

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Lenka Žídková

Předmět speciálněpedagogické péče jako podpůrné
opatření v rámci nápravy specifických poruch učení
u žáků na prvním stupni ZŠ

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu bibliografických citací na konci práce.

V Olomouci dne

Lenka Žídková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za veškerý čas, možnost konzultací kdykoli bylo potřeba, za cenné rady a kvalitní vedení diplomové práce. Dále děkuji všem účastníkům, kteří byli ochotni se podílet na rozhovorech a umožnili tak hlubší náhled do jedné z činností školního speciálního pedagoga, děkuji také za poskytnutí informací o žácích. Chtěla bych tímto poděkovat i své rodině a nejbližšímu okolí za jejich podporu.

Obsah

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	8
1.1 Vymezení SPU a související terminologie	8
1.2 Etiologie specifických poruch učení.....	9
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	10
1.4 Klasifikace SPU a projevy.....	12
2 DOPADY SPU DO VZDĚLÁVÁNÍ A PRAKTICKÉHO ŽIVOTA.....	20
2.1 Dyslexie	20
2.2 Dysgrafie	22
2.3 Dysortografie	23
2.4 Dyskalkulie	23
3 PODPORA ŽÁKA SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	25
3.1 Školní poradenské pracoviště	25
3.2 Podpůrná opatření ve škole.....	26
3.3 Předmět speciálněpedagogické péče a reedukace SPU	28
II VÝZKUMNÁ ČÁST.....	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	34
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	34
4.3 Metody sběru dat	35
4.4 Analýza a zpracování dat.....	36
4.5 Etické aspekty výzkumu	37
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	38
5.1 Forma realizace předmětu speciálněpedagogické péče	38
5.2 Organizace předmětu speciálněpedagogické péče	39
5.3 Struktura hodiny předmětu speciálněpedagogické péče.....	40
5.4 Využívané metody při práci s žáky se SPU.....	41
5.5 Přístup k žákům se SPU	43
5.6 Dokumentace předmětu speciálněpedagogické péče	44
5.7 Informovanost zainteresovaných osob	46

5.8	Domácí příprava a její vliv na pokrok žáků	47
6	DISKUSE	49
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	57
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	62
	SEZNAM TABULEK	63
	SEZNAM PŘÍLOH	64

Úvod

Specifické poruchy učení jsou v současné době, která je zaměřená na inkluzivní přístup, u žáků navštěvujících běžné školy velmi rozšířenou diagnózou. S touto problematikou se tedy dnes setkáme téměř v každé běžné škole. Školství by mělo nahlížet na každého žáka jako na individualitu, ať už se jedná o žáka s určitými obtížemi či žáka intaktního. Právě specifické poruchy učení nemusí být na první pohled patrné, k jejich rozpoznání může dojít v různých ročnících, záleží na mnoha faktorech. Nicméně tito žáci vyžadují určitou míru podpory už při prvních rozpoznatelných příznacích, které se projevují různými obtížemi a odráží se na kvalitě učení.

Zpočátku stačí respektování těchto obtíží, přizpůsobení stylu učení a identifikace slabých, ale i silných stránek žáka, od kterých je možné se odrazit. Již v začátku podpory je důležitá spolupráce školy a rodiny. Ne vždy vynaložená snaha vede ke zlepšení žáka ve vzdělávání a je viditelná potřeba hlubšího zásahu například v podobě rozvoje funkcí a oblastí, na které mají SPU negativní vliv. K tomu slouží předmět speciálněpedagogické péče, na který se diplomová práce zaměřuje. Tuto formu podpůrného opatření vnímám jako obrovský přínos pro rozvoj funkcí, které mají žáci se SPU oslabené. Pro žáky, kteří při klasické vyučovací hodině vynakládají veliké úsilí pro zvládnutí učiva, bývá předmět speciálněpedagogické péče hodinou, na kterou se těší a zároveň může mít z dlouhodobého hlediska pozitivní efekt nejen v rámci vzdělávání, ale i fungování v běžném životě.

Teoretická část práce seznamuje čtenáře se základní terminologií specifických poruch učení, možnými příčinami, diagnostikou a dělením SPU společně s jejich projevy. Dále má za cíl objasnit, jaké mají SPU dopady do vzdělávání ve škole a jak mohou ovlivnit běžný život. Práce poukazuje na možnosti podpory žáků se specifickými poruchami učení ve škole a přibližuje využití reedukačních technik u konkrétních druhů SPU, které mohou být využívány během hodin předmětu speciálněpedagogické péče.

Hlavním cílem práce je pomocí rozhovorů zmapovat přístup školních speciálních pedagogů k předmětu speciálněpedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. Jedním z dílčích cílů je vytvoření profilů žáků se SPU, kteří předmět speciálněpedagogické péče v rámci podpůrných opatření využívají. Tyto profily jsou důležité pro pochopení specifických potřeb těchto žáků a následnou aplikaci vhodných pedagogických metod.

Podstatou diplomové práce je mimo jiné umožnit náhled na práci školních speciálních pedagogů s žáky se specifickými poruchami učení v rámci předmětu speciálněpedagogické péče a poukázat na případné rozdíly ve využívaném přístupu, technikách, organizaci práce a v neposlední řadě i spolupráce s dalšími osobami.

I Teoretická část

1 Charakteristika specifických poruch učení

Následující části se zaměřují na vysvětlení pojmu specifické poruchy učení a související terminologii. Dále se zabývají možnými příčinami vzniku těchto poruch a způsoby, jak je identifikovat. V závěru kapitoly se nachází klasifikace a stručný popis příznaků specifických poruch učení.

1.1 Vymezení SPU a související terminologie

Specifické poruchy učení, dále SPU, se u žáků vzdělávaných v běžných školách v rámci inkluze vyskytují velice často. V tomto vzdělávacím systému patří žáci se SPU mezi nejrozšířenější skupinu, zejména v porovnání s jinými druhy vad (Lechta a kol., 2016).

Pro tuto problematiku se používá různých termínů lišících se podle vědních oborů, které se jí zabývají. V oblasti pedagogicko-psychologické praxe se často používá termín "specifické poruchy učení" nebo "specifické vývojové poruchy učení". Tyto poruchy jsou zařazeny pod pojem "žáci se speciálními vzdělávacími potřebami" dle platného Školského zákona v §16. V zahraniční literatuře se pro tyto poruchy používají termíny "learning disability" nebo "specific learning difficulties" (Bartoňová, 2018). Stejně tak je pro specifické poruchy učení vytvořeno spousta definic. Nicméně veškeré definice vnímají SPU jako poruchu na neurobiologickém podkladě, dále že jsou provázené potížemi ve fonologické složce jazyka a začnou se projevovat velmi brzy (Jucovičová, Žáčková, 2020). Toto tvrzení částečně vystihuje definice 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, podle které *„jsou to poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“* (MKN-10, 2022)

Jucovičová, Žáčková (2020, s. 12) ve své publikaci zmiňují nejčastější definici SPU jako: *„Neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“*

Specifické poruchy učení zahrnují několik různých poruch, jako jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie. V českém prostředí jsou také popsány poruchy nazvané dysmúzie a dyspinxie, ale vyskytují se velmi zřídka (Janderková a kol., 2016). Předpona dys- slouží k označení nějakého nesouladu, špatně vyvinuté dané schopnosti. Druhá část slova je řeckého původu a znamená konkrétní dovednost. S problematikou SPU souvisí

také celá řada dalších termínů. V rámci inkluzivního vzdělávání se využívá tzv. reedukace, která je považována za jednu ze speciálněpedagogických metod. Reedukace pomáhá rozvíjet žákovy nedostatečně vyvinuté funkce, které ovlivňují zvládnutí dané dovednosti. S tímto pojmem souvisí také pojem kompenzace, což naopak označuje využití alternativních způsobů, kdy žák nevyužívá postiženou funkci. Například u žáka s dysgrafií je místo běžného písemného projevu využito psaní na klávesnici. Poslední speciálněpedagogickou metodou je rehabilitace neboli znovuoobnovení určité schopnosti či funkce (Zelinková, 2015).

Vzhledem k povaze této práce je důležité zmínit užívaný pojem inkluze. Myšlenka inkluze je taková, že školy by měly přijmout všechny žáky bez ohledu na jejich omezení v rámci vzdělávání. Inkluze akceptuje všechny možné formy odlišnosti, ať už se jedná o vadu, postižení či etnickou a kulturní příslušnost, jazykový původ, sociální zázemí apod. Škola by v tomto systému měla být připravena na všechny žáky bez rozdílného přístupu (Lechta, 2016).

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Mezi příčiny SPU se řadí řada faktorů. Některé přístupy označují za příčinu problémy poznávacích funkcí, jiné poškození mozku, a další teorie se zabývají fungováním mozkových hemisfér (Pokorná, 2015). Dle současných teorií se mezi časté příčiny řadí fonologický deficit, deficit ve vnímání časové posloupnosti a rychlost v provádění procesů. Protože se u každého jedince tyto obtíže projevují jinak, nelze ke každému žákovi přistupovat stejným způsobem (Zelinková, 2015). SPU mohou vzniknout na základě vrozených i získaných příčin. Jejich vznik může být způsoben určitým poškozením v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Uvádí se i genetické predispozice, jako jediné příčiny SPU nebo ve spojitosti s výše zmíněným poškozením v určitém období (Jucovičová, Žáčková, 2020). V případě dyslexie hraje genetika roli až ve 40-50 % případů, kdy o něco vyšší riziko dědičnosti SPU je u chlapců (Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Roli může hrát také lateralizace, kdy může dojít ke špatné spolupráci mezi mozkovými hemisférami. To může způsobovat i zkřížená či nevyhraněná lateralita (Jucovičová, Žáčková, 2020). Lateralita je pojem označující dominanci v užívání smyslového a párového orgánu. Zkřížená lateralita je například přednostní užívání pravé ruky a levého oka (Zelinková, 2015).

Je důležité zmínit, že etiologie SPU je čistě vnitřního charakteru, porucha tedy není získaná vnějšími faktory, mezi které lze zařadit například stres, dlouhodobé zameškání školní docházky, nevhodné výukové metody, neurotizace, sociokulturní či nepodnětné domácí

prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2020). SPU dále nejsou způsobeny snížením intelektových schopností. Bartoňová (2018) označuje poruchy s touto etiologií za poruchy učení nespecifické.

U SPU jde o funkční poškození, nikoli organické. To znamená, že není poškozena funkce orgánu (např. sluchu), ale je poškozené například fonologické vnímání (Jucovičová, Žáčková, 2020). Poškozená centrální nervová soustava způsobuje narušení kognitivně-percepčních funkcí, což může mít negativní dopad na sluchové či zrakové vnímání, obtíže v časoprostorové orientaci, deficity paměti, řeči a motoriky (Janderková a kol., 2016). Kognitivní, a zejména percepční funkce jsou důležité právě k osvojování čtení, psaní a počítání. Obtíže v učivu mohou vyplývat i z poruchy senzomotorických funkcí, která negativně ovlivňuje kooperaci mezi poznávacími a motorickými funkcemi. Deficit motorických funkcí ovlivňuje také hrubou a jemnou motoriku, zároveň může mít vliv i na motoriku mluvidel a očních pohybů. (Jucovičová, Žáčková, 2020). Zelinková (2015) zdůrazňuje působení těchto obtíží na SPU, hovoří o tzv. deficitech kognitivních funkcí. Řadí mezi ně poruchu zrakové percepce, nedokonalé sluchové vnímání, poruchu automatizace, špatné fungování paměti, koncentrace pozornosti, nedostatečný rozvoj motoriky, grafomotoriky a orientace v prostoru.

Specifické poruchy učení může ale provázet i několik doprovodných symptomů, jako jsou například různé problémy v chování. Ty dle studie zaměřené na zkoumání sociálních, emočních obtíží a problému v chování u dětí se SPU a identifikaci faktorů těchto problémů mají za příčinu kouření matky během těhotenství v kombinaci s nízkým rodinným příjmem. Výzkum dále prokázal souvislost mezi trávením volného času u obrazovky (více než 4 hodiny denně) v předškolním věku a vyšší hyperaktivitou a obtížemi s pozorností. V rámci tohoto projevu má dle studie vliv i dřívější hospitalizace dítěte. Studie také odhalila, že u kratší doby kojení vznikla vyšší pravděpodobnost problémů s vrstevníky (Ayar a kol., 2022).

Na základě zmíněných informací lze označit etiologii SPU za velmi různorodou. Existuje mnoho dalších studií zkoumající odlišné příčiny mající vliv na samotné specifické poruchy učení či jejich projevy. Dochází tak i k méně obvyklým příčinám, se kterými se v literatuře běžně nesetkáme, a stávají se užitečným podnětem pro další zkoumání.

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je stěžejní pro správné stanovení diagnózy, ze které pak vychází nastavení vzdělávání žáka a také možnosti reedukace (Zelinková, 2015). Diagnostický proces je tedy cesta k tomu, aby se zjistilo, s čím má žák problémy a na co je potřeba se v rámci intervence

zaměřit (Krejčová, 2019). Diagnostiku lze provádět dvěma, v poslední době často rozlišovanými, způsoby. Tradiční neboli statická diagnostika používá jasně dané postupy testování, u každého jedince se provádí podobným způsobem. Naproti tomu dynamická diagnostika se snaží přizpůsobit individualitě jedince a zjistit, kde jsou příčiny jeho problému. Uceleně zkoumá nejen dovednosti, ale zejména potřeby dané osoby (Michalík a kol., 2020).

Je však obtížné stanovit pevná kritéria pro diagnózu SPU. Někdy má žák takové obtíže, že je na první pohled tato porucha zřejmá, jindy můžeme brát v potaz vnější okolnosti jako je například nezralost žáka, častá absence nebo to může být projevem nepodnětného domácího prostředí. Diagnostika probíhá buď ve školském poradenském zařízení, kterým je pedagogicko-psychologická poradna či speciálněpedagogické centrum, kde se k vyšetření používají různé testové materiály, nebo lze diagnostiku provádět přirozeně ve školním prostředí pomocí pozorování žáka při práci, kdy je ovlivňován různými faktory jako je například třídní kolektiv (Zelinková, 2015). Pro vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení je potřeba, aby zákonný zástupce, nebo žák, který již dosáhl zletilosti, podal žádost. Od přijetí této žádosti běží tříměsíční lhůta, v rámci které musí dojít k poskytnutí poradenské služby. ŠPZ poté na základě průběhu setkání zpracovává zprávu z vyšetření a doporučení pro vzdělávání (Vyhláška č. 72/2005 Sb.) V doporučení pro vzdělávání se mj. uvádí podpurná opatření, která by měla být žákovi školou poskytnuta (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Diagnostika SPU probíhá především v pedagogicko-psychologické poradně, kdy v úvodní fázi bývá rozhovor se školou, rodičem a dítětem. Z těchto informací se pak tvoří potřebné anamnézy (Bartoňová, 2018). Diagnostický proces by měl být, jak již bylo výše uvedeno, zaměřen na potřeby daného jedince. Neměly by být tedy vyzdvihovány žakovy obtíže, ale naopak je potřeba zmínit, čeho je schopen, co dokáže. Diagnostika často vyžaduje komplexní vyšetření, v rámci kterého dochází ke spolupráci speciálního pedagoga a psychologa. Závěry z těchto vyšetření se prolínají a pomáhají tak pochopit, jaké má daná osoba potřeby, které ovlivňují proces učení. Tito odborníci v diagnostickém procesu posuzují konkrétní oblasti, které jsou důležité ve vzdělávání a také ve vlastním rozvoji. Mezi tyto zkoumané oblasti patří: motorika, komunikace, rozumové schopnosti, laterální, časoprostorová orientace, sociální činitelé (škola, rodina apod.), tělesné i psychické charakteristiky, vnímání, chování a školní schopnosti a dovednosti (Michalík a kol., 2020).

Diagnostika specifických poruch učení se v jednotlivých státech může velmi lišit. Například v USA řeší nejednotnost identifikace SPU mezi jednotlivými státy, ale i mezi

regiony. Sjednocení kritérií pro identifikaci SPU v každém státě je stěžejní, zejména z toho důvodu, aby žáci v určitých regionech nebyli znevýhodněni na základě špatně zvolených postupů pro identifikaci poruchy (Lockwood a kol., 2021). V USA byl také zkoumán problém týkající se identifikace SPU ze strany školních psychologů. Bylo zjištěno, že psychologové při identifikaci SPU postupují různě v rámci interpretace inteligenčních testů. Někteří z nich obtížně interpretují nevhodným způsobem, ale většina z nich využívá vhodný způsob, čímž je interpretace celkového skóre testu (Kranzler a kol., 2020).

Krejčová (2019) ve své publikaci zmiňuje několik diagnostických materiálů, které lze k testování SPU v České republice využít. Patří mezi ně například *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od Švancarové a Kucharské (2012), kterým se zkoumají fonematische funkce, zrakové rozlišování, krátkodobá paměť, grafomotorické a vizuomotorické funkce, řeč, intermodalita a jazykový cit. Pro zkoušku zrakového vnímání byl vytvořen v roce 2013 *Test zrakového vnímání* od Felcmanové, který je zaměřen na zrakovou analýzu, syntézu, zrakové rozlišování, figuru a pozadí, grafomotoriku a vizuomotoriku. Fonematische uvědomění, porozumění, slovní zásobu či gramatiku lze testovat pomocí *Diagnostiky jazykového vývoje* od Seidlové Málkové a Smolíka (2015). Jeden z novějších testů (2017) je od Seidlové Málkové a Caravolas, nese název *Baterie testů fonologických schopností*. Dle průzkumu České školní inspekce (2021) využívají školská poradenská zařízení, zejména poradny, i starší testové materiály jako je například *Diagnostika vývojových poruch učení II. vydání* od Nováka z roku 1997 či *Zkouška čtení*, jejímž autorem je Zdeněk Matějček. Mezi novějšími užívanými materiály jsou *Diagnostika struktury matematických schopností* (DISMAS) či *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníku* (BDTG2) od Caravolas a Volína. Pro psychologické vyšetření je často využíván Wechslerův inteligenční test pro děti, který se skládá z výkonnostních a verbálních částí. Je tvořen pro věkovou kategorii od 6 do 16 let (Babtie, Emerson, 2018).

1.4 Klasifikace SPU a projevy

V této kapitole jsou jednotlivě vymezeny druhy specifických poruch učení včetně jejich vlivů a symptomů. Autorka práce tuto kapitolu považuje za důležitou z toho důvodu, že základní projevy mohou být doprovázeny dalšími obtížemi, které se u každého žáka, jak také uvádí ve své publikaci Zelinková (2015), mohou projevovat odlišným způsobem nebo se nemusí vyskytnout vůbec.

Existuje více klasifikací specifických poruch učení. Například MKN-10 vymezuje specifické poruchy učení nadřazeným pojmem *Poruchy psychického vývoje* (F80-89). SPU jsou v této kategorii nazvány jako *Specifické vývojové poruchy školních dovedností* (F81) a jednotlivé poruchy jsou klasifikovány pod těmito kódy a termíny:

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS (MKN-10, 2022)

Do oblasti poruch psychického vývoje se řadí i kategorie Specifických vývojových poruch motorických funkcí (F82), kterou lze nazvat termínem dyspraxie, jak ve své knize uvádí například Zelinková (2017).

V současné době je uvedena v platnost již 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, nicméně překlad do českého jazyka není k dispozici. Níže je tedy uveden vlastní překlad. Specifické poruchy učení spadají do kategorie 06 – Duševní poruchy, poruchy chování a neurovývojové poruchy, SPU nalezneme konkrétně v podkategorii Neurovývojové poruchy. Diagnóza nese kód 6A03 – Vývojové poruchy učení. Ty se dále dělí na jednotlivé druhy:

6A03.0 Vývojová porucha učení s narušením čtení

6A03.1 Vývojová porucha učení s narušením písemného projevu

6A03.2 Vývojová porucha učení s narušením v matematice

6A03.3 Vývojová porucha učení s jinou specifickou poruchou učení

6A03.Z Vývojová porucha učení nespecifikovaná

6A04 Vývojová porucha motorické koordinace (ICD-11, 2023)

V pedagogické praxi se však setkáme s jiným rozdělením SPU. Jedna z nejčastějších poruch učení se nazývá **dyslexie**. V tomto případě jde o specifickou poruchu čtení, kterou provází řada dílčích obtíží, které ovlivňují rychlost čtenářského projevu, správnost, technika a porozumění čtenému. Tyto čtenářské náležitosti bývají na základě dyslexie narušeny

(Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Dyslexie může být způsobena mnoha faktory, včetně problému s fonologickým zpracováním řeči, což zahrnuje problémy s rozlišováním hlásek a sluchovou analýzou a syntézou. Také může být narušeno vizuální vnímání projevující se například potížemi s rozlišováním písmen. Problematika motoriky očních pohybů a vizuomotorické koordinace (narušení souladu ruky a oka) také může hrát roli. Dalším možným faktorem je narušený proces automatizace, což může ovlivnit schopnost čtení (Jucovičová, Žáčková, 2020). Tento deficit může totiž zapříčinit nedostatečné porozumění textu i přes plynulé čtení bez chyb, se správnou intonací. Důvodem bývá právě špatné zautomatizování techniky čtení, kdy se jedinec hodně soustředí na správnost čtení, tím pádem nevnímá obsah textu (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Narušení *rychlosti* čtení se projevuje obtížným rozpoznáváním písmen a jejich hláskováním či čtením po slabikách, nebo naopak dítě čte rychle s vysokou chybovostí (Zelinková, 2015). V rámci narušení rychlosti čtení zmiňují Jucovičová, Žáčková (2020) ve své publikaci funkci spolupráce hemisfér. Při zmíněném pomalejším, méně plynulém čtení žák využívá spíše pravou hemisféru a důsledkem je i menší chybovost. Kdežto žák, který využívá tzv. levohemisférové čtení, čte rychleji na úkor zvýšené chybovosti. Na tyto skutečnosti je třeba brát zřetel v rámci reedukačních činností, při kterých lze rozvíjet funkci oslabené hemisféry. Druhým znakem typickým pro dyslexii je zvýšená *chybovost* vyznačující záměnou tvarově či zvukově podobných hlásek, ale i těch, které si podobné nejsou. V rámci narušené *techniky čtení* může dojít k tzv. dvojímu čtení, kdy si žák nejdříve potichu předříká a až poté řekne hlasitě. Obtíže mají žáci také s *porozuměním* čtenému textu, což ovlivňují výše zmíněné znaky (Zelinková, 2015). Problémy mohou vyplývat i z důvodu velké námahy při koncentraci na čtený text (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Problémy mohou mít žáci i v dalších oblastech. Mohou mít potíže s pamětí, zejm. krátkodobou, v komunikaci, rozložení práce či s rychlostí pracovního tempa. Dále se obtíže mohou projevit v rámci jiných předmětů, např. při zápisu písmen či číslic, z důvodu narušeného zrakového či sluchového vnímání (Krejčová, 2019).

Další specifickou poruchou učení je **dysgrafie**, která představuje deficit v písemném projevu. Často to bývá zapříčiněno narušenou jemnou, občas i hrubou motorikou. To má vliv zejména na samotný písemný projev, který působí neupraveně. U těchto žáků se porucha projevuje zvýšeným svalovým napětím malých svalů na rukách. Nedokáží ruku pořádně uvolnit, občas i další její části jako je celá paže, předloktí, zápěstí a prsty. Žáci tak často drží

tužku špatně, což negativně ovlivňuje tempo psaní i úpravu písemného projevu (Jucovičová, Žáčková, 2016). Zelinková (2015) uvádí základní dysgrafické projevy jako je obtížné zapamatování tvarů písmen, psaní velkých nebo naopak moc malých písmen, snížená kvalita písemného projevu, časté škrtnání a přepisování, špatná čitelnost a pomalé pracovní tempo. Na základě těchto projevů žák při psaní spotřebuje spoustu energie (tamtéž).

