

Vlivem dyslexie může ve škole docházet k následujícím negativním jevům:

- ovlivnění osobnosti žáka
- snížení celého školního výkonu
- riziko neurotického vývoje
- porucha slovní paměti, špatné rozlišování některých písmen
- nerovnoměrný rytmus čtení
- nezvládnutí techniky rychlého a letmého čtení (Pipeková et al. 2010)

Z historického hlediska bylo na dyslexii a její příčiny nahlíženo rozdílně. Starší definice uvádí, že úroveň čtení žáků s dyslexií je vzhledem k jiným schopnostem nižší, než můžeme očekávat (Zelinková, 2009). Především ve starší literatuře je termínem dyslexie souhrnně označován soubor všech poruch učení. Toto označení je zavádějící,

neboť poruchy učení mohou být podobné, ale jejich symptomy se mohou velmi lišit (Slowík, 2007). Defektologický slovník (Sovák a kol., 2000) definuje pojem dyslexie odvozením z latinského *lerege*, které znamená sbírat, číst. Novější definice Slowíka (Slowík, 2007, s. 127) popisuje dyslexii takto: „*Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; dítě má potíže s rychlostí čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojitě čtení (tiché předčítání slov před jeho vyslovením).*“

V zahraniční literatuře se v souvislosti s termínem dyslexie (specifická porucha čtení) setkáváme například s následujícími projevy: oslabená schopnost dekódování slovních a neslovních informací a vizuálního rozlišování slov; problém s přiřazováním fonémů ke grafémům; snížená kvalita fonemického uvědomování a rozlišování a s ní související snížená schopnost sluchové analýzy a syntézy; problémy v koordinaci oko-ruka. Jako původci těchto drobných deficitů, které mohou ve svém součtu působit velké problémy ve školním prostředí, je uváděna kombinace drobných neurobiologických změn v mozku, vlivu prostředí a dědičnosti (Siegel, 2006; Che Din, N., et. al., 2018; DSM-5, 2013).

#### 4.2 Příčiny dyslexie

Dyslexie může mít mnoho příčin. Některé byly již zmíněny v rámci charakteristiky této SPU. Nyní se však na etiologii dyslexie zaměříme podrobněji.

Matějček ve své knize *Dyslexie - specifické poruchy učení* (1993, s. 72) uvádí, že je nutné hledat příčiny v rovině psychologické. Člověk má předpoklady k tomu, aby se naučil číst a psát. Pokud nejsou vyvinuty předpoklady pro čtení tak, jak by měly, nebo dojde k určitému opoždění jedince oproti běžnému vývoji, je důležité tento „deficit“ řešit – rozpoznat, že dítě má problém a poslat ho k odborníkům na diagnostiku. Dítě by mělo mít vyvinuty všechny potřebné předpoklady okolo věku 6–7 let a být schopno naučit se číst bez velkých problémů. Opožděný vývoj nazýváme **nepravou dyslexií**, kterou způsobuje například nedostatečná inteligence či nevhodná kulturní stimulace.

Dle Matějčka (1993) spočívá dyslexie v neschopnosti poznávat písmena, rozlišovat je a tvořit z nich slova, a to proto, že mozkové hemisféry nesprávně fungují. Matějček prezentuje názor, že hlavní problém je ve zrání, nikoliv v genetice nebo

mozku. Příčinou dyslexie je pomalé zrání mozkové kůry (maturace) a velkou roli hraje lateralizace hemisfér. Další možnou příčinou vzniku dyslexie může být poškození mozkové tkáně v prvních dnech, týdnech či měsících vývoje plodu. Matějček (1993) uvádí další příčiny: časný vývoj, hormonální činnost a psychická deprivace. Většinou se jedná o příčinu u dětí, které vyrůstaly nějaký čas mimo domov, např. v dětském domově.

#### **4.3 Reedukační techniky nácviku čtení u dětí s dyslexií**

Dítěti, které má problém naučit se číst v rámci výuky, můžeme dopomoci tím, že zvolíme jinou techniku čtení založenou na využití speciálních pomůcek a postupů. Touto technikou se dítě učí číst během tzv. hodin speciálně pedagogické péče vedených speciálním pedagogem nebo učitelem se speciálně pedagogickým vzděláním, případně v rámci hodin pedagogické intervence vedené jiným proškoleným pedagogem nebo asistentem pedagoga.

Pro každé dítě musíme zvolit vhodnou metodu, a to na podkladě diagnostického rozboru jeho zachovaných či postižených funkcí. Matějček ve své publikaci *Rodiče a děti* (Matějček, 1995) dodává, že se reedukační metody musí v procesu nápravy tvořivě rozvíjet, upravovat a přizpůsobovat v průběhu aktivit, které dítě dělá. Bartoňová (Bartoňová II, 2007) uvádí např. následující reedukační metody:

- **Čtení se záložkou (okénkem)** – metoda, která dostala své jméno dle pomůcky, s níž se pracuje. Jedná se o kartičku s vystřiženým otvorem, do něhož se promítá čtený text, a okolní řádky jsou tedy schovány. Tato technika je velmi rozšířená při nácviku čtení u dětí, kterou čtou s obtížemi.

##### **U této techniky musíme dodržovat určitá pravidla:**

- velikost vystřiženého okénka musí vždy odpovídat velikosti písma
- kartičku nedáváme dětem do ruky, vždy s ní pohybuje jen ten, kdo s dítětem pracuje
- je třeba přizpůsobit rychlost pohybu okénka čtenářským možnostem dítěte a dodržovat tempo čtení, aby dítě četlo pomalu a plynule
- nepřipustit dvojí čtení = dítě nesmí říkat jednotlivé hlásky v duchu a pak nahlas
- při plynulém slabikování sledovat, aby dítě nevyráželo slabiky

- dodržovat pravidlo práce v kratších časových úsecích, abychom zabránili únavě žáka – čtení je pro žáka s dyslexií velmi náročná a vyčerpávající činnost

- **Metoda dublovaného čtení** – používá se u dětí, které mají již rozvinutou dovednost čtení – tyto děti čtou nepřesně, domýšlí si a často chybují

Metoda spočívá ve společném čtení: učitel x dítě, rodič x dítě. Rychlost čtení je vždy přizpůsobena dítěti. Rodič či učitel provede chybu a dítě má aktivně sledovat text a opravovat. Chybou se myslí např. zaměněná slova – za slova podobného významu, zdvojnásobení – nebo zrušení zdvojnásobení a vynechání slov.

- **Metoda Fernaldové** – u této metody učitel vybere text cca 10 řádků, které čtenář přelétne zrakem. Jeho úkolem je podtrhnout tužkou nesnadná slova. Poté opět přelétne text zrakem a znovu podtrhá těžká slova (slova se mohou opakovat, případně se mohou vyskytnout i další).

Metoda je vhodná pro pomalé čtenáře i pro pokročilé dospělé s dyslexií (Pokorná, 2011).

- **Metoda vyhledávání chyb** – dítě sleduje naše čtení a my se dopouštíme záměrně chyb – dítě nás má opravovat

Tuto metodu můžeme využít i jako samostatnou práci tak, že dítěti dáme k opravě chybně napsaný text.

Mezi další existující metody osvojování čtení, které lze použít při práci s dětmi s dyslexií, patří např.:

- **Metoda splývavého čtení – Sfumato** - metoda spočívá v tom, že dítě čte jednotlivé hlásky prodlouženou dobu, hlásku drží vyslovenou tak dlouho, dokud si ji sluchově neuvědomí, a teprve poté je možné přejít zrakem na další hlásku a vyslovit ji.

V rámci metody Sfumato se dítě učí pracovat správně s dechem a rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky hned od počátku. Metoda umožňuje dítěti čtení jeho přirozeným tempem. Autorka i učitelé, kteří metodou vyučují, tvrdí, že mezi dětmi, které ji používají, žádní dyslektici nevznikají. Metoda pomáhá i dětem s již rozvinutou dyslexií, které se díky ní naučí plynule číst (Navrátilová, Sfumato.cz).

#### 4.4 Základní reedukační techniky pro práci s dítětem s dyslexií

K dítěti je při provádění reedukace vždy důležité přistupovat optimisticky a vhodně je namotivovat. Olga Zelinková ve své knize *Poruchy učení* (2015) popisuje jednotlivé etapy reedukace dyslexie.

Reedukace dyslexie začíná rozvojem percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností souvisejících se čtením. V oblasti čtení pracujeme s nácvikem techniky čtení a porozumění čtenému. Obě techniky se vzájemně ovlivňují, je třeba, aby dítě správně četlo a přečteným slovům také rozumělo.

##### Technika čtení a dekodování

Probíhá přesně daným sledem kroků, speciální pedagog musí vždy určit fázi, v níž se dítě nachází, a od té začít, i kdyby musel začít identifikací písmen. Roli zde hraje také to, jakou metodou čtení bylo dítě učeno učitelem ve třídě, protože pro děti s dyslexií se obvykle doporučuje čtení po slabikách, které je pro ně srozumitelnější, než čtení po hláskách. Pokud dítě četlo genetickou metodou, bude přechod z ní na slabiky vyžadovat více času.

Níže popsané fáze nácviku čtení vychází z analyticko-syntetické metody:

- **dekodování** = metoda založená na zrakové identifikaci tvarů písmen, uspořádání tvarů nebo spojení obrazu slova s odpovídajícím významem
- **slabikování** = náročnější než samotné učení písmen, důležité je zafixovat spojení hláska – písmeno, dále pak řeč, zrak, sluch i hmat, např. prostřednictvím písmen na kostkách
- **záměny písmen** = k záměně dochází u zvukově a tvarově podobných písmen např. m-n, b-d. Pokud dítě zaměňuje písmena zvukově podobná, musíme se ujistit, zda je rozlišuje sluchem a správně vyslovuje. Často dítě zaměňuje písmena zcela náhodně. Cílem reedukace je pomoci mu, aby písmena nezaměňovalo. Pracuje se např. s barevným odlišováním písmen v textu, spojení písmene s pohybem či obrázkem, apod.
- **čtení souvislého textu** = zde provádíme opakované čtení téhož textu, ale dítě nesmí přeříkávat článek z paměti

##### Námět pro práci s textem:

- sluchová percepce = dospělý čte text a děti reagují na slovo, např. pes, nebo doplňují rýmy, např. leje – seje



- zraková percepce = dítě má vyhledat nejkratší nebo nejdelší slovo pomocí čtecího okénka
- pravolevá a prostorová orientace = dítě plní pokyny související s orientací na ploše nebo v prostoru, např. „spočítej slova v prvním odstavci“, „najdi v textu slovo, které mi určíme“, „ukaz prstem zleva doprava“
- řeč = dítě opakuje po dospělém slova opačná nebo zdrobnělá

#### 4.5 *Shrnutí*

Kritériem výběru žáka do plánu reedukace musí být potvrzení vydané Pedagogicko-psychologickou poradnou a zařazení do hodin speciálně pedagogické péče či pedagogické intervence může proběhnout pouze za souhlasu zákonných zástupců, kteří s ní mohou navzdory doporučení PPP nesouhlasit.

Žák bývá diagnosticky posuzován na základě pozorování, anamnéz, vyhodnocení úspěšnosti ve vzdělávacím procesu. Zjišťujeme jeho dosaženou úroveň dovedností, návyků, vědomostí, zajímá nás jeho výchovné prostředí. Sledujeme také emociálně-sociální úroveň žáka. Pedagog monitoruje a posuzuje pozitivní i negativní momenty ve vývoji dítěte. Jedná se o dlouhodobě probíhající proces, který musí brát v úvahu převážně vývoj dítěte.

Cílem reedukace je zmírnit dopad dyslexie na školní výkon a kompenzovat deficity dílčích funkcí. Vždy je vhodné zapojit rodiče do domácích příprav žáka a nic nepodcenit. Reedukaci provádí speciální pedagog. Učitel by se měl na zmírnění dopadů poruchy vždy podílet v rámci poskytování podpory žákovi ve třídě a konzultovat jeho aktuální schopnosti se speciálním pedagogem.

## 5 Alternativní pedagogika

V této kapitole se zaměříme na školy, které se zcela nebo částečně liší formami, cíli, učebními obsahy, metodami a organizací školního života od veřejných nebo státních škol.

Alternativní školy můžeme rozdělit do několika skupin. Existují klasické reformní školy, do nichž zahrnujeme školu waldorfskou, montessoriovskou, freinetovskou, jenskou a daltonskou. Tyto školy vznikaly na začátku 20. století a jsou nestátní, stejně jako druhá skupina alternativních škol - školy církevní. Uvedené dvě skupiny se od sebe odlišují stylem výuky (Baďuríkova et. al., 2001). Do církevních škol řadíme školy katolické, protestantské, židovské a další školy vzniklé po listopadu 1989 (Průcha, 2004). Třetím typem jsou tzv. alternativní školy moderní – státní nebo soukromé: „*Termínem moderní alternativní školy označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími.*“ (Průcha, 2004, s. 48). Moderních alternativních škol je mnoho. Znamé školy ze zahraničí jsou např. Cestující školy, Nezávislé školy, Školy s imerzním programem. Z České republiky potom projekty Zdravá škola, Začít spolu, Otevřená škola, „Dokážu to?“ či Komunitní škola a vzdělávání (Průcha, 2004).

Alternativní školy respektují pojetí a kurikulum garantované státem (Bílá kniha, RVP). Alternativní školství se utvářelo v průběhu 20. století jako eventualita ke zkosnatělému, nevyhovujícímu vzdělávacího systému. Pedagogický slovník nabízí následující definici alternativních škol: „...*Mají jeden podobný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy*“ (Průcha et. al., 2008, s. 16).

### 5.1 Waldorf pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází z filosofického směru Rudolfa Steinera (1861–1925), zakladatele antroposofie. Antroposofie z řečtiny znamená anthropos – člověk a sofia – moudrost, někdy také označováno za „*lidskou moudrost*“. Je to vlastně „*vybudovaná soustava filosoficko-pedagogických názorů, věda o podstatě člověka, kterou (Steiner) vyložil ve spisech Filosofie svobody (1894) a Theosopfie (1904)*“ (Svobodová, J., Jůva, V., 1996). Je zde vymezen vztah lidské bytosti k realitě. Steiner tvrdí, že realita je výstupem aktivní účasti lidské kognice. Počátkem antroposofického

zkoumání je charakteristika lidského vnímání, při níž není důležitý jen samotný proces vnímání, ale také objekt, který vnímáme, protože ten nám svými vlastnostmi dává vodítko k tomu, jak ho máme vnímat. Např. pokud jíme nějaké jídlo, víme, že máme vnímat jeho chuť, abychom zjistili, zda je kyselé či slané. Když se ale jedná např. o židli, chuť zjišťovat nepotřebujeme, protože je nám dle jejích vlastností jasné, že není k jídlu, a soustředíme se na její tvar, pevnost apod. (Schieren, 2012).