Obtíže může zapříčínovat, již zmíněná laterální, v tomto případě zkřížená. Při práci se to může promítnout opět do pomalého tempa a neupraveného písma. Kromě zapamatování si písma má žák obtíže s převedením tiskacího písma na psací, dále psát přesně na linku či zachovat správný sklon písma. U těchto žáků se také objevuje špatné držení těla při písemném projevu, špatná poloha loktu a je tak třeba dbát i na správný sklon sešitu (Jucovičová, Žáčková, 2016). Někteří žáci nedokážou psát tak rychle, jak pedagog požaduje, tím pádem se může stát, že některé z dysgrafických projevů se mohou objevit i u jedinců, kteří tímto druhem SPU netrpí. Mohou se například pouze snažit psát rychleji, což je pro ně nepřírozené a odrazí se to tak i na kvalitě psaného projevu, který je hůře čitelný. Je třeba přijít na to, že v takových či podobných případech se nemusí jednat o poruchu dysgrafie (Zelinková, Černá, Zitková, 2020). U této SPU může docházet, podobně jako u dyslexie, k záměně tvarově podobných písmen nebo číslic. Žáci také často vynechávají písmena, nerozdělují slova, špatně umísťují nebo vůbec nedoplňují diakritiku. Vzhledem k vysoké soustředěnosti na písemný projev může dělat i pravopisné chyby, protože si v kombinaci s námahou při psaní nedokáže pravidlo rychle odůvodnit. Pokud je na žáka vyvíjen tlak a on se na úpravu písemného projevu příliš soustředí, kvalita písma se tak ještě zhorší. Dysgrafie se také často promítá do předmětů vyžadující grafický projev. Příkladem je psaní číslic v matematice, rýsování v geometrii či kreslení. Všechny tyto projevy se mohou vyskytovat v různé kombinaci, důležité je k žákovi přistupovat tak, aby snížená schopnost psaní neovlivňovala jeho jiné schopnosti a je potřeba nastavit reedukaci tak, aby ho porucha nedemotivovala ve vzdělávání (Jucovičová, Žáčková, 2016).

Dysortografie je označení pro poruchu, která ovlivňuje oblast pravopisu. Je způsobena problémy s rozlišováním hlásek, analýzou a syntézou zvuků a sníženým jazykovým citem. Problémy vedou k obtížím při zapamatování si pravopisných pravidel a jejich aplikaci. Tato porucha se projevuje například při psaní diktátů, kdy žák nedokáže správně identifikovat a napsat diktovaná slova. Porucha se promítá i do cizích jazyků, kdy je rozeznání slova sluchovou cestou a následně jeho napsání ještě složitější (Jucovičová, Žáčková, 2020). V angličtině to

může být z toho důvodu, že konkrétní hlásku lze zapsat vícero způsoby užitím odlišných grafémů (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Při dysortografii se žák dopouští specifických dysortografických chyb a chyb gramatických. Specifické chyby v pravopisu, které se vyskytují u dysortografických jedinců, jsou především způsobeny problémy v oblasti sluchového vnímání a vyžadují proto větší pozornost (Jucovičová, Žáčková, 2020). Tyto specifické chyby zahrnují například nesprávné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, obtíže s tvrdými a měkkými slabikami nebo sykavkami, přesmykování, přidávání nebo vynechávání písmen nebo slabik a psaní slov dohromady (Zelinková, 2015). Kromě toho mohou žáci s dysortografií dělat chyby při umísťování, přidávání nebo vynechávání diakritických znamének (Jucovičová, Žáčková, 2020). Tyto pravopisné chyby jsou způsobeny neschopností aplikovat pravopisná pravidla v různých situacích. Žáci se třeba i dokážou naučit konkrétní pravidla (pádové otázky apod.), ale z důvodu nedokonalého procesu automatizace, pracovní paměti a dalších oslabených kognitivních procesů selhávají ve využívání gramatických jevů (Zelinková, 2015). Tento druh chybovosti v rámci dysortografie je označen za sekundární problematiku. Žáci vyžadují více času pro zapamatování si gramatických pravidel, přičemž stále vážně jejich aplikace v praxi, zejm. v písemném projevu. Při ústním zdůvodňování gramatických jevů ale dokáží podat lepší výkon (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Specifickou poruchou v oblasti matematických schopností je **dyskalkulie**. Signálem pro rodiče a pedagogy bývají chyby a postupy neodpovídající věku dítěte. Abychom mohli s dítětem správně pracovat je důležité pochopit, kde dělá chyby a jakého jsou charakteru (Simon, 2006). Obecně dyskalkulie negativně ovlivňuje vštěpování matematických pojmů, porozumění matematickým operacím. Často si je žák schopen zapamatovat číselné spoje mechanicky, ale pokud si je špatně vybaví, aplikuje je chybně. Dochází k oslabení logického myšlení v matematice nebo i k obtížím v geometrii (Zelinková, 2015). Tento druh specifické poruchy učení neovlivňuje logické myšlení, ale je způsoben narušením percepčně motorických funkcí, jako je zraková a sluchová percepce a orientace v prostoru. Také může být ovlivněna schopnost rozlišovat a spojovat různé smyslové vjemy, lateralizace, koncentrace pozornosti, senzomotorika, vizuomotorika a smysl pro rytmus. Jeden z příznaků může být obtížnost určování malého počtu předmětů pomocí pohledu (Babtie, Emerson, 2018). Nejčastější projevy dyskalkulie bývají problémy spojit číslo s daným počtem, v rozlišování geometrických tvarů, špatná orientace na číselné ose, záměny matematických operací, obtížné rozeznávání matematických symbolů a čísel – zejména si žák plete vizuálně podobná čísla. Dále žákům dělá

obtíže zapisovat matematické znaky, které pouze slyší nebo mají přepisovat. Velké obtíže mají pak žáci při využití matematických operací ve slovních úlohách. Problémy se vyskytují také v časové orientaci, převádění jednotek, odhadování množství apod. (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Dyskalkulii lze rozdělit podle výše zmíněných projevů do několika kategorií. Tyto typy rozlišuje Zelinková (2015) dle Košče takto:

- Verbální dyskalkulie – označuje problémy s nazýváním matematických pojmů a vztahů, vážne i pochopení a představa konkrétního čísla, neorientuje se na číselné ose,
- Lexická dyskalkulie – obtíže se projevují ve čtení matematických znaků, zaměňuje tvarově podobná čísla,
- Grafická dyskalkulie – porucha psaní matematických pojmů, zejm. pomocí slyšené cesty či přepisu, prohazuje čísla, při psaní pod sebou čísla posouvá, narušení pravolevé orientace,
- Praktognostická dyskalkulie – narušení manipulace s matematickými předměty a symboly, žák nechápe pojem číslo, nedokáže si spojit číslo s počtem symbolů,
- Operační dyskalkulie – projevuje se obtížemi při aplikaci matematických operací, které zaměňuje, problémy mají ve slovních úlohách či s počítáním delších příkladů, kde je potřeba si pamatovat průběžné výsledky,
- Ideognostická dyskalkulie – při tomto typu dyskalkulie žák nechápe matematické vztahy a má obtíže počítat z paměti, nerozumí číselným řadám, nerozumí také číslu jako pojmu.

Není výjimkou, že se tyto typy poruch vyskytují společně v různých kombinacích. Například se objevuje společný výskyt verbální a lexické dyskalkulie (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Mezi specifické poruchy učení lze zařadit i **dyspraxii**, která označuje poruchu pohybové koordinace. O této poruše se tolik nemluví, protože je často nemotornost dětí vnímána jako něco, co se časem spraví. Nicméně dítě své deficity vnímá, což může negativně ovlivňovat jeho sebedůvěru. Navíc tato porucha může ovlivňovat i jiné funkce, například kognitivní, kdy je u dítěte oslabená sluchová či zraková percepce, myšlení, paměťové funkce a řeč. Tyto obtíže mají pak vliv v samotné výuce, kde žák tyto funkce využívá. Zejména při pracovních činnostech, výtvarné výchově a tělocviku, kde se neobratnost žáka způsobuje obtíže při běhu, míčových

hrách apod. V mladším školním věku se dyspraxie může projevovat také v sebeobsluze, v rámci které si žák např. není schopen zavázat tkaničky, vzhledem k jeho věku mu zabere hodně času se obléci, při běžných věcech působí nemotorně, potřebuje pomoci při krájení jídla či při organizaci věcí na lavici. Porucha ovlivňuje i žákovo chování. Chová se neposedně, nedokáže být v klidu, svými specifickými pohyby vyrušuje výuku. V tomto věku se objevují i komunikační obtíže, což může způsobovat vadná motorika mluvidel, ale také tyto děti často nedovedou správně poskládat slovosled ve větě. Z důvodu nepochopení může dojít k sociální izolaci ze strany vrstevníků. I žák s dyspraxií pak nevyhledává kontakt s těmito dětmi, protože s nimi není v rámci komunikace ani motorické koordinace na stejné úrovni. Dítě pak může trpět nízkým sebevědomím a pocitem frustrace, což může mít za následek i psychosomatické problémy (Zelinková, 2017). Problematiku dyspraxie lze hledat i v zahraničních studiích. Obdobné projevy jsou uvedeny například ve výzkumu zahrnujícím kvalitativní studie. Jsou zde mj. uvedeny zkušenosti a názory dětí a mladých osob s touto diagnózou. V práci je dyspraxie charakterizována jako zhoršená motorická schopnost, která narušuje výkon činností každodenního života, ve školních aktivitách i ve volném čase a při hraní. Dyspraxie je spojena s řadou fyzických zdravotních problémů, psychosociálních i duševních obtíží. Také se negativně promítá do procesu učení, kdy má žák problémy ve čtení, sociálních dovednostech a s pozorností. Děti popsaly nesoulad mezi jejich schopnostmi a požadovaným výkonem v rámci denních činností, což může mít řadu negativních důsledků včetně negativního sebehodnocení či sociálního vyloučení (O'dea a kol., 2021).

Zelinková (2017) uvádí rozdělení podle P. Koláře, který klasifikuje dyspraxii na **ideativní** projevující se obtížemi se zpracováním kognitivních procesů potřebným k provedení nějakého pohybu. Dítě si tak není svými pohyby jisté, nedokáže je naplánovat. Další typ **dyspraxie** je **motorická**, při které dítě sice ví, co má udělat, ale z důvodu motorické poruchy toho není schopno. **Ideomotorická dyspraxie** pak představuje kombinaci předešlých typů. Zde selhává jak plánování, tak realizace pohybových úkonů. Do této kategorie patří většina dětí s touto diagnózou.

Bartoňová (2018) ve své publikaci zmiňuje i dyspinxii do kategorie SPU. Definuje ji jako specifickou poruchu kresebného projevu. Objevují se obtíže se správným držením psacího náčiní a také se žákovi těžko představuje trojrozměrný objekt jako dvojrozměrný. V české literatuře se také uvádí dysmúzie, což znamená poruchu vnímání a reprodukce hudby. Žák má obtíže rozpoznávat rozdíly v tónech, vnímat rytmus a reprodukovat melodie (tamtéž).

Výše zmíněné SPU se ale zřídka vyskytují samostatně, většinou dochází k jejich současnému výskytu v různých kombinacích. Nazývají se pak jako **smíšená porucha učení**. Symptomatologie je u žáků se stejnou kombinací velmi různorodá. Projevy se různě mísí a je potřeba individuálního přístupu, protože každý žák má v rámci poruchy jiné potřeby (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Obecně se u žáků se SPU může objevit i porucha v chování, která vyplývá ze samotné specifické poruchy učení. Vzhledem k neúspěchům žáka může dojít k pocitům méněcennosti, a to se právě může odrazit v nevhodném chování žáka, jako je např. zvýšená impulzivita. Na základě konkrétní SPU a/či v rámci chybného přístupu ze strany odborníků může dojít až ke znechucení vzdělávání, kdy žák začne mít ze školy strach, chodit za školu, nebo se mohou objevit psychosomatické obtíže (Zelinková, 2015).

2 Dopady SPU do vzdělávání a praktického života

Kapitola se v jednotlivých částech věnuje tomu, jak SPU mohou ovlivňovat vzdělávání žáka a zároveň jak se promítají do běžného života. Aby se žákům se SPU ve škole dařilo, musí většinou vyvinout větší úsilí než žáci intaktní. Okolí je nemusí dostatečně chápat, nejsou tak svým blízkým prostředím přijímáni a mohou být tak více frustrováni (Pokorná, 2015). Obtíže v sociální oblasti mívají žáci po celou dobu vzdělávání, přičemž je nejvíce ovlivňují sociální vztahy blízkých lidí a vztahy k sobě samým. Často si neuvědomují, jak jejich chování vnímají ostatní a ze strany okolí může dojít k nepochopení a ke vzniku sociálních bariér (Viktorin, 2022). Jednotlivé projevy SPU mají vliv na školní neúspěch žáka, zároveň mohou působit negativně na žákovu psychiku. Psychické prožívání zároveň ovlivňuje školní výkonnost. Pokud se žákovi dlouhodobě nedaří, dochází tak k nízké sebedůvěře, která může mít za důsledek odpor k učení a rezignaci. I přes veškeré žákovo úsilí se nedostavuje pozitivní výsledek či pochvala. Aby nedošlo k tomuto začarovanému kruhu, je velice důležité nastavit vhodný přístup, který žáka motivuje a zohledňuje konkrétní projevy SPU (Jucovičová, Žáčková, 2020). Žáci se SPU se s neúspěchem potýkají téměř denně a je důležité je naučit s tím pracovat. Podpora nespočívá v ulehčování veškerých věcí, které by mohly způsobovat žákův neúspěch, ale naučit ho pracovat s chybou, které se dopustil, aby se naučil zvládat situace, kdy se mu něco nepodařilo (Zelinková, 2017). Ve školním věku si žáci často neví rady, jak navázat kontakt se svými vrstevníky z důvodu oslabených sociálních dovedností. Na základě projevů SPU může ze strany spolužáků dojít k nepochopení a posměchům. Důsledkem toho může dojít ze strany žáka k agresivnímu chování nebo se naopak raději nevyjadřuje vůbec. Aby žáci nebyli sociálně izolováni, je důležité s nimi trénovat obratnost v sociální komunikaci a celkové dovednosti v tomto směru (Janderková a kol., 2016).

Dopady specifických poruch učení jsou ovlivňovány jejich intenzitou. U méně závažných projevů SPU mohou nastat jen mírné dopady, u jiného jedince se obtíže zase projevují více a potřebuje vyšší míru podpory pro zmírnění dopadů SPU do vzdělávání a v budoucnu zároveň do praktického života (Jucovičová, Žáčková, 2020).

2.1 Dyslexie

Problémy vyplývající z dyslexie se projevují ve veškerých aktivitách souvisejících se čtením a prací s textem. Promítá se to i do čtení vlastního psaného projevu. Obtíže pak nastávají při kontrole diktátu, kdy z důvodu oslabené schopnosti číst žák nedokáže najít chybu v rozsáhlém textu. Dyslexie má i za následek chybování v opisování a přepisování textu,

protože žákovi dělá obtíže si text přečíst a samostatně si ho následně přeříkat. V rámci kolektivního čtení žák často z důvodu pomalejšího tempa ostatní spolužáky nestíhá. Když na něj dojde řada, může to vypadat, že nedává pozor, protože neví, kde se skončilo, ale je třeba myslet na to, že se pouze v textu ztratil a pomoci se mu zorientovat. Z důvodu špatné techniky čtení žákům dělá obtíže číst text před celou třídou, což je může i později demotivovat. Pokud je to nutné, je lepší zadávat kratší texty s menší náročností a podpořit žáka pochvalou. Často se stává, že z důvodu přílišného soustředění se na techniku čtení žáci nedokážou reprodukovat obsah. Potřebují číst text opravdu pomalu, aby se zároveň mohli soustředit na to, co čtou (Jucovičová, Žáčková, 2020). Problémy v porozumění mohou spočívat jak s obtížemi v rozpoznávání slov, tak se sníženými jazykovými dovednostmi, které zároveň mohou ovlivňovat porozumění slyšenému (Georgiou, 2022). Žáci často ztrácejí motivaci ke čtení, protože jim učitel zadává knihy se složitým a rozsáhlým textem, které musí přečíst v rámci zpracování čtenářského deníku. S tím souvisí i povinnost trénovat čtení ve volném čase po příliš dlouhou dobu. Výsledkem je pak demotivace a z důvodu brzké unavitelnosti špatná technika čtení, protože je kladen důraz na kvantitu přečteného nad kvalitou. V tomto případě se domácí čtení nejeví efektivním (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Dyslexie má dopady i do cizích jazyků, kde má žák podobné obtíže jako při čtení českého textu. Nicméně ze začátku je to z důvodu neznalosti jazyka daleko obtížnější. V němčině nastává problém při čtení dlouhých slov, v ruštině zase naučení se odlišného typu písma a jeho čtení (tamtéž). V anglickém jazyce tato porucha způsobuje obtížné uvědomění si odlišnosti českých hlásek od anglických, nedokáže si správně zapamatovat jejich výslovnost, jako v českém jazyce žákovi dělá obtíže složit a rozložit slova a rozlišovat slova, která se odlišují v jedné hlásce. Mají obtíže i ve stavbě textu, který se od českého jazyka liší svým slovosledem (Zelinková, Černá, Zitková, 2020).

Obtíže ve čtení se projevují i v matematice v rámci slovních úloh, u kterých se může stát, že si je špatně přečtou a špatně jim porozumí. Pokud slovní úloha obsahuje více kroků, mají problém je správně stanovit, protože je potřeba zachytit více informací najednou. Zároveň je pro tyto žáky obtížné stanovit, co je důležité a co ne. Žáci s dyslexií mohou mít problémy se čtením a psaním nejen slov, ale také čísel. Mohou zaměňovat podobné číslice, měnit pořadí a špatně číst čísla, což může vést k nesprávnému výpočtu příkladů. Žáci také často zaměňují operační znaménka v matematice. Mají obtíže i v přírodních vědách. Celkově má dyslexie negativní vliv na všechny předměty, kde je zapotřebí pracovat s textem. Všechny zmíněné obtíže ovlivňují i běžný život, kdy jedinci čtení potřebují v rámci různých praktických činností,

jako je například čtení pracovních postupů, jídelních lístků apod. Pomalejší tempo čtení způsobuje sníženou efektivitu učení, protože to daného jedince vyčerpává (Jucovičová, Žáčková, 2020).

2.2 Dysgrafie

Žáci s dysgrafií pocítují dopady všude, kde je potřeba využití písemného projevu. Je to z důvodu pomalejšího tempa psaní a úpravy písma. Pokud je po nich vyžadována rychlost, bývá to na úkor kvality písma a mohou se dopouštět chyb v gramatice, protože u toho nestíhají přemýšlet nad gramatickými jevy. Zároveň dochází ke komolení slov, nedodržování hranic mezi slovy, vynechávají písmena apod. Dochází ke zvýšené unavitelnosti, protože na samotné psaní vyvinou žáci mnoho energie. Na základě těchto obtíží často selhávají v diktátu (Jucovičová, Žáčková, 2020). Dysgrafii provází snížená schopnost využívání exekutivních funkcí, což se projevuje v nižší organizovanosti při psaní, dochází tak k přepisování písmen a špatné čitelnosti. Kvůli snížené schopnosti plánování a organizace jsou žáci s dysgrafií zaneprázdněni přemýšlením nad tím, jak vůbec písmena znázorní v prostoru. Obtíže pak žáky provázejí v každodenním výkonu v dalších oblastech, proto je dobré zaměřit se právě i na tyto dílčí funkce (Rosenblum, 2018).

Dysgrafie má své dopady i v matematice, ve které žákům dělá obtíže psaní čísel, zároveň jim trvá déle zapsat řešení slovní úlohy, a pokud ji zapíšou špatně, tak dochází k chybným výpočtům. Stejný problém nastává i při zapisování domácích úkolů a dalších věcí do zápisníku. V geometrii jim dělá problém přesnost v rýsování. S tužkou nebo například i kružítkem nedokážou pracovat vhodným způsobem, často ryjí do papíru a snižuje se tak kvalita jejich práce. Nicméně jak v rýsování, tak i v kresebném projevu tito žáci mohou, ale zároveň nemusí mít vůbec problém (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Porucha se promítá do většiny předmětů, a pokud na jejich sníženou schopnost psaní není brán zřetel, mohou dostat nálepkou slabších žáků, kterou by nemuseli mít, pokud by jejich znalosti byly ověřovány ústní formou (zejména v naukových předmětech). Pokud těmto žákům není poskytována dostatečná podpora, může dojít k demotivaci z důvodu osobního selhávání, a to negativně ovlivňuje žakovu psychiku. Dochází tak k negativnímu vztahu ke psaní (Jucovičová, Žáčková, 2020). V praktickém životě se dysgrafie projevuje při zapisování různých věcí, vyplňování formulářů, napodobováním vlastního podpisu, a to vše může jedinci činit obtíže i v budoucnu (Jucovičová, Žáčková, 2016). Nicméně v dospělosti už zhoršenou kvalitu písma málokdo hodnotí nebo to lze vyřešit psáním na počítači. Ve škole je na to kladen

velký důraz, protože je psaní jednou z nejdůležitějších školních dovedností (zejména na prvním stupni). Z tohoto důvodu je tedy potřeba těmto žákům poskytnout dostatečnou podporu, aby si ke psaní nevybudovali odpor či dokonce celkově nerezignovali nad školními činnostmi (Krejčová a kol., 2014).

2.3 Dysortografie

Specifická porucha pravopisu má dopady jak do českého jazyka, tak do jazyků cizích, protože u této poruchy bývá narušena schopnost sluchového rozlišování (Jucovičová, Žáčková, 2020). To se může projevat například v anglickém jazyce, kdy slova obsahují hlásky, které vyslovíme stejně, ale jinak se píše (Zelinková, Černá, Zitková, 2020). Stejně mohou chybovat i v diktování anglických slov, která napíší přesně tak, jak je slyší. To může mít dopad i do praktického života, kdy například nemohou vykonávat povolání, kde je potřeba mít dobře osvojený cizí jazyk. V českém jazyce se projevují specifické chyby zejména v diktátech, ve kterých vážně právě fonemický sluch. Dochází k zaměňování tvrdých a měkkých slabik, přidávání souhlásek, nebo žáci chybují v rozlišování znělých a neznělých hlásek. Nemusí to mít dopad pouze na samotné psaní diktátů, ale i diktovaného textu, kdy si má žák za úkol zaznamenat například domácí úkol. Dochází pak k tomu, že si to zapíše špatně a následně neví, co má dělat. To se pak odráží i v naukových předmětech, pokud žák nemá zrakovou oporu a má si zapisovat pouze na základě poslechu. Z důvodu oslabeného jazykového citu a méně rozvinuté slovní zásoby dělá těmto jedincům problém vést rozhovor s volbou vhodných pojmů, často si nemohou vybavit pojmy, které by v tu chvíli chtěli použít. Obtíže se promítají i do matematiky v rámci diktovaných slovních úloh nebo pětiminutovkách, kdy není využívána zraková opora (Jucovičová, Žáčková, 2020).

2.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie se jako porucha v osvojování matematických schopností logicky projevuje především v matematice a všude tam, kde je potřeba užívat matematických operací, to znamená na druhém stupni i v chemii či fyzice. V matematice bývají u žáků nejfatálnější dopady, protože mohou mít pocit, že nemohou uspět, stále opakují chyby a nevěří si. Na základě neúspěchů mohou začít rezignovat, děsí je každý příklad a čísla obecně (Jucovičová, Žáčková, 2020). Při neustálém neúspěchu se může objevit až úzkost, kterou žák cítí vždy, když se setká s počítáním a čímkoli, co se týká matematiky (Babtie, Emerson, 2018). Žáci mívají obtíže i v geometrii z důvodu zhoršené orientace v prostoru. Projevuje se to jak v rýsování, tak v počítání obsahů a objemů, kdy je potřeba využít prostorovou představivost. Vzhledem k těmto obtížím se

dyskalkulie promítá i do zeměpisu při práci s mapou a z důvodu zhoršené orientace v čase i v dějepise, kde žáci pracují s důležitými daty a časovou osou. Zhoršené vnímání času se projevuje i v praktickém životě, kdy je pro jedince obtížné odhadnout délku času a celkově určit kolik je hodin. Dyskalkulie se může projevit i s výše zmíněnými typy SPU. V kombinaci s dyslexií pak navíc žák například zaměňuje čísla a operační znaménka (Jucovičová, Žáčková, 2020). Zahraniční studie z roku 2021 označuje dyskalkulii kvůli obtížím, které způsobuje, dokonce jen jako jednu z podob dyslexie. Dyskalkulické problémy, jako například orientace v čase a prostoru či schopnost číst a zapisovat čísla totiž úzce souvisí s dyslexií (Andersson, Abdelmalek, 2021). Pokud je spojená dyskalkulie s dysgrafií, žák často zapisuje číslice chybně, úprava textu je zhoršená, dopouští se tak více chyb, žák je také méně obratný v geometrii. Kombinace s dysortografií způsobuje chybné zapisování čísel, pokud je žák pouze slyší, to samé v rámci slovních úloh. Žákovi dělá u slovních úloh také problém poskládat adekvátní odpověď. Všechny uvedené obtíže mohou mít dopad na fungování v osobním životě. Odráží se to v situacích, kdy mají odhadnout množství surovin, zorientovat se ve svém okolí či pouze zhruba určit vzdálenosti objektů (Jucovičová, Žáčková, 2020).