Antroposofie zkoumá člověka po stránce psychické, duchovní a sociální. Spojuje teoretický svět s životaschopným bezprostředním poznáváním. Steiner vysvětloval antroposofii takto: „*Jako antroposofii označuji vědecký výzkum duchovního světa, který prohlédá jednostrannosti pouhého poznávání přírody i jednostrannosti obvyklé mystiky a který, než se pokusí proniknout do nadmyslového světa, nejprve v poznávající duši rozvíjí síly, které běžné vědomí ani běžná věda nepoužívá, a které umožňují do něho proniknout*“ (W sdužení, 2014, s. 16). Antroposofie tvoří základ waldorfské pedagogiky, ale jako taková není tématem výuky a nikdy nebyla považována za světový názor. Projevuje se jen v metodách, způsobu vyučování a výchovy. Steiner to komentoval slovy: „*Učitel nepotřebuje antroposofii pro to, aby ji při vyučování bezprostředně vykládal, nýbrž pro své vlastní vzdělání*“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 19).

Člověk je podle R. Steinera komplexem tří světů:

### **1. 0–7 let – období péče o tělo, napodobování a příkladu**

V této etapě nejde o účelné vysvětlování ani působení na rozumovou stránku, akcentuje se rozvoj fantazie tím, že necháme dítěti co největší volnost k vlastnímu rozvoji. Základní motto: „*Svět je dobrý*“ (Konvalinková, 2012, s. 64).

### **2. 7–14 let – období nazvané éterické tělo**

Zde je důraz kladen na paměť. Nejdůležitější roli hraje následování a poslušnost, zajištěná jednak autoritou učitele, jednak láskou k němu. Utváří se vůle (dítě přijímá mravní a estetická měřítká učitele). Estetický typ učitele má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti a vyrovnává se s nimi. R. Steiner dělí toto období ještě na 3 fáze:

- **7–9 let** = základ tvoří vnímání dítěte a okolního světa, které se v této překrývá a spojuje v jeden celek (jsou to snivé pohledy dítěte na svět, např. bajky, pohádky či legendy)

- **9–12** = vnímání se už pomalu odděluje, začíná se rozlišovat vlastní „Já“ od okolního světa
- **12–14** = dítě se osamostatňuje, začíná se oddělovat vnímání sebe sama, ptá se na smysl života, vyplývají zde otázky samostatného bytí a dostává se do popředí i kritický pohled na vnitřní prožívání dítěte

**3. 14–21 – období osamostatnění astrálního těla** umožňuje správný úsudek a svobodné uvažování

Ve výchově je třeba dodržet kompromis mezi rozumem a citem. V tomto období si člověk uvědomuje a buduje vlastní identitu, důraz je kladen na samostatnost vychovávaného. Základní motto: „*Svět je krásný*“ (Konvalinková, 2012, s. 64).

Formulace veškerých uvedených poznatků vycházejí z oblastí pedagogiky, umění, medicíny, zemědělství, sociálních věd, náboženství i celého bytí člověka ve vztahu k zemským i kosmickým souvislostem. Pedagogika je zde chápána jako propojený vztah, který začíná vývojem člověka, pokračuje budováním sociálních vztahů a postojů jednotlivce k duchovním skutečnostem, ale i k planetě Zemi jako k živému organismu (Konvalinková, 2012).

*„Svobodné waldorfské školy jsou právně i finančně nezávislé školy zvláštního pedagogického ražení a jsou provozovány sdružením škol, hospodářsky jsou řízeny voleným předsednictvem a výběrem školního (financují rodiče)“* (Ullrich, 2011. s. 1).

Řízení waldorfské školy je založeno na vzájemné spolupráci všech učitelů, kteří mají rovná práva v rozhodovacích záležitostech např. hospodářských, správních a pedagogických. Učitelé tvoří „*Kolegium*“, které se schází jednou za týden na pedagogických konferencích, kde se vzájemně podporují a informují. Konferenci mají rozdělenou do tří částí. První je vzdělávací, kde se kolegové vzájemně informují o poznatcích získaných na různých seminářích v zahraničí či u nás. Druhá je pedagogická, kde se věnují vybraným žákům, kteří mají specifické potřeby či jiné potíže, a domlouvají se na dalších postupech. Třetí je organizační, zde se probírá např. odchod do důchodu, zaskakování za nemoc nebo organizace a pořádání různých akcí (Konvalinková, 2012).

Waldorfské školy jsou koedukační školy, to znamená, že jsou zaměřeny přímo na žáka. Žáci se zde učí společně bez známkování, propadání a ve stabilních podmínkách, tj. v heterogenních třídách (třída věkově a genderově smíšená), a to od

prvního do dvanáctého ročníku školy. Žáci nedostávají oficiálně vysvědčení se známkami, ale učitelé vytváří roční charakteristiky žáků, jedná se o individuálně psané zprávy o průběhu výuky. Žáci nepoužívají žádné učebnice. Stavba výuky, rozvrh hodin a učební plán je zaměřen na vývoj žáka. Základní učební jednotkou je „*epocha*“. Je to vymezená vyučovací jednotka s určitým obsahem, který umožňuje soustředit se na učební látku tak dlouho, jak je třeba. Denně jsou to 2–3 hodiny po dobu 3–6 týdnů. Konkrétní epocha se opakuje dvakrát za rok. Žáci si tvoří „*epochové sešity*“, které používají místo učebnic. Na začátku každého dne je půl hodinový vstup, pak následuje epocha, po ní 2 hodiny jiných předmětů např. náboženství, eurytmie, cizích jazyků. Odpoledne pak následují předměty nevyžadující velkou rozumovou aktivitu např. umělecké, praktické či tělesné. Nedílnou součástí učebního plánu je náboženství. Specifickým předmětem waldorfské školy je eurytmie. Je to pohybové umění vycházející z hlásek řeči (Váňa, 1991).

Cíle waldorfské školy jsou následující:

- utváření osobnosti pomocí sil intelektuálních, emociálních i volních
- probouzení zájmu a svobodné vůle učit se
- podpora tvořivosti
- rozvoj schopnosti vcítit se a být tolerantní

Waldorfská pedagogika je převážně o učení v souvislostech, důraz je kladen na prožitek a vlastní zkušenost, práci s rytmem. Dětem se píše slovní hodnocení, známky navrhuje učitelé jen na vyžádání. Dále se v dětech rozvíjí zdravé sebevědomí, smysl pro odpovědnost za své jednání, podporuje se tvořivost a kreativita dětí a hlavně se v nich probouzí touha po poznání.

*„Požadavek na waldorfskou pedagogiku se často shrnuje pod sousloví - hlava, srdce, ruce, které má vyjádřit snahu o zdravý vývoj nejen oblasti intelektuální, nýbrž také citové a volní“ (Ronovský, 2011, s. 60).*

## **5.2 Montessori pedagogika**

Montessori pedagogika získala svůj název po slavné ženě Marii Montessori narozené v Itálii roku 1870, která jako první Italka vystudovala lékařství. Ihned po studiu se začala zabývat problémy výchovy a vzdělávání a pracovat s dětmi s kombinovaným postižením. Vymyslela pro ně program založený na taktilních pomůckách, které sama vyrobila, sloužících k osvojování konceptů a dovedností. Tyto

děti se speciálními vzdělávacími potřebami si poté ve srovnávacím testování vedly lépe než jejich vrstevníci z běžných škol (Danner, Fowler, 2015).

Roku 1907 otevřela Marie Montessori v Itálii „*Dům dětí*“ určený pro opuštěné děti předškolního věku. Na základě získaných zkušeností předložila hypotézu, že každý člověk se může rozvíjet (idea humanismu, pedagogický optimismus, návaznost na J. A. Komenského). Také dospěla ke zjištění, že dítě se naučí chodit, mluvit, manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost – nikoliv tím, že ho to naučí dospělí. Zjistila, že smyslové cvičení a cvičení pro běžný život může být užitečné (Zelinková, 1997). Na základě těchto zjištění vypracovala tzv. Montessori metodu, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvoření vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek.

Navzdory speciálně pedagogickým začátkům kariéry Marie Montessori a přesto, že jsou její metody a pomůcky díky své názornosti často užívané při práci s dětmi se SVP, není její systém považován primárně za novodobý program pro děti se SVP (Danner, Fowler, 2015).

Marie Montessori také psala knihy. Známé jsou např. její publikace *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*, *Tajuplné dětství* či *Moc slabých*. Za doby fašistické vlády odjela Marie Montessori do Indie a do Evropy se vrátila až po roce 1948 a přednášela dál své myšlenky a zážitky. Umírá dne 6. 5. 1952 v Holandsku.

### **Základní myšlenky Montessori pedagogiky:**

1. „*Dítě je tvůrcem sama sebe*“ – aktivita má vycházet z dítěte, nikoliv od vychovatele, ten jen motivuje, podněcuje, nabízí, ale nenutí.
2. „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ – hlavní motto Marie Montessori, které vyjadřuje, že úkolem dospělých není dítě formovat a odstraňovat mu z cesty překážky. Dospělý má udělat vše pro to, aby dítě získávalo nové vědomosti a dovednosti svými silami (Zelinková, 1997).
3. „*Ruka je nástrojem ducha*“ – důraz na pracovní výchovu.

4. „*Respektování senzitivního období*“ – jsou to etapy, kdy je dítě citlivé na určité podněty. Není-li tato doba využita, citlivost vůči daným podnětům klesá a je obtížnější je vnímat, osvojit si je.
5. „*Svobodná volba práce*“ – dítě samo rozhoduje, co bude dělat, s kým a jakým způsobem. Pedagog jen připraví optimální prostředí.
6. „*Připravené prostředí*“ – pracovní místo je nutné uspořádat tak, aby umožňovalo osvojování nových poznatků samostatně a bez vnější pomoci – musí být podnětné.
7. „*Celostní učení*“ – člověk se během učení rozvíjí celý, po stránce duševní i tělesné (Zelinková, 1997).

**Principy Montessori školy** (Seldin, 2017), (Danner, Fowler, 2015):

- věková heterogenost – děti nejsou do tříd rozděleny dle věku, v každé třídě jsou děti z několika ročníků – to dává dětem prostor pro vzájemnou vrstevnickou pomoc
- různé možnosti osvojování vědomostí – multisenzorický přístup
- princip klidu a ticha
- elipsa
- ve třídě jsou obsaženy materiály a pomůcky různých úrovní napříč ročníky – od nejzákladnějších materiálů až po pokročilé
- práce s chybou
- podpora smyslů
- senzitivní období - „*Citlivé období pracuje současně s absorbující myslí. Citlivé období umožňuje získávání a uložení informací absorbující myslí*“. (Rýdl, 2006, s. 30)
- taktilní pomůcky, práce s různými materiály
- pět koutů – praktický život, smyslový materiál, matematika, jazyk a řeč a kosmická výchova

### 5.3 Shrnutí

Tato kapitola pojednala o alternativních proudech obecně a následně se zaměřila na pedagogické proudy Waldorf a Montessori. Přinesla informace o filosofii a životě zakladatelů těchto směrů a základních principech jejich výchovy, které se v mnohém liší od klasických základních škol.

Rozdíly mezi alternativní školou a běžnou státní školou jsou přehledněji zpracovány do následující Tabulky 1.

*Tabulka 1: Rozdíly mezi alternativní školou a běžnou státní školou. Zpracováno na základě předchozího textu.*

Oblast	Běžná státní škola	Alternativní škola
časová organizace výuky	dle pevného rozvrhu	bez pevného rozvrhu, dle akt. potřeb
zdroj vědomostí	učebnice a výklad učitele	vědomosti nabývány experimentálně, praktickou zkušeností
formy výuky	převažuje frontální výuka	kooperativní výuka
vyučující metody	převážně verbální, vybírá učitel	dramatizace a hry, metody rozvíjející tvořivost, nápaditost a spontánnost
pozice učitele	vede hodinu, řídí žáky	spolupracuje se žáky, je pro ně partnerem v jejich učení, nevede je
hodnocení	známky, slovní jen v ojedinělých případech	vždy slovní (známky jen na vyžádání)
spolupráce s rodiči	spíše na bázi předání informací o žákovi	rodiče se aktivně podílejí na projektech školy, mají přístup do výuky
zájmy žáků	podporovány jen mimo vyučovací čas	podporovány v průběhu celého vyučovacího času
prostředí školy	klasické a tradiční třídy	důraz na estetiku prostředí, připomíná domov



## 6 Péče a podpora u žáků se specifickými poruchami učení v České republice z hlediska legislativy

V následující kapitole se budeme věnovat možnostem podpory žáků se SPU dle aktuální legislativy v České republice. Znalost legislativy je pro každého, kdo pracuje s takovým dítětem, nezbytná, protože jen tak má přehled o možnostech, jak dané dítě podpořit, o tom, kam má takové dítě poslat na vyšetření a kdo může jemu i dítěti pomoci, když si nebude vědět rady.

### 6.1 *Legislativa v České republice a možnosti vzdělávání*

Koncepce legislativy České republiky je založená tak, aby byly zajištěny rovné podmínky pro vzdělávání všech žáků bez rozdílu, tedy i žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Principy rovných příležitostí ve vzdělávání jsou legislativně zakotveny v těchto zákonech a vyhláškách:

- **Zákon č. 561/2004 Sb.** ze dne 24. září 2004 *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění účinném od 1. 9. 2018*

Z hlediska speciální pedagogiky je nejdůležitější § 16 tohoto zákona, který se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Zde jsou zahrnuti děti, žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří mají právo na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření (dále PO) školou či školským zařízením. Tato podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti a jsou podrobněji zpracována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., která bude popsána později. Cílem podpůrných opatření je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby se při zabezpečení podpůrných opatření mohli žáci se SVP vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu. Novela také upravuje podmínky vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (IQ 69–50), kteří jsou od 1. 9. 2016 vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP) pro běžnou ZŠ, kde jsou uvedeny specifické podmínky jejich vzdělávání, např. snížení očekávaných výstupů vzdělávání. Dřívější RVP pro žáky s lehkým mentálním postižením byl zrušen.