3 Podpora žáka se specifickými poruchami učení

Ve školním prostředí se žáci se SPU potýkají s různými již výše zmíněnými problémy, každý z nich v různé kombinaci a intenzitě. Společně ale vyžadují určitou míru podpory, která jim cestu vzdělávání může zpříjemnit a pomoci zabránit negativním dopadům SPU.

3.1 Školní poradenské pracoviště

Škola zajišťuje poradenskou činnost prostřednictvím školního poradenského pracoviště. Součástí ŠPP musí být vždy výchovný prevence a metodik prevence. Na školách mohou být zavedeny pozice školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Podle Krejčové a kol. (2014) je do problematiky SPU nejvíce zapojen výchovný poradce spolu se speciálním pedagogem a psychologem. Metodik prevence má v rámci metodických a koordinačních aktivit za úkol předcházet rizikovému chování studentů a podílí se především na tvorbě preventivního programu školy (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Je důležité rozlišovat mezi speciálním pedagogem a školním speciálním pedagogem. Speciální pedagog je učitelem na běžných školách nebo školách zřízených podle §16 odstavce 9 školského zákona a může být součástí školských poradenských zařízení. Na druhé straně, školní speciální pedagog se zaměřuje na poradenskou činnost a působí hlavně na školním poradenském pracovišti. Každá základní, střední a vyšší odborná škola musí mít své vlastní školní poradenské pracoviště, jak to stanoví školský zákon. Obecně lze říct, že výše zmínění pracovníci působící v ŠPP mají za cíl udržet na škole vhodné podmínky pro vzdělávání tak, že svými aktivitami přispívají ke správnému sociálnímu, fyzickému a duševnímu vývoji žáků (Čech, Hormandlová, 2020).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. také uvádí podrobný přehled standardních činností poradenských pracovníků, které rozděluje do konkrétních bodů náplně práce. Pro účely řešení problematiky SPU jsou zde zmíněny jen některé z nich. Výchovný poradce poskytuje kariérové poradenství pro žáky při rozhodování o budoucím vzdělávání a profesních cestách. V případě problémů s učením a jinými oblastmi v souvislosti se SPU vyhledává tyto žáky, doporučuje návštěvu ŠPZ nebo jiných odborníků, zajišťuje podmínky pro inkluzivní vzdělávání, vede dokumentaci a komunikuje s ostatními poradenskými pracovníky, učiteli, rodiči a podílí se na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Školní speciální pedagog se primárně stará o aktivity týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně SPU. Stejně jako výchovný poradce provádí depistáž těchto žáků, pomáhá s vytvářením IVP, komunikuje s rodiči, provádí diagnostiku a reedukaci. Školní psycholog se také stará o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale zároveň se věnuje klimatu třídy a žákům s problematičným chováním. Hledá

tedy žáky s učebními i výchovnými obtížemi, pomáhá se zápisem do prvních ročníků, poskytuje individuální podporu pro žáky se soukromými problémy, zajišťuje krizovou intervenci pro žáky i rodiče a pracuje s třídními kolektivy. (Krejčová a kol., 2014)

Kromě znalostí a dovedností, které školní speciální pedagog ke své práci potřebuje, jsou také důležité osobnostní vlastnosti, jako je schopnost empatie a naslouchání, týmové kooperace, tvůrčí a komunikační schopnosti, diplomatické jednání a v neposlední řadě také autenticita a schopnost respektovat druhé (Čech, Hormandlová, 2020).

3.2 Podpůrná opatření ve škole

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na určitou míru podpory ve vzdělávání. Je vhodné přistupovat k těmto žákům individuálním způsobem. Podpůrná opatření pro tyto žáky zahrnují úpravy ve vzdělávání, které zajistí rovnocenné vzdělávací příležitosti s ostatními žáky. Pro stanovení a realizaci těchto opatření je nezbytné určit vzdělávací potřeby žáka a cíle ve vzdělávání (Lechta a kol., 2016). Podpůrná opatření pro žáky se SPU zahrnují například poskytování poradenství ze strany školy nebo školského poradenského zařízení. Tyto opatření se týkají nejen organizace vzdělávání, ale i jeho obsahu, metod a forem včetně umožnění předmětu speciálněpedagogické péče. Také lze na základě PO doporučit úpravu přijímacího řízení a ukončování vzdělávání. Kromě toho mohou být poskytnuty i kompenzační pomůcky, vytvořen individuální vzdělávací plán nebo využití služeb asistenta pedagoga či dalšího pedagogického pracovníka. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů, přičemž první stupeň je v kompetenci školy, zatímco od druhého až pátého stupně je potřeba doporučení ze školského poradenského zařízení. Pro poskytnutí podpůrných opatření je také nutné získat písemný informovaný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka (Zákon č. 561/2004 Sb.) Jakmile škola obdrží doporučení ze ŠPZ, musí bezodkladně začít poskytovat konkrétní podpůrná opatření. Společně se ŠPZ, žákem a jeho zákonným zástupcem pak průběžně hodnotí, zda jsou tato opatření účinná (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Mezi podpůrná opatření patří například individuální vzdělávací plán, který vychází ze školního vzdělávacího programu a umožňuje popsat a implementovat způsob poskytování podpůrných opatření. IVP je vypracován zejména v případě, pokud v doporučení ŠPZ nejsou podpůrná opatření dostatečně detailně popsána (Jucovičová, Žáčková, 2020). IVP musí být vytvořen nejpozději do jednoho měsíce od přijetí doporučení ke vzdělávání školou (Vyhláška 27/2016, Sb.).

Metody práce s žákem se SPU se konkretizují v rámci jeho vzdělávacích potřeb. Čím vyšší stupeň podpory, tím víc je potřeba metody upravovat. U všech specifických poruch učení je třeba dát dostatek času na práci, využívat multisenzoriální přístup či ověřovat dovednosti ústní cestou, pokud to žákovi vyhovuje. U dyslexie je potřeba upravit metody vzdělávání týkající se zejména čtení. Žáci potřebují více času pro práci s textem včetně samotného přečtení. Je třeba brát ohled na pomalejší tempo, potřebu přečíst si text opakovaně a zároveň ověřovat porozumění a způsob práce s textem. Pro žáky s dyslexií bývá velice nepříjemné, pokud mají číst nahlas před třídou. Žáka tedy není dobré vyzývat k hlasitému čtení nebo mu alespoň dávat pouze krátký úsek textu. Žákovi lze pomoci s orientací v textu zvýšením kontrastu písma, poskytnutí záložky a průběžnou kontrolou, zda se neztratil ve čteném textu. Zároveň je potřeba pracovat s chybou, aby ji žák uměl pojmenovat a do budoucna se naučil chybovost ovládat. Kontrola porozumění je vhodná i při práci s matematickými úlohami. Při počítání je třeba ověřit, zda za nesprávným výsledkem nestojí chybné přečtení číslic či instrukcí. V rámci dyslexie je potřeba myslet i na úpravu metod vzdělávání týkajících se písemného projevu – zejména při opisování či prepisování textu, kde je riziko, že text špatně napíše jen proto, že si ho chybně přečetl. V rámci diktátu je dobré poskytnout žákovi delší čas na kontrolu či diktát zkrátit. Úpravy metod při dysgrafii spočívají v umožnění dostatečného uvolnění ruky pomocí uvolňovacích cviků před psaním i během psaní a dbát na správný úchop psacího náčiní. Je třeba průběžně kontrolovat žáka při psaní – zejména doplňování diakritiky – zároveň poskytnout pro psaní dostatek času. Žákovi lze umožnit psát podle jiného typu písma, které mu pomůže k vyrovnání svých možností v psaném projevu s ostatními. Učitel by měl dát přednost kvalitě před množstvím napsaného, zároveň respektovat nižší upravenost písma. Užívané metody v rámci dysortografie jsou specifické zejména v potřebě poskytnutí více času na osvojení a aplikování gramatických pravidel. Dále by se u těchto žáků měl brát ohled na specifické chyby, nezapočítávat je do klasifikace. V rámci dyskalkulie je vhodné u žáků využívat vyšší míru názornosti a pomůcek, zároveň u nich postupně rozvíjet vizualizaci bez manipulace s prsty. Je dobré s žákem rozebírat, jak bude postupovat při počítání či rýsování, pomoci při porozumění zadání, brát ohled na postup práce i přes chybný výsledek (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Jak bylo uvedeno výše, často je nezbytná časová úprava, využívaná zejména způsobem prodloužení času na práci. Žáci se SPU mívají často možnost prodloužit čas alespoň o 25 %. Navýšení časového limitu žákům se SPU umožní vyrovnat možnosti pro dosažení úspěchu v dané činnosti s žáky intaktními (Frombergerová, Martanová, 2022). Časovou organizaci lze upravit i jinými způsoby jako je krácení úkolů a jejich případné dokončení ústní formou. V této

oblasti podpory je také vhodné aktivity střídat, aby nebyla jedna činnost prováděna příliš dlouho, ale byla proložena jinou činností. U žáků se specifickými poruchami učení je často důležité přizpůsobit organizaci prostředí. Doporučuje se žáka posadit do přední lavice nebo do některé z krajních řad v blízkosti učitele. Na pracovním místě žáka by neměly být věci, které by ho mohly rozptylovat od výuky. U žáka se SPU lze upravovat i obsah vzdělávání do takové míry, aby žák neměl obtíže s novým učivem v dalších ročnících. Jsou brány v úvahu vzdělávací potřeby a podle nich se upravuje tempo vzdělávání, míra názornosti či delší čas pro osvojení učiva (Jucovičová, Žáčková, 2020).

V rámci hodnocení by dle Pokorné (2010) bylo efektivní hodnotit žáky za posun v konkrétním učivu, ne pouze za výkony v krátkém časovém období. Tento postup může být užitečný jako zpětná vazba, jak pro učitele, tak pro rodiče i samotného žáka, který jinak i přes veškerou snahu často vidí pouze špatné výsledky, což může vést k demotivaci. Pokud ale uvidí, že se za určité období v konkrétním učivu posunul, může to být pro něj významným zdrojem motivace ke vzdělávání. Zejména u mladších žáků je také dobré vyzdvihnout body, které se jim v práci povedly, povzbudit je formou pozitivního hodnocení. Starší žáky lze hodnotit stejným způsobem, poukázáním na silné stránky. Zároveň je vhodné s nimi probrat, co se jim zdálo obtížnější a na čem se jim naopak pracovalo dobře. Obecně je důležité žáka hodnotit takovou formou zpětné vazby, která mu dodá na sebevědomí a motivuje ho k další práci, i v oblastech, kde se mu tolik nedaří (Reid, Guise, 2017).

3.3 Předmět speciálněpedagogické péče a reedukace SPU

Osoba s odborným vzděláním v oblasti speciální pedagogiky, školní speciální pedagog, speciální pedagog pracující v ŠPZ nebo speciální pedagog mimo oblast školství, může poskytovat předmět speciálněpedagogické péče (Jucovičová, Žáčková, 2020). Tento předmět je zaměřený na reedukaci a je možné ho poskytnout od druhého stupně podpůrných opatření, s dotací jedné hodiny týdně. Čím vyšší stupeň podpůrných opatření, tím více hodin týdně lze předmětu PSPP využít: ve třetím stupni lze čerpat 2 hodiny týdně, ve čtvrtém stupni 3 hodiny a v pátém stupni 4 hodiny týdně. PSPP se může realizovat individuálně nebo ve skupině, avšak maximálně 4 žáci mohou tvořit jednu reedukační skupinu (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Na PSPP lze nahlížet následujícími způsoby. Pokud je PSPP považován za vyučovací předmět, jako například Český znakový jazyk nebo Alternativní a augmentativní komunikace, jsou na něj aplikována kritéria hodnocení. Ve druhém případě je brán spíše jako forma rozvoje oslabených oblastí žáka, je prováděna reedukační činnost. Není tak započítáván do nejvyššího

možného počtu povinných hodin za týden stanovených Rámcovým vzdělávacím programem. V obou případech se jedná o přímou pedagogickou činnost (Národní ústav pro vzdělávání, 2022). Organizace PSPP je zajišťována ředitelem školy, například zda tato forma podpory bude poskytována jednotlivcům nebo více žákům s obdobnými problémy. PSPP může probíhat jak v rámci výuky, tak nad její rámec, kdy ale nesmí přesahovat maximální počet hodin v týdnu, které jsou stanovené školským zákonem pro konkrétní ročníky (MŠMT, 2017).

V rámci reedukace SPU se nejčastěji rozvíjí specifické dovednosti, percepční a někdy i motorické funkce. Pro posílení těchto funkcí se během předmětu speciálněpedagogické péče rozvíjí sluchové a zrakové vnímání, grafomotorika, jemná a hrubá motorika či senzomotorická koordinace. Využívají se různé reedukační materiály, pomůcky, pracovní listy, přehledy, počítačové programy apod. Práce ve škole by měla být zároveň podpořena procvičováním těchto schopností a dovedností i v domácím prostředí. V tomto ohledu je potřeba, aby byla rodina ochotna spolupracovat se školou a s dítětem pracovala i doma s využitím poznatků od odborníka (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Při reedukaci dyslexie je potřeba rozvíjet percepčně-motorické funkce například pomocí zrakoprostorového rozpoznávání písmen, kdy žák poznává písmena hmatem, aniž by je viděl. Je také potřeba, aby si spojil hlásky a jejich zvuk s tvary písmen. Lze to procvičovat například pomocí různých přírodních zvuků. Rozlišování tvarově podobných písmen se procvičuje pomocí slov, kde jsou tato písmena obsažena. Porozumění zvukově podobných písmen ověřujeme pomocí sluchu, zároveň kontrolujeme, zda je žák správně vyslovuje. Pro osvojení samotného čtení se nejprve procvičuje slabikování pomocí různých karet, poznávání slabik apod. Čtením po slabikách lze zabránit tzv. dvojímu čtení, kdy si žák nejdříve slovo potichu předříká po písmenech a pak řekne nahlas. Bývá to důsledek předčasného vyvíjení tlaku na žáka, aby četl plynule. Po zvládnutí slabikování lze přejít ke čtení slov skládajících se z méně hlásek a postupovat až ke slovům se shluky souhlásek. Opět lze využít slova na kartičkách, počítačové programy a další pomůcky. Následně se přechází k procvičování čtení celých vět, celého textu a práce s ním (Zelinková, 2015). Pro využití čtení v praktickém životě je důležité, aby žák porozuměl tomu, co čte. Čtenářskou gramotnost je vhodné rozvíjet postupně, od kratších textů s konkrétními informacemi ke čtení s náročnějším obsahem. Porozumění textu je možné ověřovat pomocí výběru odpovědí nebo formou otevřených otázek. Je vhodné, aby žák výběr odpovědi okomentoval a informaci našel v textu (Jucovičová, Žáčková, 2020). Jak již bylo výše zmíněno, čtení je z části založené na percepčních funkcích. Ty lze rozvíjet jak

samostatně, tak i během čtenářského procesu. Speciálněpedagogické metody pro trénování sluchového mohou zahrnovat například čtení nahlas a určování klíčových slov, počítání slov a slabik v předčítaných větách, a určování prvních hlásek ve slovech. Pro reedukaci zrakového vnímání lze použít techniky jako podtrhávání, zvýrazňování a určení počtu konkrétních písmen nebo slov v textu, a také určení začátku a konce vět. U žáků s dyslexií je třeba rozvíjet i prostorovou orientaci, která se promítá do orientace v textu. Vhodné jsou úkoly, kdy žák počítá, kolik je v textu odstavců, nebo v jednotlivých odstavcích počítá slova. Lze dávat instrukce typu „Přečti druhé slovo na třetím řádku“ nebo se naopak ptát na konkrétní slova a žák sděluje, kde se v textu nachází. V neposlední řadě čtením rozvíjíme slovní zásobu žáka, kdy využíváme zejména hry se slovy – vymýšlení synonym, antonym či zdvojnásobných tvarů slov (Zelinková, 2015).

U dysgrafie je nejvíce postižena oblast hrubé a jemné motoriky, schopnost představit si tvary písmen a jak se píše. Rozvoj motoriky lze provádět uvolňovacími cviky, dbát u žáka na správné držení těla při psaní (Zelinková, 2015). Uvolňování by mělo začít od ramene, např. kreslení ve vzduchu či tleskání s nataženýma rukama. Poté by měl být uvolňován loketní kloub, zápěstí a nakonec prsty. Je vhodné předcházet špatnému držení psacího náčiní tak, že žák procvičuje špetkový úchop, který lze trénovat např. manipulací s malými kuličkami či nápodobou sypání. Upevnění těchto dovedností vede zároveň ke správnému fungování grafomotoriky (Jucovičová, Žáčková, 2016). U té je třeba se zaměřovat také na nácvik plynulosti, rytmizace (pomocí různých říkanek, písni či zvuků), tempo a dodržování směru psaní. Žákovi je poskytnut dostatek času, případně pomocné techniky. Jeho snaha by měla být průběžně oceňována a nemělo by docházet k psychickému napětí. Dysgrafie vyžaduje kromě reedukace motorických funkcí i procvičování percepce. Důležitý je trénink vizuomotorické koordinace a zároveň je třeba u žáka využívat všech smyslů, zejména při rozvoji grafomotoriky a upevnování tvarů písmen (Jucovičová, Žáčková, 2020). Tvar písmene si žák může zapamatovat sledováním pedagoga při psaní písmene s komentářem pohybů a poté si ho do paměti vštípi obtahováním či psaním ve vzduchu (Zelinková, 2015). Každému žákovi může vyhovovat jiná cesta k zapamatování si písmen. Kromě zrakové cesty je vhodné využívat i hmat, pomocí kterého si také žák může dokázat vštípit tvar písmene tak, že si ho osahá nebo vyrobí. Pokud dítě zaměňuje konkrétní písmena mezi sebou, lze využít jako pomůcku spojení obrázk-písmeno, dokreslování písmen, vyhledávání konkrétních písmen v textu, porovnávání dvou písmen, která zaměňuje apod. Můžou se využít i různé mnemotechnické pomůcky pro rozlišení tvarově podobných písmen. Časté chyby se u žáků s dysgrafií objevují při doplňování

diakritiky. Pokud není příčinou oslabená schopnost sluchového rozlišování, je vhodné s žákem trénovat psaní diakritiky ihned po napsání písmene, kde je potřeba znaménko umístit. Pokud žák vynechává písmena ve slovech, je potřeba procvičovat schopnost sluchové diference a analýzy a syntézy slov, dbát na přiměřené tempo a zohlednit čas, který je žákovi poskytnut. Po dostatečném zapamatování si písmen a zvládnutí hláskové analýzy a syntézy se lze přesunout k procvičování slabik a psaní celých slov. Procvičování dodržování hranic mezi slovy procvičuje žák rozdělováním slov psaných dohromady čarou, obtížnost spojení se postupně zvyšuje. Z důvodu zvýšené chybovosti v psaném projevu je důležité s žákem trénovat i identifikování chyb, které se často objevují. Postupuje se od hledání jednoho typu chyb ve slovech, později v celých větách. Stejný postup vyžaduje nácvik vyhledávání více chyb najednou (Jucovičová, Žáčková, 2016).

Reedukaci dysortografie je potřeba rozdělit na specifické chyby, kterých se žák dopouští a na obtíže v osvojování a aplikaci gramatických pravidel. Nácvik správného psaní slov a zamezení specifickým chybám probíhá tak, že si žák slovo, které má napsat, nejprve řekne nahlas pro sebe a pak ho napíše. Je důležité dbát na to, aby slovo vyslovil opravdu tak, jak zní (Zelinková, 2015). Nácvik probíhá od jednodušších slov po náročnější. V rámci aplikace gramatických pravidel si slovo může předříkat i se zdůvodněním pravopisu (Jucovičová, Žáčková, 2020). S žákem je vhodné trénovat sluchové vnímání pomocí zdůrazňování délky samohlásek na bzučáku, vyřukáváním rytmu slova, zaznamenávání určité hlásky ve slově apod. Rozvoj sluchového rozlišování se provádí zejména na základě schopnosti odlišit tvrdé a měkké slabiky. Dobrou pomůckou pro reedukaci jsou tvrdé a měkké kostky. Specifické chyby dělají žáci také na základě záměny sykavek. Pro nápravu se dá pracovat s kartičkami, kdy žák ukáže kartičku se sykavkou, kterou slyšel (samotnou či ve slově). Lze vyhledávat konkrétní sykavky v textu nebo je zaměňovat ve slovech, aby změnil jejich význam. Stává se, že z důvodu narušené sluchové analýzy a syntézy žáci vynechávají či naopak přidávají nebo přesmykují písmena či slabiky ve slovech. Je tedy potřeba ji trénovat tak, že žák rozkládá slyšená slova na hlásky a naopak. Stejnou příčinu mívá i nedodržování hranic mezi slovy. Tento problém může také souviset s nepochopením obsahu věty. Procvičovat správné tvoření hranic mezi slovy může žák počítáním slov ve větách, grafickým znázorněním slov, přiřazováním předložek ke sloům a uvědomění stálosti významu slova bez předložek. Na základě oslabeného fungování paměti (zejména té pracovní), jazykového citu a procesu automatizace, ale i menší slovní zásoby – která nemusí být na první pohled patrná – je potřeba při reedukaci stále opakovat pravopis. Využívá se hravá forma, u které si žák znovu upevňuje

gramatická pravidla. Jako pomůcky lze opět využít různé kartičky s písmeny, dále gramatické přehledy a úkoly na doplňování, vyhledávání vyjmenovaných slov a slov příbuzných. Je vhodné se například při vyhledávání chyb zaměřovat vždy na jeden gramatický jev a až poté přidat další (Zelinková, 2015).

Reedukace dyskalkulie může být v mnoha případech náročnější, protože je třeba respektovat úroveň matematických schopností žáka a zároveň se musí procvičovat aktuální látka. Žák ale nemůže počítat složitější příklady, pokud nemá základ, na kterém konkrétní látka staví (Jucovičová, Žáčková, 2020). Jak již bylo uvedeno, dyskalkulie se vyznačuje několika druhy, proto reedukační proces vyžaduje individuální přístup ke každému žákovi s oslabenými matematickými schopnostmi. V základu je velmi důležité, aby měl žák upevněné předmatematické představy, jako je například rozlišování pojmů více-méně-stejně, či rozlišování předmětů a jejich třídění podle vlastností. Po zvládnutí předčíselných představ lze pracovat se samotnými čísly. Žák musí pochopit princip číselné řady. Pak lze porovnávat velikost čísel, řadit čísla podle velikosti do řady, číst čísla vzestupně a naopak, nebo je rozkládat. Při reedukaci je vhodné, aby si žák pomáhal grafickým znázorněním (Zelinková, 2015). K tomu dobře slouží číselná osa, na které se přehledně znázorní čísla a může tak sloužit jako reedukační pomůcka při upevňování číselných představ a nácviku číselných operací. V kontextu číselných představ také žákům pomáhá opřít se o názor. Lze tedy využít další pomůcky, které žákovi poskytnou vizualizaci čísla, které si pak lépe představí. Na základě využití pomocných metod hraje důležitou roli multisenzoriální přístup, díky kterému je žák veden ke komentování svých úkonů. Podporuje tak logické myšlení, paměťové a organizační schopnosti, zrakové vnímání a v neposlední řadě to přispívá k rozšíření matematické slovní zásoby. Reedukační techniky využívají hravé aktivity sloužící ke vštěpování a upevňování předčíselných a číselných pojmů a představ (Babtie, Emerson, 2018).