#### **Podpůrnými opatřeními stanovenými § 16 školského zákona jsou:**

- poradenská pomoc ve škole nebo školském poradenském zřízení
- úprava podmínek k přijímání či ukončování vzdělání
- úprava obsahu, hodnocení, metod vzdělávání a školních služeb

- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic či speciálních pomůcek, využití komunikačních systémů pro hluchoslepe či neslyšící osoby aj.
- úprava obsahu očekávaných výstupů vzdělávání na základě rámcového vzdělávacího programu či akreditovaného programu
- vzdělávání dle individuální vzdělávacího plánu (IVP)
- možnost využití asistenta pedagoga
- možnost využití jiného pedagogického pracovníka, přepisovatele pro neslyšící či tlumočnicka českého znakového jazyka

Podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů dle závažnosti. Pro PO 1. stupně není třeba vyšetření a doporučení školského poradenského zařízení, podporu stanovuje sama škola. PO 2.–5. stupně jsou poskytována vždy na základě doporučení ŠPZ<sup>1</sup>. V tomto doporučení je uveden stupeň podpory, konkrétní formy PO a jejich zdroj financování. Na PO 2.–5. stupně jsou poskytovány finanční prostředky ze státního rozpočtu v podobě tzv. normované finanční náročnosti uvedené ve vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Změny školského zákona se promítly i do předškolního vzdělávání: „*Novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání přinesla několik podstatných změn týkajících se předškolního vzdělávání*“ (MŠMT, 2017). Od roku 2017 – přesně od 1. 9. 2017 – je také povinná docházka do mateřské školy pro děti od 5 let.

- **Vyhláška 72** ze dne 9. února 2005 *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění účinném od 1. 9. 2017*

Uvedená vyhláška vymezuje a stanovuje činnost poradenských zařízení a to:

- pedagogicko-psychologických poraden
- speciálně-pedagogických center
- poradenských služeb poskytovaných ve školách

- **Vyhláška 27** ze dne 21. ledna 2016 *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*

---

<sup>1</sup> ŠPZ = školské poradenské zařízení - viz následující text

Tato vyhláška popisuje jednotlivá podpůrná opatření, jejich dělení a možnosti využití. V připojených přílohách jsou jednotlivá PO podrobněji rozepsána do pěti stupňů a u každého stupně je uvedena jeho základní charakteristika, možnosti úprav vzdělávání, návrh metod a personálních změn a také jejich financování.

**1) Podpůrná opatření prvního stupně:** slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka tj. např. drobné obtíže ve čtení a psaní či pomalejší tempo práce.

Úpravy ve vzdělávání žáka ve škole navrhují pedagogičtí pracovníci, kteří spolupracují s dalším pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole a se zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Obtíže žáka jsou vyvolané aktuálním krátkodobým nepříznivým psychickým či zdravotním stavem nebo dlouhodobými problémy malého rozsahu.

U tohoto podpůrného opatření není stanovena normovaná finanční náročnost, materiální podpora se poskytuje dle možností školy. Jedná se například o úpravu didaktických metod vyučování a práce s učivem, přesazení žáka do jiné lavice, individualizaci výuky dle potřeb žáka. Podporu žákovi poskytují učitelé a tým školního poradenského pracoviště.

**2) Podpůrná opatření druhého stupně:** slouží ke kompenzaci obtíží ovlivněných zejména aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím či vlivem jiných životních podmínek, ale patří sem i specifické poruchy učení a chování, mírné oslabení sluchových, zrakových funkcí, mírné řečové vady, poruchy autistického spektra a další specifika, která vyžadují individuální přístup.

Podpora žákovi se poskytuje na základě doporučení ŠPZ. ŠPZ v tomto doporučení stanovuje konkrétní typy PO. ŠPZ také v doporučení poskytuje konkrétní návrhy úprav organizace a metod výuky a případně stanovuje podmínku vytvoření Individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů. Může se jednat např. o:

- úpravu obsahu vzdělávání
- speciální učebnice a speciální učební pomůcky
- kompenzační pomůcky
- 1 h / týden pedagogické intervence na práci se žákem, žáky nebo třídou ve škole či ve školském zařízení

- 1 h / týden předmět speciálně pedagogické péče poskytovaný pedagogickým pracovníkem školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, psychologem s kvalifikací podle § 19 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „psycholog“), nebo speciálním pedagogem s kvalifikací podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (dále jen „speciální pedagog“)

**3) Podpůrná opatření třetího stupně:** slouží ke kompenzaci obtíží způsobených závažnými specifickými poruchami učení a chování, těžkou poruchou řeči, řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením např. slabozrakost a nedoslýchavost, patří sem i tělesné postižení a neznalost vyučovacího jazyka.

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (sdíleného pro maximálně 4 žáky), dále využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka, podporu speciálně pedagogického centra v případě nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace. Vhodná je také spolupráce s odborníky jiných resortů, pokud to vyžaduje zájem žáka (lékaři, sociální pracovníci, terapeuti, atd.).

Délka poskytování podpůrných opatření se řídí charakterem speciálních vzdělávacích potřeb žáka, pohybuje se v řádu od několika měsíců až do konce trvání školní docházky, v závislosti na posouzení aktuálního stavu žáka a na dalších okolnostech (například na závěrech kontrolního vyšetření).

Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů:

- úprava výstupů a obsahu vzdělávání
- speciální učebnice a speciální učební pomůcky, kompenzační pomůcky
- až 3 h/ týdně speciálně pedagogické intervence (předměty speciálně pedagogické péče), případně psychologická intervence
- až 3 h/ týdně pedagogické intervence (z toho 1 h týdně na práci se třídou)

- služby asistenta pedagoga pro více žáků (sdíleného) podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb, maximálně pro 4 žáky na třídu
- podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem v rozsahu 0,5 úvazku

**4) Podpůrná opatření čtvrtého stupně:** slouží ke kompenzaci obtíží spojených se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit = současný výskyt více nemocí), s těžkým zrakovým a sluchovým postižením, patří sem i vážné vady řeči a vážná tělesná postižení. Vše je podmíněno stanovením podpůrných opatření školským poradenským zařazením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, které musí být podloženo vyjádřením lékařů a dalších odborníků.

Přihlíží k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka a ke kompenzaci důsledků zdravotního stavu. Úpravy jsou především v metodách a v organizaci vzdělávání, v úpravě obsahu vzdělávání a možnostech úprav výstupů ve vzdělávání, a to vždy se zřetelem na rozvíjení schopností a dovedností žáka. Žák vzdělávaný ve třídě, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona (speciální třída pro děti se SVP), je vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Do individuálního vzdělávacího plánu žáka jsou zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na konkrétní potřeby žáka ve vztahu k typu jeho obtíží, druhu postižení a k jeho projevům.

Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů:

- speciální učebnice a speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky
- úprava prostředí, úprava pracovního místa žáka
- mzdové náklady na další pedagogické pracovníky, zejména asistenta pedagoga a poskytovatele speciálně pedagogické péče
- mzdové náklady na tlumočníky českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící, školní psychology, školní speciální pedagogy
- zajištění používání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob

**5) Podpůrná opatření pátého stupně:** slouží ke kompenzaci obtíží výhradně a jen žákům s nejtěžším stupněm zdravotního postižení a souběžným postižením více vadami, kteří vyžadují vysokou úroveň podpory.

Vše musí být zohledněno v úpravách organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání; volba podpůrných opatření plně respektuje možnosti a omezení žáka při výběru vzdělávacích obsahů a metod, hodnocení výsledků vzdělávání žáka. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí. V případě potřeby je možné využívat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou obvykle vzděláváni s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou.

Normovaná finanční náročnost se stanoví pro jednotlivá opatření, pokud nejsou již hrazena na základě jiných právních předpisů:

- speciální učebnice a učební pomůcky a kompenzační pomůcky
- úprava prostředí, úprava pracovního místa žáka
- mzdové náklady na další pedagogické pracovníky, včetně nákladů na asistenta pedagoga a poskytovatele speciálně pedagogické péče, mzdové náklady na tlumočnický českého znakového jazyka a přepisovatele pro neslyšící, zajištění využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, služby školních psychologů, speciálních pedagogů služby školského poradenského zařízení (Vyhláška č.27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů)

Všichni žáci se SPU jsou na základě doporučení a vyhodnocení výsledků z pedagogického nebo speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu zákonných zástupců dítěte a ředitele školy zařazeni do příslušného typu školského zařízení.

Vše musí být dobře zorganizováno tak, aby vzdělávání a reedukace byly co nejefektivnější. Učitel musí vždy znát všechna specifika daného žáka a volit přiměřené tempo, individuální přístup, využít všechny možnosti k reedukaci a hlavně často opakovat učivo. Je nutné přizpůsobit třídu tak, aby bylo dosaženo optimálních podmínek pro vzdělávání žáka. Velmi důležitá je komunikace mezi rodinou a školou a vypracování individuálního vzdělávacího plánu, na kterém se všichni dohodnou.

## **6.2 Systém poradenských služeb v České republice**

Systém poradenských služeb v České republice představuje podporu určenou dětem, rodičům, učitelům a dalším pedagogickým zaměstnancům.

Tento systém rozdělujeme na:

- **Školní poradenské pracoviště** – působí na každé škole v minimálním složení: školní metodik prevence, výchovný poradce; dále může být doplněno o pozici školního psychologa, školního speciálního pedagoga nebo logopeda. Podrobněji bude činnost školního poradenského pracoviště popsána níže.
- **Školské poradenské zařízení** – Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC) –budou popsány níže.

Legislativně jsou tyto poradenské služby vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a školským zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Poradenské služby poskytují i další organizace, které stojí mimo zmíněné legislativní dokumenty, ale s výše uvedenými poradenskými institucemi úzce spolupracují. Jedná se o mimoškolní organizace např. Dys-centra (Bartoňová, 2004) a zařízení preventivní výchovné péče, jako např. Střediska výchovné péče.

### **Střediska výchovné péče**

Činnost těchto středisek je ukotvena zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Centra spolupracují se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami a referáty sociálních věcí a dalšími odbornými institucemi.

Cílem center je nabídnout okamžité informace, radu či pomoc při zachycení prvních výchovných problémů. Důležité je předcházet, odstraňovat a zmírňovat vzniklé poruchy v chování.

Střediska výchovné péče:

- spolupracují s rodinou a přispívají k obnově narušených vztahů
- diagnostikují poruchy chování a sociálního vývoje
- uskutečňují preventivní výchovnou péči pro děti a žáky s rizikem vzniku poruch chování
- poskytují intervenci zákonným zástupcům a škole

- poskytují okamžitou pomoc v naléhavých případech: krizové situace, útěky z domova (Pipeková et al., 2010)

V SVP působí tito pracovníci: speciální pedagog, psycholog a další pedagogičtí pracovníci.

### **DYS-centra**

Dys-centra jsou nezávislá, nezisková a dobrovolná sdružení občanů a právnických osob, která se zaměřují na specifické poruchy učení a chování. Navazují na diagnostiku PPP a doplňují ji o oblast terapeutickou. Dys-centra se neřadí mezi školská poradenská zařízení, která mohou diagnostikovat speciální vzdělávací potřeby.

Cílem Dys-center je poskytnout služby dětem se specifickými poruchami učení, jejich rodičům, pedagogům i celé veřejnosti po celý školní rok.

Mezi činnosti Dys-center patří např.:

- vzdělávací kurzy
- reedukační kurzy
- zájmové kroužky
- letní programy (Bartoňová 2005b)

#### **6.2.1 Systém poradenské péče ve školách**

##### **Výchovný poradce**

Výchovní poradci pracují na všech základních a středních školách a základních školách zřízených pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami dle § 16 školského zákona. Jsou to učitelé, kteří plní své úvazky a navíc plní poradenské úkoly v oblasti výchovy, vzdělání a volby povolání. Tuto funkci mohou vykonávat jen v případě absolvování kvalifikačního studia, tj. studia výchovného poradenství.

Výchovní poradci:

- řídí a koordinují práci všech vyučujících v oblastech přijímacího řízení na střední školy, problematiky drog, psychologických vyšetření žáků, zajišťují spolupráci s orgány státní správy a samosprávy, zejména orgány péče o děti, svolávají výchovnou komisi pro jednání s rodiči
- shromažďují odborné zprávy a informace o žácích v poradenské péči a jejich zajištění, které musí být v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů



(Pipeková et al., 2010) - pokud je ve škole speciální pedagog, pak tuto činnost přebírá on

- podávají návrhy na integraci zdravotně postižených žáků (pokud je ve škole speciální pedagog, pak působí v součinnosti s ním)
- zvýšenou pozornost věnují dětem a mládeži s problémových vývojem a s rizikovým chováním
- vzdělávají se v oblasti nových a alternativních výchovných trendů, informují o nich vyučující, navrhují jejich účast na akcích DVPP zaměřených do oblasti výchovného poradenství
- vedou evidenci žáků se specifickými vývojovými poruchami, podávají ve spolupráci s třídními učiteli návrhy na jejich vyšetření, seznamují s výsledky vyšetření ihned třídní učitele, na pedagogických poradách všechny vyučující (Pokud je ve škole speciální pedagog, pak tuto funkci přebírá on.)
- řeší výchovné problémy žáků, svolávají výchovné komise, komunikují s OSPOD (Mertin, Krejčová, a kol., 2012)

Výchovný poradce je pedagogický pracovník, který získává specializaci v základním oboru na zaměřenou oblast pedagogika, psychologie a speciální pedagogika. Studium je v délce 250 vyučovacích hodin, je zakončeno závěrečnou písemnou prací a závěrečnou zkouškou před komisí. Po úspěšném zakončení získává absolvent osvědčení.

### **Školní metodik prevence**

Školní metodici prevence se zaměřují převážně na koordinaci aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Jedná se o pedagogy, kteří absolvovali doplňující studium pro školní metodiky prevence.