Dále se aplikuje znalost čísel do matematických operací. Žák si musí uvědomit rozdíl mezi znaménky a jejich praktické využití. Pokud žák pochopí smysl základních matematických operací, může se přejít k počítání slovních úloh. Žákům s dyskalkulií lze zadávat slovní úlohy s nižšími čísly, důležité je, aby pochopili princip. Je vhodné, aby si slovní úlohu žák rozdělil na jednotlivé kroky a mohl se tak opřít o konkrétní informaci. Pro pedagoga je to také vodítko k tomu, zda žák opravdu rozumí smyslu číselných operací. Učivo, které žák má již upevněné je potřeba stále opakovat a nezadávat stejné úkoly, které žáka již tolik nemotivují k logickému uvažování nad výpočtem (Zelinková, 2015). Podle studie zkoumající vliv intervence exekutivních funkcí na matematické schopnosti u žáků s dyskalkulií, jsou právě tyto funkce

oslabené. V tomto případě se jedná zejména o funkci pracovní paměti, schopnost vyřadit nedůležité informace a výběr správné operace či strategie k řešení úkolu. Program založený na rozvoji exekutivních funkcí přispěl ke vznikajícím důkazům, že rozvoj těchto funkcí napomáhá ke zlepšení aritmetických dovedností u jedinců s dyskalkulií (Nazari, Hakiminejad, Hassanzadeh, 2022).

Součástí nápravy dyskalkulie by měla být motivace, předložit žákovi praktické důvody, proč by se měl snažit umět pracovat s čísly. Ukázat, že matematika je nedílnou součástí běžného fungování v životě. Lze dávat názorné příklady týkající se nakupování či denního režimu, kdy je potřeba orientovat se v čase, abychom si dokázali zorganizovat aktivity (Simon, 2006). Nakonec princip reedukace kterékoli ze specifických poruch učení by měl být postaven na základě motivačních aktivit, které žáky podněcují k tomu, aby své schopnosti a dovednosti chtěli rozvíjet a nevnímali tyto činnosti jako přítěž (Jucovičová, Žáčková, 2020).

II Výzkumná část

4 Metodologie výzkumu

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je zmapovat přístup školních speciálních pedagogů k předmětu speciálněpedagogické péče u žáků se SPU na prvním stupni ZŠ. Jedním z dílčích cílů je zjistit, jakým způsobem probíhá práce s žáky v rámci tohoto podpůrného opatření na vybraných školách. Druhým dílčím cílem je komparace přístupu školních speciálních pedagogů k PSPP na jednotlivých základních školách. Třetím dílčím cílem práce je vytvoření profilů žáků se SPU, u kterých je PSPP realizován.

V návaznosti na cíle výzkumu byly vytvořeny následující výzkumné otázky:

1. V jaké formě je předmět speciálněpedagogické péče u žáků se SPU nejčastěji realizován?
2. Jaká je organizace předmětu speciálněpedagogické péče u žáků se SPU?
3. Jaká je struktura hodiny předmětu speciálněpedagogické péče?
4. Jaké metody jsou v hodinách předmětu speciálněpedagogické péče využívány?
5. Jaký je přístup k žákům se SPU?
6. Jak jsou zaznamenávány okolnosti týkající se předmětu speciálněpedagogické péče?
7. Jaká je informovanost dalších zainteresovaných osob o průběhu předmětu speciálněpedagogické péče s konkrétními žáky?
8. Jak domácí příprava ovlivňuje pokrok žáků se SPU?

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Předmětem výzkumné části jsou školní speciální pedagogové z různých škol, kteří v rámci své pracovní náplně realizují předmět speciálněpedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení. Výzkumný vzorek nebyl dále limitován pohlavím, věkem, délkou praxe či dalšími kritérii.

Školní speciální pedagog	Věk	Délka praxe
Školní speciální pedagog 1	52 let	13 let
Školní speciální pedagog 2	32 let	6 let
Školní speciální pedagog 3	65 let	20 let
Školní speciální pedagog 4	49 let	12 let
Školní speciální pedagog 5	41 let	10 let

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

4.3 Metody sběru dat

Ve výzkumné části práce byl použit kvalitativní výzkum. Tento typ výzkumu se snaží porozumět jevům vyplývajících z předem stanoveného tématu. K pochopení jsou využity výzkumné otázky, které slouží k následné analýze získaných údajů. Během tohoto procesu je lze měnit či upravovat. Jednou z výhod kvalitativního výzkumu je možnost získání detailních informací o zkoumaném problému. Mezi další výhody patří například provádění výzkumu v přirozeném prostředí, přizpůsobení se aktuálním podmínkám a v neposlední řadě vytváření teorií. Nevýhodou je obtížné provedení kvantitativního předpokladu, dále časová náročnost, snadná ovlivnitelnost ze strany výzkumníka nebo nemožnost generalizovat výsledky na populaci či do jiného prostředí (Hendl, 2016).

Jako metoda sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru bývá volen nejčastěji. Otázky jsou do rozhovoru předem připraveny, ale mohou být během něj upraveny či doplňovány podle toho, jak účastník odpovídá. Při tvoření otázek do rozhovoru je třeba myslet na to, aby jejich znění odpovídalo cílům výzkumu, dále dbát na jejich srozumitelnost a zda odpovídají znalostem účastníka. V neposlední řadě by neměly být sugestivního charakteru (Skutil a kol., 2011). Polostrukturovaný rozhovor je založen na přirozenější komunikaci mezi výzkumníkem a účastníkem. Není tedy striktně vázán na předem připravenou strukturu vedení rozhovoru a pokládání otázek, účastník je podněcován k rozvíjení svých odpovědí. Rozhovor obecně by měl být prováděn ve vhodný čas, na klidném místě bez osob, které nejsou jeho účastníky. Výzkumník by se měl snažit vyhnout subjektivním faktorům – jako jsou například předsudky či vliv prvního dojmu – které by mohly výzkum

ovlivnit a zkreslit výsledky. Pro uvolnění atmosféry je vhodné rozhovor začít navázáním kontaktu s účastníkem a následně pokračovat kladením obecnějších otázek, které mu nastíní téma rozhovoru. Výpovědi během rozhovoru je potřeba si přesně zaznamenat. K tomu je vhodné využít například audionahrávání (Chráska, 2016). V práci jsou rozhovory vedeny se školními speciálními pedagogy působícími v různých školách, kteří byli zvoleni metodou záměrného výběru. Záměrný výběr je realizován tak, aby byl výzkumný vzorek v souladu s cíli výzkumu (Skutil a kol., 2011).

Účastníci byli oslovováni prostřednictvím emailu na začátku února roku 2023. Získávání dat bylo následně realizováno během února a března téhož roku. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala od 30 minut do 45 minut.

Pro ucelení tématu předmětu speciálněpedagogické péče byly pomocí analýzy dokumentů vytvořeny anonymizované profily žáků se SPU, kteří primárně tvoří cílovou skupinu výzkumné části práce, ale v rámci úplnosti získaných dat jsou považovány za důležité. Analýza dokumentů je v tomto případě chápána v širším smyslu, jako studium materiálů různého charakteru pro získání dat vztahujících se k cílům výzkumu (Miovský, 2006). V rámci tohoto postupu byla využita dokumentace týkající se žáků se SPU, která obsahovala informace o žácích, reedukační činnosti a různé materiály. K tomu byly tyto informace – zejména anamnestické údaje – doplněny výpověďmi školních speciálních pedagogů.

4.4 Analýza a zpracování dat

Rozhovory byly písemně zpracovány formou doslovného přepisu. Tento krok je důležitý pro lepší přehlednost a následné pochopení významu výpovědi (Hendl, Remr, 2017). Nahrávky rozhovorů byly opakovaně přehrávány, aby mohlo dojít k doslovnému přepisu dat. U každého přepisu docházelo k redukci rozsáhlých informací na stěžejní tvrzení. Využití tohoto postupu napomáhá dát výpovědím strukturu, která je potřebná pro následnou analýzu (Švaříček, Šedřová, 2014). V rámci zpracování a interpretace dat byla využita obsahová analýza zahrnující takové metody a postupy, které vedou k objasnění významu zkoumaného, poukazují na stylistické a syntaktické jevy a napomáhají zviditelnit strukturu textu (Miovský, 2006). Každý text byl opakovaně pročitán z důvodu potřeby získávat nové informace. Analýzu dat je vhodné začít u jedné osoby a až poté pokračovat k ostatním výpovědím, na základě kterých lze data zobecnit (Hendl, Remr, 2017). Dalším krokem bylo tedy zpracování dat do strukturovanějších celků pomocí kódování. Text je v rámci této techniky rozčleňován na kódy, kterým se přiřazují určité názvy, se kterými je dále pracováno. Po sestavení skupiny kódů

následuje jejich rozčlenění do kategorií. Každá kategorie obsahuje kódy se společnými znaky (Švaříček, Šed'ová, 2014). Tento proces se nazývá kategorizace, přičemž kategorie obsahují ještě konkrétnější pojmy – subkategorie. Pro jejich realizaci byla využita metoda vytváření trsů, pomocí které vznikají skupiny jevů, které se navzájem překrývají na základě podobnosti získaných dat. Také byla využita metoda zachycení vzorců sloužící k vyhledávání opakujících se znaků v jednotlivých výpovědích (Miovský, 2006).

4.5 Etické aspekty výzkumu

Výzkum zahrnuje etické zásady, které jsou jeho nedílnou součástí. Mezi tyto zásady patří například dobrovolnost účastnit se výzkumu a jeho neškodnost. Účastník má možnost z výzkumu kdykoli odstoupit a neměl by mít špatný vliv na jeho psychické a fyzické zdraví. Dále by měl být účastník seznámen se všemi náležitostmi, které se výzkumu týkají pomocí tzv. informovaného souhlasu (Hendl, Remr, 2017). Účastník může souhlas vyjádřit slovně, kdy bude zaznamenán pomocí audionahrávky, či písemně vyplněním formuláře (Švaříček, Šed'ová, 2014). V neposlední řadě patří mezi etické principy zachování anonymity a důvěrnosti. Z výzkumu by nemělo být poznat, o jakou konkrétní osobu se jedná a jeho identita bude chráněna i v dalších případných pracích (Hendl, Remr, 2017).

Účastníci byli před vstupem do výzkumu seznámeni s účelem a cíli práce. Před každým rozhovorem byl s účastníky podepsán informovaný souhlas, který mimo jiné vymezuje skutečnosti jako je dobrovolná účast na výzkumu. Účastníci dále souhlasili s pořízením audionahrávky z rozhovoru za podmínky, že veškeré informace budou použity pouze pro účely zpracování dat a nebude mít k nim přístup nikdo jiný než autorka práce. Rozhovory probíhaly podle výše zmíněných kritérií pro zajištění co největšího komfortu účastníků během realizace sběru dat.

5 Interpretace výsledků výzkumu

K interpretaci výsledků výzkumu byla využita analýza získaných dat. Jednotlivé oblasti byly pojmenovány způsobem, který vychází ze znění výzkumných otázek. Každá oblast je dále rozčleněna do **kategorií**, které během analýzy vznikaly. Kategorie obsahují i **subkategorie** představující zkušenosti a pohledy účastníků v rámci konkrétních oblastí. V textu jsou kurzívou značeny přímé citace účastníků, které výsledné kategorie a subkategorie doplňují a slouží k ucelení problematiky.

5.1 Forma realizace předmětu speciálněpedagogické péče

Předmět speciálněpedagogické péče je organizován dvěma způsoby – ve skupinách, nebo lze pracovat pouze s jedním žákem. V rámci formy realizace byly tedy vytvořeny dvě kategorie – **skupinová forma** a **individuální forma**.

Většina účastníků realizuje PSPP jak individuálně, tak skupinově. Jako důvod pro práci **individuální formou** často uváděli **specifický druh diagnózy**, jako např. přidružené postižení. „*Máme tady dítě, které je vysoce koktavé, a tak musí být vyloženo samo.*“ Někteří účastníci uvedli i **osobnostní nastavení žáka** a **životní situaci**. Jeden z nich toto tvrzení doplnil konkrétním příkladem: „*Mám tu holčičku, které umřela maminka, a ona se mi několikrát i otevřela. Já jsem jí později přidala do skupiny jednu žákyni a ona nebyla spokojená, bylo vidět, že je úplně vykořeněná a špatně se jí pracovalo. A teďka, když je zase sama, tak je v té své komfortní zóně, pracuje hezky a více se mnou komunikuje. Ona byla vždycky uzavřenější, tak si myslím, že jí ta individuální práce víc vyhovuje.*“

Jeden z účastníků má všechny hodiny PSPP tvořeny pouze **skupinovou formou**. Všichni účastníci uvedli, že se skupiny snaží tvořit podle **obtíží**, které daní žáci mají. „*Tvořím skupiny se zaměřením na problém, který ty děti mají, případně pokud jsou to třeba poruchy učení v rámci dyskalkulie, tak je nemít ve stejné skupince s dětmi, které mají poruchy čtení, psaní... tak aspoň v tomhle rámci dodržovat ty skupiny oddělené.*“ Podle některých účastníků je vhodné mít v jedné skupině žáky se stejným problémem i z důvodu, že se navzájem dokážou pochopit. „*Když pracujeme s chybou, tak si třeba zahrajeme na školu, oni si promění sešity, ale neberou to jako konkurenci... myslím si že oni to i vnímají tak, že mají stejný problém a jsou na stejné lodi, takže si o tom povídají, co je třeba trápit...*“ Účastníci sestavují skupiny buď z **jednoho celého ročníku**, nebo ze **stejných tříd** – což dle výpovědí bývá častějším kritériem. Nemíchají do jedné skupiny žáky odlišných ročníků. „*Snažím se vždycky dodržet skupinu žáků z jednoho ročníku, ideálně z jedné třídy, což ale nelze vždycky, takže alespoň z toho stejného ročníku.*“

Účastníci uváděli i **počet** žáků, které v jedné skupině mívají. Většina školních speciálních pedagogů tvoří skupiny po 2-3 žácích a zmiňují, že tento počet pro práci ve skupině považují za ideální.

5.2 Organizace předmětu speciálněpedagogické péče

Předmět speciálněpedagogické péče lze zorganizovat různými způsoby, což může mít vliv na průběh hodiny – atmosféru, jak se žáci cítí, ochotu spolupracovat atp.

Tato oblast se dle odpovědí účastníků dělí na dvě kategorie – **organizace místa** a **časovou organizaci**.

Kategorie **organizace místa** informuje o prostorech, kde účastníci hodiny PSPP realizují. Nejčastěji jsou to místnosti, kde mají k dispozici veškeré vybavení, které potřebují v rámci práce s žáky se SPU využívat. Dva z účastníků mají k dispozici **školní knihovnu**, ve které mají různé pomůcky, počítače a prostředí obou knihoven působí příjemně. Jeden z účastníků zmiňuje, že knihovna není vždy k dispozici, v tom případě pracuje s dětmi ve **školní družině**. „Máme vyhrazenou naši školní knihovnu, kde jsou pomůcky, počítače, takže i počítačové programy, kde můžeme s dětmi pracovat a pokud tam to místo výjimečně není, tak ve školní družině. Ale chci to zase odlišit, aby děti nebyly v tom prostředí klasické třídy, ale aby měly nějaký jiný prostor, kde se budou hlavně cítit dobře.“ Jeden z účastníků realizuje hodiny PSPP v **klasické třídě**, která je ale také vybavená různými pomůckami, místem pro odpočinek a má barevnou výzdobu. „Probíhá to ve třídě po vyučování, kde mám připravené speciálněpedagogické pomůcky, děti už jsou zvyklé, že tam mají svoji krabičku, ve které mají připravené věci a pak spolu pracujeme různě v lavici, na koberci...“ Někteří účastníci občas využívají pro reedukaci kromě zmíněných prostor **školní chodbu** či **školní zahradu**, kde trénují různé schopnosti a dovednosti hravou formou. „Fungujeme trošku jinak než v klasické hodině a nerada jsem omezena prostorem...sedět někde v kanceláři, ve třídě nebo tak, takže máme možnost využít hodně věcí ve škole.“ Zbylí účastníci mají vyhrazenou svoji **speciální místnost**, která je zároveň jejich zázemím jako školních speciálních pedagogů. Je uzpůsobená přímo pro žáky se speciálními potřebami – mají tam stůl s židlemi, křesla, koberec, počítače, interaktivní tabuli a různé materiály a pomůcky pro žáky se SPU.

V kategorii **časové organizace** bylo zjišťováno, zda hodiny PSPP probíhají během vyučování nebo mimo něj – tzn. ráno před vyučováním nebo po skončení klasické výuky. Většina školních speciálních pedagogů si žáky se SPU vyzvedává během vyučovací hodiny – konkrétně z hodiny čtení. Mají to tedy **v rámci výuky**. „Přímo ten předmět

speciálněpedagogické péče máme v rámci hodin, kdy děti odchází z klasické vyučovací hodiny, především na prvním stupni je to čtení. “ Jeden účastník zmiňuje, že si žáky vyzvedává vždy z hodin čtení, i přes to, že SPU není přímo spojená s narušením v této oblasti. „*Všechny si беру v rámci hodin čtení, i holčičku s dyskalkulií...ta zůstává na hodině matematiky, protože má asistentku, a tak chci, aby zůstávala na matematiku ve své třídě.*“ Všichni účastníci považují za výhodnější variantu, aby předmět speciálněpedagogické péče probíhal v rámci výuky. Nejčastěji to odůvodňovali tím, že žáci jsou mimo vyučování – zejména po něm – více unavení a jejich pozornost je po celém dopoledni ve škole značně snížena. Jeden účastník realizuje hodiny PSPP **nad rámec výuky**. Hodina PSPP probíhá u žáků na prvním stupni vždy po výuce, buď do půl jedné nebo do půl druhé – podle rozvrhu. I ten zastává názor, že i přes to, že žáky ty hodiny baví, je ideálnější pracovat s nimi v rámci vyučování. „*Oni se děti přes den ptají, kdy ty hodiny budou, že se na to těší. Já to mám vždy koncipované tak, abychom si u toho hráli a když děláme nějaké pracovní listy a opravdu pracujeme s textem, tak to hra není, ale my u toho tak jako vtipkujeme, že se to snažím odlehčovat, aby to opravdu nebyl ten dril. Ale udělala bych to určitě v rámci vyučování, kdyby to šlo, myslím si, že ta únava by nebyla tak znát...*“ Protože kromě funkce školního speciálního pedagoga zastává i funkci třídního učitele, je složité zorganizovat rozvrhy, aby se tam našla vhodná hodina pro realizaci PSPP v rámci vyučování.

5.3 Struktura hodiny předmětu speciálněpedagogické péče

Každý školní speciální pedagog koncipuje průběh hodiny různým způsobem. Všichni účastníci ale dodržují určité fáze, které se dají rozčlenit do tří kategorií – **Začátek hodiny**, **příprava na práci** a **zakočení hodiny**.

Kategorie **začátek hodiny** vymezuje úvod, který předchází reedukační péči. Hodinu speciálněpedagogické péče účastníci začínají obdobně, kladou důraz na uvolnění atmosféry a snaží se v žácích probudit smysl pro spolupráci a získat jejich důvěru. Většina účastníků vede na začátku hodiny s žáky **úvodní rozhovor**. Žáci se podělí o věcech, které se od posledního setkání udály, sdělí, co se jim podařilo, z čeho mají radost. „*Začínáme povídáním, co se jim podařilo...cokoliv ve výtvarné výchově, pracovních činnostech, doma, na kroužku, prostě jakákoli práce se jim dařila.*“ Někteří účastníci začínají **relaxační aktivitou**, nebo také **hrou**.

Po úvodu následuje **příprava na práci**, která má žáky naladit na jádro hodiny, při kterém se budou věnovat aktivitám, pomocí kterých rozvíjí své schopnosti a dovednosti. Většina účastníků žákům **sdělí plán hodiny**, co budou procvičovat, aby žáci věděli, co je za okamžik čeká. Někteří jim zároveň někdy dají prostor pro vlastní nápady, co by chtěli sami procvičit

nebo dělat. „Osvědčilo se mi dělat to pomocí kartiček, kde mám napsané body, co se během té hodiny bude dít a jaký máme cíl. Ono jim svědčí to, že ty úkoly můžou odškrtnout nebo odevzdávat, takže mají větší přehled v tom, jak ta hodina bude probíhat. Občas jim dávám i možnost, že mají volnou kartičku a děti si sami napíšou, co by chtěly dělat...“ Dva účastníci **navazují na aktivity z předešlých hodin**, takže žáci už často ví, co se bude dít. Někdy si s nimi **promluví** o tom, **co se nedaří** a bylo by potřeba procvičit. „Protože většinou ví, co jsem s nimi dělala už předtím, tak na tu práci navážu, nebo mě může oslovit ještě před tou hodinou třídní učitel a poprosí mě, jestli bych s ním nepochvilila něco, co mu nejde, tak to změním a zase začnu s tím, co je potřeba.“

Zakončení hodiny obvykle probíhá nějakým **zhodnocením** činností a vlastním hodnocením. Většina účastníků nechává žáky, aby řekli, co se jim líbilo, co jim šlo, případně nešlo a pokaždé jim dávají zpětnou vazbu i oni. Obvykle využívají formu slovního hodnocení. Někteří nechávají žáky vyjádřit své pocity z práce pomocí výběru smajlíků, znaků či jiné názorné ukázky, které pak žák může proložit i vlastními slovy. „U druháčků, které jsem měla minulý rok, jsme zavedli palec...palec nahoru – dobrý dařilo se mi, bavilo mě to, palec napůl – nevím, jak to ohodnotit a palec dolů, že buď se jim nedařilo nebo byla špatná nálada...“ Účastníci často vidí smysl v pravidelném hodnocení na konci hodiny proto, že někteří žáci mají tendenci se podceňovat a neuvědomují si, že se jim i dařilo. V takové situaci je podle nich úkolem školního speciálního pedagoga žáka podpořit formou motivačního hodnocení a vyzdvižení silných stránek. „Co funguje úplně stoprocentně je pochvala. Zároveň říct, co bychom mohli zlepšit, ale určitě najít něco, za co můžu žáka pochválit.“ Jeden z účastníků na konci hodiny využívá ještě před zhodnocením **didaktické hry**, které slouží k uvolnění, ale zároveň i k reedukačním účelům. „Oni si myslí, že si hrají, ale my se vlastně ještě učíme. Takže zakončujeme vždycky hrou a úplně pak zhodnocením.“

5.4 Využívané metody při práci s žáky se SPU

Oblast metod, které se dají při práci s žáky se SPU využívat je velmi rozmanitá. V rámci reedukace existují již osvědčené metody, ale každý školní speciální pedagog je může aplikovat trošku jiným způsobem nebo se inspirovat a zkoušet různé druhy metod, které budou konkrétním žákům pomáhat a motivovat je v rozvoji svých dovedností.

V rámci práce s žáky se SPU při hodině PSPP jsou využívány různé **reedukační metody**. Protože se může stát, že žák ne vždy je ochotný pracovat, je do této oblasti zařazena i kategorie **reakce na žákovu nespoleupráci**.

Účastníci často zmiňovali obdobné **reedukační metody**, které mají osvědčené dlouholetou praxí. Všichni účastníci využívají různá **uvolňovací cvičení**, zejména u žáků s dysgrafií to bývají cvičení na jemnou a hrubou motoriku, využívají k tomu různé pomůcky, jako jsou například masážní balónky. Někteří účastníci v rámci uvolnění na začátku hodiny dělají s žáky dechová cvičení, aby uvolnili případné napětí a později se jim dobře četlo. Dále s žáky rozvíjí sluchové vnímání pomocí **sluchové analýzy a syntézy** prostřednictvím logopedického bzučáku. Pro rozvoj sluchových funkcí také procvičují **sluchovou diferenciaci** tvrdých a měkkých souhlásek, délek samohlásek nejčastěji s využitím počítačových programů a tvrdých/měkkých kostek. Také s žáky často **rozvíjí vizuomotorickou koordinaci** pomocí stavění kostek podle předlohy, překreslování obrázků a dalších aktivit, kde je potřeba využívat spolupráci ruky a oka. V rámci rozvoje čtenářských schopností využívají **rozvoj zrakové diferenciaci, čtení s porozuměním a metodu tichého čtení**. Všichni účastníci zmiňují jako důležitou metodu **práci s chybou**. „Napiše třeba pár slovíček do sešitu a já řeknu, ať se podívá třeba na první řádek, jestli najde chybu.“ Aby se předešlo únavě a monotónní práci, využívají **střídání aktivit**, kdy prokládají sedavé činnosti s pohybovými aktivitami. „Když delší dobu děláme s pracovními listy nebo píše do sešitu, tak vezmu míč a řeknu třeba slovo šiška, hodím mu ho a musí říct, jestli tam je tvrdé nebo měkké y/i...“ Několik účastníků využívá metodu **zážitkové pedagogiky**, aby si žáci osvojovali různé dovednosti hrou a neměli přitom pocit, že se učí. „Na prvním stupni máme na podlaze nastříkanou abecedu, takže tam třeba pracujeme s písmenky, nebo na schodech je malá násobilka, takže to občas bereme jiným způsobem, aby to děti nebraly jako další vyučovací hodinu, ale trošku jim to ozvláštňit...“ V rámci zážitku někteří využívají i běhací diktáty, aby si žáci hravou formou upevňovali gramatické jevy. Tři účastníci mají možnost pracovat s interaktivní tabulí, kde využívají počítačové programy. Všichni účastníci využívají ke své práci i počítače, nebo tablety, kde žáci opět mohou rozvíjet oslabené schopnosti pomocí hry. Pro všechny účastníky je důležité využití metody **multisenzoriálního učení**, aby žáci měli možnost opřít se o co nejvíce podnětů. Zejména mají žáci k dispozici vizuální oporu jako jsou různé přehledové tabulky s gramatikou či násobilkou. S tím souvisí i všemi využívaná **metoda názornosti**, kdy mají k dispozici manipulační pomůcky, které žákům pomáhají s rozvojem oslabených funkcí. „Dost se nám osvědčily hry od Albi, takže různé logické hry, didaktické, Albi tužka, mám tady různé sady Logico piccolo a celkově manipulační činnosti, ráda pracuju s kostkami...“ Účastníci zmiňují hlavně **individuální přístup**, kdy je třeba s každým dítětem pracovat jinak, přizpůsobovat metody práce vzhledem k situaci a pracovat s okamžikem.

I přes to, že se všichni účastníci snaží koncipovat hodiny PSPP hravým způsobem, většina z nich se již setkala s tím, že se žákovi z nějakého důvodu nechtělo pracovat. **Reakce na žákovu nespolupráci** ze strany školních speciálních pedagogů bývá různá. Většina z nich se zpočátku snaží ***zjistit příčinu***, proč nechtějí spolupracovat. „*Někdy se stane, že dítě přijde a nechce pracovat, tak já ho nemutím a spíš se snažíme povídat si o tom, co je příčinou. Někdy třeba přišlo dítě s tím, že zrovna zažilo nějakou nespravedlnost ve třídě, jednou, že mu umřel pejsek. Může se stát, že samo chce pak začít pracovat, anebo vůbec, že si prostě jen povídáme a snažím se ho dostat do pohody...*“ Jeden z účastníků zmiňuje, že pokud žák odmítne pracovat ve skupině, snaží se ho namotivovat tím, že ***začne pracovat s ostatními žáky*** a on se většinou přidá sám. Někteří účastníci využívají více metod – ***dát žákovi na výběr z několika činností*** nebo ***motivovat odměnou***, pokud splní vše, co má. Odměna představuje například nějakou hru, nebo cokoli, co žáka baví.

5.5 Přístup k žákům se SPU

U žáků se specifickými poruchami učení jsou často využívány obdobné metody, jak s nimi pracovat. Nicméně každý z nich má odlišné osobnostní znaky, jiné symptomy napříč konkrétními typy SPU a v neposlední řadě také jiné sociální prostředí.

Oblast přístupu k žákům se SPU je rozdělena na dvě kategorie – **práce s žáky se stejnou diagnózou** a **faktory ovlivňující individuální přístup**.

Předmět speciálněpedagogické péče je často koncipován tak, že jsou žáci děleni do skupin podle typu problému – například jsou v jedné skupině žáci s dyslexií. Většina účastníků zmiňuje, že v rámci **práce s žáky se stejnou diagnózou** je potřeba ke každému z nich přistupovat jinak. ***Odlišný přístup*** je často vyžadován z důvodu různých obtíží i přes to, že žáci mají diagnostikovaný stejný typ SPU. „*Někdo třeba neklesne hlasem, nemá intonaci, druhému dělá výrazné problémy čtení délek, třetímu zase dělají problém shluky souhlásek...*“ Některému žákovi nemusí vyhovovat reedukační metody, které se obecně používají pro žáky s konkrétní diagnózou a je potřeba se této situaci přizpůsobit, aby hodiny PSPP byly efektivní. „*Vždycky je potřeba být flexibilní, když vidím, že na jednoho žáka jedna věc funguje, ale ta stejná nefunguje na druhého, tak zkouším pokus-omyl, co mu bude vyhovovat.*“ Dva účastníci uvádí, že mají často tvořené skupiny tak, že u žáků se obtíže příliš neliší, využívají tedy naopak ***podobná cvičení***, která jsou vhodná pro rozvoj obtíží v rámci dané SPU. „*Oni mají ty diagnózy tak strašně podobné, že tam se to úplně nabízí pracovat společně a podporovat zároveň spolupráci,*

„*kteřou oni pak využívají při hodinách, takže se nesnažím až tak extra je oddělovat.*“ Zároveň jeden z účastníků doplňuje, že s žáky pracuje i odděleně a nedává jim pouze stejná cvičení.

Výše zmíněný odlišný přístup zapřičiňují různé situace a skutečnosti. Všichni účastníci jako **faktor ovlivňující individuální přístup** zmiňují ***rodinné prostředí***. Podle některých záleží na kvalitě sociokulturního zázemí rodiny, podnětnosti ze strany rodiny. Další účastníci v rámci vlivu rodinného prostředí uvádí rozvedené rodiny, kdy se rodiče často nedokážou shodnout na přístupu k dítěti. Jeden z nich uvádí příklad: „*Jeden chlapec je ve střídavé péči a vidím, že když je u mamky, že tam je to větší dril a táánek ho zase nechává tak jako volně a já potřebuju, aby to bylo něco mezi, jenže jsem o tom mluvila s oběma rodiči a oni se mezi sebou nedohodnou.*“ Většina účastníků se shodla také na vlivu ***třídního klimatu*** – konkrétně zejména jaké postavení zaujímá daný žák v třídním kolektivu a jak jsou žáci obeznámeni s jeho obtížemi. „*My jim vysvětlujeme, proč mají spolužáci tu podporu, že nemají úlevy, ale naopak to mají složitější, že chodí napravovat tu určitou funkci...*“ Svoji roli hraje i ***aktuální rozpoložení žáka***, kdy je pak potřeba přizpůsobit přístup momentálnímu stavu, který může i mimo jiné ovlivňovat nálada či nemoc. „*Závisí na tom, co se mu ten den povedlo nebo nepovedlo ve škole. Může se stát, že něco zapomněl, nemá úkol, neměl pomůcky, dostal vynadáno a nechce pak tolik pracovat.*“ Pokud se jedná o volbu přístupu, kterou školní speciální pedagog zvolí, hraje podle některých účastníků velkou roli ***osobnost žáka***. Některý žák je úzkostnější, s menším sebevědomím a vyžaduje častější zpětnou vazbu a motivaci než žák, který má větší sebejistotu. Podle jednoho z účastníků se výše zmíněné faktory hodně prolínají. „*Jedna holčička trpí velkým pocitem nejistoty a sníženým sebevědomím, ale ona má hrozně nepodnětné prostředí doma, což se podle mě navzájem ovlivňuje.*“

5.6 Dokumentace předmětu speciálněpedagogické péče

Pro přehlednost informací o žácích se SPU, průběhu hodin PSPP, případně pokrocích, které se po určité době mohou jevit, je vhodné vést dokumentaci, která dané případy uceluje. Mimo jiné slouží jako opora pro školního speciálního pedagoga v případech, kdy si potřebuje připomenout, na čem s konkrétním žákem pracovali či celkovou jeho historii.

Všichni oslovení účastníci mají vytvořené záznamy týkající se PSPP formou tzv. **portfolií**. Každá žák má své desky, ve kterých jsou shromážděné důležité údaje o žácích a o jejich speciálních potřebách, pracovní listy a další materiály, se kterými je pracováno. „*Pro každého žáka mám vytvořenou složku portfolia, kam se snažím buď zaznamenávat nějaký pokrok, nebo problém, kdy je potřeba něco změnit a jsou tam taky práce, které pak někdy dávám*

i na konci pololetí nebo na konci roku a porovnávám, jestli nějaký posun proběhl... “ Někteří účastníci si vedou i pedagogický deník, ve kterém si uchovávají záznamy z hodin, co se dařilo, co je potřeba příště udělat a zaznamenávají si celkový průběh hodiny. Jeden účastník zapisuje zároveň do elektronické třídnice, kde jsou informace pouze o základu hodiny.

Oblast dokumentace PSPP je níže rozšířena o informace týkající se žáků, které slouží pro doplnění celkového obrazu předmětu speciálněpedagogické péče. Účelem je také poukázat na odlišnosti žáků se SPU a pestrost reedukačních činností v praxi, ale zároveň i na podobnosti, které se v rámci této problematiky objevují. Níže zmíněné informace byly získány z dokumentace, kterou si účastníci o žácích vedou. Podrobnější údaje jsou obsaženy ve zpracovaných profilech přiložených na konci práce.

Většina žáků se SPU je zařazena do 2. stupně podpůrných opatření. Žáci, kterým byl přiznán 3. stupeň PO mají velmi obdobné podmínky v hodinách PSPP, ale vyžadují potřebu práce s asistentem pedagoga ve třídě. Velká část žáků má diagnostikovanou SPU – dyslexii, někdy v kombinaci i s další poruchou. Z dokumentace vyplývá, že žáci mají často obtíže ve sluchovém i zrakovém vnímání a s vizuomotorickou koordinací. Tento společný znak vede školní speciální pedagogy v rámci PSPP k užití obdobných metod. Mezi často využívané metody, jak již bylo zmíněno i v podkapitole 5.4, patří procvičování sluchové analýzy, syntézy a diferenciací. Dále rozvoj zrakové diferenciací a obecně pracují na rozvoji čtenářských dovedností. Rozvoj těchto oblastí by se dal považovat za osvědčený, protože je velmi často využíván všemi účastníky. Procvičování se pak liší v tom, jaké pomůcky či jiné materiály účastníci zvolí. Někteří dávají více přednost názornosti a hře, zejména využívají didaktické či smyslové hry pro rozvoj specifických funkcí, jiní zase práci s pracovními listy. Získané anamnestické údaje poukazují na velké rozdíly mezi životními situacemi žáků, které se pak mohou odrážet v jejich chování, přístupu k práci či pokrocích. Nicméně k takovému zjištění by bylo třeba dlouhodobějšího zkoumání včetně pozorování. Vzácně se objevují i žáci s dyskalkulií, kteří mají odlišné životní podmínky a rozdíly v obtížích. Zatímco u většiny se PSPP zaměřuje zejména na samotné obtíže v matematice, u jedné žákyně je potřeba prokládat reedukační činnosti i na oblast psaní kvůli přidané dysgrafii a dyslektickým obtížím. Odlišný způsob práce vyžaduje žák s tzv. dvojí výjimečností. Je nadaný na matematiku, ale zároveň u něj byla diagnostikována dyslexie. Chlapec udělal v oslabené oblasti velký pokrok, protože v něm byla podporována vnitřní motivace. Ví, že aby se mohl stále rozvíjet v oblasti matematiky, potřebuje procvičovat i čtenářské dovednosti. U žáků s dysgrafií jsou často využívána cvičení pro uvolnění ruky před psaním i během něj. Účastníci volí různé metody od

klasického obtahování čar po manipulaci s předměty, často co danému žákovi vyhovuje. Specifická porucha učení – dysortografie, vyžaduje, kromě rozvoje specifických funkcí, které lze často rozvíjet hravou formou, práci s jazykovým citem, opakováním gramatických jevů a jejich aplikováním. Účastníci se často neobejdou bez klasických pracovních listů či psaní do sešitu, ale mají možnost zpestřit procvičování pomocí digitálních přístrojů – např. počítače, interaktivní tabule či tabletu.

Specifické poruchy učení vyžadují velmi individuální přístup, který je v záznamech o PSPP s jednotlivými žáky znatelný. I když každý typ SPU vyžaduje určité reedukační postupy, žáci mají často kombinace těchto typů včetně jiných přidružených poruch. Rozvoj schopností a dovedností pak neprobíhá tak, že jsou výše zmíněné postupy aplikovány jednotlivě, ale naopak z dokumentace vyplývá jejich vzájemná provázanost a prolínání metod u jednotlivých žáků.

5.7 Informovanost zainteresovaných osob

Komunikace s dalšími lidmi, kteří jsou s žákem v každodenním kontaktu, je velmi důležitá. Měli by být obeznámeni s tím, jak hodiny PSPP probíhají, jaké žák dělá pokroky atp.

Informování by měli být zejména učitelé a zákonní zástupci, kteří žáky vyučují. Každý školní speciální pedagog využívá své osvědčené prostředky komunikace, aby byla efektivní a splňovala účel.

Učitelé bývají významným činitelem v rámci nápravy SPU, protože – zejména na prvním stupni – pracují s daným žákem celý den. Školní speciální pedagog zná žáka z trochu jiného pohledu, hlavně proto, že s ním má možnost pracovat individuálnější způsobem než učitel, který má na starost celou třídu. Nikdo z účastníků nevyužívá pouze jeden způsob komunikace, kterým informuje učitele o žácích se SPU. Většina z nich má zkušenost, že je vhodné učitele *informovat podle potřeby*, někdy vyvíjí iniciativu učitelé a někdy to je ze strany školního speciálního pedagoga. „*Občas přijdou a řeknou, že by potřebovali, abych s nimi probrala něco, co dítěti nejde, třeba pády, tak jestli bych se na to s dětmi podívala...*“ Někteří účastníci zároveň využívají pravidelnou *online komunikaci*. Tři z nich pracují zároveň jako učitelé, takže se svými kolegy *komunikují ve sborovně*. Často je o průběhu PSPP informují i na pravidelných *pedagogických radách*, kde vždy obecně probírají práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a kde jim nechávají prostor pro konzultace i ohledně žáků se SPU. I jeden z účastníků, který pracuje pouze jako školní speciální pedagog, zmiňuje, že komunikuje s učitelé o PSPP ve sborovně a pravidelně je informuje o tom, jak to ten den s žáky probíhalo.

Dva účastníci udávají jako formu informovanosti o práci žáků během PSPP *náslechy v hodinách PSPP*. „Někdy sem učitelka přijde do hodiny podívat se na to, jak to dítě pracuje tady a s někým jiným...“

Mezi zákonné zástupce patří u všech účastníků rodiče žáků. Všichni účastníci kombinují různé druhy komunikace, jak rodiče informují o průběhu PSPP. Velmi často byla zmiňována *online forma*, zejména školní systém nebo email, ale to většinou pouze pro sjednání schůzky, nebo jak jeden účastník zmiňuje: „Osvědčilo se mi je občas kontaktovat s tím, co se dělo dobrého, jaký je pokrok a na to hodně rodiče slyší, že se vlastně pak začnou i sami víc zajímat o to, co se v rámci té hodiny děje a co můžou udělat oni, aby to šlo ještě líp.“ Podle některých účastníků preferují často rodiče komunikaci přes *telefon*, kdy jim jsou sděleny potřebné informace o práci s žáky, ale naopak většina školních speciálních pedagogů má raději *osobní formu* komunikace, protože mají více času a prostoru rodičům vysvětlit, čemu se v hodinách PSPP věnují, jak se jejich dětem daří, případně mohou doporučit cvičení na doma. Většina uvádí, že umožňuje schůzky během konzultačních dnů a hodin, kdy jsou rodičům k dispozici a také pokaždé během třídních schůzek. Dva účastníci využívají jako nepřímou formu komunikace i *materiály pro domácí přípravu*, většinou to jsou nějaká hravá cvičení. Jeden z nich dodává: „Posílám jim domů nějaké materiály, aby rodiče věděli, co spolu děláme...“

5.8 Domácí příprava a její vliv na pokrok žáků

Domácí příprava je nedílnou součástí pro rozvoj schopností a dovedností nejen u žáků se SPU, ale i u žáků intaktních. V rámci reedukace SPU jsou hodiny předmětu speciálněpedagogické péče důležitým článkem, ale aktivity, které školní speciální pedagog využívá k rozvoji konkrétních oblastí žáka, jsou pro posílení jejich účelu a efektivity vhodné i pro domácí přípravu.

Každý školní speciální pedagog se snaží vést organizaci domácí přípravy žáků trochu jinak, podle toho zadává práci na doma. Zároveň každý nemusí pociťovat rozdíly v pokroku u žáků, kteří doma opravdu pracují a u žáků, kteří se domácí přípravě až tolik nevěnují.

V rámci zadávání práce na doma uvádí většina účastníků, že během konzultací dávají rodičům pouze *doporučení na procvičování*, co by s dětmi v rámci rozvoje oslabených funkcí měli dělat, aby mohlo docházet ke zlepšení. Nechtějí jim zadávat úkoly nad rámec toho, co mají z klasických hodin. „Řeknu rodičům, ať čtou s dětmi jenom malý kousek a aby zkusili z těch vět nějakou sluchovou syntézu, analýzu jednodušších sloviček, ale nedávám nějakou speciální

práci domů. “ Zároveň jeden účastník zmiňuje, že rodičům doporučuje, jak s dětmi domácí úkoly dělat, aby to pro ně nebylo tolik obtížné. „*Doporučuji jim využívat kompenzační pomůcky, které dětem usnadní práci. Například ať u toho mají tabulku násobků, nebo vyjmenovaná slova, ať to mají jako oporu...*“ Někteří účastníci doporučují procvičování na počítači prostřednictvím webových stránek, které se zaměřují na cílové oblasti. Zbylí účastníci kromě doporučení, zadávají **občasné domácí úkoly**, aby rodiče měli průběžný přehled o tom, co na hodinách PSPP dělají. „*Bývají to úkoly reedukační, třeba například jen si přečíst krátký text a nakreslit k tomu obrázek, který se toho textu týká.*“

Pokud je domácí příprava dodržována, může se odrazit v žákově pokroku i ve škole. Účastníci často uvádí **rozdíly v pokroku**, zejména pokud se jedná o dlouhodobější práci s žáky, kteří se doma připravují a žáky, kteří procvičují převážně jen ve škole. Většina z účastníků tedy **pocit'uje** rozdíl právě i v hodinách PSPP. Jeden z nich dodává: „*Asi by se to nedalo říct jednoznačně, že to je pravidlo, ale pokud ty děti mám třeba 3, 4 roky a od druhé do páté třídy, tak určitě je to snazší a je viditelnější, když tam ta domácí příprava je.*“ Podle některých účastníků se domácí příprava odráží zejména na kvalitě psaní a vynechávání háčeků a čárek. Jeden účastník rozdíl v pokroku mezi těmito žáky **nepocit'uje**. Alespoň ne tolik v hodinách PSPP. Názor podporuje komentářem: „*U mě to asi znát není, protože tady jsou děti, které opravdu ty problémy mají a teď záleží, jestli ten rodič spolupracuje, ale spíš to platí pro tu práci potom ve třídě, pro toho učitele...*“

6 Diskuse

Diplomová práce se zabývá předmětem speciálněpedagogické péče u žáků se specifickými poruchami učení, kteří navštěvují první stupeň základní školy. Hlavní cíl práce se zaměřuje na zmapování přístupu školních speciálních pedagogů k PSPP u těchto žáků. V rámci výzkumné části byl na základě hlavního cíle zjišťován průběh práce během těchto hodin a zároveň z toho vyplynuly určité souvislosti i rozdíly, které vychází z druhého dílčího cíle, jímž je komparace přístupu školních speciálních pedagogů k PSPP. Výše zmíněné cíle byly zjišťovány pomocí rozhovorů, které vycházely z výzkumných otázek. Rozhovory byly pomocí přepisů a následné obsahové analýzy kódovány. Tím se vytvořily strukturované oblasti členěné do kategorií a subkategorií, které slouží k naplnění cílů výzkumu. Třetím dílčím cílem pro ucelení oblasti předmětu speciálněpedagogické péče, je vytvoření profilů žáků se specifickými poruchami učení, kteří v rámci podpůrných opatření na tyto hodiny dochází.

Většina školních speciálních pedagogů kombinuje formy realizace předmětu speciálněpedagogické péče, pracují tedy s žáky jak individuálně, tak skupinově. Pro volbu individuální formy je stěžejní zejména specifický druh diagnózy, osobnost žáka nebo sociální situace. Skupiny jsou tvořeny zejména na základě obtíží žáků. Dále jsou sestavovány buď z celého ročníku, většinou ale pouze ze stejné třídy. Většina účastníků považuje 2-3 žáky v jedné skupině za ideální počet. Křivková (2022) na základě výpovědí školních speciálních pedagogů uvádí, že pro reedukaci v hodinách PSPP je vhodné mít pohromadě pouze 1-2 žáky se SVP.

Z hlediska prostorové organizace, kde je PSPP realizován, je využívána školní knihovna, školní družina, nebo klasická třída. Někteří účastníci uvádí i školní chodbu či zahradu, zejména pro pohybové aktivity. Pro realizaci PSPP slouží i speciální místnost, která je pro některé školní speciální pedagogy zároveň soukromým zázemím. Zatímco tedy většina účastníků má k dispozici stále prostory, z výzkumu Křivkové (2022) vyplývá, že tato možnost není běžnou praxí všech školních speciálních pedagogů. Někteří tak musí PSPP realizovat v prostorách, které nejsou v danou chvíli obsazené.

Z hlediska časové organizace probíhají hodiny v rámci vyučování, kdy jsou žáci uvolňováni především z hodin čtení. Pouze jeden účastník je realizuje nad rámec výuky, resp. na prvním stupni po vyučování. Dle Štěpánové (2020) není samozřejmostí, že učitelé jsou ochotni uvolnit žáky z vyučovacích hodin. Pokud se nehodí hodina čtení nebo výchovné předměty, dochází k tomu, že PSPP probíhá nad rámec výuky. Z výzkumu diplomové práce

vyplývá, že všichni z řad účastníků se shodují na realizaci hodin PSPP v rámci výuky jako vhodnější variantě, zejména z důvodu nižší unavitelnosti žáků. Tento názor podporují i další speciální pedagogové, kteří označují výuku PSPP nad rámec vyučování za méně ideální (Křivková, 2022).

Hodina PSPP je členěna do jednotlivých struktur. Účastníci většinou začínají krátkým úvodním rozhovorem nebo nějakou relaxační či hravou aktivitou. Žáky na práci připravují tak, že jim sdělí a domluví se s nimi, jak bude hodina probíhat. Navázání na úvod pojmají i způsobem, že s žáky proberou, v čem se jim nedaří a bylo by dobré tomu v hodině věnovat pozornost. Hodina bývá vždy zakončena zhodnocením, zejména je pak důležitá zpětná vazba školního speciálního pedagoga.

V rámci hodin PSPP využívají školní speciální pedagogové různé metody, které aplikují v souvislosti s obtížemi, které žák má. Za důležité je považováno zmínit individuální přístup, který by měl být poskytován nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi další využívané metody patří uvolňovací cvičení, procvičování sluchové analýzy, syntézy a diferenciací, rozvoj vizuomotorické koordinace, zrakového rozlišování, čtení s porozuměním a metoda tichého čtení. Kromě výše uvedených metod je v rámci nápravy SPU vhodné aplikovat například i rozvoj prostorové orientace, pozornosti, paměti i matematických schopností, které často nejsou spojené jen s dyskalkulií, ale obtíže s čísly mají často i žáci s dyslexií (Pokorná, 2015).

Pro snížení rizika únavy z monotónní práce je potřeba časté střídání aktivit a za podstatné je také považováno aplikovat prvky zážitkové pedagogiky. Zážitkové učení ve své hravé povaze skrývá zároveň i rozvoj důležitých schopností a dovedností, ale v žácích to pocit učení nevyvolává tolik, jako když sedí pouze v lavici. Pokorná (2010) upozorňuje na riziko využívání hry bez reedukačních účinků. Žáky pak hodiny sice baví, ale postrádají výukový charakter.

Všichni účastníci považují za důležité pracovat s chybou a podporovat spolupráci smyslů. K tomu slouží názorné pomůcky, které jsou vhodné pro nacvičování potřebných dovedností se současným propojováním jednotlivých funkcí.

K metodám potřebným při práci s žáky patří i postupy, které je potřeba uplatnit, pokud žák odmítá pracovat. Tuto situaci zažili alespoň jednou všichni účastníci a ve výpovědích se objevila řada různých reakcí vycházejících z povahy rezignace žáka. Za důležité je považováno zjistit příčinu pomocí citlivého rozhovoru s žákem. Při práci ve skupině se objevila možnost

motivovat žáka k práci tak, že se začne pracovat s ostatními. Někteří účastníci v těchto případech dávají na výběr z několika činností nebo je motivují odměnou, pokud budou během hodiny pracovat. Při reedukaci žáků se SPU je motivace velmi důležitým prvkem. Dle Pokorné (2010) na žáky v rámci motivace nejvíce funguje úspěch, který zažívají díky podařené práci. Štěpánová (2020) zmiňuje obtíže v motivaci, spíše ale u starších žáků. Z výpovědi jednoho účastníka vyplývá, že se žáci na prvním stupni většinou na hodiny PSPP těší.