Školní metodik prevence:

- koordinuje preventivní program školy, sleduje jeho úspěšnost
- metodicky vede činnost dalších pedagogů zaměstnanců školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- prezentuje výsledky preventivní práce školy a získává nové odborné informace a zkušenosti

- vede průběžné záznamy databází zaměstnanců školy a státních orgánů pro oblast prevence sociálně patologických jevů pro danou oblast – např. poraden, Policie ČR, center krizové intervence a zdravotnických zařízení

### **Školní psycholog**

Školní psychologové jsou osoby, které mají vysokoškolské vzdělání v oboru psychologie nebo pedagogika-psychologie.

Školní psycholog:

- pomáhá učitelům při zpracovávání individuálního vzdělávacího plánu
- poskytuje osobní konzultace pro žáky, rodiče či pedagogické pracovníky
- sleduje výkony a projevy žáků s výukovým či výchovným problémem
- zjišťuje sociální klima ve třídě, škole, realizuje programy pro třídu ke zlepšení jejího klimatu (Katalog PO UPOL, Obecná část).

### **Školní speciální pedagog**

Tuto pozici může vykonávat pouze osoba se speciálně pedagogickým vzděláním získaným řádným studiem oboru speciální pedagogika nebo studiem příbuzného oboru a následným doplňujícím studiem speciální pedagogiky.

Školní speciální pedagog:

- provádí speciálně pedagogická depistážní vyšetření žáků (ale nemůže vykonávat diagnostiku pro stanovení PO, to může jen pracovník PPP či SPC)
- spolupracuje s PPP a SPC, zprostředkovává jim informace nutné pro diagnostiku žáka a stanovení PO, konzultuje s nimi možnosti poskytování jednotlivých PO v rámci školy
- poskytuje reedukační péči žákům se speciálně vzdělávacími potřebami a poradenskou službu jejich rodičům a ostatním pedagogům
- podílí se na sestavování individuálních vzdělávacích plánů
- uschovává doporučení ŠPZ a jiné údaje o speciálních vzdělávacích potřebách žáků, vede jejich agendu
- pomáhá pedagogům při depistáži žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (Bartoňová 2005b); (Katalog PO UPOL, Obecná část)

## **6.2.2 Systém poradenské péče ve školských poradenských zařízeních**

### **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

PPP jsou zaměřeny na komplexní psychologickou, sociální a speciálně pedagogickou diagnostiku, jejímž cílem je vyšetřit schopnosti žáka v dílčích testech a podat o nich zprávu zákonným zástupcům žáka a doporučení škole, v níž je žák vzděláván. Východiskem pro vyšetření v PPP je pedagogická diagnostika. Učitel na požádání PPP vypracuje dotazník, který slouží jako jeden z diagnostických materiálů.

Činnost poradny se uskutečňuje návštěvami zaměstnanců ve školách a školských zařízeních nebo ambulantně v poradně, a to vše na základě platné legislativy (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.).

V PPP působí tyto pracovníci: psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník.

Pedagogicko-psychologické poradny:

- provádí kompletní (psychologickou a speciálně pedagogickou) diagnostiku žáka
- doporučují podpůrná opatření 2.– 5. stupně
- doporučují odklad školní docházky
- zpracovávají podklady k zařazování či přeřazování dětí a žáků do škol a školských institucí
- poskytují poradenství v oblasti volby střední školy
- mohou doporučit domácí vzdělávání (Pipeková et al., 2010)

### **Speciálně pedagogická centra**

SPC se zaměřují převážně na poradenskou činnost pro děti a žáky s jedním typem postižení či se souběžným postižením více vadami, kdy ale dominuje ten typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno.

Pracovníci speciálně pedagogických center zajišťují úkoly zakotvené v legislativě (školský zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 72/2005 Sb.).

V SPC působí tyto pracovníci: speciální pedagog zaměřený na konkrétní skupinu dětí, psycholog, sociální pracovník a případně logoped.

## **6.3 Kurikulární dokumenty České republiky**

Vzdělávací soustavu v České republice vymezuje systém kurikulárních dokumentů na dvou úrovních – státní a školní.

- Státní úroveň tvoří *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*, schválen v roce 1999, platný od roku 2001 – tento dokument není závazný pro jednotlivé školy a vymezuje počáteční vzdělávání jako celek; a *rámcové vzdělávací programy (RVP)* - určují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání; od roku 2016 je v jejich znění ukotveno také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- školní úroveň představují *školní vzdělávací programy (ŠVP)*, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách, tyto programy musí být v souladu s RVP

RVP přináší do výchovně – vzdělávacího procesu řadu systémových změn, snaží se tak reagovat na kulturní a politické změny, které probíhají v naší společnosti, na změny požadavků pracovního trhu apod. Jednoduše řečeno akcent se přenáší z učebních obsahů na rozvíjení osobnosti žáka. Hlavním cílem školy není předat žákovi sumu vědomostí, ale pomoci mu rozvíjet jeho kompetence, „připravit půdu“ pro jeho celoživotní vzdělávání, vybavit ho takovými nástroji, které mu umožní samostatné a systematické osvojování si nových poznatků, vědomostí a dovedností v běžném i mimoškolním životě. Tato systémová změna vede k opouštění celostátních osnov a k zavádění školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). ŠVP si vytváří (za stanovených podmínek) každá škola samostatně, má tedy možnost výchovně vzdělávací proces přizpůsobit své konkrétní žakovské populaci, přírodním i kulturním podmínkám dané lokality a dalším specifikům, která se k dané škole váží.

**Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)** vymezuje vzdělávací obsah, stanovuje očekávané výstupy za dané období vzdělávání, specifikuje klíčové kompetence, zařazuje průřezová témata, umožňuje modifikaci pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Základní vzdělávání má za cíl postupně u žáků rozvíjet *klíčové kompetence* a poskytnout jim spolehlivý základ všeobecného vzdělání, které je orientované zejména na situace blízké k životu a praktickému jednání.

RVP si klade následující cíle:

- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci druhých
- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení

- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- aktivně u žáků rozvíjet a chránit fyzické a duševní zdraví
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání nejen k lidem, ale i k přírodě

RVP ZV je dokumentem programovým a je normativním pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Přípravu ŠVP ZV si každá základní škola volí sama a je plně v její kompetenci (Bartoňová, Vítková, 2007).

#### **6.4 Shrnutí**

Ve čtvrté kapitole jsem se zaměřila na péči a podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tj. podpůrná opatření, legislativní vymezení a zákony a vyhlášky, které tuto problematiku vymezují. Zaměřila jsem se rovněž na popis systému poradenské péče a na kurikulární dokumenty jako je RVP a ŠVP.

## **7 Praktická část**

V praktické části se budu zabývat možnostmi edukace žáků s dyslexií v základních školách různého typu. Zkoumání dyslexie, tedy poruchy čtení jsem si vybrala jako výzkumný problém z toho důvodu, že je čtení dle mého názoru velmi důležitá dovednost a její narušení považuji za velký problém. Čtení nás provází celým naším životem a je klíčové i pro další navazující studium.

V dnešní době počítačů, internetu a mobilních telefonů se stáváme „oběťmi“ moderní doby a čtení se u mladších dětí stává neoblíbenou činností, což jim ubírá možnost číst. Podle mého si děti místo knihy raději pustí film na dané téma a snaží se tak obcházet povinnou četbu, jak jen to jde. V případě zájmu o četbu se děti naopak stávají terčem posměchu.

Mnohým dětem se stává, že se jim čtení opakovaně nedaří, a to má za důsledek negativní postoj ke čtení, jenž může vést až celkovému zápornému postoji k samotné škole. Domnívám se, že je velmi důležité, aby učitelé už na 1. stupni ZŠ rozpoznali případné obtíže u svých žáků a měli povědomí o tom, jak tyto problémy zmírnit či odstranit.

## **7.1 Stanovení cíle výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat přístup k žákům se specifickou poruchou učení – dyslexií – z hlediska její reedukace ve vyučovacím procesu, a to na 1. stupni běžné ZŠ, škol Montessori a waldorfského typu.

Stanovila jsem si i tyto další dílčí cíle:

- v rámci rozhovoru a pozorování zmapovat využití reedukačních pomůcek a metod užívaných pro práci s žákem s dyslexií
- zhodnotit efektivitu reedukace dyslexie
- poskytnout náhled na podpůrnou péči poskytovanou školou – spolupráce se speciálními pedagogy
- stanovit své závěry a doporučení pro praxi

Při dotazování respondentů jsem se zaměřila na následující teze a jejich srovnávání v rámci vybraných škol:

1) Moderní individuální přístupy typu Montessori nebo Waldorf umožňují dětem s dyslexií, aby vynikly i přes své obtíže, jelikož mají jinak nastavený vzdělávací systém a soustředí se na celkovou osobnost žáka.

2) Běžná základní škola více podporuje žáky s dyslexií ve srovnání se školou Montessori a Waldorf.

3) Alternativní edukační systémy jako Montessori a Waldorf jsou pro děti s dyslexií vhodnější než klasický vzdělávací systém.

## **7.2 Použité výzkumné metody a časový harmonogram výzkumu**

Ke zpracování výzkumného šetření jsem použila metodu kvalitativního výzkumu, která byla prováděna pomocí následujících technik:

- nestrukturované rozhovory se speciálními pedagogy a učiteli
- analýza dokumentů
- případová studie

Hlavním cílem výzkumu je analyzovat přístup k žákům se specifickou poruchou učení – dyslexií – z hlediska její reedukace ve vyučovacím procesu, a to na 1. stupni běžné ZŠ, škol Montessori a waldorfského typu.

Zdrojem informací mi byly rozhovory učitelek a speciálních pedagogů na vybraných školách. Tyto rozhovory byly uskutečněny s učiteli a speciálními pedagogy 1. stupně běžné základní školy a škol Montessori a waldorfského typu. V rozhovorech jsem se zaměřovala na zkušenosti respondentů s reedukací SPU a na metody práce, které jim škola nabízí.

Na základě informací získaných z literatury předpokládám, že vzhledem k individuálnímu přístupu v Montessori a waldorfských třídách bude dítě se specifickou poruchou v těchto školách vnímáno stejně jako jiní spolužáci. Montessori systém respektuje osobnost dítěte a považuje jej za samostatně se vyvíjející bytost. Učitel zde není autoritou, ale rovnocenným partnerem a jeho hlavním úkolem je vytvořit vhodné prostředí pro výuku žáka. Waldorfský systém se řídí tím, co je pro danou etapu života nejpotřebnější k harmonickému a plnému rozvoji každého člověka. Ve škole to znamená, že v centru pozornosti není pouze suma znalostí, ale konkrétní dítě. Waldorfská škola usiluje o celostní rozvoj člověka v oblasti rozumu, citu i vůle.

Oproti tomu na běžné základní škole očekávám úplně jiný přístup. Dle mého názoru má žák výhody např. v možnosti individuálního vyučování, jiných metodách práce, využití pomůcek a hodnocení. Pro žáka může být např. slovní hodnocení i nevýhodou, protože jej odlišuje od ostatních, a může si proto více uvědomovat svoji poruchu.

Samotný výzkum probíhal od ledna do března 2019. Výzkum se skládá z přípravné fáze, realizační fáze a fáze získaných informací a jejich následného vyhodnocení (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

V přípravné fázi bylo velmi nutné nastudovat odbornou literaturu nutnou k získání znalostí o zkoumaných jevech a o kompetencích jednotlivých školských pracovníků, abych z nich byla schopna vybrat vhodný výzkumný vzorek. Rovněž byly vybrány školy, v nichž bude výzkum realizován.

V realizační fázi poté probíhaly jednotlivé rozhovory, které byly následně v závěrečné fázi výzkumu zpracovány a vyhodnoceny. Rozhovory byly zaměřeny

především na reedukační proces, to znamená na používané pomůcky a metody při práci s žáky, kterým byla diagnostikovaná dyslexie.

Poté jsem se zaměřila vždy na jednoho žáka s dyslexií, s nímž účastnice rozhovoru pracují, a všímala si problémů, které učitel či speciální pedagog zaznamenal, než doporučil následné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zajímala jsem se také o to, jaký byl následný postup u reedukace. Soustředila jsem se převážně na používané metody práce a reedukační pomůcky. Na základě těchto zjištění jsem poté vytvořila tři kazuistiky žáků s diagnostikovanou dyslexií.

### **7.3 Charakteristika jednotlivých zařízení**

#### **Základní škola a Mateřská škola Cehnice (vesnická škola)**

Tuto školu jsem zvolila proto, že má třídy s nižším počtem žáků a je tedy tímto parametrem srovnatelná se školami Waldorf a Montessori, v nichž jsou třídy s počtem do 20 žáků.

Tato škola je velmi otevřena novým metodám a snaží se o co největší inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je také zapojena do projektu „Společně to zvládneme“. Tohoto projektu se účastní jen pět škol v Jihočeském kraji (Jihočeská televize, 2018).

Na škole působí kromě metodiků prevence, výchovných poradců, školního psychologa a sociálního pedagoga také koordinátor inkluze i speciální pedagog se specializací na logopedii. Ve škole jsou třídy od prvního až do devátého ročníku a výuka probíhá v jednotlivých vyučovacích hodinách. Na této škole se k žákům se specifickými poruchami učení přistupuje individuálně. V první třídě je kladen důraz na zjišťování specifických poruch učení.

#### **Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek**

Tato škola má třiadvacetiletou historii, a to díky podpoře zřizovatele Města Písek a W sdružení rodičů. Učitelé zde působí jako průvodci svých žáků a nahlíží na ně jako na individuální lidské bytosti, a to nejen v oblasti myšlení, ale také citu a vůle.

Na ZŠ Svobodná působí výchovný poradce, školní metodik prevence a speciální pedagog. Waldorfská škola je založena jako jednotná dvanáctiletá všeobecně-vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev společnosti. Vedle tradičního obsahu (vzdělávací



program waldorfských škol v Čechách) naplňuje vzdělávací standardy vydané Ministerstvem školství.