Využívání individuálního přístupu se odráží i v práci s žáky kteří mají obdobnou diagnózu. I přes obdobnou diagnózu se v rámci hodin PSPP přistupuje ke každému žákovi jinak. Objevuje se možnost pracovat s podobnými materiály, ale i tak je důležité myslet na faktory, které ovlivňují odlišné postupy práce. Mezi tyto faktory patří dle účastníků zejména rodinné prostředí, dále klima třídy, aktuální rozpoložení žáka a jeho osobnost. Skalická (2021) zmiňuje rozdíly v přístupu k žákům, u kterých se objevují obtíže poukazující na riziko SPU. Každý žák vyžaduje jiný přístup v rámci motivace k práci i využívání různých reedukačních metod.

Vzhledem k pestrosti práce a žáků, které mají školní speciální pedagogové na starost si účastníci vedou dokumentaci obsahující informace a materiály, které se pojí s konkrétními žáky a průběhem jednotlivých hodin PSPP. Tyto náležitosti jsou shromážděné v tzv. portfoliu v podobě desek. Průběhy hodin jsou některými účastníky zaznamenávány do pedagogického deníku, který slouží zejména pro jejich potřeby.

Další náplní práce školního speciálního pedagoga je komunikovat s osobami, pro které jsou informace z průběhu hodin PSPP důležité. Mezi tyto osoby patří zejména učitelé a rodiče. Učitelé jsou většinou informováni dle potřeby. Podle účastníků není s pedagogy v komunikaci problém. Často je informují na pravidelných pedagogických radách nebo ve sborovně. Učitelé se mohou dozvědět o průběhu PSPP i vlastním pozorováním díky náslechu v hodinách. Je využívána i komunikace přes sociální sítě, kterou využívají velmi často i s rodiči. Ti hodně dávají přednost komunikaci po telefonu, ale účastníci preferují spíše osobní setkání, které je možné nejen na základě předchozí domluvy, ale například i během třídních schůzek či konzultačních hodin. V rámci informovanosti o tom, co je s daným žákem procvičováno, posílají po žácích někteří účastníci materiály domů.

Z hlediska komunikace s rodiči je důležité se zaměřit i na domácí přípravu, kterou rodiče mohou značně ovlivnit. Většina účastníků rodičům v rámci konzultací pouze doporučuje, co by s žáky doma měli procvičovat, nebo doporučují pracovní listy a další

materiály včetně webových stránek. Některými jsou ale zadávány i krátké domácí úkoly, které jsou reedukačního charakteru. Domácí příprava se může odrazit do žákova celkového pokroku a dle většiny školních speciálních pedagogů často i do hodin PSPP, zejména pokud mají žáci v péči dlouhodobě. Posun v konkrétních schopnostech a dovednostech může být viditelný s větším zpožděním, pokud rodiče v rámci domácí přípravy příliš nespolupracují a nevedou své děti k procvičování i mimo školu (Štěpánová, 2020).

Výše uvedené výsledky poukazují na podobné znaky, které se v práci školních speciálních pedagogů v rámci PSPP u žáků se SPU objevují. Často se účastníci shodují na struktuře hodiny, metodách práce a přístupu ke konkrétním žákům. Některé skutečnosti týkající se PSPP se u jednotlivých účastníků liší, zejména pestrost využívaných prostorů pro práci s žáky. Rozdílné názory se objevují i ve způsobu zadávání domácí přípravy, kdy se většina účastníků přiklání spíše pouze k doporučení, ale někteří i k občasnému zadávání domácích úkolů. Objevují se i originální postupy, které účastníci využívají například v rámci informování rodičů či učitelů o průběhu PSPP.

Na základě zpracování profilů žáků se specifickými poruchami učení lze zmínit podobnosti, které se u daných diagnóz objevují, zejména v rámci reedukačních činností. Každý žák je ale individualita a vyžaduje odlišný přístup vzhledem k povaze obtíží, temperamentu, motivaci a v neposlední řadě i kvalitě domácí přípravy. Vytvořené profily žáků se SPU by mohly sloužit jako námět pro další zkoumání, které by se zaměřovalo na žáky jako primární cílovou skupinu v kontextu reedukačních činností.

Výzkum obsahuje i limity, které byly během jeho realizace objeveny na straně výzkumníka, účastníků i výzkumném terénu. Za jeden z limitů na straně výzkumníka by se dala označit nezkušenost s vedením rozhovorů. Za jeden z limitů na straně účastníků lze považovat časovou prodlevu, ke které došlo při sběru informací potřebných k tvorbě profilů žáků. Dalším limitem v jednom z případů byly omezené časové možnosti pro poskytnutí rozhovoru. Za limit na straně terénu je v rámci jednoho z rozhovorů označeno chvilkové rušné prostředí, kdy musel být rozhovor společně s nahráváním z důvodu nutné přítomnosti jiných osob přerušeno.

Vzhledem k povaze výzkumu a z ní vyplývajícímu menšímu počtu účastníků není možné výsledky zobecňovat na populaci. Nicméně je možné zhodnotit a porovnat osvědčené postupy školních speciálních pedagogů s dlouholetou praxí. Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že byly naplněny výzkumné otázky. Práce uvádí přehled činností školních

speciálních pedagogů v rámci předmětu speciálněpedagogické péče u žáků se SPU v praxi, poukazuje na rozdíly v přístupu, ale i na podobnosti, které vychází z osvědčených postupů.

Závěr

Diplomová práce obsahuje teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část má za cíl seznámit čtenáře s problematikou specifických poruch učení v kontextu školního prostředí. Nejprve je v práci uvedena terminologie, která se ke SPU váže, dále příčiny, které jsou s touto problematikou úzce spojeny. Následně se práce zaměřuje na možnosti diagnostiky, pomocí které je možné SPU identifikovat. Obecné seznámení se SPU je zakončeno jejich klasifikací obsahující jednotlivé typy SPU společně se symptomatikou. Specifické poruchy učení se u každého projevují jinak, ale mohou žáky značně limitovat nejen ve škole, ale i v pozdějším věku v běžném životě, zejména pokud s nimi není včas pracováno. Proto jsou v práci objasněny i dopady, které můžou obtíže spojené s konkrétními druhy SPU přinést. Poslední kapitola teoretické části se věnuje podpoře, která by měla být žákům poskytnuta. Podpora ve školství by měla být zajišťována mimo jiné školním poradenským pracovištěm. Žáci se SPU mají nárok na využívání podpůrných opatření, která jim vzhledem k povaze obtíží pomáhají vyrovnávat vzdělávací možnosti s ostatními žáky. Teoretická část je zakončena tématem týkajícím se předmětu speciálněpedagogické péče, který je úzce spojen s reedukací žáků. Součástí kapitoly je tedy i představení reedukačních možností, které jsou při nápravě SPU využívány.

Výzkumná část se zabývá předmětem speciálněpedagogické péče u žáků se SPU na prvním stupni základní školy. Cílem práce bylo zmapovat přístupy vybraných školních speciálních pedagogů k PSPP u žáků se SPU. Jedním z dílčích cílů byla komparace přístupu těchto pracovníků na základě zjištěných podobností i rozdílů v práci se žáky a dalších činností, které s předmětem speciálněpedagogické péče souvisí. Pro ucelení této problematiky bylo dílčím cílem i zpracování profilů žáků se SPU, kteří na hodiny PSPP dochází.

K dosažení hlavního cíle byla využita technika rozhovorů se školními speciálními pedagogy s různou délkou praxe na této pracovní pozici. Výpovědi z rozhovorů byly později pomocí kódování tříděny do různých oblastí dle výzkumných otázek, ze kterých vplynuly konkrétní kategorie i subkategorie.

Většina oslovených účastníků pracuje s žáky skupinovou i individuální formou. Skupiny jsou tvořeny dle různých kritérií, nejčastěji se ale účastníci shodují na obtížích, které žáci mají. Z hlediska organizace mají často možnost pracovat s žáky v soukromí, což je ideální z důvodu pevného zázemí pro práci, pokud nechtějí využívat jiných prostor. Zároveň většina s žáky pracuje v rámci výuky. Tato skutečnost je vnímána za vhodnou zejména v rámci udržení pozornosti a snížení unavitelnosti žáků během reedukačních činností. Hodina PSPP je členěna

na tři úseky, kterými jsou začátek hodiny, příprava na práci a zakončení hodiny. Většina účastníků začíná hodinu úvodním rozhovorem či nějakou lehkou aktivitou. Často navazují na úvod tak, že s žáky proberou aktivity, které budou následovat. Po skončení práce je hodina zakončena zhodnocením, které je považováno za velmi důležité v rámci zpětné vazby, ze které pak žáci mohou čerpat. V průběhu hodiny je stěžejní hlavní část, která obsahuje řadu reedukačních metod. V této oblasti se účastníci hodně shodují, protože využívají osvědčené metody, které jsou v rámci reedukace SPU nedílnou součástí. Mezi metody patří například rozvoj sluchového a zrakového vnímání, multisenzoriální a individuální přístup, využívání názornosti a v neposlední řadě práce s chybou. Mimo speciálněpedagogické metody účastníci zmiňovali i přístup, který aplikují, pokud žáci nechtějí spolupracovat. V tomto případě je pro ně důležité zjistit příčinu a vybrat správný způsob motivace. Některé typy poruch učení se u žáků na základní škole objevují celkem často – například dyslexie. Speciálního pedagoga pak může svádět přistupovat ke každému žákovi se stejnou diagnózou stejně. Nicméně z rozhovorů vyplynulo, že účastníci netíhnou ke stejnému přístupu jenom proto, že mají žáci stejnou diagnózu. Byla vyjmenována i řada faktorů, které ovlivňují fakt, že ke každému žákovi je potřeba přistupovat s určitým rozdílem. Mezi tyto faktory by se dalo zařadit rodinné prostředí, třídní klima či osobnost daného žáka a jeho aktuální rozpoložení. Každý žák má dle účastníků zřízené portfolio, které obsahuje právě informace o žácích samotných, metodách, které jsou v rámci hodin PSPP využívány a zaznamenávání případných pokroků. Dokumenty mohou sloužit i k případné komunikaci s učiteli a rodiči, kteří by měli být informováni o tom, jak práce s žáky probíhá. Učitelé jsou často informováni průběžně dle potřeby – ve sborovně, na pedagogických radách nebo prostřednictvím online komunikace. Zajímavým poznatkem je informování způsobem náslechu učitelů přímo v hodinách PSPP. Mají tak možnost porovnat, jak pracují žáci v běžné hodině a jak během reedukačních hodin. Se zákonnými zástupci je ze strany účastníků preferována komunikace prostřednictvím osobního setkání, pokud to není možné tak přes telefon. Někteří rodiče si také mohou udělat obrázek o tom, na čem je s žáky pracováno tak, že domů děti nosí materiály, které slouží pro domácí přípravu. V rámci domácí přípravy většina účastníků rodičům dává pouze doporučení, jak s dětmi pracovat, někteří ale dávají i občasné domácí úkoly. Většina účastníků z dlouhodobého hlediska pocítuje pokroky u žáků, kteří domácí přípravu dodržují.

Výzkum přinesl poznatky o tom, jak je školními speciálními pedagogy přistupováno k předmětu speciálněpedagogické péče u žáků se SPU. Vzhledem ke zvolenému kvalitativnímu výzkumu není vhodné tak malý vzorek účastníků generalizovat na populaci. Je ale možné

zhodnotit a srovnat postupy, které využívá několik odborníků s dlouholetou praxí. Povahu výzkumu by bylo možné v dalších krocích přizpůsobit a rozšířit o větší vzorek, nebo se naopak více zaměřit na konkrétní oblast a prozkoumat ji ještě více do detailu, což by mohlo být provedeno například pomocí rozhovorů se žáky nebo i s rodiči těchto žáků a zjistit jejich pohled na výuku PSPP. Zpracované profily žáků poukazují na skutečnost, že u obdobných diagnóz se často opakují využívané metody. Nicméně ze zjištěných výsledků v oblasti přístupu k žákům se SPU vyplývá, že je potřeba ke každému žákovi přistupovat individuálně a vycházet z faktorů, které ovlivňují potřebu odlišného přístupu. Na základě tohoto poznatku se nabízí rozšířit případně další zkoumání o metodu pozorování, při které je možné zachytit detaily v přístupu k žákům během hodin PSPP.

Seznam bibliografických citací

ANDERSSON, E. a S. ABDELMALEK. Dyscalculia/Dyslexia: A Dichotomy?. *Foundations of Science* [online]. 2021, **26**(4), 847-858 [cit. 2022-11-10]. ISSN 12331821. Dostupné z: doi:10.1007/s10699-020-09698-6

AYAR, G., S. S. YALÇIN, H. T. GÜNEŞ a E. ÇÖP. Strengths and difficulties in children with specific learning disabilities. *Child: care, health and development* [online]. 2022, **48**(1), 55-67 [cit. 2022-10-03]. ISSN 13652214. Dostupné z: doi:10.1111/cch.12903

BABTIE, Patricia, Jane EMERSON, 2018. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-262-1304-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2. rozš. a akt. vyd. Brno: Paido, 243 s. ISBN 978-80-7315-266-6.

ČECH, Tomáš a Tereza HORMANDLOVÁ, 2020. *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. ISBN 978-80-244-5861-8.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Využívání diagnostických nástrojů a doporučená podpůrná opatření ve školských poradenských zařízeních: Tematická zpráva* [online, pdf]. 2021 [cit. 2022-09-28]. ISBN 978-80-88087-78-6.

FROMBERGEROVÁ, Anna a Veronika Pavlas MARTANOVÁ. Podpůrná opatření ve vzdělávání – vliv navýšení časové dotace na výkon žáků se specifickými poruchami učení. *E-psychologie* [online]. 2022, **16**(4), 27-42 [cit. 2023-01-23]. ISSN 18028853. Dostupné z: doi:10.29364/epsy.454

GEORGIU, G. K., D. MARTINEZ, Vieira APA, A. ANTONIUK, S. ROMERO a K. GUO. A meta-analytic review of comprehension deficits in students with dyslexia. *Annals of dyslexia* [online]. 2022, **72**(2), 204-248 [cit. 2022-10-17]. ISSN 19347243. Dostupné z: doi:10.1007/s11881-021-00244-y

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, Jan a Jiří REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

ICD-11. *International Classification of Diseases 11th Revision* [online]. Ženeva: World Health Organization. © 2023 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://icd.who.int/en>

JANDERKOVÁ, Dita a kol., 2016. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, 144 s. ISBN 978-80-7496-215-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2016. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dysgrafie*. 2. vyd. Praha: D+H, 80 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 228 s. ISBN 978-80-244-5714-7.

KRANZLER, John H., Kathrin E. MAKI, Nicholas F. BENSON, Tanya L. ECKERT, Randy G. FLOYD a Sarah A. FEFER. How Do School Psychologists Interpret Intelligence Tests for the Identification of Specific Learning Disabilities?. *Contemporary School Psychology: The Official Journal of the California Association of School Psychologists* [online]. 2020, **24**(4), 445-456 [cit. 2022-10-14]. ISSN 21592020. Dostupné z: [doi:10.1007/s40688-020-00274-0](https://doi.org/10.1007/s40688-020-00274-0)

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ, 2014. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0.

KREJČOVÁ, Lenka, 2019. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.

KŘIVKOVÁ, Dana. *Úloha a pozice školního speciálního pedagoga* [online]. Olomouc, 2022 [cit. 2023-04-08]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/gf469q/>.

LECHTA, Viktor a kol., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

LOCKWOOD, Adam B., Ryan L. FARMER, Shannon WINANS a Karen SEALANDER. Specific Learning Disability Identification Practices in the USA: a Survey of Special Education Administrators. *Contemporary School Psychology: The Official Journal of the California Association of School Psychologists* [online]. 2021, 1-10 [cit. 2022-10-14]. ISSN 21592020. Dostupné z: doi:10.1007/s40688-021-00375-4.

MICHALÍK, Jan a kol., 2020. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 159 s. ISBN 978-80-244-5891-5.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MKN-10, 2022. *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2022-09-28]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

MŠMT, 2017. *Předměty speciálně pedagogické péče*, Praha: MŠMT [online]. [cit. 2022-12-07]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predmety-specialne-pedagogicke-pece#otazka3>

NAZARI, S., F. HAKIMINEJAD a S. HASSANZADEH. Effectiveness of a process-based executive function intervention on arithmetic knowledge of children with Developmental Dyscalculia. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 2022, **127** [cit. 2023-01-18]. ISSN 18733379. Dostupné z: doi:10.1016/j.ridd.2022.104260

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2022. *Zajištění předmětů speciálně pedagogické péče*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [online]. [cit. 2022-12-07]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pspp-cleneni.html>

O'DEA, Áine, Mandy STANLEY, Susan COOTE a Katie ROBINSON. Children and young people's experiences of living with developmental coordination disorder/dyspraxia: A systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *PLoS ONE* [online]. 2021, **16**(3) [cit. 2022-10-01]. ISSN 1932-6203.

POKORNÁ, Věra, 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, Věra, 2015. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 336 s. ISBN 978-80-7367817-3.

REID, Gavin a Jennie GUISE, 2017. *The Dyslexia Assessment*. London: Bloomsbury Education. [online] [cit. 2023-01-23]. ISBN 9781472945105. Dostupné z: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=9acefd88-7072-43f0-9942-ae9fe57a6a58%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHN0aWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcylsaXZl#AN=1605847&db=nlebk>

ROSENBLUM, S. Inter-relationships between objective handwriting features and executive control among children with developmental dysgraphia. *PLoS ONE* [online]. 2018, **13**(4) [cit. 2022-11-10]. ISSN 19326203. Dostupné z: [doi:10.1371/journal.pone.0196098](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196098)

SIMON, Hendrik, 2006. *Dyskalkulie: Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál, 168 s. ISBN 80-7367-104-2.

SKALICKÁ, Štěpánka. *Předcházíme poruchám učení na prvním stupni ZŠ* [online]. Hradec Králové, 2021 [cit. 2023-04-08]. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jitka Vítová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/divn50/>.

SKUTIL, Martin a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠTĚPÁNOVÁ, Veronika. *Školní speciální pedagog* [online]. Olomouc, 2020 [cit. 2023-04-09]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/i2xi5d/>.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

VIKTORIN, Jan. Social Barriers of Pupils and Students with Specific Learning Disabilities. *Multidisciplinary Journal of School Education* [online]. 2022, **11**(1 (21) [cit. 2022-10-17]. ISSN 25437585. Dostupné z: [doi:10.35765/mjse.2022.1121.09](https://doi.org/10.35765/mjse.2022.1121.09)

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 12. vyd. Praha: Portál, 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga, 2017. *Dyspraxie: Vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 144 s. ISBN 978-80-262-1266-9.

ZELINKOVÁ, Olga, ČERNÁ, Monika a Helena ZITKOVÁ, 2020. *Dyslexie: zaostřeno na angličtinu*. Praha: Pasparta Publishing s.r.o., 158 s. ISBN 978-80-88290-62-9.

Seznam použitých zkratk

ICD-11 – International Classification of Diseases 11th Revision

IVP – Individuální vzdělávací plán

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí desátá revize

PO – Podpůrné opatření

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PSPP – Předmět speciálněpedagogické péče

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ZŠ – Základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Charakteristika výzkumného souboru

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Struktura rozhovoru

Příloha č. 3: Profily žáků

INFORMOVANÝ SOUHLAS

s účasti ve výzkumu diplomové práce s tématem „Předmět speciálněpedagogické péče jako podpůrné opatření v rámci nápravy specifických poruch učení u žáků na prvním stupni ZŠ“

Prohlašuji, že jsem byl/a autorkou diplomové práce srozumitelně seznámen/a s účely výzkumné části této práce. Moje účast je dobrovolná a jsem si vědom/a toho, že mohu z účasti na výzkumu kdykoliv odstoupit. Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že veškeré údaje zveřejněné v diplomové práci budou zcela anonymní a informace zaznamenané pomocí audionahrávky během rozhovoru budou využity pouze za účelem jejich zpracování ve výzkumné části diplomové práce.

Souhlasím s pořízením audiozáznamu z rozhovoru a následným zpracováním získaných údajů pro výzkumný účel diplomové práce pod podmínkou zachování anonymity.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

V _____

Dne _____

Jméno, příjmení a podpis autorky diplomové práce:

V _____

Dne _____

Příloha č. 2

STRUKTURA ROZHOVORU

- 1) V jaké formě je předmět SP péče u žáků se SPU nejčastěji realizován – individuálně či skupinově?
- 2) V jakých prostorách je předmět speciálněpedagogické péče realizován?
- 3) Probíhá PSPP během vyučování nebo nad jeho rámec? Co je podle Vás výhodnější a proč?
- 4) Čím obvykle začínáte hodinu PSPP?
- 5) Jak navazujete na úvod?
- 6) Jak obvykle hodinu zakončujete?
- 7) Jaké reedukační či jiné metody využíváte u žáků s různými obtížemi, které vyplývají z konkrétních druhů SPU?
- 8) Jaké využíváte pomůcky?
- 9) Jak reagujete, když žák odmítá pracovat?
- 10) Jak pracujete s žáky se stejnou diagnózou SPU, liší se v něčem přístup?
- 11) Na čem závisí odlišný přístup v hodinách PSPP ke konkrétním žákům se SPU?
- 12) Jak zaznamenáváte průběh hodiny, případné pokroky žáků?
- 13) Jak informujete vyučující o tom, jak se žákovi v rámci PSPP daří?
- 14) Jakým způsobem komunikujete se zákonnými zástupci o průběhu a prováděných aktivitách PSPP?
- 15) Doporučujete aktivity pro domácí přípravu? Zadáváte domácí úkoly?
- 16) Liší se hodina PSPP mezi žáky, se kterými doma rodiče pracují a žáky, kteří pracují většinou pouze ve škole?

Příloha č. 3

PROFILY ŽÁKŮ

Žák č. 1

Jméno: Tereza

Věk: 10 let

Ročník: 4.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Tereza je velmi citlivá dívka se střídavým emočním naladěním. V prvotním kontaktu bývá velmi tichá, později ale umí být komunikativní, zejména v přítomnosti osob, které zná. U dívky se objevuje SPU – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Mezi její silné stránky patří kreslení, ve kterém dokáže být velmi kreativní.

Rodinná anamnéza:

Tereza pochází z úplné rodiny. S oběma rodiči má dobrý vztah. Matka ani otec nepodceňují domácí přípravu, i přes občasný dívčín protest. Tereza má staršího bratra, se kterým mají občas běžné sourozenecké neshody.

Školní anamnéza:

Tereza má obtíže s učením již od první třídy, později jí byla poskytována podpůrná opatření prvního stupně. Potřebuje častou pomoc s domácími úkoly. V rámci distanční výuky se hůře soustředila, potřebovala pracovat vždy s jedním z rodičů.

Dívka pracuje dle individuálního vzdělávacího plánu. Často zapomíná již naučené učivo, složitější úkoly potřebuje opakovaně vysvětlit. Má výrazně oslabenou schopnost sluchové analýzy a syntézy, což má negativní vliv na osvojování dovedností v českém jazyce. Do všech školních činností se promítají obtíže dalších specifických funkcí (zrakové a sluchové vnímání, prostorová orientace, vizuomotorická koordinace, artikulační neobratnost). Čte pomalým tempem, často přeskakuje řádky, delší slova čte po slabikách. Má problémy s porozuměním čteného textu, zejména v rámci tichého čtení. Tempo psaní je pomalé, vyskytují

se specifické chyby. V matematice se Terce nedaří zejména kvůli neupevněným základům učiva – orientace na číselné ose, představa a rozklad čísla, neporozumění principu číselných operací. Dívce činí obtíže i násobilka, také počítá po jedné na prstech. V cizím jazyce má výrazně pomalejší pracovní tempo.

Sociální anamnéza:

Dívka pochází z podnětného sociálního prostředí. Má občasné konflikty se spolužáky kvůli měnící se náladě a výbušnosti. Tereza má svoji skupinu přátel, se kterými vychází dobře.

Zdravotní anamnéza:

V posledních měsících dochází ke klinické psycholožce kvůli emoční nestabilitě a problémy s usínáním.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchového vnímání – zejména sluchové analýzy, syntézy a diferenciacce
- Posilování vizuomotoriky – překreslování obrazců, opis textu, sestavení stejného útvaru z kostek
- Procvičování prostorové orientace a prostorové představivosti – nácvik pohotové orientace na stránce, v textu, číselné ose, práce s názornými pomůckami, stavebnice
- Podpora čtenářských dovedností se zaměřením na techniku čtení a porozumění čtenému textu
- Automatizace gramatických pravidel a jejich aplikace v písemném projevu
- Rozvoj číselných představ – budování porozumění vztahů mezi čísly, automatizace matematických operací a při jejich aplikaci navést dívku na efektivnější početní postupy

Žák č. 2

Jméno: Jakub

Věk: 10 let

Ročník: 4.

Převažující stupeň PO: 3

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Jakub je chlapec, který neudrží dlouho pozornost u nějaké činnosti. Pokud se mu něco nedaří, rezignuje a nepracuje. Nemá smysl pro dokončení úkolu. Pohybově je nadaný, baví ho tělesná výchova a sport obecně. Jakubovi byly diagnostikovány SPU – dyslexie a dysgrafie.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, je jedináček. Z důvodu většího pracovního vyčerpání otce s Jakubem doma pracuje převážně matka.

Školní anamnéza:

Jakubovi chybí motivace k učení, potřebuje hodně času na vypracování i krátkých úkolů, vyžaduje časté střídání práce a odpočinku. Má vypracovaný individuální vzdělávací plán. Zejména z důvodu obtíží v oblasti zaměřování a cílení pozornosti a využívání vhodných strategií při řešení úkolů pracuje Jakub s asistentem pedagoga.

Ve výuce je nutné opakovat zadání, instrukce a upozornit, kde se pracuje, chlapec vyžaduje průběžnou zpětnou vazbu, práci po kratších celcích s přestávkami na relaxaci. Pro chlapce je velmi namáhavé psaní, má velmi pomalé tempo zápisu. Když se snaží psát rychleji objevuje se vyšší chybovost, nad pravopisem ale dokáže přemýšlet, odůvodnit gramatické jevy. Jakub čte pomalu se špatnou technikou, ulpívá na dvojím čtení, nedočítá věty. Čtení se postupně zpomaluje, má problém s porozuměním textu.

Sociální anamnéza:

Sociální zázemí je na dobré úrovni, matka se chlapci velmi věnuje, rodiče mají prostředky k zakupování doporučených pomůcek k domácí přípravě. Jakub je přátelský, se spolužáky vychází dobře.

Zdravotní anamnéza:

Jakub je v péči klinického psychologa, který ve zprávě z vyšetření uvedl přítomnost motorického neklidu, pomalé pracovní tempo u úloh školního charakteru, rychlejší vyčerpání kapacity pozornosti s následnou únavou a zvýšeným motorickým neklidem.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj organizace pracovní činnosti – trénink plánování kroků při řešení úkolu, rozvoj systematického plánování, důraz na dokončení práce
- Rozvoj správné techniky čtení a porozumění textu – slabičné čtení, čtení po kratších celcích, práce s návodnými otázkami
- Rozvoj grafomotoriky – grafomotorická cvičení, uvolnění paže, cvičení
- Práce s vizualizací – využívání přehledných materiálů, tabulky s přehledem učiva pro zrakovou oporu

Žák č. 3

Jméno: Eliška

Věk: 8 let

Ročník: 2.

Převažující stupeň PO: 3

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Eliška je klidné povahy, velmi pečlivá a snaživá dívka. Je velmi nejistá, potřebuje častou zpětnou vazbu, má strach dělat chyby. Úroveň čtení nese obraz dyslektických obtíží, dále má dívka potvrzenou diagnózu SPU – dysgrafie a dyskalkulie.

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z neúplné rodiny, žije s otcem. Má starší sestru a bratra. Bratr navštěvuje 8. ročník základní školy, od třetího ročníku má diagnostikované SPU. Sourozenci spolu vychází dobře, starší sestra je už na střední škole, snaží se Elišce pomáhat s učením. Oba rodiče se snaží s Eliškou procvičovat oblasti, které jí nejdou, ale často se neshodnou na způsobu práce a důslednosti.

Školní anamnéza:

Eliška opakuje 2. ročník, protože si neosvojila písmenka ani matematiku. Největší obtíže má ve psaní zejména kvůli oslabené grafomotorice. Obsahová stránka je zatížena specifickou chybovostí, zejména kvůli oslabenému sluchovému vnímání. Čtení se snaží trénovat, ale má na něj negativní vliv oslabená schopnost zrakové diferenciacce. Občas se objevuje dvojitý čtení. Neodkáže pohotově odpovědět na otázky týkající se porozumění textu, často v něm odpovědi hledá. Při počítání do 100 používá prsty, velmi krátce udrží pozornost, objevuje se i motorický neklid při delších činnostech. Selhává při potřebě užití matematicko-logických schopností. V matematice se jí nedaří, i když se opakuje již probraná látka. Baví ji zejména výtvarná výchova, pracovní činnosti a přírodověda. Pracuje s asistentem pedagoga na základě IVP.

Sociální anamnéza:

Eliška má ráda společnost vrstevníků, ve třídě má spoustu kamarádů. Spolužáci respektují Eliščinu obtíž, vypomáhají si mezi sebou.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchové diference a analýzy – rozlišování zvukově podobných hlásek i měkkých a tvrdých slabik, rozklad slov s obtížnější hláskovou stavbou.
- Rozvoj zrakové diference – pohotovost rozlišování reverzí, shod a rozdílů, figury a pozadí
- Procvičování vizuomotorické koordinace – překreslování obrázků dle předlohy, kreslení ve čtvercových sítích, dokreslování chybějících částí obrázku, stavebnice dle předlohy
- Cvičení na grafomotoriku – uvolňování ruky před psáním, obtahování linií, psacího písma
- Posilování čtenářských dovedností se zaměřením na správnou techniku a porozumění – odstraňování dvojího čtení, zvyšování rychlosti, orientace v textu a práce s textem, kontrola porozumění
- Procvičování a upevňování pravopisných pravidel a jejich aplikace – vedení k aktivnímu vyhledávání chyb, práce s chybou, odůvodňování gramatických jevů
- Upevňování sčítání a odčítání do 10, 20 – využití číselné sítě, Logico piccolo, číselná osa, práce s počítadlem
- Posilování rozkladu čísla v oboru do 10
- Práce se sebevědomím a sebejistotou – rozvoj i silných stránek, vyzdvihnutí věcí, které se podařily

Žák č. 4

Jméno: Lucie

Věk: 9 let

Ročník: 4.

Převažující stupeň PO: 3

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Lucie je velmi klidná žákyně se sklony k úzkostem. Objevují se u ní psychosomatické obtíže vyplývající ze selhávání ve škole, zejména v matematice. Má potvrzenou specifickou poruchu učení – dyskalkulii. Již v předškolním věku nezvládala situace, kdy jí něco nešlo, projevovalo se to stejně – bolestmi břicha, zvracením. Lucie je velmi nadaná pohybově, dělá gymnastiku, celkově ji sport baví. Také má ráda hudbu a zpěv.

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z neúplné rodiny, žije s matkou, k otci dochází na některé víkendy. Nemá sourozence. S matkou má velmi pěkný vztah, pracují spolu na domácí přípravě. V rodině občas probíhají neshody mezi rozvedenými rodiči, což má negativní dopad na dívčinu psychiku.

Školní anamnéza:

Lucie nechce ráno do školy, příčinou je matematika. Ví, že jí matematika nejde, nezvládá to, je nešťastná, pláče, vytvořila si odpor k počítání. Dívka má oslabené předmatematické i matematické schopnosti, má potíže v základních operacích, plete si znaménka, není schopna se naučit násobilku a pochopit podstatu násobení, dělení nerozumí. Má obtíže v orientaci v číselných řadách hlavně sestupně pamětně. Odpočítává po jedné, k výpočtům používá prsty, velmi dlouho zpracovává zadání. Stává se, že nacvičenou dovednost příště opět nezvládá. Při hodinách má obtíže přijímat a zpracovávat relevantní podněty při současném potlačení rušivých podnětů, kdy i přes výrazně pomalé tempo chybuje. Potřebuje využívat kratší strukturované úkoly a názorné materiály, schopnost abstrakce zatím vázne. Obtíže se objevují i ve vlastivědě, kdy je potřeba pracovat s mapou – má problémy v prostorové orientaci. V českém jazyce učivo zvládá, pěkně čte, porozumění je v normě. Lucie má ráda hlavně hudební a tělesnou výchovu. Ve třídě pracuje s asistentem pedagoga.

Sociální anamnéza:

Lucie ve škole občas působí velmi úzkostlivě, má ve třídě dvě kamarádky, se kterými tráví přestávky, ale většímu kolektivu se jinak straní. Nemá konflikty se spolužáky, vychází spolu navzájem dobře. Doma má podnětné zázemí, i co se týká školní přípravy. Z důvodu velké fixace na matku občas odmítá chodit k otci v rámci střídavé péče. Je zvyklá na své prostředí doma.

Zdravotní anamnéza:

Dievka navštěvuje psychoterapeuta z důvodu velmi nízké sebejistoty a psychosomatických projevů, nechutí chodit do školy.

Reedukační činnosti:

- Procvičování předmatematických představ
- Upevňování představy čísla – manipulační pomůcky, Logico Piccolo
- Práce s číselnou osou – upevňování poziční hodnoty čísla, práce s pojmy před, zad, hned před, hned zad, příklady typu o více, o méně
- Porovnávání čísel
- Práce s desítkovou soustavou – strukturování čísel v desítkové soustavě pomocí názorných pomůcek (čtverečky v uspořádání jednotkovém, desítkovém, stovkovém)
- Práce s operačními pojmy – rozlišování sloves, které jsou nositelem děje + - do 10, 20.
- Trénování matematických operací s přechodem přes desítku – využívání rozkladu čísla, postupné odstraňování počítání po jedné, na prstech
- Hlasité popisování činností pro upevnění učiva, využívání vysoké míry názoru
- Trénování řešení slovních úloh – vedení k plánování postupu (co je dáno, co je potřeba zjistit, jakým způsobem budeme postupovat) – vše si zakreslovat, zapisovat a nahlas popisovat
- Cvičení orientace v čase – jmenování dnů v týdnu, měsíců v roce, ročních období, časových údajů – hodiny, pojmy včera, dnes, zítra
- Rozvoj prostorové orientace – stavebnice, stavění obrazců z kostek podle předlohy, figura a pozadí
- Podpora v sebejistotě – častá zpětná vazba, pochvala

Žák č. 5

Jméno: Jan

Věk: 9 let

Ročník: 3.

Převažující stupeň PO: 3

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Honza je velmi energický chlapec. Když se mu něco nedaří, umí být zlostný se sklonem k rezignaci. Umí být ale i velmi pečlivý a dá se snadno namotivovat ke spolupráci. Má rád sport, hraje ve fotbalovém týmu. Chlapec vykazuje známky specifické poruchy učení – dyslexie.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny. Velmi dobrý vliv má na Honzu otec, je zároveň jeho fotbalový trenér, tráví tak spolu hodně času. Honza má mladší sestru v předškolním věku, se kterou doma ochotně pomáhá. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, matka je třídní učitelkou na prvním stupni základní školy. Spolupráce s rodinou v rámci práce s chlapcem je velmi dobrá.

Školní anamnéza:

Honza opakoval druhou třídu z důvodu výukových obtíží. Pracoval s podporou druhého pedagoga, nyní pracuje s pomocí asistenta pedagoga a na základě IVP. V matematice využívá pomůcky, příklady na sčítání a odčítání počítá po jedné, slovními úlohami nerozumí. Největší problémy se objevují v oblasti techniky čtení a porozumění textu. Čte pomalým tempem, s malou motivací, jednodušším textům ale rozumí. Chybuje zejména v opisech a diktátech. V obsahové stránce psaní se objevuje specifická chybovost – chybějící diakritika, vynechaná písmena, počet slov ve větě apod. Jednou z příčin těchto obtíží je oslabení některých specifických funkcí – zejména vizuomotoriky a sluchové diferenciací a analýzy. Ve škole je nutná soustavná kontrola pochopení práce, vedení po krocích, krácení psaného textu a používání pomůcek. Honza má velké výkyvy v práci – když mu něco nejde, rozčílí se a odmítá dále pracovat. Potřebuje vést k dokončení úkolu. Honza má velmi dobrou sluchovou paměť.

Oslabená je výběrová pozornost – nedokáže se soustředit v rušivém prostředí. Většinou se snaží o dobrý výkon.

Sociální anamnéza:

Honza je nekonfliktní, až na občasnou rezignaci, kterou vyjadřuje mírným rozčilením. Ve třídě ale vyjde s každým, je velmi společenský. Doma s ním rodiče pravidelně pracují, snaží se rozvíjet oslabené funkce, vytváří mu podnětné sociální prostředí.

Reedukační činnosti:

- Posilování sluchové diferenciacce – zejména měkkých a tvrdých slabik, zvukově podobných hlásek i krátkých a dlouhých samohlásek
- Rozvoj analýzy obtížnějších slov – aplikování dovednosti do psaní
- Procvičování vizuomotorické koordinace – překreslování obrázků podle předlohy, skládání trojrozměrných kostek podle papírové předlohy
- Rozvoj čtenářských dovedností – přesnost čtení, práce s textem, porozumění
- Práce s chybou, hledání chyby v diktovaném textu
- Rozvoj početních představ – představa čísla jako vyjádření množství
- Trénování pohotového rozkladu čísla v oboru do deseti
- Základní matematické operace sčítání a odčítání s přechodem přes desítky za využití rozkladu čísla
- Upevňování a automatizace násobilky
- Využívání přehledových tabulek, názorných pomůcek, interaktivní tabule

Žák č. 6

Jméno: Sofie

Věk: 8 let

Ročník: 2.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Sofie je v prvním kontaktu velmi plachá dívka, ale s výraznou snahou a smyslem pro spolupráci. Moc ráda kreslí a vyrábí, má velký smysl pro kreativitu. Má velké obtíže v psaní, které jsou dysgrafického charakteru.

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z dvojjazyčné rodiny. Otec je z Turecka, matka byla Češka – před dvěma lety zemřela na vážné onemocnění. Doma mluvili převážně česky, rodiče mezi sebou občas anglicky. Otec se česky dorozumí dobře, ale špatně artikuluje, má stále turecký přízvuk, což mírně ovlivňuje Sofiino porozumění instrukcím. S dívkou se ale do školy pravidelně připravuje, snaží se jí co nejvíce věnovat. Se školou také ochotně a aktivně komunikuje.

Školní anamnéza:

Sofie ve škole selhává zejména v písemném projevu. Často neporozumí zadání, vyžaduje potřebu kontroly, zda zadání pochopila správně. Předpokládá se, že špatné porozumění může zkreslovat původ z bilingvního prostředí. Žákyně má také oslabenou oblast specifických funkcí, které z velké části ovlivňují čtení, psaní i matematiku. Má velmi pomalé tempo zápisu, problémy s vybavností písmen, neobratnost grafomotoriky. V diktátu vynechává písmena, chybí i v přepisu slov a vět. Písmo je neúhledné, občas až nečitelné. Čtení je tempem pomalejší, ale s celkem dobrým porozuměním čteného textu. Techniku čtení narušuje artikulační neobratnost (potíže s delšími souhláskovými shluky) a specifická asimilace (chybná nebo nejednoznačná výslovnost tvrdých a měkkých slabik a sykavek C, Č, S, Š ve slově). V matematice nemá výraznější obtíže, je pouze občas nejistá v pravolevé orientaci, v plošné a prostorové představivosti. Sofie má velmi dobrou kázeň, je vždy připravená na výuku. Má ráda zejména pracovní činnosti a výtvarnou výchovu.

Sociální anamnéza:

Sofie působí velmi plaše, ale ve třídě má spoustu kamarádů a vychází se spolužáky dobře. Během předmětu speciálněpedagogické péče je s ní potřeba pracovat individuální formou – dívka je to příjemnější, občas ráda něco poví o mamince, potřebuje oporu v dospělém a otevřený přístup pro řešení různých témat. Dříve měla sklony k úzkostem, ale díky dobrému sociálnímu zázemí, které je jí poskytnuto, se psychicky velmi zlepšila.

Zdravotní anamnéza:

Po smrti matky docházela Sofie k dětskému psychologovi, který s ní pracoval na zvládnutí celé situace a jejím prožívání. Je také v péči klinického logopeda v rámci nápravy artikulační neobratnosti u některých slov a obtížné výslovnosti.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchové syntézy a analýzy – v písemné i ústní formě, řazení přeházených písmen ve slově, tvoření slov z písmen
- Posilování sluchového rozlišování – samostatně i s následnou aplikací do písemného projevu pro snížení specifické chybovosti
- Náprava artikulační neobratnosti – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, vedení, aby si diakritická znaménka zapisovala ihned po napsání hlásky
- Rozvoj zrakové diferenciaci – rozlišování zrcadlových obrázků, shody a rozdíly, rozlišování figury a pozadí pomocí manipulačních pomůcek (kostiček apod.)
- Rozšiřování slovní zásoby a posilování jazykového citu – vedení dívky k přesnému vyjadřování, tvoření vět s obměnami (jiná osoba, čas apod.)
- Rozvoj čtenářské dovednosti – zaměření se na plynulost, čtení s porozuměním, práce s textem, vyhledávání klíčových slov
- Rozvoj pravolevé orientace – na ploše, vlastním těle i v protilehlé rovině
- Psaní krátkých přepisů a diktátů – upevňování gramatických pravidel a jejich aplikace, práce s chybou (její vyznačení, aktivní vyhledávání chyb)
- Podpora správného úchopu pera – uvolňovací cvičení, úkoly na grafomotoriku a vizuomotoriku (obkreslování podle vzoru, vedení čáry), práce s tužkou

Žák č. 7

Jméno: Adam

Věk: 10 let

Ročník: 3.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Adam je zvědavý a citlivý chlapec. Má velmi dobrou kázeň, v činnostech bývá snaživý, s chutí úkol dokončit. Baví ho sport a zajímá se o přírodu. Chlapec vykazuje obtíže vyplývající ze specifické poruchy učení – dysortografie.

Rodinná anamnéza:

Adam pochází z úplné rodiny. Má mladšího bratra, který navštěvuje 1. ročník ZŠ, u kterého se také začínají projevovat obtíže spojené se specifickými poruchami učení. Rodiče se Adamovi plně věnují. Otec je myslivec, tráví spolu hodně času. S matkou se na vedení syna shodnou, nemají problém cokoli zařídit a komunikovat se školou.

Školní anamnéza:

Do školní práce se odráží pomalejší pracovní tempo, které se zvýrazní u činnostech, které jsou pro Adama náročné. Občas potřebuje dovysvětlit nebo více zprostředkovat instrukce. U úkolů, které vyžadují přepínání pozornosti mezi více zdroji informací, je potřeba Adama kontrolovat – zvýšeně chybuje. Pozornost má ale jinak Adam bez nápadností, umí se soustředit na zpracování úkolu a dokončit ho. U chlapce vážně funkce pohotového sluchového zpracování, které se promítá do obsahové stránky písemného projevu – zaměňuje písmena, chybuje v gramatických jevech. Tempo čtení je pomalejší, Adam komolí slova, často se zadržává, ale porozumění je v normě. Adam má oslabené sluchové i zrakové vnímání a vizuomotorickou koordinaci. Velmi dobře si vede v matematice, má smysl pro orientaci v prostoru a matematicko-logické myšlení. Adama baví tělesná výchova a přírodopis.

Sociální anamnéza:

Adam plně respektuje autoritu, je velmi přátelský a ke všem spolužákům srdečný – v kolektivu je oblíbený. Má velký smysl pro zodpovědnost, doma má plně podnětné prostředí k rozvoji svých schopností a dovedností.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchové analýzy a syntézy – uvědomování si pořadí hlásek při zápisu diktovaných slov, schopnost propojovat do zápisu diktovaného textu
- Rozvoj sluchové diferenciacce – tvrdé a měkké souhlásky
- Posilování jazykového citu
- Procvičování vizuomotoriky – přesná práce s tužkou, překreslování obrazců, bodů v mřížce, labyrinty, Dobble
- Rozvoj zrakové diferenciacce – reverzní figury, postřehování detailů, hledání rozdílů na obrázku
- Posilování čtenářských dovedností se zaměřením na správnou techniku, trénování samostatného převyprávění příběhu, hledání souvislostí
- Návčik psaní diktátu s rozborem v propojení se sluchovou analýzou

Žák č. 8

Jméno: Michaela

Věk: 10 let

Ročník: 4.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Michaela se jeví jako snaživá a klidná žákyně. Školní neúspěch ji velmi trápí, sama se chce zlepšovat. U Míši jsou viditelné dysgrafické obtíže a byla jí diagnostikována specifická porucha učení – dysortografie. Ve volném čase se věnuje tanci, celkově má ráda pohybové aktivity.

Rodinná anamnéza:

Dívka žije s matkou, k otci dochází na víkendy. Z otcovy strany má mladšího bratra, se kterým o víkendech pomáhá. Otec měl v dětství obdobné potíže jako Míša, nicméně v té době mu žádná diagnóza stanovena nebyla. Otec by rád s Míšou pracoval víc, ale protože ji nemá v péči, není to možné. Zájem o komunikaci se školou, jak se Míše daří, projevuje spíš on.

Školní anamnéza:

Michaela ve 3. ročníku velmi často chyběla, domácí příprava nebyla žádná. Při výuce se dokáže celou dobu soustředit, pracuje volnějším tempem. Někdy má ale Míša tendenci pracovat rychle na úkor zvýšené chybovosti. Kvůli oslabené funkci sluchové paměti potřebuje ve složitějších úkolech i vícekrát zopakovat zadání. Také využívá dopomoc při volbě vhodné strategie postupu, nedokáže si poradit v nových situacích. Míša má četná oslabení specifických funkcí – zejména zrakové a sluchové vnímání, vizuomotorickou koordinaci a jazykový cit. Čte pomalu s nepřesnostmi a nejistým porozuměním. Výrazné obtíže se objevují v obsahové stránce písemného projevu – neaplikuje délky samohlásek, zapomíná pravidlo věty, nerozliší tvrdé a měkké slabiky. Nedodrží hranice slov, nejistě aplikuje gramatická pravidla a slova píše foneticky. Tyto chyby vyplývají především z oslabeného sluchového rozlišování. Při psaní tlačí na podložku, má neuvolněnou ruku, brzy nastupuje únava. V matematice nemá upevněný rozklad čísla v oboru do deseti, vázne automatizace násobilky. Počítá po jedné, vázne

porozumění operačním pojmům pro násobení a dělení. Míša ale i přes obtíže do školy dochází ráda, chce se zlepšovat. Velmi vyniká v tělesné výchově. Baví ji i přírodopis, kde vykazuje značnou míru aktivity.

Sociální anamnéza:

Míša je přátelská a vůči druhým velmi empatická. Doma nemá tolik podnětné prostředí, domácí úkoly dělá sama, učí se sama. Dle matky nespolupracuje, ale otec má opačný názor – s Míšou o víkendu alespoň chvíli věnuje domácí přípravě a procvičování.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchového vnímání – zejména fonemické uvědomění, zdůrazňování délek samohlásek pomocí bzučáku, tvrdé a měkké slabiky (kostky), barevné zvýrazňování hranic slov ve větě
- Automatizování gramatických pravidel – interaktivní tabule, názorné pomůcky
- Rozvoj schopnosti učit se, hledání stylu učení, postupů práce
- Upevňování základních matematických pojmů – vyvozování pomocí konkrétních, jednoduchých příkladů
- Rozvoj prostorové a plošné představivosti pro posílení matematických dovedností – práce s číselnou osou

Žák č. 9

Jméno: Matěj

Věk: 8 let

Ročník: 3.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Matěj je v kontaktu bezprostřední a komunikativní žák. Je velmi zvědavý, má smysl pro spolupráci. Občas je trochu roztěkaný, odbíhá od práce. Je nadaný na sport, věnuje se hokeji. Žák má obtíže poukazující na specifickou poruchu učení – dyslexii.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z harmonického rodinného prostředí. Rodiče bez problému spolupracují se školou, nechávají si doporučit domácí přípravu, při které jsou důslední. Matěj má staršího bratra, který již navštěvuje druhý stupeň, má diagnostikovaný ADHD, obtíže v učení se u něj projevují spíše z nepozornosti.