Kromě „tradičních“ předmětů jsou zde i další, např. pletení, tkaní, knihařství, zeměměřičství atd. Touto rozmanitostí nabídky se chtějí učitelé waldorfských škol co nejvíce přiblížit stavu, kdy každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout - zužuje se tak rozdíl mezi méně a více nadanými nebo zručnými. Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Žádný předmět se zde nenadřazuje nad skupinu druhou. Také proto jsou všechny předměty zařazené do 1. - 9. ročníku waldorfské školy pro všechny žáky povinně. To znamená, že dívky se účastní i práce se dřevem a kovem, chlapci pletou, háčkují, atd. Od druhé a třetí třídy je zde kroužek zvaný „Čtenářský klub“ – tento kroužek je určen nejen nečtenářům, ale i začínajícím čtenářům pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Osmé a deváté třídy mají kroužek „Práce s textem, čtení s porozuměním, opakování pravopisu“ otevíraný dle potřeby a zájmu nejen jako příprava k přijímacím zkouškám na SŠ.

### **Základní škola Národní, Prachatice**

Tato škola umožňuje realizaci Montessori pedagogiky od roku 2013 a zaměřuje se na rozvíjení individuality každého žáka. Už od raného věku jsou děti vedeny k samostatnosti, zodpovědnosti – umět si vybrat, dobře si práci naplánovat, vybranou aktivitu vždycky dokončit.

Žáci navštěvují třídy 1. – 5. ročníků, přičemž jedna třída Montessori je i na 2. stupni. Ve skupinách pracují děti optimálně tří věkových skupin (tj. třídy prvního trojročí i druhého dvojročí se spolupracující 6. třídou odděleně v jednom patře), což má za cíl posílit pěkné vztahy mezi dětmi, pomoc, ohleduplnost a rozvoj komunikačních schopností. Na této škole je výhodné, že většina odborných učeben, např. učebny cizích jazyků, hudební výchova atd., není zároveň učebnami kmenovými, což umožňuje žákům Montessori tříd využívat je kdykoli dle potřeby. Všechny Montessori třídy jsou vybaveny počítačem, tiskárnou a interaktivní tabulí.

V každé třídě je jeden asistent pedagoga pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, který pomáhá při individuální výuce. Žáci zde mají vypracované denní plány, které vymezuje povinné učivo. Po příchodu do třídy si děti samy volí činnosti dle svojí volby, např. práce s pomůckou či učivo denního plánu. Po skončení prvního bloku

se děti shromáždí na elipse – to je místo, kde se sejdou všichni společně. Na elipse se dozví, jaké nové učivo je dnes čeká a také s čím se seznámí. Žáci pracují samostatně, dokončují povinné úkoly z denního plánu. Po skončení se opět sejdou na elipse a zhodnotí, jak dnes pracovali.

#### 7.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří speciální pedagogové a učitelé na Základní škole Cehnice, Základní škole Svobodné Písek (waldorfská škola) a Základní škole Prachatice (zde jsou třídy zaměřeny na Montessori pedagogiku) a tři žáci zmíněných škol. Všechny zmiňované školy se nachází v Jihočeském kraji.

Celkově jsem provedla tři rozhovory se speciálními pedagogy a tři rozhovory s učitelkami a vytvořila kazuistiky tří žáků s dyslexií, jednoho z každé školy.

Podmínkou, kterou museli vybraní respondenti pro rozhovor splňovat, bylo, že musí učit v letošním roce žáka nebo žáky s dyslexií. Délka praxe a odučených let nebyla rozhodující. Podrobnějším informacím o účastnících rozhovorů jsou věnovány následující podkapitoly.

Všechny kazuistiky žáků obsahují osobní údaje o žácích, jako např. přehled o jejich vzdělání a věku, ročník v němž jsou vzděláváni nyní, či zda žáci navštěvovali mateřskou školu. Další součástí je rodinná anamnéza se zaměřením na stav rodiny, vzdělání a práci rodičů a počet sourozenců. Veškeré informace jsou zaznamenávány na základě rozhovorů s učitelkami či speciálními pedagogy. Podrobnější přehled žáků pro kazuistiky je uveden v následující Tabulce 2.

Tabulka č. 2: Výzkumný vzorek pro kazuistiky

Kazuistika č.	Iniciály	Věk	Ročník	Pohlaví	Diagnostikovaná speciální porucha učení	Učitel nebo speciální pedagog provádějící reedukaci
1.	A. T.	10 let	4.	ženské	Dyslexie	pí. uč. I. Š. a spec. ped. H. P. - Waldorf
2.	M. S.	9 let	3.	mužské	Dyslexie	pí. uč. K. B. a spec. ped. K. K. - Montessori
3.	V. Š.	10 let	4.	ženské	Dyslexie	pí. uč. P. N. a spec. ped. P. V. - ZŠ Cehnice

#### **7.4.1 ZŠ Cehnice – paní učitelka P. N.**

Tato paní učitelka vyučuje na vesnické škole na prvním stupni. Učitelčin věk je v rozmezí 25–30 let. Dříve pracovala jako asistentka právě u žáka, který měl diagnostikovanou dyslexii, takže můžeme předpokládat, že určité zkušenosti má. Z rozhovoru vyplynulo, že sama si již odzkoušela různé pomůcky i různé materiály, které by mohly být efektivní. Nejvíce zkušeností získávala v rámci samostudia, a to převážně četbou odborné literatury, např. „*Čtení a dyslexie*“ od Jiřího Jošty, který se zajímal o čtení, čtenářství a vývojovou dyslexii, jež je vlastně nejčastější odchylkou od normálního vývoje čtení. Dalším zdrojem informací jsou jí internetové zdroje či různé semináře, na které se pravidelně přihlašuje.

Paní učitelka P. N. spolupracuje se speciální pedagožkou P. V., která je přítomna na škole ve čtvrtek a v pátek. V těchto dnech spolu probírají žáky a jejich případné pokroky či stagnace, konzultují další reedukace. Velice vítá tuto spolupráci, protože, jak sama tvrdí, informace, které obdržela studiem vysoké školy, se jí zdají nedostačující a vše závisí jen na ní, jak si vše prostuduje a bude provádět následnou reedukaci. Tato paní učitelka učí ve čtvrté třídě a vyučuje dívku s diagnostikovanou dyslexií. U této žákyně V. Š. využívá různé soubory, např. od paní Zelinkové (rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek či rozlišování slabik, např. dy - di, ny - ni atd.). Její oblíbenou metodou je „globální čtení“ – výuka je vedená od celku k částem.

#### **7.4.2 ZŠ Cehnice – speciální pedagožka P. V.**

Speciální pedagožka P. V. spolupracuje se ZŠ Cehnice už od školního roku 2014/2015 a je financována z projektu „Společně to zvládneme“. Má vystudovanou PedF UP v Olomouci obor speciální pedagogika a na PedF UK v Praze obor psychologie.

Ve škole provádí intervenci a předmět speciálně pedagogické péče, kde se zaměřuje na děti ve druhém stupni podpory, a to převážně na reedukace v oblasti logopedických obtíží, řečovou výchovu, reedukaci specifických poruch učení, nácvik sociální komunikace, rozvoj vizuálně percepčních dovedností atd. Tato speciální pedagožka má již dlouholetou zkušenost, protože do této školy dojíždí z pedagogicko-psychologické poradny ze Strakonice. Její věk je mezi 40–50 lety, můžeme tedy očekávat, že má již jisté zkušenosti nejen v oblasti reedukace na prvním stupni ZŠ.

#### **7.4.3 ZŠ Waldorf Písek – paní učitelka I. Š.**

Paní učitelka I. Š. vyučuje na této škole již 13 let. Aby zde mohla vyučovat, musela projít tzv. „Waldorfským seminářem“, kde dostávají pedagogové vhled do všech oblastí waldorfské pedagogiky – jedná se o přípravu k působení na waldorfské škole, jež má v podobě studia v délce tří let s 8 víkendy a letním soustředěním během roku, např. semináře ve Stuttgartu. Tento seminář je zakončen osvědčením o absolvování, které lze získat po vypracování volného tématu o waldorfské pedagogice.

Vyučuje nyní ve 4. třídě, žáci nemají klasické sešity, ale mají sešity, které si sami vytváří a jsou bez linek. Průběh hodiny ve třídě je rozdělen na tři části, blok má 110 minut a obsahuje část výukovou, vyprávěcí a rytmickou. Výuka hlavních předmětů jako je matematika, dějepis, zeměpis, český jazyk a literatura, fyzika a chemie probíhá v dvouhodinovém bloku, v němž denně po dobu 2–5 týdnů učitelka rozvíjí jedno téma. Učitelka je přesvědčena, že látku žáci do hloubky prožijí a vstřebají. Ostatní předměty vyučuje v klasických vyučovacích hodinách. Ve třídě jsou zařazeni dva žáci s dyslexií. Reedukaci jako takovou učitelka v hodinách neprovádí, ale zaměřuje se na doporučenou literaturu od eurytmistek: *Udělejte si čas* – Worthamová, Huntová (praktická cvičení pro děti s poruchami učení). Eurytmie se v této třídě také vyučuje a vykládá se jako viditelná řeč nebo viditelný zpěv, který je druhem pohybového umění, tance. Učitelka na žáky netlačí a v případě diktátů či opisů jim dává jednotlivé úlevy. Nepracuje s žáky individuálně, ale pracuje s třídou jako celkem. Vychází z přesvědčení, že každý výkon žáka je projevem celé jeho bytosti a nelze ho tedy nějakým způsobem redukovat či vymezovat.

#### **7.4.4 ZŠ Waldorf Písek – speciální pedagožka H. P.**

H. P. má vystudovanou Pedagogickou fakultu v Praze obor speciální pedagogika a rovněž tříleté studium waldorfské pedagogiky. Z reedukačních pomůcek využívá převážně kostky s písmeny, obrázky na vyvození čtení, balanční desky na odlehčení a písek s kamínky na jemnou motoriku. Využívá didaktické pomůcky pro oblast osvojování, písmen a to z různých materiálů. Pro oblast rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen pracuje se speciálními pracovními sešity pro žáky s dyslexií, např. od Olgy Zelinkové. Dále využívá různé publikace, např. *Čtenářské tabulky* od J. Nováka, *Čtete s porozuměním každý den* od C. Liscinsky. Důležitá je zde také hra a upoutání pozornosti osvědčenými hrami, např. čtenářské kostky (LAMA STONE), zábavné slabiky – logo hry (SOVA).



Obrázek 1 Čtenářské kostky (LAMA STONE)



Obrázek 2 Balanční desky pro upevňování hrubé motoriky



Obrázek 3 Písek s kamínky pro upevňování jemné motoriky a nácvik prostorové orientace

#### 7.4.5 ZŠ Montessori Prachatice – paní učitelka K. B.

Paní učitelka/průvodce K. B. - vyučuje na této škole již 4 roky. Aby zde mohla vyučovat, musela dojíždět na konzultace do jiných Montessori škol, po skončení se stala průvodcem (nikoliv učitelem) na této škole. Po skončení Montessori kurzu (semináře), který je nutný k absolvování (= běžná délka 1,5 až 2 roky), dostala osvědčení

o ukončení kurzu. „*Všichni průvodci (učitelé a asistenti) se musejí stále vzdělávat, jezdí stále na konzultace do jiných škol, kde se inspirují, a funguje to i opačně.*“ K. B. vyučuje v prvním trojročí, to znamená děti od 1. do 3. ročníku Montessori školy. Na škole jsou dvě takto věkově rozložené třídy, ale druhou třídu vede jiná paní učitelka. V každé třídě je 7 prvňáků, 7 druháků a 7 třetřáků. Děti postupně procházejí výukou od pozice nejmladšího v kolektivu, přes prostředního až po nejstaršího. Učebnu má paní učitelka K. B. vybavenou Montessori pomůckami, encyklopediemi, knihami, mapami, pomůckami a pracovními listy, které dětem pouze doporučuje a nabízí. Dále podle potřeby udílí tzv. „klíčové lekce“, při nichž mají děti možnost vyslechnout výklad průvodce a probíranou látku lépe pochopit. Pokud žáci nechtějí vyslechnout výklad, odchází do jiné třídy, kde vypracovávají své týdenní plány. Neodcházejí sami, ale vždy s asistentem, který na ně po celou dobu dohlíží. Důležitým předmětem je kosmická výchova = kombinace základních předmětů, tj. vlastivěda, prvouka, přírodověda, hudební a výtvarná výchova, člověk a svět práce. Žáci v těchto hodinách poznávají svět kolem nás. Dále jsou tyto předměty doplňovány o další předměty. Obě třídy spolu někdy spolupracují na různých projektech nebo spolupráce probíhá i s dětskou skupinou či staršími žáky.

Žáci se učí pracovat jednotlivě nebo ve skupině, a to s učitelem nebo spolužákem – stejně starým, mladším nebo starším – s pomůckou nebo pracovním listem, ale i s odbornou literaturou přiměřenou věku nebo s internetem – vždy vše podle volby žáka. Žáci jsou vedeni k samostatnosti a ke schopnosti samostatného rozhodování, sami si vybírají, jakou práci budou dělat. Rovněž je vedou k tomu, aby si dovedli sami rozvrhnout čas na zadané úkoly. Žák za své rozhodnutí nese odpovědnost a musí je umět obhájit. Práce s chybou je vlastně nedílnou součástí Montessori pedagogiky.

#### **7.4.6 ZŠ Montessori Prachatice – speciální pedagožka K. K.**

K. K. má vystudovanou Pedagogickou fakultu v Praze obor speciální pedagogika a také dvouleté studium Montessori pedagogiky. Jako reedukační postup využívá převážně metodu Feuersteinovu, která pomáhá žákům poznatky organizovat a strukturovat tak, aby se poučili ze svých chyb. Pomáhá jim v plánování, promýšlí s nimi strategie, jež jejich úkol vyžaduje. Dále pak pracuje s různými ilustracemi – tj. porozumění izolovaných výrazů = spojení slova s odpovídajícím obrázkem nebo porozumění na základě pochopení souvislostí, např. vyprávění obsahu, odpovědi na

otázky, plnění úkolů s využitím poznatků z textu nebo předvídání (odhad konce odstavce či věty. Pracuje i s neuropsychologickou metodou reedukace pravo a levohemisférová od Dirka Bakkerera – jde o zapojení pravé (zpracovává tvary písmen bez jejich spojení s hláskou) a levé (zpracovává obsahovou a řečovou stránku čtení = logické operace) mozkové hemisféry v procesu čtení.

## **7.5 Rozhovory a kazuistiky**

V této kapitole uvádím přepis všech uskutečněných rozhovorů a také vytvořené kazuistiky žáků s dyslexií z daných škol. Rozhovory a kazuistiky jsou řazeny podle typu školy - nejprve dva rozhovory a kazuistika ze základní školy v Cehnicích, poté z waldorfské školy v Písku a nakonec z Montessori školy v Prachaticích.

### **7.5.1 Rozhovor 1 – ZŠ Cehnice, paní učitelka P. N.**

#### *1. Jak zjistíte, že má žák specifickou poruchu učení?*

Pokud mám podezření na specifickou poruchu učení, po dohodě s rodičem doporučím vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Rodiče si ale nechtějí připustit, že by zrovna jejich dítě mělo mít nějaký „problém“, vyčkávají a začínají něco dělat, až když už je to hodně patrné, ale to už dítě může být žákem vyššího ročníku, a pak nastávají komplikace. To znamená, že je to s reedukací pak hodně těžké.

#### *2. Proč si myslíte, že tomu tak je?*

Rodiče si těžko zvykají, že zrovna jejich dítě má nějakou poruchu učení. Myslí si, že se to vyřeší samo, ale ono se to nevyřeší. Dle mého si rodiče ještě nezvykli na služby, které jim škola nabízí.

#### *3. Můžete to více rozebrat?*

Domnívám se, že rodiče, kterým byla u jejich dítěte diagnostikovaná jakákoliv specifická porucha, to berou velmi špatně a jsou zklamaní, že zrovna jejich dítě v něčem nevykání, a berou to někdy jako svoji prohru. Ale pak jsou rodiče, kteří si to nepřipouštějí vůbec. Jejich tvrzení je, „ono se to později všechno doučí“. Někteří zase chtějí, aby jejich dětem byla dána pomoc, ale zase ne formou asistenta pedagoga. V běžných základních školách to rodiče berou jako „nálepku“, že je jejich dítě nějakým způsobem jiné a práce s ním vyžaduje v hodině jinou práci než s ostatními žáky. Přitom škola vychází všem vstříc a snaží se jim pomoci. I když jsme jen vesnická škola, máme tady vše, na co si jen vzpomenete, např.: metodika prevence, školního psychologa,

školního asistenta, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, koordinátora inkluze a výchovného poradce.

*4. To znamená, že ostatní žáci o specifických poruchách dětí ve třídě vědí?*

Ano, vědí o tom. My pedagogové jim to samozřejmě neříkáme, ale oni dobře vědí, že někteří nemusejí to či ono. Někdy se stává, že si i navzájem nadávají a v horším případě i ubližují, ale není to pravidlem. Jsou u nás i takové třídy, kde to žáci o sobě ví a snaží se jim pomáhat. Spíše to záleží, jak si sedne kolektiv a jak je veden.

*5. Slyšela jste někdy o školách Montessori a Waldorf? Co si o nich myslíte?*

Ano, znám je. Waldorf pedagogiku znám jen okrajově (jen to, co jsem se učila na škole a nějak mě neoslovila). O Montessori pedagogiku jsem se zajímala již dříve a některé aktivity využívám. Čerpám např. z knihy „*Montessori aktivity pro děti*“, která je dobrá pro obohacování slovní zásoby, objevování přírody a světa. Myslím si, že jde do hloubky v tom, že žáci sami chtějí pracovat na jejich zvolených úkolech a ne to, co jim organizujeme my.

*6. Myslíte si, že by bylo možné využívat i některé prvky ve výuce u žáků se specifickou poruchou učení?*

Myslím si, že nejen při výuce, ale musíme si uvědomit, že mnoho Montessori pomůcek je vhodných převážně k motivaci žáků, a to k bezděčnému učení (žáci se učí životem).

### **7.5.2 Rozhovor 2 – ZŠ Cehnice, speciální pedagožka P. V.**

*1. Co všechno máte v této škole na starosti jako speciální pedagog?*

Spolupracuji a řídím činnost Školního poradenského pracoviště a spolupracuji se všemi jeho pracovníky. Snažím se podporovat inkluzivní školní klima a inkluzivní vzdělávání. Podporuji osvětu inkluzivního vzdělávání. Dále spolupracuji s dalšími členy na jednotlivých úkolech klíčových aktivit, tj. průběžné porady a setkání pracovníků ŠPP (Školní poradenské pracoviště). V této škole pracuji rovněž jako psycholog a snažím se o dobré klima celé školy (jak žáků, tak i pedagogů a hlavně rodičů).

*2. Není to někdy náročné?*

Ano, je. Tato práce mě ale naplňuje, a když se něco podaří, mám z toho velikou radost.



3. To znamená, že provádíte ve třídách i depistáže při podezření na určitou nesrovnalost výchovnou či vzdělávací?

Ano, přesně tak.

4. Vedete také některé dyslektické kroužky na této škole?

Úplně dyslektickými kroužky bych to nenazvala. Spíše kroužky řečové výchovy, kde se zaměřuji na konkrétní „slabiny“ žáků a ty pak společně překonáváme.

5. Jaká je spolupráce ze strany rodičů?

Někteří rodiče se snaží – žákům dávám i domácí úkoly, co je potřeba procvičovat. Já již ze svých zkušeností poznám, kdo doma pracuje či ne. V případě nespolupráce si rodiče zvu do školy a vše konzultujeme pořád dokola. Tady jsem neúprosná, jde mi převážně o žáka.

### 7.5.3 *Kazuistika 1– ZŠ Cehnice, žákyně V. Š.*

*Osobní údaje:*

10 let, pohlaví žena, národnost česká, docházka do MŠ, nyní je ve 4. třídě ZŠ

*Rodinná anamnéza:*

Žákyně pochází z odlišných kulturních podmínek. Rodinu tvoří matka, matčin přítel a mladší sestra, která navštěvuje stejnou základní školu. Matka a její přítel jsou dlouhodobě evidovaní na úřadu práce.

*Důvod diagnostiky:*

Paní učitelka P. N. uvedla, že dívka již delší dobu vykazovala obtíže ve slabikování, zadržování, zaměňování písmen. Kromě toho u ní docházelo k výkyvům pozornosti. Dále je u ní patrný psychomotorický neklid (vrtí se, neposedí atd.), chvilková pozornost, rychlá unavitelnost a pomalé pracovní tempo. Její rozumové schopnosti se pohybují v dolní polovině pásma průměru, přetrvává vada řeči i odlišné životní podmínky. Matka nejdříve vůbec nespolupracovala a veškerá doporučení ignorovala a nebrala na ně žádný zřetel. Po mnoha návštěvách ve škole nakonec matka souhlasila s vyšetřením a paní učitelka P. N. se s ní domluvila a vyplnila potřebný dotazník pro doporučení k vyšetření.

Po vyšetření vydala Pedagogicko-psychologická poradna doporučení na individuální vzdělávací plán.

*Práce se žákyní v průběhu vyučování:*

Žákyně se učí ve třídě (paní učitelka P. N.) stejnými metodami jako její spolužáci a navíc využívá názorné pomůcky, např. barevné kostky, které posilují zrakovou představivost a upevňují hmatové a pohybové představy o probíraných jevech.

Žákyně při psaní často vynechává diakritiku (háčky, čárky, kroužky), někdy i celá písmena, pero drží křečovitě. Je nutné ji často aktivizovat a usměřňovat k práci, v čemž učitelce pomáhá i sdílený asistent pedagoga.

V práci se žákyní je využívána metoda obtahování – ve chvíli, kdy žákyně nezvládá pro ni těžké slovo, které by sama nepřečetla, ani nenapsala, se na dané slovo zaměří asistent či učitelka a napíše ho velkými psacími písmeny na list papíru. Žákyně jednotlivá písmena obtahuje prstem (prstem se dotýká papíru) a každé písmeno zvlášť vyslovuje. Opakuje to několikrát po sobě do té doby, než celé slovo ovládá pohybově.

Ve výuce se u žákyně toleruje pomalé tempo, dále se ověřuje, zda pochopila zadání, a kontroluje, zda na zadaném opravdu pracuje. Žákyni je věnován dostatek času na vypracování úkolů.

*Průběh reedukace SPU:*

Žákyni je poskytnuta 1 hodina pedagogické intervence týdně, v níž se jí plně věnuje speciální pedagožka P. V. Tuto intervenci provádí, až po skončení vyučování formou doučování.

Intervenční hodina u speciální pedagožky P. V. je zaměřena na napsání krátkého příběhu jako vypravování, pak pracují na vypravování podle pohádkové osnovy. Je nutné, aby žákyně zvládla popsat věc, zvíře nebo člověka a s dopomocí zvládla vytvořit krátký popis pracovního postupu.

U čtení je kladen důraz na hlasité čtení, čtení s porozuměním, správnou artikulaci, práci s textem a odpovědi na náhodné otázky k textu. Žákyně si často domýšlí konec slov, proto při čtení využívá čtecí okénko = záložku v zelené barvě a různé publikace, např. *Čítanka pro dyslektiky – Michalová, Čtenářské tabulky –*

Zelinková. Využívá dále tablet a počítač – program „Včelka“. Jedná se o aplikaci, která zlepšuje úroveň čtení a pomáhá rovněž při obtížích se čtením.

U psaní je kladen důraz na správné tvary písmen a hlavně na celkovou úpravu. Z pomůcek je využíván trojhránek, který žákyni pomáhá odstranit tlak na tužku.

#### **7.5.4 Rozhovor 3 – ZŠ Waldorf Písek, paní učitelka I. Š.**

*1. Jakým způsobem řeší Vaše škola problematiku žáků se specifickými poruchami učení?*

Na škole pracuje speciální pedagožka. Žáci jsou zde individuálně integrováni.

*2. Nabízí Vám vedení školy další vzdělávání na seminářích s touto problematikou?*

Ano, nabízí, jako další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Já osobně nevyužívám, protože věřím waldorfské pedagogice, že žák je připravován na život nejen znalostně, ale hlavně rozvojem tvůrčích schopností a hlavně sociálních dovedností.

*3. Můžete to podrobněji popsat?*

Osobně pohlížím na žáka jako na duchovní bytost, která přišla na svět nadaná možností všestranného vývoje. Důležité je pěstovat toto nadání a vést ho k tomu, aby bylo možno převzít jednou výchovu za sebe.

*4. Moc tomu nerozumím – můžete mi to nějak přiblížit?*

To je jednoduché – vyučujeme tak, aby to nebylo pro žáky stresující. Nepoužíváme učebnice ani sešity (sešity se žáci tvoří sami), důraz kladu na pomalejší výuku čtení, psaní a zaměřuji se více na pracovní a řemeslné činnosti. Velmi důležitá je výuka prožitkem = nácvikem je praktická výuka.

*5. Můžete mi tedy popsat Váš vyučovací blok?*

Začínáme dvouhodinovým epochovým blokem, který je rozdělen do několika celků, tak aby střídal činnosti, které vyžadují zapojení žákovy osobnosti, a to je hlava, srdce a tělo. Nejprve začínám básničkou – vždy klasické přivítání a hraním, např. na flétnu či kytaru. Pak žáky seznámím s organizací – to je plán dne, pak následuje procvičování či opakování z předešlého dne. Následuje pohybově-rytmická část –

přestavba třídy pro vytvoření volného prostoru ve třídě. To vede k fyzickému zatížení žáků a určitému psychickému klidu, rytmičnost znamená memorování některých prvků učiva (např. vyjmenovaná slova). Následuje zápis do vlastních vypracovaných „epochových“ sešitů, ale jen důležité probrané věci. Na konci vše zhodnotíme vyprávěním, co se líbilo, co ne, případně, co příště vylepšit.

### **7.5.5 Rozhovor 4 – ZŠ Waldorf Písek, speciální pedagožka H. P.**

*1. Při rozhovoru s Vaší kolegyní vyplynulo, že reedukaci jako takovou převážně děláte Vy?*

Takhle bych to úplně nenazvala. Naše škola je uzpůsobena tak, aby každý žák v něčem vynikal.

*2. Paní učitelka se zmínila, že klade menší důraz na čtení a psaní. Jak to vnímáte Vy?*

Zde je potřeba si uvědomit, že žáci v první třídě začínají s psaním velkých tiskacích písmen, v druhé třídě následuje výuka doplněná o psaní malých tiskacích písmen a ve třetí třídě žáci dostávají prvně pero a začínají s psaním hůlkovým písmem.

*3. Není to trochu pozdě?*

Domnívám se, že některým žákům, kteří mají diagnostikovanou některou ze specifických poruch, to může značit jisté potíže. Tady je velmi důležitá spolupráce s rodiči – jinými slovy musí pracovat se svým dítětem intenzivně doma. Naše škola podporuje a je vyhlášena W sdružením rodičů, kteří spolupracují aktivně se školou. Proto není poté problém po rodičích něco chtít nebo říci jim „špatnou zprávu“. Vždy se najde řešení k vzájemnému porozumění.

*4. Jak to máte s výukou cizích jazyků?*

Naše škola již od první třídy vyučuje dva cizí jazyky (německý a anglický jazyk).

*5. Jakou formou?*

V podobě básniček, písniček a scének, které vedou k neustálému opakování a memorování (učit se nazpaměť jako herec)

6. *Myslíte si Vy osobně, že pro žáka s diagnostikovanou dyslexií je tato forma výuky vhodná?*

Osobně si myslím, že pokud žák má určitý nedostatek tohoto typu, byla by pro něho vhodnější běžná základní škola, ve které by ukončil výuku ve třetí třídě, a pokud by rodiče chtěli i nadále své dítě umístit do waldorfské školy, bylo by vhodné začít tuto školu od začátku čtvrté třídy.

7. *Proč?*

Žák v základní běžné škole se učí dle mého drilem (biflováním) a pro tyto žáky je stěžejní včasný zásah se správně zvoleným postupem.

#### **7.5.6 Kazuistika 2 – ZŠ Waldorf Písek, žákyně A. T.**

*Osobní údaje:*

10 let, pohlaví žena, národnost česká, docházka do MŠ Waldorf, nyní je ve 4. třídě ZŠ

*Rodinná anamnéza:*

Žákyně vyrůstá v úplné rodině. Má další dva mladší sourozence. Oba rodiče mají ukončené vysokoškolské studium. Oba rodiče se ve výchově shodují a dívce se věnují.

*Důvod diagnostiky:*

A. T. má diagnostikovanou dyslexii až od začátku 4. třídy ZŠ. Rodiče se nedali přesvědčit a věřili, že se to spraví a není důvodu se nějak znepokojovat. Po intenzivním naléhání speciální pedagožky H. P. nakonec rodiče svolili a nechali svoji dceru vyšetřit. Podezření plynulo při velmi dobrých schopnostech a pracovních návycích. Žákyně pracuje pomalým tempem, zejména při psaní a počítání, po krátké chvíli práce se u žákyně dostavuje tělesný neklid.

*Práce se žákyní v průběhu vyučování:*

Ve třídě u paní učitelky I. Š. se žákyně vzdělává spolu s třídou a ve třídě je sdílený asistent pedagoga.

*Průběh reedukace SPU:*

Žákyni je poskytnuta 1 hodina pedagogické intervence týdně, kde se jí plně věnuje speciální pedagožka H. P. Tuto intervenci provádí během vyučování, kdy si dojde pro žákyni do třídy a po hodině ji opět dovede zpět. Jako reedukační metodu využívá „čtení v duetu“, což znamená, že čte zároveň s žákyní, klidným a pomalejším hlasem. Využívá i střídavé čtení, u něhož probíhá střídání po slově či větách. Dále pak využívá porozumění čtenému textu; cílem je naučit žákyni vnímat přečtený text a pochopit myšlenku či vyjádřit podstatné. Velkou část věnuje také zrakové diferenciaci (rozlišování), dále pak zrakové paměti, orientaci v prostoru a rozlišování figur a pozadí, cvičení očních pohybů. Počítače ani tablety speciální pedagožka nevyužívá.

### **7.5.7 Rozhovor 5 – ZŠ Montessori Prachatice, paní učitelka K. B.**

#### *1. Máte ve třídě nějaké žáky se specifickými poruchami učení?*

Ano, mám dva. Jeden žák s dyslexií a druhý žák s dyslexií a dysortografií (vynechává písmena a špatně rozlišuje délky samohlásek).

#### *2. Jak motivujete žáka s dyslexií?*

Motivující jsou pro něho ostatní žáci, protože my nesoutěžíme a nehodnotíme. Dalo by se říci, že ve spolužácích může vidět sebehodnocení.

#### *3. Můžete to trochu rozvést?*

Naše škola vede žáky k popisu svého pocitu, který vychází z jejich práce, příběhu či textu.

#### *4. Radíte se vždy s odborníky, když zjistíte, že žák v něčem zaostává od jiných žáků?*

Ano, radím se vždy.

#### *5. Jak vidíte spolupráci s rodiči?*

Rodiče se ptají a zajímají se o chod školy.

### **7.5.8 Rozhovor 6 – ZŠ Montessori Prachatice, speciální pedagožka K. K.**

#### *1. Jaké máte zkušenosti s rodiči?*

Zde si dovoluji říci, že je to případ od případu. Někteří rodiče spolupracují, jiní zase ne.

*2. Máte ve Vaší škole nárůst žáků s dyslexií?*

Ano, zaznamenali jsme větší počet žáků s dyslexií.

*3. Jak často se vzděláváte ohledně této problematiky?*

Pokud naleznu semináře na toto téma, snažím se seminářů účastnit.

*4. Jaký máte názor na výuku těchto žáků na Vaší škole?*

Každému žákovi se snažíme maximálně pomoci. V běžných hodinách to moc nejde – jiná specifika výuky. Převážně reedukaci provádím v mých intervenčních hodinách.

*5. Myslíte si, že Montessori pedagogika je vhodná pro tyto žáky?*

Dle mého názoru si myslím, že je spíše pro děti nadané.

*6. Proč?*

Pokud žák projde již Montessori školkou, je pravděpodobnost u těchto žáků s dyslexií, že si zvyknou na odlišnou práci. Pokud žák neprojde Montessori školkou, má problém v samostatnosti a v projektech, které musí sám vytvářet a nemusí se vždy v této třídě cítit dobře, a pak přestupuje na běžnou základní školu.

### **7.5.9 Kazuistika 3 – ZŠ Montessori Prachatice, žák M. S.**

*Osobní údaje:*

9 let, pohlaví muž, národnost česká, docházka do MŠ nebyla, nyní je v prvním trojročí Montessori

*Rodinná anamnéza:*

Žák vyrůstá v úplné rodině. Má jednoho mladšího sourozence. Matka pracuje v kanceláři a otec jako stavbyvedoucí. Rodiče jsou věřící (římskokatolíci).

*Důvod diagnostiky:*

M. S. má diagnostikovanou dyslexii od 2. ročníku základní školy. Některých problémů si již všimli i rodiče. Kontaktovali učitelku a probrali s ní problémy a všechny možnosti. Podezření jim bylo potvrzeno a žák byl odeslán do pedagogicko-psychologické poradny. Při čtení žák slabikoval, zadržoval se a objevilo se i dvojí čtení.

*Práce se žákem v průběhu vyučování:*

Žák je velmi inteligentní, v projektech vyniká a prospívá velmi dobře. Žák je ale velmi nepořádný a pomalý, a to se projevuje převážně v samoobslužných činnostech, např. v zapomínání věcí a v oblékání. V hodinách žádná specifická pomoc neprobíhá, spolupracuje převážně s ostatními žáky, kteří mu pomáhají.

*Průběh reedukace SPU:*

Žák dochází ke speciální pedagožce K. K. v době intervenčních hodin, a to 1x týdně. Při čtení žák sice slabikuje, ale často textu rozumí, což může, dle speciální pedagožky, být dáno do jisté míry i inteligencí. Reedukace čtení vychází z analyticko-syntetické metody čtení. Na hodině žák rozvíjí percepčně-motorickou funkci, řeč a další dovednosti související se čtením: zaměřuje se na techniku čtení, dekodování a porozumění. Využívá zrako-prostorovou orientaci, tj. poznávání písmen hmatem (žák má zavřené oči a ohmatává písmena), písmena utvářená z drátů a dalších materiálů, např. textilu, ale převážně dřeva. Využívá také psaní písmen na záda či do ruky, rozlišení tvarů dle polohy v prostoru. Cílem je rozvoj zrakového a prostorového vnímání. Dále je hodina věnována porozumění čtenému textu – žák se speciální pedagožkou čte obtížná slova po částech a je kladen důraz na základní myšlenku, grafickou úpravu a seznámení se s textem formou rozhovoru. Speciální pedagožka K. K. využívá různá zvuková pexesa, počítačový program „Včelka“, taktilní pomůcky, např. kotouče, dřevěné didaktické hry LoGeo nebo manipulační didaktickou pomůcku DiPo – český jazyk.



## 8 Vyhodnocení a závěr šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prozkoumat, jak probíhá reedukační péče o žáky s diagnostikovanou dyslexií na 1. stupni běžné státní ZŠ a ZŠ vzdělávajících dle pedagogiky Montessori a Waldorf. V rámci pozorování a rozhovorů bylo cílem zmapovat využití reedukačních pomůcek a metod a individuální přístup k žákům se specifickou poruchou učení dyslexie. Ke splnění tohoto cíle jsem provedla tři rozhovory s učitelkami a tři rozhovory se speciálními pedagogy ze tří různých škol v Jihočeském kraji.

Pro účely rozhovorů jsem si stanovila následující teze:

1) Moderní individuální přístupy typu Montessori nebo Waldorf umožňují dětem s dyslexií, aby vynikly, i přes své obtíže, jelikož mají jinak nastavený vzdělávací systém a soustředí se na celkovou osobnost žáka.

2) Běžná základní škola více podporuje žáky s dyslexií ve srovnání se školou Montessori a Waldorf.

3) Alternativní edukační systémy jako Montessori a Waldorf jsou pro děti s dyslexií vhodnější než klasický vzdělávací systém.

Nyní se na ně zaměřím jednotlivě a porovnáám je s informacemi získanými rozhovory.

**1) Moderní individuální přístupy typu Montessori nebo Waldorf oproti běžné škole více umožňují dětem s dyslexií, aby vynikly, i přes své obtíže, jelikož mají jinak nastavený vzdělávací systém a soustředí se na celkovou osobnost žáka.**

**Tato teze se nám v rozhovorech částečně potvrdila.** Učitelky z alternativních škol uvádějí, že děti jsou u nich ve třídě součástí kolektivu, v němž se nehodnotí a nesoutěží a děti se vzájemně motivují a pomáhají si. Ke všem dětem je navíc přístupováno stejně a na jednotlivé nedostatky není kladen důraz, výuka je vedena tak, aby nebyla pro žáky stresující. Dítě není svou diagnózou stigmatizováno, jako tomu může být na běžné škole, kde, dle slov paní učitelky P. N. ze ZŠ Cehnice, občas dochází k negativním reakcím spolužáků na dítě se SPU. K tomu samozřejmě může dojít i na alternativní škole, ale vzhledem k celostnímu přístupu předpokládáme, že k tomu nebude docházet tak často, jelikož jsou děti učeny jinému přístupu k sobě navzájem.

Děti vzdělávané v alternativních systémech skutečně mají více možností, jak vyniknout, jelikož oba systémy pracují s rozvojem celé žákovy osobnosti a nejde jim jen o vzdělávací aspekt. Dítě je v kolektivu v přirozených interakcích s ostatními dětmi a může vyniknout např. v praktických či umělecky zaměřených činnostech. Na to v klasickém vzdělávacím systému nemá tolik prostoru, jelikož v běžných školách jsou umělecké či praktické činnosti vázány obvykle na dané vyučovací hodiny a navíc jsou řízené učitelem, který ne vždy volí takovou činnost z daného oboru (např. výtvarného), aby v ní dítě mělo šanci vyniknout.

## **2) Běžná základní škola více podporuje žáky s dyslexií ve srovnání se školou Montessori a Waldorf.**

**Předpoklad se potvrdil.** Vedení ZŠ Cehnice se snaží o proškolení svých pedagogů a doporučuje jim další semináře v rámci DVPP. Je zde veliká snaha o to, aby v každé třídě byl individuální přístup k žákům se specifickou poruchou učení i v rámci vyučovacích hodin. Ve třídě je vždy přítomen asistent pedagoga, který je proškolen v rámci specifik žáka nebo žáků (pokud se jedná o sdíleného pedagoga) a většinou má i vysokoškolské vzdělání. Žákům se maximálně věnuje a je jim vždy nápomocen. V intervenčních hodinách se těmto žákům věnuje speciální pedagog.

Oproti tomu v Montessori třídách u výuky je sice rovněž asistent pedagoga, ale do výuky nijak nezasahuje, jen dohlíží, zda žák pracuje na svém plánu. V intervenčních hodinách u speciálního pedagoga pak děti pracují na reedukaci 1x týdně a poté doma.

Ve waldorfské třídě je také přítomen asistent pedagoga. Ten ale jen dohlíží na žáka, nebo se zaměřuje jen na monitorovací činnost. Vše je jen v kompetenci učitele. V intervenčních hodinách, kam žák dochází také 1x týdně ke speciálnímu pedagogovi, žák pracuje na reedukaci klasickým způsobem jako na běžné škole.

## **3) Alternativní edukační systémy jako Montessori a Waldorf jsou pro děti s dyslexií vhodnější, než klasický vzdělávací systém.**

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo, že názor na tuto tezi je spíše protikladný, a **teze se proto nepotvrdila.**

Obě speciální pedagožky (z Montessori i Waldorf školy) se domnívají, že pro některé děti se SPU by mohl být vhodnější systém na běžné ZŠ. Speciální pedagožka H. P. z waldorfské školy uvedla, že v běžné škole je v prvních třech ročnících více

kladen důraz na dril a dříve se tam podchytí problémy ve čtení a psaní. Pokud tedy chce dítě s dyslexií navštěvovat waldorfskou školu, doporučila by mu to až od 3. ročníku. Stejný názor má i speciální pedagožka K. K. z Montessori školy, která uvádí, že dle jejího názoru je tento systém spíše pro děti nadané. Dále zmiňuje, že by pro dítě mohla být volnost při výuce zátěží, pokud již dítě před tím nenavštěvovalo předškolní vzdělávání v Montessori školce nebo pokud nemá vhodné osobnostní předpoklady pro to, aby dokázalo sebe samo řídit. To se samozřejmě týká všech žáků, nejen žáků se SPU.

Na druhou stranu jsou zde i faktory, které žákům se SPU naopak mohou vyhovovat. Například menší kolektivy těchto alternativních škol, jejich věková heterogenita nebo již zmíněná zaměřenost na praktické poznávání světa.

## 9 Diskuse

Specifické poruchy učení jsou častým problémem současných dětí na základních školách. I samotní pracovníci základních škol hovoří o nárůstu počtu žáků s touto diagnózou za posledních několik let. To potvrzuje například i výpověď paní speciální pedagožky z Montessori školy, která se zúčastnila výzkumného rozhovoru.

O přesných příčinách specifických poruch učení se vedly a dodnes vedou diskuse, stejně jako v případě většiny jiných poruch. Matějček, Kučera a po nich i další autoři předpokládali dysfunkci centrální nervové soustavy. Jistý vliv ale kladli také dědičnosti a rodinnému i školnímu prostředí, v němž se dítě pohybuje. V zahraniční literatuře se o SPU hovoří jako o poruchách neuro-vývojových vznikajících na biologickém podkladě. V současné době převažuje celostní pohled na problematiku SPU a hovoří se o nutnosti zabývat se celkovou osobností žáka se SPU. Tento přístup prosazují např. Pokorná (1997), Zelinková (2003) nebo Bartoňová (2005) a je v souladu s celosvětovou snahou o inkluzivní přístup zohledňující člověka s postižením jako přirozenou součást společnosti.

Specifické poruchy učení mají své typické projevy, mezi něž patří potíže s osvojováním dovedností jako je psaní, čtení či počítání. Dle Jucovičové a Žáčkové (2015) je k SPU často přidružena další diagnostická jednotka – ADHD, která může jejich problémy v sociální oblasti, ve vztazích k okolí a v chování ještě znásobit. SPU zasahují celou osobnost jedince, mají vliv i na jeho školní úspěšnost a na jeho sebepojetí, které je navíc dost často ovlivněno také očekáváním rodičů. Pro mnoho rodičů je často selhání dítěte velkým stresem a zklamáním, s nimiž je obtížné se vyrovnat (Pipeková et al., 2010; Journal of Dental and Medical Sciences, 2016). To potvrzuje i výpověď respondentek v uskutečněných rozhovorech, v nichž zmiňují situace, kdy rodiče doufají, že jejich dítě deficity „dožene“ a odmítají si připustit problém, čímž zdržují proces diagnostikování SPU a snižují šanci na včasnou reedukaci. Problém s přijetím diagnózy je patrný i z kazuistik dětí s SPU, kde dvě ze tří rodin otálely s vyšetřením z důvodu nepřijetí faktu, že jejich dítě má problém. Děti s SPU také mohou být terčem posměchu ze strany spolužáků, jak to např. uvedla i paní učitelka z jedné z oslovených základních škol.

V souvislosti se vzděláváním žáků se SPU jsem se věnovala několika hlavním otázkám zodpovězeným v praktické části práce. V souladu s odbornou literaturou

(Ronovský, 2011; Svobodová a Jůva, 1996; Váňa, 1991; Seldin, 2017; Danner, Fowler, 2015) a výpovědí paní učitelky z waldorfské školy jsem dospěla k potvrzení názoru, že v alternativních školách kladou učitelé větší důraz na celostní rozvoj dítěte po všech stránkách a na jeho deficity se příliš nezaměřují. S tím souvisí i fakt, že se v nich z hlediska vzdělávání dětem se SPU nedostává takové podpory jako na běžné škole, a proto samy speciální pedagožky z těchto škol uvedly, že pro děti s SPU je klasická škola z jejich pohledu vhodnější. Naopak ze sociálního hlediska mohou být alternativní školy pro dítě méně stresující než běžná škola, protože děti jsou zde od začátku vedeny k tomu, že každý člověk má svou specifickou osobnost, a jsou naučené se vzájemně respektovat a pomáhat si.

## 10 Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku žáků se specifickými poruchami učení a na podmínky jejich vzdělávání v běžné základní škole a v alternativních školách waldorfského a Montessori směru.

Téma specifických poruch učení je stále známější. Věnuje se mu již mnoho odborníků, ale také laická veřejnost, která se rozhoduje, co by bylo pro děti s SPU nejlepší a jakou formou bychom je měli vzdělávat. I proto jsem se rozhodla věnovat práci nejen podmínkám pro integraci dětí se SPU na běžných školách, ale také waldorfské a Montessori pedagogice jakožto zástupcům alternativních směrů ve vzdělávání, které poskytují další možnosti k tomu klasickému modelu.

Obsahem teoretické části práce byla analýza odborné literatury zabývající se problematikou specifických poruch učení. Konkrétně jsem se věnovala jejich typům, etiologii, projevům. Náměty na reedukační péči o žáky se specifickou poruchou učení na sebe často navazují. Autoři obohacují již známé postupy o své myšlenky a doporučení.

V teoretické části jsem také vyčlenila samostatnou kapitolu dyslexii jakožto nejčastěji se vyskytující SPU a cílové diagnóze, na niž se zaměřuje realizované výzkumné šetření. Kromě podrobnější analýzy různých možných příčin a projevů dyslexie se v této kapitole věnuji také různorodým reedukačním technikám, které lze při práci se žákem s dyslexií využít.

Následující kapitola se věnuje alternativnímu školství, konkrétně Montessori a Waldorf vzdělávání, jejich charakteristice a historii vzniku těchto směrů. Montessori pedagogiku popisují někteří autoři stejně, protože má zásady a pravidla, který pak tvoří její základ. Důležité je zde vnímání dítěte již od narození a respektování jeho přirozeného vývoje. Waldorfské školy naproti tomu představují významnou alternativu v rámci speciálního i běžného školství. Jejich existence je důležitá, protože i děti s velkými výchovnými či zdravotními omezeními jsou vychovatelné a také mohou dosáhnout i překvapivého úspěchu. V závěru kapitoly je uvedeno srovnání alternativních škol s běžnými školami formou přehledné tabulky.

Poslední kapitola teoretické části práce je věnována možnostem podpory žáků se SPU v rámci českého školství, a to jak na úrovni samotných škol, tak i na úrovni státní,

tedy tomu, jaké možnosti poskytování podpůrných opatření mají pedagogové v rámci legislativního systému ČR, jaké existují poradenské orgány pro diagnostiku a poradenství v oblasti specifických poruch učení a čemu se věnují jednotliví odborníci působící ve školách a školských poradenských zařízeních.

Cílem výzkumného šetření popsaného v praktické části práce bylo zjistit a vyhodnotit přístupy k žákům se specifickými poruchami učení na 1. stupni běžné základní školy, ve třídách s Montessori pedagogikou a ve waldorfské škole.

Hlavní rozdíl podle výsledků pozorování je ve vnímání žáků. Z odpovědí respondentek na položky rozhovoru týkající se přístupu k žákům se specifickými poruchami učení ve waldorfské škole a Montessori škole bylo zřetelné, že žáci při práci ve třídě nezažívají, stres, např. při známkování. Žáci jsou zde rovnocenní a mají dohromady radost z úspěchu. Na běžné základní škole přetrvává rozdíl vnímání žáků se specifickou poruchou učení oproti ostatním spolužákům. Spolužák je žák se SPU vnímán stále jako „dyslektik“, protože čte krátké texty a má určité úlevy nebo dle jiných žáků „výhody“. Naproti tomu v Montessori a Waldorf škole to o sobě žáci navzájem vůbec neví. Žáci se zde navzájem nehodnotí. Každý osobě tvrdí, např. nejde mi čtení, ale moc hezky maluji.

Přístup k žákům mi přišel pozitivní na všech těchto školách. Na základní škole jsou stále považovány za ty žáky, kteří mají „problém“ a na základě toho se volí při práci s těmito žáky pomůcky a metody. Tímto přístupem se snaží o kompenzaci či zlepšení určité poruchy. U Waldorf a Montessori pedagogiky je přístup individuální bez ohledu na diagnózu SPU. Žáci vědí, že mají určité problémy, ale nic si z toho nedělají, protože dobře ví, že vynikají zase v něčem jiném.

Waldorf a škola běžného typu má společný výklad a čtení s okénkem. Rozdíly jsou mezi těmito školami např. při zápisech do sešitů. Ve waldorfské škole měla paní učitelka jen krátký text zápisu na tabuli, v klasické škole celý zápis žákům nadiktovala. V Montessori škole jim jen na tabuli napíše doporučení, co se bude probírat a je jen na žácích, zda si to přepíše do sešitů či nikoliv.

Montessori systém není dle mého názoru pro každého žáka se SPU. Tato volba není ani vhodná pro děti z rodin, kteří nemají znalost o Montessori pedagogice a nic o ní nevědí. Vše je nutné zvážit již od předškolního vzdělávání, protože tyto žáci se musí ztotožnit s pravidlem volnost = zodpovědnost.

## 11 Seznam použité literatury

### 11.1 Tištěná literatura

BAĎURÍKOVÁ, Zita, 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-1536-2.

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

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice: vymezení současné problematiky*. Brno: MSD. ISBN 80-866-3337-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-140-9.

FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER, 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

HERRMANN, Ève, 2016. *Montessori aktivity pro děti: kniha na obohacování slovní zásoby, objevování přírody i světa*. Praha. ISBN 978-80-256-1915-5.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2015. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Praha: nakladatelství D H. ISBN 978-80-87295-18-2.

KONVALINKOVÁ, Jana a Hana ŽÁČKOVÁ, 2012. *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-924-0.



KOŠČ, Ladislav, 1987. *Patopsychológia učenia a jej neuropsychologické základy*. Bratislava: SPN.

KUBÍKOVÁ, Karolína, Kristýna POTŘEBOVÁ, Veronika KROPÁČKOVÁ, Dagmar HOVORKOVÁ a Robert ŽÁK, 2014. *Průručka pro waldorfské nováčky*. Písek: W sdružení Písek.

LISCINSKY, Camille a Hana ŽÁČKOVÁ, 2012. *Čteme s porozuměním každý den: 1. třída*. Praha: Kritické myšlení. ISBN 978-80-260-2864-2.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany. ISBN 80-857-8727-X.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1993. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozšíř. vyd. Praha. ISBN 80-854-6756-9.

MERTIN, Václav, Lenka KREJČOVÁ a kol., 2012. *Jak správně pracovat se třídou: Materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. Praha: Raabe. ISBN 9788087553268.

Mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. *Duševní poruchy a poruchy chování*. Popisy klinických znaků a diagnostická vodítka. Praha: Psychiatrické centrum, 1992.

NASH-WORTHAM, Mary a Jean HUNT, OLIVERIUSOVÁ, Eva, ed., 2015. *Udělejte si čas: pohybová cvičení pro rodiče, učitele a terapeuty dětí, které mají problémy v oblasti řeči, vyjadřování, čtení, psaní a mluveného projevu*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-007-2.

NOVÁK, Josef, 2007. *Čtenářské tabulky: analyticko-syntetická metoda rozvíjení čtenářských dovedností*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-093-2.

NOVOTNÁ, Marie a Marta KREMLIČKOVÁ, 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele: (setkání speciálněpedagogická, sociálněpedagogická a pedagogickodiagnostická)*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 80-859-3760-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra, 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra, 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 80-717-8135-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník: rozvoj vnímání a poznávání*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-168.

RONOVSKÝ, Vít, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2011. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. 4., aktualiz. vyd. Hranice: Fabula. ISBN 978-80-86600-83-3.

RÝDL, Karel, ed., 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 80-719-4841-1.

SELDIN, Tim, 2017. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů montessori*. Praha: Slovart. ISBN 9788075294050.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOVÁK, Miloš a Ludvík EDELSBERGER, 2000. *Defektologický slovník*. 3., upravené vyd., Jinočany: H & H. 3., upr. vyd., ISBN 80-86022-76-5

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA, 1996. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-19-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-262-0644-6.

ULLRICH, Heiner, 2011. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Vyd. 2. Praha: Dingir. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-86779-15-7.

VÁŇA, Zdeněk, Václav JAKUBEC a Frans CARLGREN, 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-900-3072-6.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5071-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 2017. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8071-5.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8800-7.

## 11.2 Elektronické zdroje

*A Guide to Specific Learning Disabilities | Special Education Guide*, [online], [cit. 20. 1. 2019], Dostupné z: <https://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/specific-learning-disabilities/>

American Psychiatric Association, 2013: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 104-112, [pdf], [online], Dostupné z: <https://www.docdroid.net/bc2i8sN/dsm-5.pdf>

DANNER, N., FOWLER, S. A., 2015: Montessori and Non-Montessori Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Access. *Journal of Montessori Research* 1 (1), 28-41, [pdf], [online], Dostupné z: <https://doi.org/10.17161/JOMR.V1I1.4944>

CHE DIN, N., et. al., 2018: Interventions for children with dyslexia: A review on current intervention methods. *Medical Journal of Malaysia*. 73 (5), 311-320, [online], [cit. 23. 1. 2019]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/37772578/Interventions\\_for\\_Children\\_with\\_Dyslexia\\_A\\_review\\_on\\_current\\_intervention\\_methods](https://www.academia.edu/37772578/Interventions_for_Children_with_Dyslexia_A_review_on_current_intervention_methods)

Jihočeská televize, Host JTV z 15. 4. 2018. [online], [cit. 5. 4. 2019], Dostupné z: <https://www.jihoceskatelivize.cz/archiv/host-jtv/1309.html>

NAVRÁTILOVÁ, M.: *O metodice Sfumato*, [online], [cit. 4. 4.2019], Dostupné z: <http://www.sfumato.cz/metodika-sfumato.html#milonicmenu>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, červen 2017*, dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

*Přehled změn ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. provedených vyhláškou č. 416/2017 Sb.* [online], [cit. 4. 4. 2019], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45085/download/>

SCHIEREN, J., 2012: The Concept of Learning in Waldorf Education, *Research on Steiner Education*, 3 (1), 63-74, ISSN 1891-6511, [online], [pdf], Dostupné z: <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/99/124>

SIEGEL, L. Perspectives on Dyslexia, 2006: *Paediatrics & Child Health*, 11 (9), 581–587, [online], Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/pch/11.9.581>

SWAMY RAJEEV S., KAMATH RAVINDRA, M., et. al., 2016: Psychopathology and Quality of Life in Parents of Children with Specific Learning Disability. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences* (IOSR-JDMS e-ISSN: 2279-0853. 15 (12) Ver. X, 52-57, [online], DOI: 10.9790/0853-15120105257, Dostupné z: [https://www.academia.edu/31586780/Psychopathology\\_and\\_Quality\\_of\\_Life\\_in\\_Parents\\_of\\_Children\\_with\\_Specific\\_Learning\\_Disability](https://www.academia.edu/31586780/Psychopathology_and_Quality_of_Life_in_Parents_of_Children_with_Specific_Learning_Disability)

Univerzita Palackého v Olomouci: *Katalog podpůrných opatření*, [online], [cit. 5. 4. 2019], Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-3-skolni-specialni-pedagog/>

*Zákon č. 561/2004 Sb.: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* [online], [cit. 4. 11. 2018], Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákony pro lidi: Vyhláška 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, [online], [cit. 4. 11. 2018], Dostupné z: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

## **12 Seznam tabulek**

Tabulka 1: Rozdíly mezi alternativní školou a běžnou státní školou. Zpracováno na základě předchozího textu.....	32
Tabulka č. 2: Výzkumný vzorek pro kazuistiky.....	50

### **13 Seznam obrázků**

Obrázek 1 Čtenářské kostky (LAMA STONE).....	53
Obrázek 2 Balanční desky pro upevňování hrubé motoriky.....	53
Obrázek 3 Písek s kamínky pro upevňování jemné motoriky a nácvik prostorové orientace.....	53

## 14 Seznam použitých zkratk

ADD	Attention Deficit Disorder = porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder = porucha pozornosti s hyperaktivitou
CNS	centrální nervový systém
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické společnosti (5. revize)
DVPP	další vzdělávání pedagogického pracovníka
Dys	první část slov označující zeslabení, vadnost či poruchu
EEG	ElektroEncefaloGraf = vyšetření mozku
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
LMD	lehká Mozková Dysfunkce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí (hovorově „sociálka“)
PO	podpůrná opatření
PPP	Pedagogicko-psychologické poradny
RVP	rámcově vzdělávací program
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogická centra
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací programy
ZŠ	základní škola