Školní anamnéza:

Při výuce je Matěj občas nepozorný, z toho důvodu potřebuje zopakovat zadání. Často udělá chybu z nepozornosti, ale spíše v oblastech nebo při práci, která ho nebaví nebo je pro něj obtížná. Matěj má zkříženou laterální a nevyzrálé specifické funkce. To zapříčiňuje zejména obtíže ve čtení i psaní, kdy vynechává písmena či diakritická znaménka. Při dlouhodobějším psaní si stěžuje na bolest ruky, nedokáže ji pořádně uvolnit. Čte pomalým tempem, porozumění je vcelku na dobré úrovni. Zaměňuje vizuálně podobná písmena, v předchozích ročnících se objevovalo dvojí čtení, které se podařilo úspěšně přecvičit. Pracuje pomalým tempem, rychlejší tempo je na úkor zvýšené chybovosti – občas má sklon k tomu pracovat roztěkaně. Matěj potřebuje důsledné vedení, aby dokončil úkol. Ve škole plně respektuje učitele. Baví ho matematika, což je znát i na jeho výsledcích. Má dobře rozvinutou abstrakci a logické uvažování. Obtíže mu dělají slovní úlohy, u kterých potřebuje vyšší časovou dotaci na přečtení a vybrání klíčových informací pro správný výpočet.

Sociální anamnéza:

Matěj je vůči okolí velmi vnímavý, má velký smysl pro spravedlnost, umí vyjádřit svůj názor. Sociální zázemí má podnětné, k domácí přípravě je motivován díky sportu, který je pro něj odměnou za snahu a pečlivost při procvičování.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj zrakového rozlišování – hledání rozdílů, reverzní figury
- Posilování sluchové analýzy a syntézy slov
- Vizuomotorická koordinace – skládání kostek dle předlohy, překreslování podle vzoru, opis krátkého textu, Dobble
- Pravolevá a prostorová orientace – orientace na vlastním těle i v protilehlé rovině, určování polohy předmětů, umístování předmětů v místnosti
- Uvolňovací cvičení v rámci přípravy na psaní – krouživé pohyby, obtahování čar v různém směru
- Střídání sedavých aktivit s pohybovými
- Vedení k plánování činnosti – čím se začne, co bude následovat...
- Motivace k dokončení cvičení – odměna na konci práce

Žák č. 10

Jméno: Lukáš

Věk: 9 let

Ročník: 4.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Již v předškolním věku měl Lukáš obtíže s rozvojem řeči, psychomotorický vývoj byl nerovnoměrný. Je to svědomitý a velmi snaživý žák. I přes logopedické diagnózy – dyslálie, percepčně-motorické oslabení, dysfatické obtíže a od toho se odvíjející SPU – dyslexie, dysgrafie a dysortografie, dokáže pracovat s velkou snahou a pečlivostí. Lukáše baví matematika, výtvarná výchova a přírodopis.

Rodinná anamnéza:

Chlapec je ve střídavé péči rodičů, kteří mají k práci s ním odlišný přístup. Lukáš je jedináček, matka se mu věnuje na 100 %. Domácí přípravou, sic v dobré vůli, Lukáše až přetěžuje, otec naopak domácí přípravu a procvičování oslabených schopností příliš neřeší. Ze strany školy je obtížné přesvědčit rodiče, aby jejich nároky vyrovnali, protože spolu příliš nekomunikují.

Školní anamnéza:

Lukáš byl do 2. ročníku pouze v péči SPC pro vady řeči. Ve 3. ročníku proběhlo vyšetření v PPP kvůli podezření na SPU. Prokázalo se, že obtíže v řeči primárně ovlivňují potvrzené SPU. Lukáš změnil školu kvůli nevhodnému přístupu ze strany učitele – byly na něj kladeny vysoké nároky, které vedly k přetížení, únavě a obavám z opakovaného selhání. Změna školního prostředí mu velice prospěla. Dostal čas na adaptaci, zmapování naučeného z předešlé školy a podporu v souvislosti s diagnózami v řečové i školní oblasti. Čtenářské dovednosti nejsou zcela rozvinuté, ale je vidět zlepšování. Lukáš čte vázaně slabičně s častou chybovostí v souvislosti s řečovou vadou. Vážně porozumění čtenému, ale při tichém čtení podává lepší výkon. Písemný projev je pro něj nejnáročnější – těžší forma dysgrafie a dysortografie výrazně

ovlivňuje obsahovou stránku napsaného. V matematice je šikovný na numerické počítání, komplikace nastávají při řešení slovních úloh, kdy si musí přečíst zadání.

Sociální anamnéza:

I přes to, že se Lukáš na novou školu velmi těšil, chvíli mu trvalo, než se adaptoval na nové prostředí a kolektiv. Když si spolužáci po jeho příchodu všimli jeho výraznějších obtíží, nechtěli ho někteří mezi sebe přijmout, bylo potřeba pracovat s třídním kolektivem. Časem se podařilo třídní klima zlepšit a Lukášovi se ve škole líbí. Domácí prostředí u matky má velmi podnětné. Maminka ale občas dává Lukášovi najevo, že na sobě musí pracovat, aby byl jako ostatní děti. Vše dělá v dobré vůli synovi pomoci, ale v Lukášovi to vyvolává pocit jinakosti a někdy ho to přetěžuje. Otec naopak přípravu někdy podceňuje.

Zdravotní anamnéza:

Lukáš je v dlouhodobé péči klinického logopeda kvůli dyslálii a percepčně-motorickému oslabení a obtížím dysfatického charakteru.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchové percepce – sluchová analýza, syntéza, rozlišování (využití bzučáku, vytleskávání slabik)
- Rozvíjení jazykového citu – doplňování slov ve správném tvaru (pracovní listy)
- Posílení správné výslovnosti slov během čtení, rozvoj porozumění čtenému textu
- Opakování gramatických jevů a jejich aplikace – práce s pracovními listy, krátké diktáty, práce s chybou, aktivní vyhledávání chyb
- Rozvoj grafomotoriky – uvolňovací cvičení, práce s modelínou, tvarování z hmoty, obtahování čar
- Procvičování vizuomotorické koordinace – obkreslování tvarů, obrázků, Dobble

Žák č. 11

Jméno: Tadeáš

Věk: 9 let

Ročník: 3.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Tadeáš je velmi komunikativní a zvědavý chlapec. Moc rád kreslí a hraje počítačové hry. Neudrží souvislou pozornost u činností, které ho nebaví. Naopak u činností, ve kterých vidí smysl a zálibu je pečlivý. Jedná se o žáka se SPU – dyslexie.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z neúplné rodiny. Žije s matkou, ale vzhledem k jejímu pracovnímu vytížení jí s výchovou značně pomáhají prarodiče. S otcem je v nepravidelném kontaktu. Tadeáš je jedináček.

Školní anamnéza:

Ve 2. ročníku mu byl sestaven PLPP z důvodu pomalého pracovního tempa a nejistoty při plnění školních úkolů. Na žádost matky absolvoval vstupní vyšetření ve školském poradenském zařízení z důvodu výukových obtíží. Tadeáš pracuje pomalejším tempem a má problémy v zapamatování si učiva. Ve škole často nestíhá a musí pak látku doma dopisovat. Spolužáky se nechá lehce ovlivnit, občas je nepozorný a vznětlivý. Lépe pracuje individuálně, ruch třídy jeho schopnosti spíše oslabuje. Vyžaduje ujištění a kontrolu porozumění zadání. Pracuje se sdíleným asistentem pedagoga, který ho občas musí motivovat k plnění úkolů, aby práci stíhal. V českém jazyce selhává v psaní diktátu, píše pomalým tempem – pan učitel mu diktáty krátí. Zaměňuje zejména vizuálně podobná písmena, ale i číslice, což se odráží do hodin matematiky. Čte velmi pomalým tempem, slova komolí. Při čtení delších textů se projevuje únava a postupně se technika čtení zhoršuje. Kratším textům rozumí, dokáže odpovídat na návodné otázky. V anglickém jazyce má obtíže se čtením cizích slov. Baví ho přírodopis a výtvarná výchova.

Sociální anamnéza:

Tadeáš je velmi milý a komunikativní chlapec. Zprvu se stydí, ale později již sám navazuje kontakt a rád něco vypráví. Občas si je nejistý a napjatý, potřebuje podporu včetně klidnějšího prostředí, kde se cítí v bezpečí. Řešila se šikana z důvodu vztahových problémů s vrstevníky, ale vzhledem k dlouhotrvající distanční výuce se situace zklidnila.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj čtenářských dovedností – postřehování slabik, krátkých slov, vázané slabičné čtení, práce s textem pro rozvoj porozumění
- V psaném projevu práce s opakovanou chybovostí – vyhledávání chyb a jejich oprava, hlasité odůvodňování
- Propojování dílčích funkcí – procvičování sluchové analýzy a syntézy, zrakové rozlišování
- Procvičování krátkodobé paměti – opakování zvuků, rytmu, obrázky po zapamatování
- Častá zpětná vazba – zejména pozitivní pro motivaci k rozvoji funkcí

Žák č. 12

Jméno: Jana

Věk: 9 let

Ročník: 3.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Jana je v kontaktu nesmělá, uzavřenější, ale velmi snaživá. Moc ráda maluje a hraje pohybové hry, baví ji sport. Na základě obtíží byla Janě diagnostikována dysortografie, zároveň se objevují dyslektické obtíže.

Rodinná anamnéza:

Matka s Janou ochotně chodí do poradny, doma se jí věnuje a pomáhá s domácí přípravou. Registruje její pokroky a nedostatky, zajímá se o výsledky, navštěvuje rodičovské schůzky. Rodiče jsou rozvedení, ale celková spolupráce s rodinou je dobrá. Jana má mladšího bratra, se kterým mamince doma pomáhá.

Školní anamnéza:

V péči PPP je od předškolního věku. U dívky byl realizován odklad školní docházky. Má potíže ve čtení, psaní a přetrvává u ní oslabení některých specifických funkcí. Její pracovní tempo je pomalé, často nad úkoly přemýšlí delší dobu. Mezi druhým a třetím ročníkem u ní došlo k určitému posunu ve čtení, nicméně stále čte nejistě, neplynule a velmi pomalu. S reprodukcí čteného textu problémy nemá. Píše velmi pomalým tempem a objevuje se vyšší chybovost v diktátu včetně specifické chybovosti. Slova si při psaní šeptem hláskuje, je méně jistá. V oblasti specifických funkcí, je oslabené sluchové vnímání, vizuomotorická koordinace a pravolevá orientace v protilehlé rovině. U dívky je zároveň oslabena řeč v oblasti artikulace. V anglickém jazyce si nepamatuje slovíčka, má problémy se zápisem a se správnou výslovností. Janu baví matematika a je výborná v malování, geometrii a tělesné výchově.

Sociální anamnéza:

Jana je nekonfliktní, velmi ochotná pomoci ostatním. Sama si je nejistá ve věcech, které ví, že jí tolik nejdou, bojí se selhání a že se jí spolužáci budou smát, když udělá chybu. Zároveň ale nemá vztahové problémy s vrstevníky, klima třídy je dobře nastaveno. Spolužáci respektují specifické potřeby dětí.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj sluchové analýzy a syntézy – skládání slov z písmen, bzučák
- Rozvoj sluchové diferenciaci – práce s kostkami, interaktivní tabulí
- Posilování čtenářských dovedností – zejména tempa a techniky
- Podpora v oblasti sebevědomí – podněcování k odpovědi, i když to nemusí být správně, užití návodných otázek
- Eliminování obav z případného neúspěchu – práce s chybou ve smyslu, že je to zdroj informace
- Průběžná zpětná vazba, podpora, pozitivní motivace
- Aktivní vyhledávání chyb v textu – odůvodňování gramatických jevů
- Rozvoj vizuomotorické koordinace – stříhání podle linie, překreslování obrazců
- Práce s pravolevou orientací – pracovní listy, umístění předmětů do přihrádek
- Posilování artikulační obratnosti – jazykolamy, slovní hříčky, opakování slov se shlukem souhlásek

Žák č. 13

Jméno: Edita

Věk: 10 let

Ročník: 3.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Edita je velmi plachá a stydlivá dívka. Její oblíbenou aktivitou je kreslení, malování či různé vyrábění věcí, kde může využít svůj smysl pro tvořivost. Závěry ŠPZ poukazují na specifickou poruchu učení – dysgrafii.

Rodinná anamnéza:

V současné době Editu a její sourozence vychovává babička. Matka je ve výkonu trestu odnětí svobody za krádeže. Otec Edity je neznámý. Dívka má čtyři sourozence. Dva nejstarší sourozenci jsou již plnoletí. Dále má Edita o šest let starší sestru, která navštěvuje stejnou základní školu a mladšího bratra, kterému jsou 3 roky. Babička věnuje pozornost především právě nejmladšímu bratrovi a řeší kázeňské problémy Editiny sestry a jí pak už není věnováno tolik pozornosti.

Školní anamnéza:

Edita má ve třetím ročníku stále potíže se čtením a psaním. Nástup do vyššího ročníku se odrazil na špatném prospěchu a nepochopení složitější látky, druhý ročník opakovala. Učitelé přisuzují tyto obtíže i nedostatečně podnětnému domácímu prostředí, opakovaně nemá domácí úkoly. Na druhou stranu, pokud jí paní učitelka zadá cvičení na vypracování ve škole, je velmi snaživá a pečlivá. Vyšetření v PPP absolvovala ve druhém ročníku na důrazné doporučení třídní učitelky. Má ráda hodiny výtvarné výchovy, ale při vystřihování a činnostech, které vyžadují přesnost, má problémy. Je velmi poslušná, nestane se, že by odmítla pracovat na zadaných cvičeních či aktivitách zadaných učitelem. Největší obtíže má v psaní, píše velmi pomalu, pokud je na Editu vyvíjen tlak, dopouští se i vyšší chybovosti a písmo je až nečitelné. Problémy se jeví i v oblasti vizuomotoriky. Na Editě je znát, že jí neúhlednost písma vadí. V matematice má potíže s již probranou i aktuální látkou, ale to je dáno spíše nedostatečnou domácí přípravou

a automatizací. Dysgrafické obtíže se objevují v geometrii – zejména neúhlednost a nepřesnost vedení čar. Čte velmi pomalu a potichu, nedává důraz na intonaci. Porozumění textu je dobré, výborně reaguje na návodné otázky.

Sociální anamnéza:

Edita vyrůstá v poměrně rušném prostředí se svými čtyřmi sourozenci ve starším rodinném domě u babičky. Babička se Editě v rámci domácích úkolů příliš nevěnuje. Edita doma musí pomáhat s domácími pracemi, které dělá i za svoji starší sestru, která doma odmítá pomáhat. Se spolužáky má neutrální vztahy, bez viditelných emocí. Při různých aktivitách či hrách působí ale velmi zdrženlivě. Respektuje autoritu.

Zdravotní anamnéza:

V mateřské škole Edita trpěla občasnými astmatickými záchvaty, které se postupem času zmírnily. Jiné zdravotní obtíže nejsou známy.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj vizuomotorické koordinace – skládání obrázků podle předlohy, opis textu
- Uvolňovací cvičení – říkanky s doprovodem uvolnění rukou, vedení čáry podle předkreslené linie, masážní balónky
- Posílení schopnosti psát – obtahování předtištěného textu, automatizace psacího písma, práce s názornými pomůckami
- Rozvoj čtenářských dovedností – tempo, porozumění ve smyslu převyprávění textu, užití kontrolních otázek
- Rozvoj matematické představivosti – práce s pojmy, automatizace násobení a dělení hravou formou, Logico Piccolo
- Posílení sebejistoty – chválení za snahu a dobře odvedenou práci, zpětná vazba, co se podařilo

Žák č. 14

Jméno: Petr

Věk: 11 let

Ročník: 5.

Převažující stupeň PO: 2

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Petr je žák s tzv. dvojitou výjimečností. Je nadaný na matematiku, má nadprůměrně rozvinuté matematicko-logické myšlení a práci s čísly. Je velmi pilný, kamarádský s velkým smyslem pro spravedlnost. Rozložení rozumových schopností odpovídají horní hranici průměru. U Petra je ale kromě nadání diagnostikovaná i specifická porucha učení – dyslexie. Petr chodí do kroužku, kde hrají různé deskové hry, nejvíce ho baví strategické hry. Věnuje se hře na klavír.

Rodinná anamnéza:

Petr má mladší sestru, která navštěvuje první ročník stejné základní školy. Pochází z úplné rodiny, oba rodiče se snaží jeho nadání rozvíjet a zároveň procvičovat oslabené schopnosti v oblasti čtení. Ze školy chodí několikrát týdně k prarodičům, kteří rodičům pomáhají s výchovou i vzděláváním.

Školní anamnéza:

Petr měl již od začátku školní docházky obtíže v osvojení si některých písmen. Slova při čtení komolil, zaměňoval zrakově i sluchově podobné hlásky. Zároveň u něj byly pozorovány velmi dobré znalosti v matematice a rychlé tempo osvojování si číslic a numerických operací. Obtíže byly zaznamenávány při práci se slovními úlohami, protože Petrovi trvalo, než si přečetl zadání, aby ho správně pochopil, s výpočtem pak nikdy neměl obtíže. Úkoly vždy promýšlí, hledá řešení, umí pracovat s informacemi, propojuje je do souvislostí. Naopak v českém jazyce stále přetrvávají dyslektické obtíže, které se projevují pomalým tempem čtení, které se ale znatelně zlepšilo. Obtíže se objevují ve zrakovém rozlišování a sluchovém vnímání. Občas vážne aplikace gramatických jevů v diktátu, při ústním ověření dokáže vše odůvodnit správně. Petr pracuje celkově pomalejším tempem, hodně věci

promýšlí, nechce se dopouštět chyb, špatně reaguje, pokud je na něj vyvíjen tlak. Potřebuje zpětnou vazbu zejména v rámci podpory pracovní oblasti. Porozumění čtenému je na dobré úrovni, Petr si vyhledává zejména klíčové informace, detailům ale nepřisuzuje takovou pozornost. Kromě matematiky ho ve škole baví i hudební výchova.

Sociální anamnéza:

Petr je nekonfliktní žák, ale je citlivější na větší hluk, vadí mu vyšší počet žáků ve třídě, není mu příjemné, když někdo porušuje a nedodržuje pravidla. Domácí prostředí je velmi podnětné.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj čtenářských dovedností – pracovní listy s kratšími texty a kontrolní otázky
- Podpora hledání souvislostí v textu – návodné otázky, dokončení čteného příběhu
- Rozvoj jazykového citu – procvičování gramatických jevů prostřednictvím diktovaného textu, doplňovačky, procvičování práce na čas
- Udržování motivace pro rozvoj čtení – vnitřní i vnější – práce na interaktivní tabuli po dobře odvedené práci, možnost výběru činnosti
- Poskytnutí zpětné vazby, ujištění při složitějších úkolech
- Podpora matematických schopností – rozvoj kreativity, logické hry

Žák č. 15

Jméno: Ondřej

Věk: 10 let

Ročník: 4.

Převažující stupeň PO: 3

Anamnestické údaje:

Osobní anamnéza:

Ondra je komunikativní a kontaktní žák, někdy se sklonem k impulzivnímu chování. Baví ho sport, hraje fotbal. Vzhledem k dlouhodobým obtížím ve více oblastech mu byla diagnostikována dyslexie zároveň s dyskalkulií.

Rodinná anamnéza:

Ondra pochází z úplné rodiny. S učením mu hodně pomáhají prarodiče a matka, která pracuje jako vychovatelka ve školní družině. Otec jezdí s kamionem, je přes týden tedy hodně pracovně vyčerpán. Ondra má staršího bratra, který navštěvuje 6. ročník stejné základní školy. Bratr má, stejně jako Ondra, diagnostikovanou dyslexii.

Školní anamnéza:

Ondra je v péči pedagogicko-psychologické poradny od druhého ročníku. Měl dlouho problém osvojit si písmena, má oslabenou zejména oblast zrakového rozlišování a krátkodobé paměti. Technika a tempo čtení se postupem času zlepšily, ale pořád čte pomaleji a složitější slova komolí. V matematice měl problémy s osvojováním číslic, zaměňoval vizuálně podobná čísla, předpokládalo se, že se tento problém odráží z obtíží ve čtení. Později si ale nedokázal poradit i se základními početními operacemi, nechápal princip jednoduchých slovních úloh a jak je vypočítat. Stále má obtíže s násobením a dělením a počítáním s přechodem přes desítky. Ondra má občas tendenci k rychlému vyřešení úkolu na úkor správnosti. Pracuje s asistentem pedagoga, který kontroluje porozumění zadání, motivuje Ondru k dokončení úkolu a pomáhá ho navést ke správnému postupu. Ondra má obtíže i v anglickém jazyce – zapomíná slovíčka a probranou látku, musí si to pravidelně opakovat a trvá mu delší dobu si učivo upevnit. Ve škole ho baví tělesná výchova a přírodopis.

Sociální anamnéza:

Ondra je rád středem pozornosti, pokud se jedná o jeho vlastní iniciativu. V poslední době má občasné problémy s respektováním autority, ale nakonec se dá ovlivnit a uposlechne. Pochází z podnětného domácího prostředí. Pokud pocítí křivdu, jedná impulzivně, zejména pokud dojde ke konfliktu se spolužáky.

Reedukační činnosti:

- Rozvoj zrakového vnímání – rozlišování reverzních tvarů, poznávání rozdílů, skládání složitějších slov z písmen na kartičkách
- Rozvoj paměti – pexeso, zapamatování si věcí na obrázku
- Procvičování čtenářských dovedností – práce s textem, rozložení složitějších slov na slabiky
- Opakování základních matematických operací, rozlišování znamének – interaktivní tabule
- Práce s oporou – tabulka násobků, číselná osa
- Trénování rozkladu větších čísel pro ulehčení počítání s přechodem přes desítky
- Práce s plánováním činností a motivace k dokončování úkolů – sepisování podrobného postupu ve slovních úlohách, ujasnění jednotlivých kroků

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Žídková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Předmět speciálněpedagogické péče jako podpůrné opatření v rámci nápravy specifických poruch učení u žáků na prvním stupni ZŠ
Název v angličtině:	The subject of special educational care as a support measure within correction of specific learning disabilities in primary school pupils
Anotace práce:	<p>Teoretická část diplomové práce je strukturována do tří kapitol. První kapitola definuje klíčové termíny, popisuje příčiny vzniku a prezentuje možnosti diagnostiky. Dále je zde uvedena klasifikace specifických poruch učení společně s možnými symptomy. V druhé kapitole jsou diskutovány dopady SPU na vzdělávání a běžný život. Třetí kapitola se zaměřuje na možnosti podpory, které jsou žákům se SPU v základním vzdělávání poskytovány, včetně předmětu speciálněpedagogické péče. Výzkumná část se zaměřuje na předmět speciálněpedagogické péče u žáků se SPU a má za cíl prostřednictvím rozhovorů zmapovat přístup školních speciálních pedagogů k této formě podpůrného opatření. Dílčím cílem je vytvoření profilů žáků se specifickými poruchami učení, kteří jsou součástí PSPP. V diskusi jsou interpretovány výsledky výzkumu a srovnány s původními cíli práce. Na základě dosažených výsledků jsou navrženy možnosti pro další rozvoj této oblasti výzkumu.</p>
Klíčová slova:	Specifické poruchy učení, podpůrné opatření, reedukace, předmět speciálněpedagogické péče, školní speciální pedagog

Anotace v angličtině:	The theoretical part of the thesis is structured into three chapters. The first chapter defines key terms, describes the causes of development and presents diagnostic possibilities. It also includes a classification of specific learning disabilities along with their possible symptoms. The second chapter discusses the impact of SLD on education and daily life. The third chapter focuses on support options provided to students with SLD in primary education, including subject of special education care. The research section focuses on subject of special educational care for pupils with SLD and aims to map the approach of school special educators to this form of support measure through interviews. A partial objective is to create profiles of pupils with specific learning disabilities who are part of the SSEC. In the discussion, the research results are interpreted and compared to the original goals of the study. Based on the obtained results, suggestions for further development of this research area are proposed.
Klíčová slova v angličtině:	Specific learning disabilities, a support measure, correction, a subject of special educational care, school special educator
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Informovaný souhlas Příloha č. 2: Struktura rozhovoru Příloha č. 3: Profily žáků
Rozsah práce:	64 stran + 32 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk