

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

JITKA PICKOVÁ

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A METODY JEJICH
REEDUKACE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL
V MIKROREGIONU UNIČOVSKO**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Vojtech Regec, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Troubelicích dne 25. 3. 2011

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Mgr. Vojtechu Regecovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a ochotu při zpracování mé diplomové práce.

Obsah

ÚVOD	6
1 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	8
1.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení a vymezení pojmů	8
1.2 Etiologie specifických poruch učení	10
1.3 Funkce důležité pro osvojení čtení, psaní a počítání	16
1.4 Projevy specifických poruch učení	17
1.5 Diagnostika specifických poruch učení	24
2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	27
2.1 Školní zralost a odklad povinné školní docházky.....	29
2.2 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte	30
2.3 Žák se specifickou poruchou učení	31
2.4 Učitel jako hlavní činitel výchovného působení na žáka	32
3 SYSTÉM PÉČE O JEDINCE SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ	35
3.1 Vymezení pojmů integrace, inkluze.....	35
3.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	36
3.3 Individuálně vzdělávací program	38
3.4 Speciální třídy a školy	39
4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	41
4.1 Obecné zásady pro reedukaci specifických poruch učení.....	41
4.2 Náprava jednotlivých poruch (metody, pomůcky).....	43
5 REEDUKAČNÍ PÉČE O ŽÁKY SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V MIKROREGIONU UNIČOVSKO	53
5.1 Charakteristika výzkumného problému a metodologie výzkumu	53
5.2 Stanovení cílů, výzkumných předpokladů a hypotézy.....	53
5.3 Charakteristika dotazníku a výzkumného vzorku	54
5.4 Vlastní šetření a interpretace výsledků	59

5.5 Vyhodnocení výzkumných předpokladů a hypotézy.....	83
5.6 Závěry šetření.....	84
ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
ANOTACE.....	94
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	96
SEZNAM PŘÍLOH.....	98
PŘÍLOHY	100

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila Specifické poruchy učení a metody jejich reedukace na 1. stupni základních škol v mikroregionu Uničovsko. Specifické poruchy učení (dále SPU) jsou stále tématem velmi aktuálním a diskutovaným. Jsou středem zájmu učitelů, rodičů i širší veřejnosti. Poruchy učení jsou také nejrozšířenější druh znevýhodnění, který zařazuje dítě do kategorie integrovaných žáků. Odhaduje se, že až jedno z deseti dětí trpí poruchou učení v mírné či vážnější formě.

Důvodem volby tohoto tématu je můj studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Vybrala jsem si tohle téma, protože mě nejen tato oblast speciální pedagogiky zajímá, ale také proto, že s dětmi s poruchami učení se ve své praxi budu setkávat nejčastěji. První stupeň základní školy je pro žáky nejdůležitější etapou z celé povinné školní docházky, protože se učí základní dovednosti jako je čtení, psaní a počítání. V období první až páté třídy se u žáků mohou objevit první příznaky poruch učení, které mohou žákům činit obtíže nejen na prvním stupni základní školy, ale často i ve vyšších ročnících. Proto jsme tu my, učitelé, abychom včas poruchu učení odhalili, spolu s odbornou institucí správně diagnostikovali a zahájili reedukaci SPU. Tyto kroky mohou žákům usnadnit uplatnění v osobním i profesním životě. Každé dítě je individualitou a má právo na plnohodnotné vzdělání.

V současné době existují různé druhy podpory pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které jim i jejich rodině usnadní mnohá úskalí. Dítě má možnost využít neskutečné množství kompenzačních pomůcek, navštěvovat specializovaná pracoviště a má příležitost vzdělávat se ve specializovaných třídách nebo školách. Častější formou výuky je však vzdělávání v běžné třídě základní školy. Většina těchto škol ještě není vybavena dostatečným množstvím pomůcek a nápravných materiálů, proto si učitelé musí vystačit s materiálem, který jim škola nabízí. V běžné třídě je navíc individuální přístup k dítěti se SPU značně omezen. Pozitivně na něj však může působit prostředí, protože je v neustálém kontaktu s vrstevníky.

Dříve neexistovalo takové množství informací a doplňujících pomůcek k nápravě SPU jako dnes, proto by dnešní děti měly využít možností, které jim nabízejí specializovaná pracoviště a odborně vyškolení speciální pedagogové.

Cílem mé diplomové práce je nastítnit zlepšení reedukační péče o žáky se specifickou poruchou učení na 1. stupni ZŠ v mikroregionu Uničovsko.

Diplomovou práci jsem rozdělila do pěti kapitol, které se dělí na část teoretickou a část výzkumnou.

V první kapitole teoretické části bych se chtěla věnovat problematice specifických poruch učení a vymezení pojmů potřebných pro další části diplomové práce. Zaměřím se na obecnou charakteristiku specifických poruch učení, jejich etiologii, klasifikaci, projevy a diagnostiku.

Obsahem druhé kapitoly je osobnost dítěte mladšího školního věku. Zabývám se specifiky žáka s poruchou učení a jeho příčinami školního neúspěchu. Zmíním se také o osobnosti učitele.

Třetí kapitola je věnována systému péče o žáky se specifickou poruchou učení. V této kapitole vysvětlím pojmy integrace a inkluze. Budu se zde věnovat také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativnímu vymezení vzdělávání, tvorbě individuálního vzdělávacího programu a činností speciálních škol a tříd.

Ve čtvrté kapitole se zabývám reedukací specifických poruch učení u žáků na 1. stupni základní školy s důrazem na reedukační a kompenzační pomůcky.

Výzkumnou část jsem zaměřila na získání přesnějších poznatků o výskytu specifických poruch učení a průběhu reedukací SPU na 1. stupni základních škol v mikroregionu Uničovsko. Stanovila jsem výzkumné předpoklady a vyslovila hypotézu, objasnila volbu respondentů, metody výzkumu a specifikovala způsob zpracování výsledků výzkumného šetření. Získaná data, poznatky a údaje jsem zpracovala ve formě tabulek a grafů. Na základě interpretace výsledků jsem formulovala závěry šetření.

1 PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

1.1 Obecná charakteristika specifických poruch učení a vymezení pojmů

Význam dovednosti číst, psát a počítat patří v naší společnosti a v našich kulturních podmínkách k základnímu vybavení vzdělaného člověka. Umět číst a psát je bráno jako samozřejmost a nezbytnost. Člověk, který tyto dovednosti ovládá, je považován za gramotného. Pokud má jedinec nedostatky v této oblasti, je tu pravděpodobnost výskytu specifické poruchy učení.

Specifické poruchy učení se v posledních několika letech staly velmi studovanou problematikou. Vývojové poruchy učení se nejvíce týkají dětí, nejen na základní škole, ale často i na vyšších stupních vzdělávání. Velký vliv mají také na život dospělého člověka. Přetrvávající poruchy mohou znesnadnit výběr povolání a jeho následné uplatnění. Současně působí na psychiku člověka a ovlivňují jeho osobní i pracovní vztahy. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Česká odborná literatura pracuje s termíny, které však nejsou ještě terminologicky sjednocena, tj. vývojové poruchy učení, specifické vývojové poruchy nebo specifické poruchy učení. Tyto výrazy jsou nadřazeny specializovanějším termínům jako vývojová dyslexie, dysgrafie apod.

Pojem „vývojové“ je v názvu užíván z důvodu výskytu poruchy až na určitém stupni vývoje dítěte. Vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. (Matějček, 1995).

Zahraniční terminologie také nepoužívá společně zcela sjednocené termíny. V zahraniční literatuře se můžeme setkat například s pojmy Learning Disabilities (USA), Specific Learning Difficulties (Velká Británie). Výjimku tvoří německý pojem Lernbehinderte, který neoznačuje jedince s poruchami učení v našem slova smyslu, ale označuje žáka, jehož rozumové schopnosti jsou na úrovni lehké mentální retardace. Tyto děti mají problémy ve škole, po jejím absolvování jsou však schopni zapojit se do běžného života. V německé odborné literatuře se také objevuje termín Legasthenie. Tento nejstarší termín se používá podobně jako náš pojem dyslexie. Současná literatura tento pojem používá k označení dítěte se specifickou poruchou učení, jež odpovídá našemu termínu dyslektik. (Zelinková, 2009)

Nejednotnost terminologie lze zdůvodnit také tím, že specifické poruchy učení mohou mít velmi různorodou a pestrou symptomatiku. V současné době dyslexie není jen problém pedagogický, ale i psychologický a někdy i psychiatrický. (Pokorná, 1997)

Definice a různé termíny prošly od pokusu o první vymezení poruch do současnosti změnami, které odrážejí vývoj vědních oborů i přístupy autorů formulující tyto definice. Výrazně se od sebe liší definice z počátku století od definic současných (Heverocho, Tarnopolovi, Langmeier, Rawsonová, Matějček, Zelinková ad.). Definovat specifické poruchy učení je tedy obtížný úkol. (Zelinková, 2009)

Definice specifických poruch učení podle Zelinkové: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“* (Perspectives on Dyslexia In Zelinková, 2009, s. 10).

Specifické vývojové poruchy učení bývají také definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence. V současné době se děti s touto poruchou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Klasifikace poruch učení:

- dyslexie - specifická porucha čtení
- dysgrafie – specifická porucha psaní
- dysortografie – specifická porucha pravopisu
- dyskalkulie - specifická porucha matematických schopností
- dyspraxie - specifická porucha pohybových schopností
- dysmúzie - specifická porucha hudebních schopností
- dyspinxie - specifická porucha výtvarných schopností

Poslední tři uvedené se nevyskytují tak často a v zahraniční literatuře je nenajdeme vůbec, i když mají v diagnostice své oprávnění.

Klasická **definice dyslexie** byla přijata Světovou neurologickou federací, konferencí expertů, v roce 1968 v Dallasu (Matějček, 1995, s. 19): *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného*

výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“

Poruchy se mohou u dětí vyskytovat samostatně, ale také v kombinaci s jinými poruchami (mají schopnost se shlukovat). Nejčastější kombinací je dyslexie – dysgrafie – dysortografie. Vyskytují se poměrně často se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Zelinková (2009) také uvádí, že uvedené poruchy se nemusí projevovat pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Mohou se objevit ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace. Mezi další obtíže můžeme zařadit např. nedostatečnou úroveň zrakového a sluchového vnímání ad.

Specifické poruchy učení nejsou pouze objektem zájmu pedagogických nebo psychologických věd, ale též věd lékařských a dalších oborů téhož původu. 10. Revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1992 užívá následující pojmy a číselnou klasifikaci (Zelinková, 2009). Specifické vývojové poruchy (F81) jsou zde zahrnuty do kategorie F80-F89 Poruchy psychického vývoje.

F80–F89 Poruchy psychického vývoje

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Specifická porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Etiologie specifických poruch učení je velmi rozmanitá. Specifické poruchy učení jsou specifické právě jednak z hlediska příčin vzniku, jednak z hlediska svých projevů. Tyto poruchy mohou být vrozené nebo získané (většinou v raném dětství). Vznikají určitým poškozením v období prenatálním (před narozením), perinatálním (při narození)

a postnatálním (časně po narození). Vliv může mít i dědičnost, kterou prokázal Švéd Hallgren u 81% dyslektických dětí (Matějček, 1974 In Zelinková, 2009).

Příčinou není nedostatek snahy, snížená inteligence či lajdáctví. Jedinci s diagnostikovanou poruchou učení mají alespoň průměrnou, nebo i dokonce nadprůměrnou hodnotu IQ. (Slowík, 2007)

Zelinková (2009) uvádí předpoklad Francouze A. Tomatise (1983), který říká, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání. Dále polští autoři M. Bogdanowicz (1985) a H. Spionek (1985) uvádějí jako nejzávažnější příčinu dyslexie poruchy vývoje percepčně-motorických funkcí.

Psychoanalytický přístup vychází z domněnky, že dyslexie je poruchou vztahu mezi dítětem a prostředím, a má svůj původ již v raném dětství. Velmi důležitá je pevná citová vazba mezi matkou a dítětem, kdy se vytváří vhodné situace pro rozvoj řeči. Pokud je tato vazba narušena, dítě se dostává do izolace. Buď nekomunikuje, začíná mluvit později nebo používá slova dospělých, jejichž význam nezná. Tyto potíže se projeví většinou až po nástupu do školy. (Zelinková, 2009)

Současná teorie se shoduje na tom, že děti s dyslexií vykazují ještě kromě obtíží ve čtení a psaní, ve svém chování také mnoho abnormalit v těchto oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, paměť atd. Tyto abnormality se mohou projevovat v mnoha kombinacích a v různých stupních závažnosti. Proto nenalezneme dva stejné jedince s poruchou čtení a proto nelze vytvořit optimální metody společné pro všechny. (Zelinková, 2009)

Za jednu z hlavních příčin dyslexie je v současnosti podle Mezinárodní dyslektické společnosti považován fonologický deficit. Jako další nejčastější příčiny se uvádějí: vizuální deficit, schopnost zrakové analýzy a syntézy, porucha pravolevé a prostorové orientace. Deficit může být rovněž v motorické a sensoricko-motorické oblasti. (Jucovičová, Žáčková, 2008). Nejnovější výzkumy se zaměřují na vzájemné propojení mozkových hemisfér.

Pokorná (2001) uvádí souhrn příčin specifických poruch učení, který sestavil Němec Angermaier v roce 1972. Uvedu pouze některé:

1. *Funkční nedostatky a deficity schopností:* nižší inteligence, nižší verbální inteligence, artikulační obtíže, řečové obtíže, menší schopnost abstrakce, nedostatečná schopnost logického myšlení, snížená schopnost postřehování, špatná paměť ad.
2. *Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:* nedostatečná schopnost napnout své síly, lenost, odklon pozornosti, nedostatečná schopnost koncentrace, nervozita, neklid, úzkostnost, nesamostatnost, ztráta odvahy, hektický pracovní styl ad.

3. *Nedostatečné vnější podmínky*: mimoškolní faktory (chybějící péče a pomoc při přípravě do školy) a školní faktory (role outsidera mezi spolužáky)
4. *Konstituční nedostatky*: poruchy zraku nebo sluchu, postižení mozku neznámého původu, opožděný tělesný vývoj ad.

Ute Frith (1997) shrnuje, že výzkumy zaměřené na objevení příčin dyslexie a následně její reedukaci lze sledovat ve třech rovinách – biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální: (Zelinková, 2009)

1 - Biologicko-medicínská rovina

Důležitou roli hraje *genetika* (dědičnost), případně kombinace dědičnosti. V dnešní době existuje řada důkazů, že 50% SPU vzniká na genetickém základě. Genetická výbava člověka je tvořena 30 – 50 tisíci geny. Neexistuje však pouze jeden gen způsobující dyslexii. Existuje několik klíčových genů, které posunují jedince na křivce čtenářských dovedností směrem dolů. Pravděpodobnostní model, podle něhož určité geny v kombinaci s dalšími faktory včetně vlivu prostředí přispívají ke vzniku dyslexie, je nejbližší realitě. Toto pojetí je v protikladu k modelu jediného genu zodpovědného za určitou poruchu či nemoc. (Zelinková, 2009)

Pokorná (2001) uvádí, že existují genetické rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, není však známo, které to jsou. Není ani prokázáno, které procesy při výuce čtení a psaní toto riziko ovlivňuje. Je však zřejmé, že geneticky mohou být přenášeny všechny poruchy a dysfunkce.

Genetická závislost má svůj význam nejen v teorii, ale také v praxi. Mezi blízkými příbuznými jedince lze předpokládat 40 – 50% projevy obtíží ve čtení. Je-li v rodině dítěte prokázána porucha učení, můžeme již v předškolním věku považovat tuto skutečnost za jeden z rizikových faktorů. Dětem rodičů – dyslektiků, jež svou poruchu dovedli kompenzovat, mají mnohem větší šanci, že se jim též podaří poruchu kompenzovat než dětem rodičů, kteří poruchu nekompenzovali. V této souvislosti můžeme rozlišovat dyslexii vývojovou nebo získanou. (Zelinková, 2009)

Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od jedince bez této poruchy. V 60. letech 20. století byla prováděna řada výzkumů, které hledaly odlišnosti v činnosti mozků dyslektiků. (Matějček, 1995). Lze předpokládat, že tyto rozdíly se začínají utvářet v prenatálním období v dynamickém vzájemném působení mezi geny a prostředím. Další anomálie mohou vznikat v období embryonálního vývoje. (Zelinková, 2009)

V posledních desetiletích přinášejí významné objevy různé zobrazovací technologie. Umožňují zachycovat změny v mozku sledovaných jedinců při určitých aktivitách. Již v 80. letech minulého století vědci prokázali odlišnou činnost mozku při čtení dospělých dyslektiků a kontrolní skupiny. Existuje mnoho odborných výzkumů, jež prokázaly, že mozek dyslektika pracuje jinak nejen při čtení, ale také při dalších aktivitách. (Zelinková, 2009)

Vliv lehké mozkové dysfunkce se prokázal v 60., 70. a na počátku 80. let 20. století. Odborná literatura přepokládala, že specifické poruchy učení jsou důsledkem organického drobného poškození mozku a na nich závislé lehké mozkové dysfunkci (Černá a kol., 1992 In Pokorná, 2001). Ke vzniku drobného cerebrálního poškození dochází v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Pokorná (2001) uvádí tyto příčiny:

Příčiny prenatálního poškození jsou způsobeny např. infekční nemocí matky, krvácením v těhotenství, kouřením a alkoholismem matky, závislostí na lécích, nedostatkem přísunu kyslíku k plodu.

Příčiny perinatálního poškození opět vychází z nedostatku kyslíku k plodu, dále použití vysokých kleští – přímá poranění dítěte, intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou, vdechnutí plodové vody ad.

Příčiny postnatálního poškození: každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku věku (spála, záškrť, černý kašel, záněť středního ucha...), meningitida, encefalitida.

Diagnóza lehké mozkové dysfunkce byla velmi často uváděna jako příčina poruch učení, v posledních desetiletích se čím dál častěji setkáváme s jiným hledáním příčin. (Pokorná, 2001)

Jednou z příčin dyslexie může být také **zvýšená hladina testosteronu**, proto jsou následujícími poruchami postiženi více chlapci.

Cerebrální teorie, jejímiž autory jsou R. Nicolson a A. Fawcett, tvoří přechod mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní. Autoři ověřují hypotézu, že hlavní příčinou dyslexie je deficit aktivity **mozečku** (lat. cerebellum). Poruchy v různých částech mozečku mohou vést k poruchám rovnováhy, ztrátě napětí, poruše koordinace, poruše automatizace pohybů. Zájem odborníků se soustřeďuje v posledních desetiletích spíše na zpracování řečových informací v mozku. (Zelinková, 2009)

2 - Kognitivní rovina

Fonologický deficit vysvětlujeme jako obtíže s dekodováním slov, diskriminaci jednotlivých hlásek, narušenou schopnost hláskové analýzy atd. Odborníci se většinou shodují na tvrzení, že jedinci s dyslexií vykazují deficit ve fonologických procesech. (Zelinková, 2009)

Vizuální deficit je považován za příčinu již mezi průkopníky dyslexie. Vysvětlujeme jej takto: zrakové podněty přetrvávají krátký čas po externím podnětu, ačkoli ten již mizí. Tento obraz, který zůstává po prvotním podnětu, se nazývá *ikonické přetrvání*, a zprostředkovává ho *ikonická paměť*, která je u každého různá. Někteří dyslektici mají dlouhé ikonické přetrvávání, což má velký vliv na čtení. Dětem s dlouhým ikonickým přetrváváním při čtení způsobuje problém obraz prvního písmene, který zastiňuje obraz písmene druhého. Dítě potřebuje více času, potom se teprve dostává ke čtení písmene třetího, které opět zaclání písmeno druhé. Rozpoznání písmen je pomalé a namáhavé a čtenář může rychleji zapomínat přečtené části slov. (Zelinková, 2009)

Deficity v oblasti řeči a jazyka jsou spojovány s menší slovní zásobou, obtížemi ve vyjadřování, s nižším jazykovým citem a artikulační neobratností. (Zelinková, 2009)

Teorie deficitu v oblasti automatizace předpokládá, že proces učení probíhá zpočátku bez větších problémů, ale dovednosti u žáků se specifickou poruchou učení nejsou automatizovány tak rychle, jak tomu bývá u běžné populace. Obtíže mohou nastat v procesu učení, kdy se objevují úkoly, které by měly být automatické a měly by být předpokladem pro zvládání složitějších úloh. Čím více je úkol komplikovaný, tím déle trvá jeho automatizace. Automatizace hraje velmi důležitou roli právě ve vývoji čtenářských dovedností. (srov. Zelinková, 2009; Pokorná, 2001)

Zelinková (2009) poukazuje na tvrzení Adamse (1990), který uvádí, že lidská pozornost je limitována. Má-li čtenář pochopit obsah textu, nemůže věnovat pozornost pouze identifikaci jednotlivých písmen a slov. Tento proces musí probíhat automaticky. Takové automatizace lze dosáhnout pouze učením. V tomto smyslu můžeme osvojování techniky čtení též interpretovat jako učení, jak automatizovat dovednost poznávat slova.

Deficity v oblasti paměti. Poruchy paměti krátkodobé mohou způsobit obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, ale také slov v případě, že dítě má zopakovat slovo, které slyšel před několika sekundami. (Zelinková, 2009)

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů. Výzkumy se obrátily k řešení problému rychlosti výkonu. V testové baterii pro screening dyslexie od předškolního věku po dospělost se stalo jedním z důležitých úkolů právě rychlé jmenování

předmětů. Výzkumy též potvrdily, že deficit postihuje rychlost procesů vizuálních, auditivních, motorických a řečových. (Zelinková, 2009)

Většina autorů se shoduje na tvrzení, že příčina dyslexie vzniká v **kombinaci více deficitů**. Zahrnují sem fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace. (Zelinková, 2009)

3 - Behaviorální rovina

Do této oblasti řadíme *rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech*. (Zelinková, 2009)

Na vznik specifické poruchy učení může mít vliv i **prostředí**, v němž dítě vyrůstá. Může negativně ovlivnit jeho školní výkon. Rodiče mívají často nepřiměřené nároky na školní výkon žáka, protože sami zastávají buď vysoké postavení ve společnosti a chtějí, aby jejich potomek byl po nich, nebo neměli možnost studovat, tak chtějí, aby to jejich dítě „dokázalo“ místo nich.

Pokorná (2001) uvádí jiný případ nepříznivého vlivu prostředí. Podle výzkumných šetření některých autorů má vliv sociální postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň výkonu jejich dětí. Prokazují, že velká většina dětí, které mají problémy se čtením nebo psáním, pochází ze sociálně slabších vrstev s nižším vzděláním rodičů.

Děti ze střední třídy bývají postiženy častěji, protože rodiče ze znevýhodněných rodin hledají s mnohem menší pravděpodobností pro svoje dítě pomoc. (Selikowitz, 2000)

Pokud rodiče prožívají se svými dětmi úspěchy i neúspěchy, pomáhají jim překonávat překážky a různá úskalí, zajímají se o jejich práci, pak se děti lépe rozvíjejí. Jestliže děti navštěvují pravidelně vyučování, získávají všechny stejnou možnost naučit se číst, psát a počítat. Úroveň jednotlivých škol však není srovnatelná. Ředitelé některých škol se zaměřují i na děti méně úspěšné a zřizují speciální třídy nebo jiná podpůrná zařízení. (Pokorná, 2001)

Deficity dílčích kognitivních funkcí

Tyto deficity se mohou projevovat v různé intenzitě a kombinaci, nemusí se však vyskytovat u všech jedinců s diagnostikovanou poruchou učení. Do této kategorie spadá nedostatečná integrace psychických funkcí a pomalé provádění kognitivních operací, dále zraková percepce a prostorová orientace, sluchová percepce, automatizace, paměť, koncentrace pozornosti, motorika a grafomotorika. (Zelinková, 2009)

1.3 Funkce důležité pro osvojení čtení, psaní a počítání

Základem pro vznik specifické poruchy učení může být právě porucha těchto funkcí. Zahrnujeme sem percepční funkce (smyslové vnímání), kognitivní funkce (poznávací) a motorické (pohybové). Pro reedukaci SPU je důležité, které funkce jsou poškozené a nerozvinuté. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Percepčně-kognitivní funkce

Percepce neboli smyslové vnímání zprostředkovává interakci s okolím. V průběhu vývoje dítěte je jeho vnímání poněkud jednoduché a hrubé, s věkem se však stává diferencovanějším. Když tento vývoj probíhá rovnoměrně, je dítě připraveno na výuku čtení, psaní a počítání. Jestliže vývoj není rovnoměrný, je připravenost ohrožena a existuje tu nebezpečí vzniku specifické poruchy učení. Specifické poruchy učení nejsou poruchami organickými, ale poruchami funkčními, kdy je narušena funkce nervové soustavy. Jde o poruchy základních funkcí, které jsou důležité pro schopnost naučit se psát, číst a počítat. Poruchy těchto funkcí úzce souvisí se SPU a mají značný vliv na jejich vznik. (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2009)

S nácvikem čtení a psaní souvisí **sluchová** a **zraková percepce**. Tyto dva druhy vnímání jsou součástí přípravy na výuku čtení a psaní a u dětí s diagnostikovanou poruchou učení jsou také součástí nápravných cvičení. (Zelinková, 2009)

Sluchové vnímání se vyvíjí již v prenatálním období. Plod vnímá zvuky z vnějšího a vnitřního prostředí asi od 5. měsíce. V šestém měsíci reaguje pohybem na známé zvuky. Po narození se reakce na zvukové podněty rozlišují na příjemné a nepříjemné. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti. Je předpokladem globálního vnímání řeči, později rozlišování jejích částí, tj. slov, slabik, hlásek. (Zelinková, 2009)

Sluchová percepce se u dětí se SPU vyvíjí opožděně. Vzhledem k fonetickému pravopisu českého jazyka se poruchy sluchového vnímání negativně projevují ve výuce čtení a psaní. Dítě má problémy při rozlišování hlásek, jejich skládání ve slovo, dále zaměňuje, vynechává a přesmykuje písmena. (Zelinková, 2009)

Funkce související se sluchovým vnímáním: schopnost sluchové orientace, schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová paměť.

Vývoj **zrakového vnímání** nastává od narození. Dítě nejprve rozlišuje tmou a světlo, potom obrysy předmětů. Vnímání se postupně zostřuje, diferencuje. Tato funkce je jedním z klíčových činitelů při nácviku čtení a psaní, a může být i jednou z příčin potíží

při osvojování čtení a psaní. Dítě má problémy v poznávání písmen tvarově podobných, zrcadlově obrácených, nerozlišuje detaily. Objevují se obtíže ve vedení očních pohybů. Jestliže jsou nedostatky ve vývoji zrakového vnímání izolované bez dalších obtíží, dítě je může kompenzovat a problémy ve čtení a psaní se nemusí objevit. (Zelinková, 2009)

Funkce související se zrakovým vnímáním: schopnost orientace v prostoru, schopnost pravolevé orientace, schopnost levo-pravého pohybu očí, schopnost zrakového rozlišování, schopnost zrakové analýzy a syntézy, zraková paměť.

K důležitým funkcím potřebným pro osvojení psaní, čtení a počítání patří také ***schopnost koncentrace pozornosti:*** paměť (proces zapamatování, uchování, vybavení), myšlení (schopnost logického myšlení, schopnost abstraktního myšlení), řeč (schopnost artikulace a artikulační obratnost, slovní zásoba a její využití, komunikační schopnosti), předmatematické a matematické představy (předčíselné a číselné představy, chápání číselných řad, orientace v čase, vnímání struktury čísla, schopnost provádět matematické operace).

Motorické (pohybové) funkce: hrubá a jemná motorika, senzorio-motorické funkce, motorická koordinace. (srov. Zelinková, 2009; Jucovičová, Žáčková, 2008)

1.4 Projevy specifických poruch učení

Projevy nebo také průvodní znaky specifických poruch učení budu popisovat v této kapitole. Specifické poruchy učení se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání. Jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. Můžeme je označit také jako kognitivní příčiny poruch. Projevují se nedostatečnými výkony v uvedených činnostech, zatímco v ostatních vyučovacích předmětech a činnostech vykazuje žák prospěch dobrý až velmi dobrý. (Zelinková, 2009)

Předpona *dys-* znamená rozpor, deformaci. Je to nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. (Zelinková, 2009)

Dyslexie (z řec. lexis = řeč, jazyk) je specifická porucha čtení. Projevuje se obtížemi při čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Rozlišujeme čtení pravohemisférové, kdy dítě využívá především pravou mozkovou hemisféru, což je typické pro předčtenářské období a počáteční čtení, levá hemisféra není dostatečně aktivována, a levohemisférové, kdy je více využívána levá mozková hemisféra (typické pro pokročilejší čtenáře). *Pravohemisférové čtení* je rychlé,

překotné, se zvýšeným počtem chyb, *levohemisférové čtení* je pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb. (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Matějček, 1995)

A. A. Lalajeva (Zelinková, 2005 In Slowík, 2007) rozlišuje *dyslexii fonematickou* (narušená schopnost zvládat systém hlasový systém jazyka), *optickou* (porucha zrakové a prostorové analýzy), *agramatickou* (obtíže v osvojování gramatických pravidel), *sémantickou* (dítě má obtíže v chápání sémantického textu).

Dyslexie postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dítě luští písmena, hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle. Velmi často dítě domýšlí slova. Při opakovaném čtení stejného textu je dítě schopno zapamatovat si text, učitele to může zmást, protože čtení je výborné, bez chyb, dítě však „čte“ z paměti. Jiný případ nastane, když žák čte přiměřeně rychle, s minimálním počtem chyb a má diagnostikovanou dyslexii, převádí totiž pouze tvar slova na zvukovou podobu, aniž by chápal obsah a význam slova. Záměny tvarově podobných (b – d - p, a – o - e, m - n, l – k - h), zvukově podobných (t - d) písmen jsou nejčastějšími chybami dyslektických dětí. (Zelinková, 2009)

Žáci mívají také problémy s intonací a melodií věty, čtou monotónně, neklesají hlasem a nesprávně hospodaří s dechem. Stává se, že opakují začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, slova opakují, ztrácejí se v textu, přeskakují řádky. Mezi další typické chyby můžeme zařadit přesmykování (lokomotiva – kolomotiva), vynechávání písmen, slabik, slov, vět, přidávání písmen, vynechávání diakritických znamének. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Tzv. *dvojitý* nebo také *tiché čtení* děti využívají, pokud jsou vyučovány metodou analyticko-syntetickou. Dítě nesprávně při čtení textu slovo potichu vyhláskuje a poté přečte nahlas. Pokud se žák učí genetickou metodou, jde o zcela běžný postup.

Děti mívají nejčastěji problémy při reprodukci čteného textu. Žák si nepamatuje, co četl, příliš se soustředí na čtení a obsah mu uniká nebo je reprodukce chudá, útržkovitá, nesamostatná. Dítě text může reprodukovat správně, pokud mu však zadáváme návodné otázky. Porozumění čtenému textu – tj. rychlé, hbité dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.

Výskyt *nepravých dyslexií* uvádí Matějček (1995). Vývojovou dyslexii bychom měli rozlišit od tzv. pseudodyslexií, jejichž podkladem není porucha základních schopností potřebných ke čtení, ale porucha v jiných oblastech, které mají na učení čtení nepříznivý vliv. Charakteristická je nízká úroveň čtení. Vnitřní příčinou je celkově opožděný vývoj intelektových schopností neboli mentální retardace. Dítě se vyvíjí pomaleji, nemůže se naučit číst, psát ani počítat, má problémy ve všech naukových předmětech a celkově se těžko učí.

Prokáže-li se u dítěte snížená inteligence, je nutno hledat pomoc ve zvláštní škole a ne ve speciální škole pro dyslektiky.

Dysgrafie (z řec. grafein = psát) je specifická porucha psaní. Postihuje zejména čitelnost a úpravu grafického projevu. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje. Jejich písmo je příliš velké nebo malé, často obtížně čitelné. Žák často škrtá, přepisuje, jeho sešity jsou nevhledné, písemný projev je neupravený. Neúměrné pomalé je také tempo psaní. Děti mají problém s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen, převodem tiskacích písmen na psací. Písmena nedotahují, nedopisují, nezachovávají správný tvar písmene, tvary písmen jsou kostřbaté, roztřesené, přerušované. Obtíže jim způsobuje navazování jednotlivých písmen, udržení písma na řádku, zachování správného směru psaní a sklonu, dodržování velikosti písmen. Dítě píše slova dohromady nebo je nelogicky rozděluje, má problémy s dodržováním správného rozestupu mezi jednotlivými písmeny. Vynechává písmena, komolí slova, píše je dohromady. Nesprávně umísťuje diakritická znaménka nebo je úplně vynechá. Žák s dysgrafií může mít také problém s plynulým posunem ruky při psaní. Tempo psaní je pomalé, u hyperaktivních jedinců je tempo rychlé, zbrklé. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Další chybování při psaní – žáci zaměňují tvarově podobná písmena, tvarově podobné číslice (7 - 4, 3 - 8, 6 - 9). Chyby se mohou vyskytovat i v jevech, které dítě ovládá, avšak je omezeno časovým limitem. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Typickou obtíží písemného projevu je nesprávné držení psací potřeby, které bývá neuvolněné, křečovitě. Dítě zaujímá nesprávnou polohu prstů, pero uchopuje příliš nízko nebo vysoko, má ztuhlé zápěstí, na tužku nepřiměřeně tlačí. Tím se snižuje kvalita písma a ruka je rychleji unavitelná. (Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2009)

Levoručí žáci mívají problémy při úchopu psacího náčiní, velmi častý je „drápotivý úchop“, vedený shora. V pohledu na psaný text jim nepřekáží pouze ruka, ale také tužka či pero. Pokud píše perem, můžou si text rozmazávat, tím se právě zhoršuje i kvalita grafického písemného projevu. U leváků bychom měli také kontrolovat správné držení těla. Důležitý je také sklon sešitu, který by měl být v obrácené poloze, než je tomu u praváků. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

U dětí s dysgrafií se může vyskytnout i nesprávná poloha lokte, který žák drží ve vzduchu, nad podložkou, jindy se dotýká podložky celým loktem. Pohyblivost ruky je tak nápadně snížena. Žáci užívají často nesprávný sklon psacího náčiní. Způsob sezení při psaní

bývá v mnoha případech nesprávný (poloha loktů mimo stůl, vychylování těla do stran atd.). (Zelinková, 2009)

Dysgrafie mívá často vliv i na další formy grafického projevu. Geometrie je jednou z nich – děti nedokážou rýsovat přesně, přetahují, na tužku příliš tlačí, „vyrývají“ čáry, pak gumují a celkový vzhled nepůsobí esteticky. Mají též obtíže s manipulací kružítkem, rýsováním na tabuli apod. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Ve všech vyučovacích předmětech je potřeba písemného projevu, proto děti s dysgrafií mají obtíže všude tam, kde je požadavek rychlosti psaní a úprava písemného projevu. Je logické, že dítě po určité době přestane mít zájem o psaní, dokonce i odpor vůči této činnosti. (Jucovičová, Žáčková, 2008, Matějček, 1995)

Dysortografie (z lat. orthographia = pravopis) je specifická porucha pravopisu. Úzce souvisí s dyslexií a dysgrafií. Matějček (1995) uvádí, že dysortografie je častěji spojována s dyslexií a mnozí badatelé mezi těmito dvěma poruchami nijak nerozlišují.

Postihuje obvykle pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatických pravidel. Typické dysortografické chyby jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, rozlišování sykavek (š – č – ž, s – c – z), vynechávání písmen, slabik, slov, vynechávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik. Záměny zvukově podobných hlásek mají vliv na podobu znělosti (sníh – sních, dub – dup). Děti nedodržují hranice slov v písmu (vokně, podstolem, hrajesi). Vyskytovat se může i specifická artikulační neobratnost (lokomotiva). Dysortografická chybovost je zaznamenána nejen při psaní diktátu, ale také při přepisu (z tiskacího písma na psací) nebo opisu (z psacího na psací). (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Děti s dysortografií mívají snížený *jazykový cit*. Pravidla pravopisu se dokážou naučit, neumí je však aplikovat v praxi. Zelinková hledá příčiny v řečovém a jazykovém vývoji dítěte. Poukazuje na to, že dítě s oslabeným jazykovým citem je schopno naučit se pádové otázky, ale není schopno určit pád podstatného jména, poněvadž se ptá nesprávně. Umí vyjmenovaná slova, ale nedokáže přiřadit slova příbuzná. (Zelinková, 2009)

Podle Matějčka (1995): „*Také poruchy v dynamice duševních procesů se mohou nepříznivě promítat do pravopisu dítěte. Hypoaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí se projevují tím, že dítě nejen velmi zdlouhavě píše, ale i velmi zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary.*“

Některé děti nejsou schopny osvojit si gramatické učivo a poté jej aplikovat, ale stávají se i takové případy, kdy žák může této „výhodné“ možnosti výrazně zneužívat. Nechce se mu přemýšlet nad zdůvodňováním slov s gramatickým jevem, i když by třeba správnou odpověď věděl, ale jednodušší je říct, že má „papír“ a je tedy osvobozen od psaní diktátu nebo některých pravopisných cvičení. Tyto případy se však stávají častěji na 2. stupni základní školy nebo na středních školách. Je to dáno také dnešní dobou, kdy se užívá spousta zkratk na chatu, textové zprávy se píšou bez diakritiky atd. Děti si chyby zautomatizují a jen těžko je lze přeučit. Ovládat pravidla českého pravopisu je však základní podmínkou gramotnosti člověka.

Dyskalkulie (z lat. *calculia* = výpočty) je specifická porucha matematických schopností. Jak uvádí Edelsberger a Kábele (1988, s. 89): „*Dyskalkulie se projevuje nedostatečnými a chybnými výkony v číselném počítání. Žák dovede počítat zejména úsudkové příklady a konkrétní věci, ale při počítání se samotnými čísly a při psaní čísel zaměňuje jejich pořadí a chybně je používá.*“

Žák, jenž má diagnostikovanou dyskalkulii, má potíže při osvojování matematických pojmů, provádění a chápání operací, porušena může být i matematická logika, kdy dítě nechápe základní postupy v matematice. Dítě si osvojuje početní spoje na základě pamětného počítání, jestliže mu paměť selže, dopouští se „zvláštních“ chyb ($2 : 3 = 6$). Žák dlouho zůstává u počítání pomocí prstů. Výše uvedené se týká aritmetiky, problémy může mít však i v geometrii, když je porušena grafomotorická oblast (dysgrafické potíže – namáhavé držení psacího náčiní). (Zelinková, 2009)

Ladislav Košč uvedl v roce 1978 *klasifikaci dyskalkulie* podle základních obtíží, které se vyskytují u dětí. Dyskalkulii rozdělil na verbální, praktagnostickou, lexickou, grafickou, ideagnostickou a operacionální. (Blažková, 2009; Zelinková, 2009)

- **Verbální dyskalkulie** zahrnuje obtíže při označování množství a počtu. Dítě není schopno vyjmenovat řadu číslovek od nejvyšší po nejnižší a naopak, jmenování řady sudých a lichých čísel mu též dělá velké potíže. Žák si nedovede představit vyslovené číslo nebo slovně označit počet předmětů.
- **Praktagnostická dyskalkulie** se projevuje poruchami matematické manipulace s konkrétními předměty (tvorba skupin či řad předmětů, porovnávání počtu). Dítě nedospívá k pojmu číslo. Geometrie činí dítěti obtíže zejména v neschopnosti seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti. Zde se tedy projevuje porucha prostorové orientace.

- **Lexická dyskalkulie.** Jde o neschopnost číst matematické symboly. Dítě má problémy se čtením vícemístného čísla (2034 – nepřečte nulu uprostřed), není schopno přečíst čísla napsaná pod sebou. Objevují se záměny tvarově podobných čísel (6 – 9), záměny čísel (15 – 51), čte pouze číslice zvlášť, rozloženě (místo 356 přečte 3, 5, 6). Projevuje se zde porucha orientace v prostoru a pravolevé orientace. Souvisí s dyslexií.
- **Grafická dyskalkulie** je neschopnost psát matematické znaky. Dítě není schopno psát číslice formou diktátu nebo přepisu. Má obtíže při zápisu vícemístných čísel. Obtíže se projevují zejména v psaní čísel v opačném pořadí, psaní nepřiměřeně velkých čísel, zapomínání psaní nuly. Písemný projev, stejně jako u dysgrafie, je nepřehledný, neúhledný, neestetický. Žák neumí umístit jednotky pod jednotky apod. V geometrii mu činí obtíže rýsování jednoduchých obrazců.
- **Operační dyskalkulie** zahrnuje obtíže v provádění matematických operací – sčítání, odčítání, násobení, dělení. Dítě si plete např. sčítání s odčítáním a tyto operace často zaměňuje, jako ještě desítky a jednotky, čitatele a jmenovatele. Jedinec má nedostatečně osvojenou násobilku. Ostatní žáci již počítají z paměti, dítě s operační dyskalkulií počítá písemně. Tento typ dyskalkulie se objevuje častěji ve vyšších ročnících.
- **Ideognostická dyskalkulie** se týká chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě není schopno počítat po jedné od daného čísla z paměti. Nedokáže pochopit vztahy mezi čísly, jež logicky vyúsťují z předcházejících čísel (5 – 10 – 15 - ...), nechápe číslo jako pojem. Obtíže se nejvíce projevují v řešení slovních úloh.

Jinou klasifikaci uvádí J. Novák v roce 2004: (Blažková, 2009)

- **Kalkulastenie** – mírné narušení matematických vědomostí a dovedností, způsobené nedostatečnou stimulací ve škole nebo v rovině, přitom rozumové a matematické schopnosti jsou průměrné.
- **Hypokalkulie** – porucha základních početních dovedností, kdy je porušená skladba matematických schopností, rozumové schopnosti jsou průměrné až nadprůměrné.
- **Oligokalkulie** – narušená struktura matematických schopností a nízká úroveň rozumových schopností.
- **Vývojová dyskalkulie** – zahrnuje klasifikaci dyskalkulie podle Košče.
- **Akalkulie** – porucha zvládnutí početních operací, která mohla vzniknout na základě prožitého traumatu, je to ztráta již nabyté dovednosti.

Klasifikaci podle matematického obsahu uvádí R. Blažková (2009), jež dospěla k tomuto třídění po dlouholeté práci s dětmi. Ukázalo se, že pokud žák nepochopí podstatu matematického pojmu, neví, jak má postupovat. Klasifikace je zaměřena na oblasti učiva, ve kterém se projevují obtíže vzhledem k matematickému učivu. Pochopení a zvládnutí jedné oblasti předpokládá pochopení oblasti další. Mezi tyto oblasti zahrnuje: vytváření pojmu čísla, čtení a zápis čísel, operace s čísly, slovní úlohy, geometrická a prostorová představivost, početní geometrie, jednotky měr.

Zvláštním druhem specifické poruchy učení je **dyspraxie**. Je to specifická porucha pohybových schopností. Uvádí se i specifická vývojová porucha koordinace nebo porucha motorických funkcí. V minulosti se jí říkalo „syndrom neobratného dítěte“. Dyspraxie je také pojem, jenž je více užíván neurology než pedagogy. Učitelé projevům dyspraxie nerozumí a považují dítě spíše za lajdácké, líné nebo bez kázně. Tyto děti nezvládají základy sebeobsluhy - nenaučí se jíst lžičkou, příborem, neumí si zavázat tkaničku, zapnout knoflík a ve škole se těžko učí psát. Nedaří se jim zapojovat do her s ostatními dětmi, a proto se stávají terčem posměchu dětí i dospělých. Dyspraxie zahrnuje oblast hrubé i jemné motoriky. Jedinci mají problémy i v dospělosti, chovají se zmateně, obtížně komunikují s jinými lidmi. Náročné pro ně může být řízení auta nebo některé domácí práce. (srov. Kyrbiová, 2000; Zelinková, 2009).

Některé děti, které mají koordinační potíže, nemusí vždy trpět dyspraxií, mohou být např. celkově vývojově opožděné, což postihuje všechny vývojové složky. U dětí na 1. stupni základní školy se rozdíl mezi dovednostmi jednotlivých vrstevníků mohou značně lišit. Problémy, s nimiž se mohou žáci potýkat: zapamatování jmen učitelů a spolužáků, plán školní budovy, pravidelné denní činnosti, umístění toalet, nové děti ve škole, přivyknutí hlučným třídám, orientace na hřišti, samostatná práce, přestávky, zvládnutí tělesné výchovy, převlékání, školní řád apod. (Kyrbiová, 2000)

Dyspinxie je specifická porucha výtvarných schopností. Je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě neobratně, tvrdě a křečovitě zachází s tužkou při kreslení jako při psaní, má obtíže v chápání perspektivy, je neobratné v jemné motorice. Jedinec má také problémy s kombinováním barev. (Slowík, 2007)

Dítě, které se nemůže naučit psát, nebude ani výborným kreslířem (výjimky jsou velmi vzácné). Nedovede přenést svou představu utvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru. Není schopno kresebně napodobit sestavy čar nebo ploch. Celý kresebný projev

jedince je až primitivní, a ukazuje, do jaké míry je porušena názorová orientace. (Matějček, 1995)

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností. Postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu. Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. (Slowík, 2007)

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Podle Zelinkové (2009, s. 50): „*Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“

Diagnostika může být prováděna v běžné či specializované třídě nebo na specializovaném pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna). Dlouhodobý proces sledování žáka je typický pro běžnou třídu. Je ovlivněn osobností učitele, klimatem třídy, spolužáky. Na specializovaném pracovišti lze navodit takové podmínky, při kterých podá dítě optimální výkon. Speciální testy zde používané umožňují porovnání žáka s populací daného věku. Závěry obou pracovišť jsou velmi cenné za předpokladu využití získaných poznatků ve prospěch žáka. (Zelinková, 2009)

Zelinková (2009) tvrdí, že stanovit přesná *diagnostická kritéria* není možné, protože aktuální stav dítěte je výslednicí mnoha proměnných. Kritéria vychází z definice poruch, příčin, projevů a průvodních znaků.

Diskrepanční kritérium pro stanovení diagnózy dyslexie: rozdíl mezi úrovní rozumových schopností (IQ – inteligenční kvocient) a úrovní čtení (ČQ – čtenářský kvocient). Dříve v Československu byl podmínkou pro stanovení diagnostiky dyslexie rozdíl 20 – 25 bodů mezi IQ a ČQ. Výhodou byla jednoduchost a průhlednost diagnózy, nevýhodné bylo mechanické pojetí, které opomíjelo další faktory a mohlo poškodit celou řadu dětí. (Zelinková, 2009)

Diagnostika v běžné třídě základní školy

Když učitel provádí diagnostiku, zaměřuje se zejména na úroveň vědomostí a psychických funkcí, které vědomosti můžou ovlivnit. Pedagogická diagnostika zahrnuje

rozbor výsledků školní práce žáka, porovnání výkonu žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech. Uvádí se hlavně pozitivní výsledky žáka a sleduje se průběh koncentrace pozornosti a dalších projevy chování. Jestliže se u dítěte objevují rysy specifické poruchy, učitel se zaměřuje především na tyto oblasti: úroveň čtení, úroveň psaní – pravopis, rukopis, úroveň počítání, soustředění, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, reprodukce rytmu, orientace v prostoru, určování pravé a levé strany, nápadnosti v chování, postavení dítěte v kolektivu, rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině. (Zelinková, 2009).

Diagnostika v 1. ročníku ZŠ

První ročník má zásadní význam v rozvoji osobnosti dítěte. Důležité je zejména budování vztahů ke škole a celkově ke vzdělání, dále vztahů mezi učitelem a žákem a navzájem mezi spolužáky. Významným faktorem je také adaptace dítěte na školní prostředí. Jestliže dítě zaostává za ostatními spolužáky ve čtení nebo psaní, nemusí to hned znamenat poruchu učení. Děti se teprve všechno učí a je otázkou času, kdy si jednotlivé dovednosti zautomatizují. Specifické projevy poruchy učení se začnou projevovat spíše později, avšak nemusí to být pravidlem. V 1. pololetí prvního ročníku by pedagogové neměli dělat předčasné závěry. Učitelé by mohli, podezřením na poruchu učení, rodiče příliš zastrašit. (Zelinková, 2009)

Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnózu, která opravňuje žáka k integraci, stanovuje pouze *pedagogicko-psychologická poradna*, případně speciálně-pedagogické centrum. Odborné vyšetření je podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče. Po přidělení diagnózy je dítě zařazeno mezi handicapované jedince a následně do speciální třídy nebo školy. Spousta žáků s diagnostikovanou poruchou učení je integrováno do běžné základní školy (žáci zůstávají na stejné ZŠ v běžné třídě). Dítěti by měla být poskytnuta speciální péče. (Zelinková, 2009)

Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice a dalších (např. odborného lékaře). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje. (Zelinková, 2009)

Diagnostika je prováděna na základě souhrnného posouzení případu, speciálně pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a z rozboru

příznaků, příčin a dalších souvislostí se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výsledků žáka v jednotlivých testech. (Zelinková, 2009)

Psychologické a speciálně pedagogické vyšetření žáka zahrnuje zejména (Pokorná, 2001): rozhovor s rodiči, učitelem a dítětem, dále analýzu školních výkonů dítěte ve čtení (hodnocení výkonu ve čtení, vyšetření rychlosti čtení, chyby při čtení a jejich analýza, porozumění čtenému textu, chování žáka při čtení), psaní (analýza chyb v písemném projevu) a počítání, speciální zkoušky a testy jednotlivých percepčních oblastí. V další fázi se zjišťují příčiny chyb a obtíží ve čtení, psaní a počítání (sluchová analýza a syntéza řeči, zraková percepce tvarů, lateralita, vnímání prostorové orientace, vnímání časové posloupnosti, paměť). V případě potřeby zahrnuje speciálně pedagogická a psychologická diagnostika další zkoušky, např. zkoušky motoriky, případně logopedické vyšetření, speciální didaktické zkoušky vztahující se k příslušné věkové kategorii žáka a typu jeho postižení.

Klíčovou součástí diagnostiky je *anamnéza*, zaměřená na dítě, sourozence a rodiče. Vypracovává ji obvykle sociální pracovníce. Je důležité zjistit přítomnost poruchy u rodinného příslušníka pro pozdější kompenzaci poruchy dítěte. Podstatné jsou také údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která dítě prodělalo, údaje o vývoji řeči, motoriky apod. (Zelinková, 2009)

Na základě správné diagnostiky je vypracován individuální vzdělávací program, který je součástí osobní dokumentace žáka. Obsahuje rozsah a průběh speciálně-pedagogické péče a organizaci vzdělávání žáka.

2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk je významným mezníkem v životě dítěte. Zpravidla se vymezuje časovým úsekem od 6 – 7 let do 11 – 12 let. Existuje více názorů na rozdělení této etapy: Maria Fürstová (1997) označuje toto období jako periodu raného mládí (od počátku školního věku po 11. – 13. rok života), Zdeněk Matějček (1986) rozlišuje mladší školní věk (6 – 8 let) a starší školní věk (9 – 12 let). Mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně existují významné rozdíly. V této etapě se mohou objevit první příznaky poruchy učení. Čím dříve je porucha objevena a je zahájena včasná reedukace SPU, tím lepší výsledky se mohou dostavit.

Klíčovým bodem této etapy je **nástup do školy**, kde dochází k navazování kontaktů s vrstevníky a přijímání nových autorit. Pro dítě je to velká a náhlá změna, protože škola na něj klade nové požadavky (sedět v klidu, soustředit se, nesmět si hrát apod.), představuje také značnou zátěž díky stoupajícím nárokům na vzdělání a pracovní výkonnost. Děti v mladším školním věku jsou hravé a jsou schopny se soustředit pouze na krátkou dobu (asi 10 minut). Od dětí se očekává, že se budou po celou dobu vyučovací jednotky soustředit a zachovávat pravidla školní kázně. Langmeier a Krejčířová (2007) uvádějí, že se od dítěte též očekává, že bude sedět celých 45 minut v lavici. Myslím si, že toto tvrzení je už překonané a mnoho pedagogů se snaží, aby dítě střídalo pobyt v lavici i mimo ni (protáhnutí, jednoduché cviky, písnička). Existují samozřejmě výjimky. Ve škole si dítě osvojuje novou roli žáka, poznává roli učitele a učí se novým způsobům chování v roli spolužáka.

Dítě, které začíná pracovat, si nepřestává hrát. **Hra** je významnou činností v životě dětí a i ve školním věku je nezbytné pro ni vytvořit podmínky. Ve škole by měl existovat vymezený čas na práci a vymezený čas na hraní. Objevují se i počátky zájmů (chování domácího mazlíčka). (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Tento věk je označován jako období „latence“, tzn. etapa, kdy byla ukončena jedna část psychosexuálního vývoje. Dítě dosahuje ve všech směrech nápadných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost rozhodující. Mladší školní věk se z psychologického hlediska označuje též jako věk „střízlivého realismu“, kdy školák vnímá svět takový, jaký je. Zpočátku je realismus školáka závislý na autoritě (učitel, rodiče), a proto se nazývá „naivní realismus“. Teprve později se dítě stává kritičtější, a nastává období „kritického realismu“. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Vývoj základních schopností a dovedností je závislý na tělesném růstu. V této etapě se projevují individuální rozdíly včetně rozdílů pohlaví. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zlepšuje se koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí zájem o pohybové hry a sportovní výkony (spíše u chlapců). Závisí na tom nicméně i zlepšený výkon při psaní a kreslení. Zpočátku jsou pohyby při praktických výkonech soustředovány spíše do ramenního a loketního kloubu, delší cvičení vede k jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů, což je důležité pro nácvik psaní. Děti, u kterých se začínají projevovat první příznaky poruchy učení, mohou mít v této oblasti již problémy, ale nemusí to být pravidlem. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Smyslové vnímání se v tomto období soustavně vyvíjí ve všech oblastech – zejména zrakové a sluchové. Dítě začíná být pozornější, pečlivější, aktivní, má smysl pro píli a pracovitost, zkoumá svět kolem sebe. Nevnímá už věci vcelku, ale prozkoumává je po částech, objevuje detaily. Vnímání se stává cílevědomým aktem, je diferencovanější. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Poznávací procesy, které se vyvíjejí u mladšího školáka podle Langmeiera a Krejčířové (2007):

Představivost dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Dítě dokáže rozlišit skutečnost a fantazii, více vniká do životní reality. K představám se rádo vrací hlavně ve hře a v četbě (dobrodružná literatura).

Výrazně se vyvíjí **řeč**, která je základním předpokladem úspěchu školního učení. Na vyšší úroveň se dostává rostoucí **slovní zásoba**. Dítě si osvojuje nová slova, nové významy slov a užívá je s větším porozuměním.

Rychlý vývoj řeči podporuje rozvíjení **paměti**, která se stává stabilnější. Na počátku školní docházky převládá neúmyslná mechanická paměť nad logickou. Paměť se však rychle zdokonaluje a uplatňuje se záměrné zapamatování a logický úsudek.

Pozornost bývá na začátku docházky krátkodobá. Pro nižší ročníky by úkoly měly být kratšího rozsahu. Pozitivně na žáka působí pestré, střídající se formy práce, pochvala, povzbuzení, odměna a v neposlední řadě také kladná a soustavná motivace.

Kognitivní vývoj: dítě je schopno logických operací, přechází od názorného **myšlení** do stadia konkrétních operací (touto problematikou se zabýval psycholog Piaget). Myšlení je ovlivňováno školní činností a osobností učitele. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Emoční vývoj a socializace souvisí se začleněním dítěte do školního společenství. Ve skupině spolužáků se dítě může učit pomoci slabším, spolupráci, ale i soutěživosti a soupeřivosti. Sociální role dětí se ve školním věku nadále zvyrazňují. Již v předškolním věku se více prosazují děti vedoucí a dominující než ty, které se raději podřizují a nechají se vést. Ve skupině vrstevníků si žák osvojuje i uvědomělejší sebepojetí a sebehodnocení. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

2.1 Školní zralost a odklad povinné školní docházky

Školní zralost bychom mohli přeložit jako připravenost dítěte pro 1. třídu. První třída je pro žáka velmi důležitá, protože se tam naučí základní dovednosti - číst, psát a počítat, vytváří si vztahy s vrstevníky, přijímá novou autoritu v podobě učitele nebo vychovatele a obecně si vytváří vztah ke škole. Formuje se jeho postoj ke vzdělání. Jestliže však dítě není ještě zcela školsky zralé, ve škole pak zažívá zbytečná selhání, ke kterým následující školní rok už nemusí dojít. Nejvhodnějším řešením je *odklad povinné školní docházky*. Pokud nastane tento případ v době, kdy dítě nastoupí do 1. třídy, pro dítě je velmi frustrující, když se musí po zahájení školního roku vrátit zpět do mateřské školy. Proto by se u všech dětí, kde se objevují pochybnosti o připravenosti na školu, měla zjišťovat školní zralost. (Beníšková, 2007)

Prvňáček by měl znát své jméno a příjmení, adresu, povolání rodičů. Měl by umět poznat základní barvy, umět pojmenovat geometrické tvary. Měl by znát názvy běžných zvířat, rostlin, povolání, věcí denní potřeby. Dítě by mělo chápat pojmy větší – menší, lehčí – těžší, první – poslední – prostřední. Mělo by dokázat vyjmenovat číselnou řadu do 5. Pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu – uprostřed, nad – pod, včera – dnes – zítra, patří do dovedností, které by žák měl ovládat. (Beníšková, 2007)

Dítě by mělo správně vyslovovat hlásky, mít přiměřeně aktivní a pasivní slovní zásobu, měl by umět pojmenovat věci, vyjádřit svůj nesouhlas. Mělo by rozumět instrukcím, které říká paní učitelka a mělo by též vědět, že paní učitelce se vyká. Poprosit a poděkovat je bráno jako základní dovednost žáka již v mateřské škole. Školák by měl být přiměřeně obratný. Hrubá motorika prvňáčka se pozná např. při běhání, házení míčkem apod. Pohyby dítěte by měly být koordinované. Jemná motorika se projevuje hlavně při držení psacího náčiní, při zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, navlékání korálků. Do pracovní zralosti zahrnujeme vydržení u činnosti, která žáka nebaví, asi 10 minut, umění odolávat rušivým vlivům, přiměřené pracovní tempo atd. Sociální zralost zaujímá dovednost obstat v novém

prostředí bez rodiny, dodržování školních pravidel, spolupráce s ostatními, samostatnost, umět se sám obléknout, orientace ve škole, příprava na další hodinu. (Beníšková, 2007)

Na diagnostiku specifické poruchy učení při nástupu do školy a těsně po něm, je příliš brzy. V mnoha případech se specifická porucha učení neprojeví ani v průběhu 1. třídy. Děti se teprve všechno učí a je otázkou času, kdy si všechny dovednosti zautomatizují. Pokud problémy přetrvávají, je tu pravděpodobnost výskytu specifické poruchy učení, kterou však diagnostikuje až pracovník odborného pracoviště. Selikowitz (2000) uvádí, že poruchy učení bývají diagnostikovány až od 8 let, když je dítě ve škole, a často se plně neprojeví, dokud po něm není vyžadovaná hlubší školní práce. Pokorná (2001) naopak tvrdí, že děti mohou trpět specifickou poruchou učení již v prvním pololetí prvního ročníku. Porucha však bývá ve většině případů diagnostikována až ve 2. pololetí nebo v průběhu 2. třídy.

2.2 Vliv školní neúspěšnosti na osobnost dítěte

Významnou součástí sebehodnocení je posuzování vlastní úspěšnosti. Děti mají stále tendenci srovnávat se s ostatními. Příliš nízké sebevědomí snižuje motivaci ke školní práci, a tím i ostatní školní výkony. Na sebehodnocení žáka má do značné míry vliv i jeho učitel. Může sebevědomí žáka podpořit, ale může mu také nesprávným stylem výuky nebo nesprávným jednáním vyvolat pocity méněcennosti. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Jedním z nejhorsích zážitků dítěte na počátku školní docházky je, když zklame očekávání svých rodičů. V rozvoji sebehodnocení je jedinec stále ještě v období sugescí, kdy přejímá názory na sebe od jiných lidí a je pořád závislé právě na pozitivním přijetí svého okolí. Pokud je dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje. Jako motivaci k vyšším výkonům žáka ve škole využívají rodiče dárky, které už ale nemají význam udělení radosti, ale jsou podmíněny dobrými školními výkony. Dítě není přijímáno takové, jaké je, ale je přijímáno s podmínkou. (Pokorná, 2001)

Komplikovaná situace nastává, když má dítě se specifickou poruchou učení školsky úspěšného sourozence. Ten aspoň rodiče zbavuje pocitu viny, že něco zanedbali. Problém může nastat v případě, že budou rodiče a ostatní příbuzní srovnávat neúspěšné dítě s jeho sourozencem, což vede ke špatným vztahům i mezi sourozenci navzájem. Každému z nich je pak přisouzeno natrvalo určité hodnocení a označení, kterému se musí umět přizpůsobit. Dítě se specifickou poruchou učení se pak stává pro své blízké i lidi z okolí méně inteligentním, pomalejším, hůře chápajícím. Bývá označováno jako líné, bez zájmu a chuti pracovat. Necítí

se dostatečně pozitivně přijímáno ve vlastní rodině ani ve škole, a dostává se do stavu nesnesitelného napětí. Trvá-li toto napětí delší dobu, vyvolává různé neurotické příznaky (nechutenství, bolest hlavy, žaludku, tiky, poruchy spánku). Následné chování dítěte se může projevit dvěma způsoby: buď jedinec přijme negativní hodnocení svého okolí a buduje si pocit méněcennosti, nebo se brání svým nápadným chováním, které je obrannou reakcí na negativní hodnocení. Nejčastější obranou jsou různé formy úniku nebo útoku. Únik se většinou projevuje jako rezignace, uzavírání se do vlastního světa. (Pokorná, 2001)

Netvrdím však, že by všichni rodiče takto jednali. Většinou se snaží své dítě podpořit a spolupracují jak s třídním učitelem jejich potomka, tak i se speciálně pedagogickými institucemi.

Kladné sebehodnocení je pro duševní zdraví velmi důležité. Posílení sebehodnocení by měli rodiče dosáhnout tehdy, jestliže svému potomkovi dají najevo, že úspěch je do značné míry výsledkem jeho schopností a snahy, a chyba je příležitostí k dalšímu učení a růstu. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

2.3 Žák se specifickou poruchou učení

Žáci, u kterých se ve školním věku projeví porucha učení, nejsou před nástupem do školy nijak nápadně odlišni od svých spolužáků. Mohou být stejně inteligentní a v mateřské škole se spontánně mnohému naučili. Umějí bez problémů užívat svůj mateřský jazyk a zvládají i leckteré sociální dovednosti. Při různých hrách s jinými dětmi jsou přizpůsobiví, tvořiví, rádi spolupracují, živě se zajímají o věci kolem sebe. (Pokorná, 2001)

Žák s diagnostikovanou poruchou učení, ve srovnání se žákem bez znevýhodnění, vyžaduje odlišný pedagogický přístup, který mu umožní plnit zadané úkoly. (Kaprová, 2000)

Děti se učí ve škole objevovat nové věci. Znalosti, které si zde osvojí, jsou důležité pro rozvoj osobnosti dítěte a jeho postupné osamostatňování. Děti s poruchou učení prožívají školu jinak. Bývá pro ně místem frustrace, neúspěchu a někdy bývá i příčinou ztráty sebedůvěry a narušeného sebepřijetí.

„Cílem prvního stupně základní školy je rozvoj základních dovedností, které jsou pro úspěšné absolvování dalších let školní docházky nepostradatelné. Je to čtení, počítání, psaní a schopnost správně se vyjadřovat psanou i mluvenou formou. Na konci prvního stupně by tyto dovednosti měly být natolik zažitě, že na nich dítě bude moci stavět při získání dalších vědomostí.“ (Serfontein, 1999)

Existuje spousta předsudků vůči dětem postiženým specifickou poruchou učení, což pramení z nedostatečné informovanosti učitelů, rodičů a jiných vychovatelů, a vede k nesprávným soudům a závěrům. Kaprová (2000) uvádí dva nesprávné extrémní přístupy pohledu na žáka se SPU. V prvním případě jsou žáci se SPU nepřiměřeně ochraňováni a učitelé a rodiče jsou schopni tolerovat každou chybu, kterou dítě udělá. Obávají se ho negativně ohodnotit a nevyžadují plnění školních úkolů. Výsledkem je zmatená osobnost, která není schopná vlastní sebereflexe, a která bude v životě vystavována zbytečným traumatům. Druhý případ nastane, jestliže je dítě se specifickou poruchou učení v běžné třídě vystavováno pravidelným stresům a vytváří se u nich pocit neschopnosti a méněcennosti.

Všechny děti se specifickými poruchami učení se podle průzkumů zlepšují s přibývajícím věkem. U některých se poruchy kompletně vyřeší, zatímco jiné stále trpí nějakým stupněm poruchy i v dospělosti. (Selikowitz, 2000)

Každý žák by měl mít pocit důvěry ze strany učitele a pocit, že právě na něm učitelé záleží. (Fabiánková, 1999)

2.4 Učitel jako hlavní činitel výchovného působení na žáka

Učitel je rozhodující složkou ve výchovně-vzdělávacím procesu, jež plánuje a organizuje. Soustavně odborně vzdělává a vychovává děti a mládež. Vede žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, dovedností, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Jen učitel může vycházet vstříc neočekávaným situacím a nesnázím, ukázat cestu k jejich řešení, odpovědět na každou otázku, nadchnout žáky. (Grecmanová, 2002)

Přirozenými vychovateli jsou však rodiče dítěte, především matka. Na výchově žáků se v dnešní době také podílí mnoho různorodých faktorů: rodiče, škola, kamarádi, média apod. Nejvýznamnější postavení má vedle rodiny učitel. (Grecmanová, 2002)

Učitel si častěji všimne jako první, že by dané dítě mohlo trpět poruchou učení. Učitelé jsou s dětmi v neustálém kontaktu a jsou schopni porovnávat práci a chování dítěte s jeho spolužáky, a tak je větší pravděpodobnost toho, že poznají a označí dítě, které má problém s učením dříve, než si toho všimnou rodiče. (Selikowitz, 2000)

Učitel by měl včas vyzorovat, jestliže se návyky, znalosti a dovednosti u jednotlivých žáků nerozvíjejí podle očekávání. Měl by volit takovou náplň práce, která jedince dovede k cíli i přes jeho individuální odlišnosti. (Fabiánková, 1999)

Učitel žáka s diagnózou specifické poruchy učení by měl žákovi vysvětlit, v čem tkví jeho potíže, měl by podporovat v každém případě jeho sebedůvěru, být dobrým

pozorovatelem a reagovat operativně na žákovy specifické potřeby, měl by volit vhodnou motivaci. Neměl by vystavovat žáka zbytečně časovému nátlaku (splnění úkolu dle časového limitu) a neměl by opakovat stereotypně žákovi jeho neúspěchy a nezdary (volba konstruktivní kritiky). Učitel by měl umožnit používat žákovi kompenzační pomůcky a psát do sešitu s alternativním řádkováním. Pedagog by se měl vždy ujistit, že žák rozumí zadanému úkolu a měl by především umožnit žákovi ve škole prožívat úspěch (soustředit se na výkony, které žák zvládl, nalézt oblast, ve které je žák zdatný a poukázat na jeho dobré výsledky). (Kaprová, 2000)

„Poučený pedagog, který zná příčiny žákových neúspěchů a dovede je odlišit od skutečné neznalosti, by měl nalézt cestu, jak žákovi průběh vyučování usnadnit a umožnit mu úkoly splnit v rámci jeho možností a kapacity.“ (Kaprová, 2000, s. 30)

Kaprová (2000) dále uvádí, že smyslem vhodného pedagogického přístupu je vytvoření takových podmínek, které každému žákovi umožní jeho aktivní a plnohodnotnou účast ve výchovně-vzdělávacím procesu. Individuální přístup je základní podmínkou pro úspěšné vyučování žáků se SPU.

Úspěšná výchovná a vzdělávací činnost vyžaduje nenahraditelné pedagogické mistrovství, pedagogický takt a pedagogický talent, schopnost pronikat do vnitřního světa žáka (schopnost empatie), porozumění a profesionalitu učitelů. Důležitá je komunikace a spolupráce školy (učitele) s rodiči dítěte se specifickou poruchou učení. Kooperace může být pozitivní i negativní. Pozitivní v případě dostatečného poučení rodičů o problému, jeho podstatě a celkové prognóze, kdy rodiče aktivně přistupují k plnění své nezastupitelné rodičovské role a role blízkého partnera učitele. Negativní může nastat v opačném případě. Požadavky učitelů směrem k rodičům musejí vycházet z reálných možností rodiny. (Blažková, 2009)

Zodpovědnost za výchovu dítěte a jeho vývoj mají jednoznačně rodiče. Může se však stát, že rodiče přenesou veškerou zodpovědnost na školu (učitele) a sami za prospívání dítěte nechtějí nést odpovědnost. Situace může nastat i taková, že rodiče dítěte s diagnostikovanou poruchou učení mohou využívat toho, že má jejich dítě „úlevy“ ve škole. Přestanou se věnovat přípravě dítěte na vyučování, protože si myslí, že s úlevami už se dítě nemusí tolik učit. Mnoho rodičů však nechápe, že vyšetřením nekončí jejich domácí příprava dítěte na vyučování, ale větší a důslednější příprava začíná. Specifikace poruchy není omluva pro nedostatky ve znalostech a zlepšená známka.

Příčiny poruch učení mohou souviset i s osobností pedagoga. Jsou způsobeny nedostatečnou odbornou znalostí učitele v konkrétním předmětu nebo v oblasti pedagogicko-

psychologické a speciálně-pedagogické. Dále dítěti nemusí vyhovovat styl výuky, volba metod práce, oblast komunikace učitele se žáky, nedostatečná trpělivost vyučujícího, nedostatek empatie apod. Příčiny mohou též vyvstat i z nesprávně volené nebo nedostatečné motivace dětí k učení. (Blažková, 2009)

3 SYSTÉM PÉČE O JEDINCE SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ

Obsah vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení se zásadně neodlišuje od vzdělávání ostatních žáků. Speciálněpedagogickou péči těmto dětem poskytuje škola nebo poradenské zařízení. (Bartoňová, Vítková, 2005)

System péče a podpory rodinám dětí s dyslexií v ČR shrnuje Květoňová-Švecová a Strnadová (2005, s. 110-111) následovně:

1. *Legislativní podpora* – tj. zákony, vyhlášky, metodické pokyny a směrnice
2. *Finanční podpora* – tj. sociální dávky a příspěvky, jiné finanční podpory
3. *Operativní podpora* – tj. kompenzační pomůcky a osobní asistence
4. *Poradenská podpora* – tj. PPP, SPC, DYS-centra, psychologická intervence
5. *Vzdělávací podpora* – tj. specializované třídy, integrace/inkluze, základní školy pro děti se SPU, PPP, SPC, DYS-centra, individuální vzdělávací plán
6. *Informační podpora* – tj. návštěvy poradny, rozhovor s pedagogem, publikace, internetové zdroje, informační brožury
7. *Svépomocná podpora* – tj. aktivity rodičů dětí se SPU, šíření osvěty mezi ostatními rodiči se stejným problémem

3.1 Vymezení pojmů inkluze, integrace

Integrace je termín latinského původu, který znamená v doslovném překladu tolik jako „znovuvytvoření celku“. (Bartoňová, Vítková, 2005, s. 11). Pojem integrace označuje zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Plné integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami lze dosáhnout pouze za předpokladu, že se podaří jejich včlenění do společenství žáků, učitelů a všech ostatních, kdo tvoří školu. Včlenění do společenství žáků se nazývá **inkluze**. Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání začleňující děti se speciálními potřebami. Inkluze také znamená vytvoření takového prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. (Lang, 1998).

Bartoňová a Vítková (2005) zastávají názor, že inkluze se prosadila jako nová koncepce, která vede k integraci. Inkluze je tedy chápána jako integrace všech žáků do běžné školy. V současné době se oba pojmy integrace/inkluze používají spíše synonymně.

Všechny děti mají právo učit se společně s vrstevníky, zapojit se do učení, které vyhovuje jejich dovednostem a potřebám a učit se v heterogenních skupinách jako součást sociálního učení. Předpokladem je nižší počet žáků ve třídě a souhlas rodičů s integrací jejich potomka. (srov. Lang, 1998; Bartoňová, Vítková, 2005)

Je-li integrace úspěšná, vede k intelektuálnímu rozvoji postiženého jedince. Žák se učí spolupracovat s ostatními, týmové práci, komunikaci a sociálním dovednostem. Přítomnost postiženého jedince ve skupině působí pozitivně na ostatní spolužáky (tolerance). (Bartoňová, Vítková, 2005)

Většina pedagogů přistupovala ke vzdělání integrovaných dětí zcela jinak než k ostatním dětem ve třídě a péče o ně byla často pouze osamělým úsilím učitele, zabírala spoustu času a nedostávalo se pro ni potřebných zdrojů a pomůcek. (Lang, 1998)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajišťováno formou individuální integrace (vzdělávání žáka v běžné škole), skupinové integrace (vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné nebo speciální škole), ve speciální škole samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami anebo kombinací předchozích forem. (Vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sb.)

3.2 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice se postupně začalo po roce 1989 přibližovat vzdělávání ve vyspělých zemích světa. Cílem školství ČR je vytvoření takového školního prostředí, jež je schopno poskytnout stejné šance na vzdělávání všem dětem a zajistit právo na rozvoj jejich individuálních potřeb. (Bartoňová, Vítková, 2005)

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, tzv. školský zákon.**

Na něj navazuje **vyhláška MŠMT ČR č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, a vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.** Důraz je kladen především na včasnou, soustavnou a kvalifikovanou péči o postižené jedince po celou dobu školní docházky. Podle právních norem by speciální péče měla být poskytována podle jejich individuálních potřeb na základních, ale také na všech ostatních typech škol. (Bartoňová, Vítková, 2005)

Další zákony týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Zákon č.563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů
- Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.
- Vyhláška MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.
- Rámcový vzdělávací program – nový současný systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, který se zavádí 1. 1. 2007 do vzdělávací soustavy v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v **Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice** (tzv. **Bílé knize**) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, (tzv. školský zákon).

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a školské. *Státní úroveň* představují Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV - rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP GV - rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, RVP SOV - rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání, ostatní RVP). *Školní úroveň* zahrnují školní vzdělávací programy (ŠVP).

RVP předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky, navozuje lepší podmínky pro proměnu vnitřní atmosféry škol. RVP ZV vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání.

Smyslem a cílem je podle vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencím úrovně, která je pro ně přijatelná, a připravit je na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

RVP ZV vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahem je vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, tvorba školního vzdělávacího programu v základních školách při zdravotnických zařízeních, ve školách při dětských diagnostických ústavech a ve školách při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

3.3 Individuálně vzdělávací program

Tato podkapitola volně navazuje na diagnostiku specifických poruch učení, kterou jsem popsala již v první kapitole.

Individuálně vzdělávací program je pracovní materiál sloužící všem, jež se podílejí na vzdělávání a výchově integrovaných žáků. Podle Langa (1998, s. 73 – 74): „*IVP je především prostředkem koordinace toho, co se ví o specifických potřebách a podmínkách dítěte, a dostupných zdrojů školy, aby byl vytvořen smysluplný a vhodný vzdělávací program.*“

Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho zákonnými zástupci, pracovníkem PPP nebo SPC. IVP je součástí dokumentace žáka. V průběhu školního roku může být doplňován a upravován. Školské poradenské pracoviště sleduje dodržování postupů a poskytuje všem účastníkům poradenskou podporu. (Zelinková, 2009; Vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sb.)

Individuální vzdělávací plán sleduje dvě základní roviny:

- a) obsah vzdělávání, určení metod a postupů,
- b) specifické obtíže a omezení jejich příznaků, eliminování problémů a vyzdvižení pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP je výsledkem celkové spolupráce všech zúčastněných. (Zelinková, 2009)

IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště, z pedagogické diagnostiky učitele (učitel respektuje zjištění odborné instituce, avšak spoléhá na svou zkušenost a intuici, protože on sám žáka zná lépe než pracovník poradenského pracoviště), respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči, je vypracováván pro ty předměty, kde se handicap projevuje nejvíce, vypracovává jej vyučující daného předmětu (učitel společně s učitelem provádějícím reedukaci). Školské poradenské zařízení uvádí jméno pracovníka, s nímž lze konzultovat IVP. Pracovník PPP nemůže vypracovávat individuálně vzdělávací plán, protože není odporníkem na výuku daného předmětu ve sledovaném ročníku. Jak jsem již výše uvedla, je to v první řadě učitel, kdo zodpovídá za výsledky výuky, on pracuje s dítětem. Učitel však nemusí být odborníkem na reedukaci, může být pouze poučen od pracovníka odborného zařízení, a sám reedukaci provádět. Reedukace nebo také náprava specifických poruch učení může být prováděna několika způsoby. Více v kapitole Reedukace specifických poruch učení. (Zelinková, 2009)

Škola umožní žákům individuální přístup, dle IVP užívání dostupných kompenzačních pomůcek, individuální pracovní tempo, dále by měla zohlednit hodnocení a klasifikaci žáka se

SPU, možnosti úpravy rozsahu učiva a odpovídajícího snížení nároků na školní výkony žáka. (Zelinková, 2009)

IVP může obsahovat i učivo, které není náplní daného ročníku (může obsahovat učivo nižších ročníků), žák se s některým učivem může seznámit pouze orientačně. (Zelinková, 2009)

Zelinková (2009) uvádí aspekty, které by měl učitel sledovat při vypracování individuálně vzdělávacího plánu:

- **Cíle vzdálené** – zahrnují to, co by měl žák zvládnout např. při přechodu na 2. stupeň.
- **Cíle dlouhodobé** – co by se žák měl naučit v daném ročníku.
- **Cíle krátkodobé** – co by měl žák zvládnout v nejbližší době.
- **Respektování individuálních potřeb dítěte** – individuální přístup by se měl týkat především těchto oblastí: metody výkladu, opakování a upevňování učiva, ověřování vědomostí a dovedností, rozsah písemných prací, osobní přístup (pochvala, odměna), zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, obavy z neúspěchu), citlivost dětí s neurotickými rysy.

3.4 Speciální třídy a školy

Děti s postižením byly dříve od povinného vzdělání osvobožovány. Zřízení speciální škol pro ně bylo tedy velkým krokem vpřed. K zařazení dítěte do speciální školy je nutný souhlas rodičů (zákonných zástupců). Speciální školy vznikají při zdravotnických zařízeních či běžných školách.

Speciální a specializované třídy se dnes staly již přirozenou součástí základních škol. Zařazení do speciální třídy pro žáky se specifickou poruchou učení je prováděno na základě výsledků odborného vyšetření žáka a doporučení poradenského zařízení (PPP, SPC). Nezbytný je také souhlas rodičů a ředitele školy. Při výuce ve specializované třídě se předpokládá týmová spolupráce učitelů, pracovníků odborných institucí a rodičů žáků se SPU. V těchto třídách je menší počet žáků se stejným postižením a uplatňuje se tu speciálně-pedagogický přístup. V těchto podmínkách vzdělávacího procesu lze zahájit intenzivní a soustavnou péči, jejímž cílem je pomoci žákovi překonat funkční oslabení centrálního nervového systému a napomoci žákovi nalézt a vytvořit pozitivní vztah ke vzdělávání. Třídy jsou určeny pro výuku všech předmětů. Žáci se vyučují pouze ty předměty, kde se jejich porucha vyskytuje nejvíce. (Kaprová, 2000)

Integrativní výuka se v běžné škole uplatňuje mnoha způsoby (Bartoňová, Franková, Vítková, 2005):

- **Speciálněpedagogické diagnostické podpůrné třídy** jsou tvořeny jednou výukovou skupinou se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vyučují podle vzdělávacího programu pro základní školu. Učivo prvních dvou let se rozkládá na tři roky. Po prvních třech letech přecházejí žáci do běžné třídy.
- **Kooperativní třídy** jsou podpůrné třídy umístěné v běžné škole, které navštěvují pouze žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyučuje je speciální pedagog. Možnost sociálních kontaktů s ostatními žáky v běžné škole.
- **Integrační třídy** jsou postupné ročníky v běžné škole, které navštěvuje více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (počet snížen na dvacet). Vyučují zde dva učitelé, z toho jeden speciální pedagog.
- **Integrativní běžné třídy** vznikly spíše jako další vývoj integračních tříd. Jsou to postupné ročníky běžné základní školy, které navštěvují i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciálněpedagogická podpora je poskytována pouze v některých hodinách. Tyto třídy jsou ukázkou toho, že sociální integrace žákům nečiní žádné problémy.
- **Běžné třídy se speciálněpedagogickou podporou.** Počet žáků ve třídě se nemění. Speciálněpedagogická podpora se vztahuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jen v určitých hodinách.
- **Běžné třídy bez speciálněpedagogické podpory** jsou třídy postupného ročníku běžných škol, které přijímají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aniž by následovala speciálněpedagogická podpora.

4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

4.1 Obecné zásady pro reedukaci specifických poruch učení

Reedukace může být prospěšná jen tehdy, když je stanovena správná a přesná diagnóza. Termín reedukace znamená nápravu, převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem se označují také soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených či nevyvinutých funkcí. Tyto metody a postupy mohou dětem pomoci rychleji překonat jejich obtíže. Reedukační proces ve své podstatě znamená postupné zlepšování úrovně funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání. Výsledkem procesu je rozvoj těchto funkcí, vytvoření požadované dovednosti na přijatelné úrovni, plná nebo částečná kompenzace obtíží. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Správné reedukační péči předchází kromě diagnostiky také depistáž (vědomé a cílené vyhledávání nemocných a zdrojů nemoci v populaci). Tato není záležitostí pouze školy, ale je nutné, aby též rodiče, pediatr, pedagog a okolí byli v neustálém kontaktu. Vzniku specifických poruch učení lze předcházet vhodnými preventivními opatřeními realizovanými v předškolním věku dítěte. (Bartoňová, 2005; Jucovičová, Žáčková, 2008)

Reedukace je vždy individuální záležitost, proto nelze vytvořit jednotný postup reedukace stejný pro všechny – každý jedinec je neopakovatelné individuum a má jinak závažnou poruchu s různými projevy. Výhodiskem pro reedukaci je komplexní zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. Zde by měl být zjištěn typ a závažnost poruchy, stav percepčně-motorických funkcí a projevy poruchy individuálně u každého dítěte. Podstatnou část vyšetření tvoří také stav intelektových schopností žáka. Zpráva z odborného pracoviště by měla obsahovat i doporučení pro reedukaci, vhodné metody práce a způsoby hodnocení dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Mnoho lidí zaměňuje pojem reedukace za *doučování*. Jedná se o soubor metod, jež směřují k odstranění obtíží např. při čtení. V žádném případě výuku nenahrazují, pouze ji podporují. Pokud má však dítě i jiné výukové nedostatky, je třeba mu zařídit i doučování. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Reedukaci začínáme vždy na úrovni, kterou žák ještě bezpečně zvládá, potom můžeme zvyšovat obtížnost. Navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Ani speciální cvičení vypracovaná pro rozvoj psychických funkcí, nácvik dovedností nejsou určena pro konkrétní věk nebo postupný ročník, ale pouze pro určitou etapu nácviku

dovedností. Má své etapy, které nelze přeskačovat. Je samozřejmostí, že učitel přihlíží k aktuální dosažené úrovni žáka při reedukaci a respektuje ji během výuky i při hodnocení. Pokud třídní učitel neprovádí reedukaci, je třeba si pravidelně zjišťovat od jiného redukujícího pedagoga, na jaké úrovni se žák nachází. Nerespektováním dosažené úrovně si žák může začít fixovat nesprávné postupy. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Nezbytným předpokladem úspěchu je *dobrý začátek* a *soustavná motivace* (pohoda, povzbuzení, pochvala). Vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte (vycházíme z toho, co má dítě rádo, co ho zajímá, v čem je úspěšné). Začínáme vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí, protože ty tvoří podklad poruchy. Postupujeme od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci s jejich zobrazením, od konkrétních předmětů k abstraktním obrazcům. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Reedukace je zaměřena na celou osobnost žáka. Důležitá je motivace, aktivní zapojení jedince, nácvik sebehodnocení, hodnocení výsledků. Nelze opomíjet zdravotní stav dítěte, protože žák oslabený častými nemocemi je znevýhodněný ve svých výkonech. Klíčovou roli hraje také prostředí, které na jedince působí, tj. rodinné prostředí a prostředí školy. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Při reedukaci se používá nejvíce *multisenzoriální přístup*, při kterém je zapojeno co nejvíce analyzátorů najednou. Využívá se i v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací, aby podněty nebyly jednostranné. Čím více smyslů je používáno, tím se dítěti podněty snadno vstřípí do paměti a později si je snáze vybaví, což vede ke zvyšování efektivity reedukace. Nejefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost, zaměřená na konkrétní obtíže dítěte. (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2009)

Reedukace může probíhat pouze individuálně s jedním žákem nebo ve skupině. Skupinku by mělo navštěvovat nejvíce 2 – 5 dětí, je-li počet vyšší, klesá efektivita reedukační péče a vytrácí se individuální přístup k dítěti. Reedukační činnost je dlouhodobou záležitostí zejména pro žáky se závažnějšími typy poruch a nutností je týmová spolupráce odborníků, učitele, rodiny dítěte. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Účinná náprava SPU je týmovou spoluprací vyučujících podílejících se na výchově a vzdělávání žáků. Nutné je hodnotit především efektivitu reedukace, použité metody a postupy. Nejsou-li efektivní, je třeba vybrat nové, účinnější. Konečným cílem není docházka dítěte na reedukační lekci, ale právě její efekt. I když je reedukace ukončena, je třeba dále dítě sledovat, protože v některých případech žák potřebuje ještě některá zohlednění. (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Bartoňová, 2005)

Aby byla reedukace úspěšná, jsou jejím základem především odborné znalosti reedukujícího, ale hlavně i jeho osobní přístup, schopnost empatie apod. Reedukující může být třídní učitel ve své kmenové třídě, učitel, jenž je vyškolený na provádění reedukace nebo ve škole může působit speciální pedagog. Dítě může také ambulantně dojíždět do pedagogicko-psychologické poradny na reedukační lekce. (srov. Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2009)

4.2 Náprava jednotlivých poruch (metody, pomůcky)

- **Reedukace percepčně-kognitivních funkcí** (podle Jucovičové a Žáčkové, 2008; Zelinkové, 2009)

Zrakové vnímání tvoří podklad pro dyslexii a dysortografii. Patří sem:

- **nácvik orientace v prostoru:** procvičování pojmů v rovině vertikální – **nahoře** a **dole**; ve směru předozadním – **vpředu**, **vzadu**; v rovině horizontální – **vpravo** a **vlevo**; do nácviku se zahrnují i pojmy **nad**, **pod**, **vedle**, **hned před**, **hned za**, **uprostřed** a **mezi**, dále **první**, **poslední**, **následující**, **předposlední**; nácvik pojmů k dodržování směru pohybu a určování vzdálenosti – **blíž**, **dál**, **blízko**, **daleko**, **šikmo**, **rovně**; orientace v dopravních situacích, odhad vzdálenosti od místa,
- **nácvik pravolevé orientace:** patří k nejobtížnějším, má velký vliv při reedukaci dyslexie, dysgrafie a dyskalkulie, nácvik začínáme na vlastním těle – uvědomění si pravé a levé ruky (na levé straně máme srdce), čteme a píšeme z levé strany - barevně označit sešit; vnímání dalších částí těla – ukaž, kde máš levé ucho apod.; další pomůcky – speciální pexeso, dokreslování nebo doplňování obrázků – nakresli kytku do pravého dolního rohu,
- **nácvik levo-pravého pohybu očí:** cílem je naučit žáka udržovat směr pohybu očí zleva doprava a shora dolů, využíváme sledování a obkreslování cesty typu Bludiště, různé druhy záložek, dyslektické okénko, ukazovátko, sešity s pomocnými linkami,
- **nácvik zrakového rozlišování:** určování shod a rozdílů; vyhledávání předmětů nebo písmen na pozadí; hledání tvarů podle vzoru; hledání stejných a odlišných tvarů,
- **nácvik zrakové analýzy a syntézy:** skládání rozstříhaných obrázků, dřevěných kostek s obrázky, dokreslování obrázků nebo písmen, skládání písmen z prvků,
- **nácvik zrakové paměti:** krátkodobé exponování písmen, slabik, slov a následné psaní nebo kreslení; sledování dvou, tří a více předmětů, po zakrytí je děti jmenují; pexeso apod.

Sluchové vnímání tvoří podklad hlavně pro dysortografii a dyslexii. Patří sem:

- **nácvik naslouchání a vnímání zvuků:** poznávání předmětů podle zvuku, určování délky, intenzity, kvality zvuku, poznání písni podle melodie, poslech vyprávění, poslech nahrávek,
- **nácvik sluchové orientace:** využíváme lokalizování zvuků dětmi, hry typu „Kukačko, zakukej“ nebo „Kočičko, zamňoukej“, Míč naslepo apod.
- **nácvik sluchového rozlišování:** obdobné jako při reedukaci dysortografie,
- **vnímání a reprodukce rytmu:** ovlivňuje zvládnutí kvantity samohlásek – využití bzučáku,
- **nácvik sluchové analýzy a syntézy:** úzce spolu souvisí, začíná se rozkladem věty na slova, následuje rozklad slova na slabiky a pak rozklad slova na hlásky,
- **nácvik sluchové paměti:** pamatování melodie, rozvíjení vět, pamatování hlásek, slabik, slov, číslic se vzájemnou souvislostí nebo naopak bez ní

- **Reedukace dyslexie** (podle Jucovičové a Žáčkové, 2008; Zelinkové, 2009)

Náprava dyslexie byla popisována již od 19. století. Postupem času se potvrzoval její význam. Podle závažnosti této poruchy se reedukace zaměřuje na vyvození, rozlišování a fixaci písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a jejich čtení, samotné čtení textu a jeho porozumění, tempo čtení. Nejúčinnější a nejefektivnější je využití názorných pomůcek. Zaměřím se především na reedukační postupy, metody a kompenzační pomůcky, které mohou využívat žáci prvního stupně základní školy.

- **vyvození a fixace písmen (osvojování písmen):** obrázkové abecedy (spojení obrázku s písmenem), abecedy písmen s obrázky, dětské karty s písmenky, kostky s vyznačenými písmeny, písmenková pexesa, kreslení tvarů písmen a jejich obtahování (v jemném písku, v krupičce, na polystyrenu, smirkovém papíře – využití hmatu, fixace tvarů), modelování písmen, kdy si dítě rozvíjí tvarovou paměť, dokreslování neúplných nebo nedokončených tvarů písmen, opakované dokreslování stejného písmena, kdy jej děti zvětšují nebo zmenšují, vytváření obrázků z písmen (O – dítě vytvoří obličej), ukrytá písmena v obrázku, reliéfní písmena (obrys písmena vyhloubený v podložce, nebo vystupující z materiálu), puzzle, textilní písmena, kostky s písmeny, míče s písmeny, písmenková razítka, tabulky písmen, říkanky, básničky, popěvky, spojení písmen s přírodními zvuky (sss – had syčí), využití logopedických říkanek.

- **rozlišování a fixace tvarově podobných písmen:** dětem nejvíce dělá problémy rozlišování b – d – p, m – n, a – o – e, l – k – h. Je vhodné využít spojení obrázku s písmenem, přiřazování písmen k předmětům, omalovánky, karty s písmeny, dokreslování, vyškrtávání nebo barevné kroužkování písmen v textu, porovnávání písmen zrakem, hmatem,

obtahováním apod., speciální pracovní listy a čtenářské tabulky, dále „obouvání písmenek“ u m – n, překládání na půlku (přeložením m vzniká n), modelování, skládání atd.

- **spojování hlásek a písmen do slabik:** obtíže mají žáci, u kterých není dostatečně vyvinutá schopnost analyticko-syntetické činnosti. Tvoření slabik je klíčovým bodem při výuce čtení touto metodou. Při reedukaci se využívá: spojování samohlásek se souhláskami (např. a – ka, ma, ta, pa, na...), opakované vyslovování jednotlivých hlásek dané slabiky (m, a, ma), manipulace s písmeny (využití kostek, modelů písmen, razítek, korálků), spojování slabiky s předměty nebo obrázky (ma – maminka), propojení s pohybem, postřehování slabik na kartách na „postřehovadle“, využití dyslektického okénka.

- **spojování slabik do slov a jejich čtení:** cílem je dovést dítě k plynulému hlasitému slabikování. Využít se dají speciální domina a pexesa se slabikami, karty a kostky, hry typu Amos, Scrabble, křížovky, čtenářské tabulky, záložky s výřezem nebo s označením slabiky, se šipkou ukazující směr čtení, ukazování čteného textu prstem, vyznačování obloučků, „hnízdeček“, podtrhávání, využití dyslektického okénka. Postupovat by se mělo od nejjednoduššího k náročnějšímu.

- **čtení textu:** ze začátku volíme spíše kratší texty s jednoduchými větami, s většími písmeny a výraznějším typem písma, text by měl být členitý s krátkými odstavci. Ilustrace by měly být jednoduché, názorné a menší množství, aby neodváděly pozornost. V dyslektických čítankách jsou tyto zásady dodržovány. Text by měl být pro žáka přitažlivý a přiměřeně náročný. Při nácviku čtení se osvědčila zásada „krátce a častěji“, tzn. 3 – 5 minut čtení v jednom celku opakovat během dne. Orientace v textu se procvičuje vyhledáváním konkrétních slov. Využívají se i metody střídavého čtení, čtení s předcítáním apod. Důležité je, aby dítě nebralo čtení jako povinnost nebo trest. Na praxi jsem se setkala s takovým případem, kdy paní učitelka strašila svoje žáky, pokud budou zlobit, čtením v čítance. Jakmile jim pohrozila, děti okamžitě ztichly. Jaký asi měly pocit, když přišla hodina čtení?

- **porozumění textu:** cílem je naučit děti aktivnímu vnímání přečteného. Vždy bychom měli vést žáka k ústnímu vyjádření, protože se tím rozvíjí slovní zásoba, další možnosti pomoci můžou zahrnovat: karty s jednoduchými větami, ke kterým dítě přiřazuje obrázky, překrytí jednoho slova ve větě – žák má za úkol doplnit slovo podle významu, práce s textem, kde jsou vynechaná slova nebo naopak slova navíc. Porozumění čtenému se dá také procvičovat na čtení krátkého textu (např. vtípu) a následným vyjádřením dítěte obrázkem, ilustrací nebo převyprávěním vlastními slovy. Dále kombinací poslechu s vlastní četbou, při které dítě poslechne část textu a poté vypráví obsah, další část dočte samo a vypráví, jak to dopadlo.

Existuje také spousta publikací zaměřených na tuto problematiku, jež lze využívat v hodinách reedukace.

- **tempo čtení:** čtení se stává plynulejším díky podporování správné techniky čtení. Opět se dá využít dyslektické okénko, prosté ukazování právě čteného prstem, počítačové programy, rozčleňování slov na úseky pomocí obloučků nebo kroužků, rozčlenění textu na krátké úseky a důležitá je též vhodná volba textu. Tempo čtení dítěte s dyslexií by se nikdy nemělo porovnávat s ostatními ani s jinými dyslektickými dětmi.

Speciální metody nácviku čtení popisuje Matějček (1995): **Metoda obtahování** (podle G. M. Fernaldové) spočívá v tom, že si dítě vymyslí složitě slovo, které neumí samo přečíst, napíše si ho tiskacím písmem na list papíru, postupně vyslovuje jednotlivé hlásky a obtahuje je prstem, a nakonec jej vysloví. Jakmile si žák osvojí techniku obtahování, začne psát delší celky. **Metoda barevných kostek** klade důraz na hmatové a pohybové a hlavně zrakové představy. Dítě pracuje s hotovými písmeny, samo je již nevytváří. Písmena abecedy jsou nalepena na kostkách (samohlásky a souhlásky mají rozdílné barvy). Dítě by už mělo znát jednotlivá písmena, říkáme mu slabiky, pak jednoslabičná slova a žák řadí kostky s písmeny k sobě a vytváří slova. Každé slovo vyslovuje, pak se je samo snaží rozložit v hlásky a sestavit je z kostek. Při **rozlišování tvrdých a měkkých slabik** se dají využít opět kostky. Pro tvrdé slabiky se používají kostky tvrdé, např. ze dřeva, kostky pro měkké slabiky jsou z měkkého materiálu, např. z molitanu. **Čtení s okénkem** – hlavním cílem této techniky je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstranění tzv. dvojího čtení, a plynulé čtení. Na tuto metodu navazuje metoda **cvičení očních pohybů**. Další technikou je **čtení v duetu**, jež spočívá ve čtení učitele současně s dítětem. Čte se neprocvičený text asi 2 – 3 minuty, přizpůsobuje se rychlostí možnostem dítěte. Učitel čte výrazně se správnou intonací a „vede“ dítě ve čtení, které neslyší své špatné čtení a snaží se vzdát svých špatných návyků. Využívá se i **logopedického přístupu**, který je určen především pro jedince, jež zvláštním způsobem hlásky ve slovech asimilují. Obtíže pramení z artikulační neobratnosti. Náprava sluchové analýzy postupuje až s nápravou výslovnosti. Při určování **délky samohlásek a rytmu řeči** se využívá bzučáku. Když dítě řekne slabiku, zmáčkne knoflík na bzučáku. Ten bzučí a svítí, takže dítě má akustickou i vizuální kontrolu. **Metoda barevných písmen** je určena spíše dětem s dysortografickými obtížemi. Na zvláštní tabuli jsou napsaná písmena podle abecedy. Například jsou vypsány měkké souhlásky a vedle ve sloupečku je napsáno měkké i. Dítě se v tabulce orientuje a napovídá mu, kde psát i/y. (Matějček, 1995)

Existuje také **metoda rychlého postřehování**, kterou uvádí Matějček ve své publikaci z roku 1974. Spočívá v postřehování slabik a slov. Začíná se otevřenými slabikami

a pokračuje se k uzavřeným slabikám. Třetí fáze je postřehování zavřených i otevřených slabik o třech písmenech. Je-li tato technika zvládnuta, přechází se pozvolna k prostému ukazování prstem.

- **Reedukace dysgrafie** (podle Zelinkové, 2009)

Rozvíjení motoriky – při psaní je velice důležité správné držení těla, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru a především držení psacího náčiní. Cílem je zpevnit svalstvo ruky, uvolnit nežádoucí svalové napětí a zdokonalit pohybové dovednosti. **Hrubá motorika** se u dětí procvičuje pomocí cvičení paží a uvolnění pletence ramenního. Tato procvičování by mělo být prováděno před každým psáním. Pohyby paží děti mohou uvolňovat pomocí mávání, kroužení, upažení a vzpažení, kroužení předloktím. Dlaněmi by žáci s dysgrafickými obtížemi měli kroužit, mávat, tlačit proti sobě, vpřed, vzad, zavírat dlaně do pěsti apod.

Rozvoj **jemné motoriky** lze procvičovat v jiných předmětech (např. v pracovních činnostech). Prstíky dítěte lze procvičovat „hrou na klavír“, oddalováním a přibližováním prstů, kroužením, dotykem palců a ukazováčků, vytvořením hnízda z dlaní atd. Mezi cvičení a činnosti rozvíjející jemnou motoriku zařazujeme různé drobné ruční práce, pletení copánků, pomlázek, malba na sklo prstovými barvičkami, navlékání korálků, tvarování těsta, modelování, skládání, vyšívání, zapínání knoflíků, stavění stavebnic, stříhání, omalovánky.

Zapamatování a napodobení pohybu a jeho automatizace – dítě opakuje cviky předvedené učitelem. Procvičuje se pohybová paměť.

Držení psacího náčiní je předpokladem správného a plynulého psaní. Psací náčiní by dítě mělo držet třemi prsty. Pro nácvik správného úchopu lze použít tužky, pastelky a násadky tzv. trojhranného programu, jež mají tři plochy pro uchopení prsty. Špetkový úchop vyvozujeme napodobováním sypání, drolení, modelování drobných předmětů.

Uvolňovací cviky předcházejí nácviku psaní. Provádí se nejdříve na svislé ploše, potom na šikmé a nakonec na vodorovné podložce. Cviky se provádí na velké ploše papíru (balicí papír), která se postupně zmenšuje. Jsou také doprovázeny různými říkankami, popěvkami, rytmizací nebo hudebním doprovodem. Cílem je plynulost a rytmus pohybů, ne přesné obtahování a napodobování. Při dysgrafických potížích je nutné provádět tyto průpravné cviky u dětí před každým psáním. Patří sem tyto následující prvky: volné čmárání, klubíčka, kruhy, spirály, ovály, obloučky, vlnovky, kličky, osmičky, hadovky, zátrhy, čáry, plošné a řadové cviky, jednoduché kresbičky.

Při nácviu psaní by se měl dodržovat tento postup: kresebný cvik – prvky písmen – vlastní písmena – soubory písmen – opis – přepis – diktát.

Osvojování a zapamatování písmen probíhá obdobně jako u reedukace dyslexie (obrázková abeceda, kreslení tvarů písmen, obtahování, modelování apod.) Nejprve se zaměřujeme na zachování správného tvaru písmene a postupně jej zdokonalujeme. Žák rozkládá písmeno na jednotlivé prvky, předpokladem je zvládnutí všech prvků, z nichž se písmeno skládá (např. horní zátrh). Při psaní v sešitech se využívají pomocné prvky: opěrné body, vytečkovaný tvar písmene, pomocná linka, vzor písmene na začátku, uprostřed a na konci.

- **Reedukace dysortografie** (podle Jucovičové a Žáčkové, 2008; Zelinkové, 2009)

Specifické dysortografické chyby a osvojování a aplikace gramatických pravidel – v těchto oblastech mají děti problémy s dysortografií. Obě skupiny chyb se výrazně liší, proto je odlišný i způsob nápravy.

a) Specifické dysortografické chyby zahrnují nácvik rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž, vynechávání, přesmykování, přidávání písmen, popř. slabik, hranice slov v písmu.

Při nácviu **rozlišování délky samohlásek** by žáci měli vše, co napíšou, vyslovit nahlas a zdůrazňovat délku samohlásek. Lepší je také porušování zásady plynulého psaní slov, to znamená, že žák napíše nad příslušné písmeno znaménko hned. Dysortografické děti totiž nejsou schopny vracet se k dopsání háčeků.

Pomůcky a činnosti pro nácvik rozlišování kvantity samohlásek jsou: bzučák, hudební nástroje, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky (kostky, hranoły), korálky a kuličky, grafické znázornění pomocí teček a čárek (koláč . -), dále doplňování krátkých a dlouhých samohlásek do textu, podtrhávání dlouhých nebo krátkých samohlásek, vytleskávání, vytřukávání, využití karet s tečkou a čárkou nebo krátkými a dlouhými samohláskami. Pomáhají také specificky zaměřené diktáty, pracovní listy, doplňovací cvičení, správná a někdy až přehnaná výslovnost. Vhodné je využití zapojení celého těla, kdy jsou děti při vyslovení krátké slabiky v podřepu, při vyslovení dlouhé slabiky vyskočí. Obměna, se kterou jsem se setkala i na praxi, je zvedání rukou nahoru při dlouhé slabice, dávání rukou zpět při krátké slabice.

Při nácviu **rozlišování slabik dy – di, ty – ti, ny – ni** lze využít metodu tvrdých a měkkých kostek, kdy tvrdé jsou pro tvrdé souhlásky a měkké pro měkké souhlásky.

Obdobou jsou tzv. mačkadla (obdélníkové desky s tvrdým a měkkým povrchem). Můžeme také uplatnit karty s i/y barevně odlišené, barevná pravidla, obrázek hlavy jelena.

Chyby v **rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž** jsou způsobeny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Pro rozlišování sykavek je možno využít barevné rozlišení – ostré sykavky výraznými barvami, tupé sykavky pastelovými barvami. U slov, která jinak znějí a jinak se píší, tzv. spodoby, učíme děti pravidlo spodob (použití množného čísla – hřib - hříby). Je možno vyvěsit ve třídě na tabuli slova, která dětem dělají největší problémy.

Rozlišování slabik bě, pě, vě, mě dělá nejvíce problémy dětem s výrazně sníženým jazykovým citem. Důležité je, aby děti znaly pravidla. Mohou si ve výtvarné výchově vyrobit přehled pravidel spojených s obrázkem.

Pokud dítě **vynechává, přesmykuje, přidává písmena, popř. slabiky**, cvičíme s ním skládání slov z písmen pomocí různých druhů abecedy, využíváme různé hry typu Scrabble, Kris-kros, písmenková domina. Dalšími možnostmi jsou křížovky, osmisměrky, pracovní listy pro žáky s dysortografií, hry s písmeny (přidáním nebo ubráním písmene vzniká nové slovo), vyškrtávání „neposlušných“ písmenek, která do slova nepatří), doplňování chybějících písmen atd.

Hranice slov v písmu nedodržují děti psaním slov dohromady nebo spojováním slov s předložkami a zvrtnými zájmeny. Počet slov by žáci s dysortografií měli určovat zpočátku v holých větách, kde nejsou použity předložky ani zvrtná zájmena. Později volíme náročnější varianty. Děti si mohou počet slov vydupávat, vytleskávat a graficky znázorňovat. Můžeme využít i „popletené věty“, kde jsou špatně spojena slova a dítě má za úkol věty opravit, dále proužky se spojenými slovy, které dítě rozstříhá, kartičky se slovy, pracovní listy, počítačové programy atd.

b) Osvojování gramatických pravidel

Na osvojování pravopisných pravidel je třeba dávat dítěti s diagnostikovanou dysortografií dostatek času. Nezbytné je využití multisenzoriálního přístupu, protože pomocí smyslů si dítě lépe učivo osvojuje a pamatuje. Výbornými pomůckami jsou vlastní znázornění gramatických pravidel pomocí obrázků a vymyšlení říkanek k pravidlům. Pro děti s touto poruchou není výhodné klasické zdůvodňování pravopisu, protože informace vnímají pouze sluchem a jejich uložení do krátkodobé paměti je nedostatečné. V současné době lze zakoupit mnoho gramatických pravidel ve fóliích. Někdy jsou však příliš přehlceny informacemi a pro děti s dysortografií jsou nevhodné. Lepší možnost je vytvoření vlastních gramatických přehledů.

Děti si mohou vyrobit také „Kufřík první pomoci v ČJ“, který obsahuje přehledy pravidel a je kdykoliv k dispozici.

• **Reedukace dyskalkulie**

Některé děti s podezřením na dyskalkulii absolvují vyšetření na odborném pracovišti, ale porucha není zjištěna. Hlavní příčinou je nepochopení smyslu operací v důsledku příliš rychlého přecházení a vysvětlování operací. Dítě si nestačí jednotlivé kroky zautomatizovat a doplácí na špatný styl výuky učitele. (Zelinková, 2009)

Blažková (2009) uvádí reedukační postup v matematice, který vychází z obecných principů reedukace:

1. Stanovení diagnózy
2. Respektování logické výstavby matematiky a její specifičnosti,
3. Pochopení základních pojmů a operací,
4. Navození „AHA“ efektu,
5. Využití všech smyslů,
6. Diskuse s dítětem „co vidíš“,
7. Pamětné zvládnutí učiva,
8. Zvyšování nároků na samostatnost a aktivitu dítěte,
9. Neustálá potřeba úspěchu,
10. Práce podle individuálního plánu

Zelinková (2009) uvádí procesy utváření předčíselných a číselných představ, základy utváření matematických operací, tvoření slovních úloh, zvládnutí geometrie a jiných matematických operací:

a) Předčíselné představy jsou základem pro utváření matematických představ. Řadíme sem tyto činnosti: klasifikace, třídění, pokračování v řazení prvků, párové přiřazování

b) Číselné představy. Chápat pojem číslo je klíčovou záležitostí při provádění číselných operací. Při reedukaci dyskalkulie je důležité využívat názorné pomůcky pro lepší zapamatování a osvojení učiva.

Utváření pojmu číslo. Číselné představy se utvářejí nejprve do 5, pak do 10, 20, 100, 1000 atd. Při reedukaci dyskalkulie by se měl zachovat tento postup: *manipulace s předměty současně s verbalizací, počítání s názornými pomůckami, počítání z paměti.*

Neustálým opakováním dochází k automatizaci učiva. V této oblasti si dítě procvičuje následující dovednosti: vyhledávání čísel k danému počtu prvků a naopak, přiřazování prvků k číslici, globální zvládnutí množství bez počítání po jedné, doplňování čísel v číselné řadě, orientace na číselné ose, porovnávání čísel, řazení karet s čísly podle velikosti, rozklad čísel, čtení a jmenování číslovek sestupně i vzestupně, zaokrouhlování, grafické znázorňování čísel do mřížky 10x10 čtverců.

Zápis čísel po přečtení z karet, zápis podle diktátu, rozklad čísel na jednotky, desítky, stovky, tisíce..., znázorňování čísel na počítadle nebo na tabulce, při zápisu desetinných čísel se využívá čtverečkovaný papír.

c) Základní matematické operace

Dítě se učí **chápat matematické operace** nejlépe pomocí názorných pomůcek. Úkoly a činnosti, které lze provádět: vymýšlení slovních příkladů s použitím znaménka + nebo -, doplňování znaků +, - do slovních úloh.

Při **provádění operací** je důležité, aby dítě s dyskalkulií pracovalo alespoň zpočátku se snadnými čísly a mohlo se soustředit na nacvičovaný postup. Činnosti, které lze použít: doplňování chybějícího znaménka do příkladu ($5 \quad 3 = 8$), doplňování chybějících čísel ($12 : \quad = 2$), tvoření příkladů z daných čísel, využití názorné pomůcky barevné hranolky od J. Nováka.

d) Slovní úlohy vycházejí především z běžných denních situací, které dítě může samo zažívat. Jsou východiskem pro chápání matematických operací. Žák s dyskalkulií by měl ze začátku pracovat s nízkými čísly. Postup při řešení slovní úlohy: dítě by si mělo nejprve přečíst slovní úlohu a vyčlenit si údaje, které zná. Dalším krokem je numerický záznam úlohy (mělo by si uvědomit, které znaménko použije). Výpočet. Odpověď, kontrola řešení a potvrzení správnosti výsledku.

e) Zvládnutí **geometrie** předpokládá grafomotorické dovednosti (souvisí s dysgrafií), pravolevou a prostorovou orientaci a především prostorovou představivost. Modelování pomůže dítěti pochopit podstatu jevu. Rýsování vyžaduje intenzivní nácvik.

f) **Převody jednotek** jsou velice náročné učivo, jež vyžaduje intenzivní procvičování a opakování. Je třeba dětem vysvětlovat převody jednotek na konkrétních příkladech a názorném materiálu (mouka, cukr, voda).

g) Orientace v čase. S dítětem neustále procvičujeme dny v týdnu (včera, zítra, před středou je...), měsíce v roce, roční období, určování hodin a převody časových jednotek, dnešní datum, datum narození, vyhledávání údajů v jízdních řádech, časová pásma apod.

h) Bankovky a mince – opět využíváme názorný materiál (součástí většiny učebnic jsou papírové „peníze“ a papírové „mince“, objevují se samozřejmě české koruny, ale také eura). Využíváme hry na obchod, na banku, dítě by mělo umět proměnit peníze, mělo by se orientovat v cenách běžně prodávaných potravin, mělo by umět psát ceny v desetinných číslech.

i) Další údaje, které souvisí s nácvičkem matematiky: míry pro oděvy a obuv, porozumění údajům na teploměru, využití jednotek váhy, práce s měřítkem na mapě.

• **Reedukace dyspraxie**

V mladším školním věku u dítěte s dyspraxií dozrává organizace pohybů a utváří se tělový systém. Objevují se obtíže, jež vyžadují zvýšenou péči. Problémy v adaptaci na školní prostředí lze překonávat individuální péčí ve spolupráci s kamarády. Důležité je využívat pouze pomalých jednotlivých kroků. Dítě nesmí zažívat výsměch, pokárání a tresty. Úkoly při tělesné výchově a pracovních činnostech dělíme na menší, které postupně nacvičujeme. Pomalost při oblékání a jídle trápí nejvíce dítě samo. Pomoc učitele a kamarádů by měla spočívat v zadávání kratších úkolů a toleranci pomalého tempa. Jestliže dítě neví jak např. začít úkol, zadáváme mu instrukce postupně a dítě je opakuje. Postupovat bychom měli důsledně, klidně a systematicky. (Kyrbiová, 2000)

Důležitý je i zrakový kontakt žáka s učitelem. Prostředí by mělo být jasně strukturováno. Každá změna ho může rozrušit. Jedinec potřebuje vědět, kde sedí a kdo se o něj stará. Pro učitele i spolužáky dítěte s dyspraxií je obtížné si přivyknout jeho rušivým projevům (vrtí se, neposedí, ťuká tužkou apod.). Postupně se intenzita a četnost těchto projevů může snižovat s klidnějším prostředím a tolerantním přístupem učitele. Jedinec s diagnostikovanou dyspraxií může mít i somatické potíže (bolesti hlavy, břicha, je více unavené a nesoustředěné), které jsou následkem vypětí, které dítě za celý den prožívá. Řešení je třeba hledat ve spolupráci s rodiči. Dítě by mělo být často chváleno a povzbuzováno. (Zelinková, 2009; Kyrbiová, 2000)

5 REEDUKAČNÍ PÉČE O ŽÁKY SE SPECIFICKOU PORUCHOU UČENÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL V MIKROREGIONU UNIČOVSKO

5.1 Charakteristika výzkumného problému

V dnešní době se stále více hovoří o reedukaci neboli nápravě specifických poruch učení z důvodu narůstajícího počtu žáků s diagnostikovanou poruchou. Aby byla reedukace účinná, je důležité včasné rozpoznání SPU, které je v kompetenci učitele nebo rodiče, správná diagnostika provedená třídním učitelem a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny, a následná reedukace. První krok k nápravě SPU by měl spočívat v dobrém startu a soustavné a kladné motivaci. Jedině tak může dítě začít napravovat nedostatky ve výuce, jež jsou způsobeny tímto rozšířeným znevýhodněním.

Ve svém výzkumném šetření jsem aplikovala metodu kvantitativního výzkumu. Jako základní techniku jsem použila dotazníkové šetření na vybraných školách.

Výzkumné šetření jsem prováděla v období od listopadu 2010 do února 2011 na třinácti základních školách mikroregionu Uničovsko. Výzkum jsem zaměřila na zkušenosti učitelů s výukou žáků se specifickou poruchou učení a na reedukační péči o tyto žáky.

5.2 Stanovení cílů, výzkumných předpokladů a hypotézy

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření bylo nastínit zlepšení reedukační péče o žáky se specifickou poruchou učení na 1. stupni ZŠ v mikroregionu Uničovsko.

Dále byly stanoveny tyto **dílčí cíle**:

1. Zmapovat ve vybraném mikroregionu aktuální výskyt poruch učení.
2. Zjistit přítomnost speciálních tříd v mikroregionu Uničovsko.
3. Shrnout způsoby práce a zvyklosti v reedukačních hodinách na základních školách mikroregionu Uničovsko.

Po podrobném prostudování odborné literatury a pramenů a na základě vypracování teoretické části diplomové práce jsem formulovala tyto výzkumné předpoklady a hypotézu:

VP1 – Předpokládáme, že v mikroregionu Uničovsko se u žáků 1. stupně ZŠ vyskytuje dysortografie častěji než dyskalkulie.

VP2 – Předpokládáme, že více jak 60 % učitelů souhlasí s tvrzením, že je žákům umístěným v běžné třídě věnováno více času na úkor ostatních žáků.

H1 – Počet učitelů, kteří zařazují do reedukace SPU i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují, je vyšší u učitelů s praxí nad 10 let než u učitelů s praxí kratší než deset let.

H₀ - Mezi učiteli s praxí delší než deset let, kteří zařazují do reedukace SPU i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují a učiteli s praxí kratší než deset let není rozdíl.

H_A - Mezi učiteli s praxí delší než deset let, kteří zařazují do reedukace SPU i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují a učiteli s praxí kratší než deset let je rozdíl.

5.3 Charakteristika dotazníku a výzkumného vzorku

Ke svému výzkumnému šetření jsem použila vlastní **výzkumný dotazník**, který jsem sestavila na základě stanovených cílů, výzkumných předpokladů a hypotézy. Skládal se z 29 otázek (6 uzavřených otázek, 14 polouzavřených, 1 otevřená a 8 škálovacích). Z toho 12 otázek bylo s možností výběru více odpovědí.

Prvních pět otázek se týkalo všeobecných informací a faktografických údajů o učiteli, tzn. jeho věk, pohlaví, délka pedagogické praxe, nejvyšší dosažené vzdělání a působnost na vesnici či ve městě.

Další 3 otázky byly zaměřeny na informovanost učitele o problematice SPU. Čtyři následující otázky se týkaly zejména počtu žáků se SPU.

Reedukaci SPU je věnováno devět otázek. Orientovala jsem své otázky především na formu reedukace SPU, časovou dotaci nápravných hodin, využití kompenzačních a reedukačních pomůcek ve školách, chování dětí na reedukačních hodinách, jejich spokojenost při nápravě SPU apod.

Dvě otázky jsem věnovala spolupráci rodičů s učitelem. Poslední tři otázky se týkají spolupráce se speciálně-pedagogickými institucemi a spokojenosti se službami PPP.

Výzkumné šetření jsem prováděla v mikroregionu Uničovsko. Z webových stránek jednotlivých základních škol mikroregionu Uničovsko jsem zjistila množství učitelů 1. stupně ZŠ. Po telefonické domluvě s řediteli nebo ředitelkami škol jsem vybrané školy navštívila s příslušným počtem dotazníků, podala jsem instrukce k jejich vypracování, tzn. prošla jsem všechny otázky s vyučujícím, který zodpovídal za vyplnění, a navrhla čas k odevzdání dotazníku.

Mikroregion Uničovsko zahrnuje **14 obcí** – Uničov, Troubelice, Medlov, Šumvald, Dlouhá Loučka, Paseka, Oskava, Nová Hradečná, Lipinka, Želechovice, Žerotín, Pňovice, Strukov a Újezd.

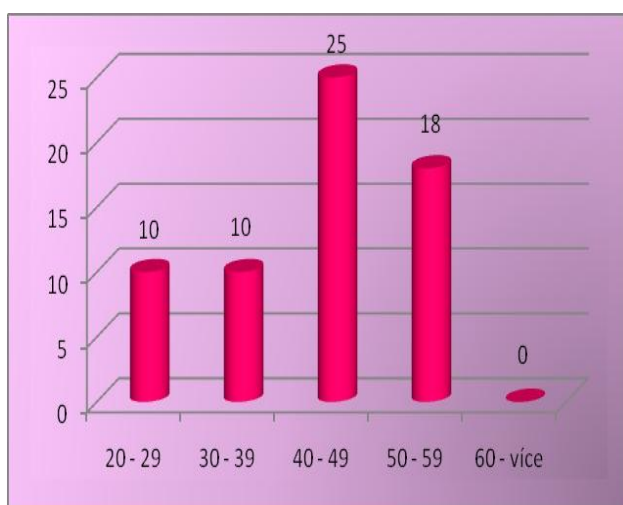
Základní školy, plně organizované a málotřídní, se nachází v 11 obcích tohoto mikroregionu. Vždy pouze jedna základní škola se nachází v Troubelicích, Nové Hradečné, Šumvaldě, Dlouhé Loučce, Pasece, Oskavě, Medlově, Žerotíně, Pňovicích a Újezdě. Ve městě Uničově jsou 3 základní školy.

Dotazníkové šetření bylo tedy prováděno na **třinácti školách**. Oslovila jsem všech 100 % respondentů, tzn. 75 učitelů 1. stupně ZŠ, což v našem případě představuje celý základní soubor, který byl potřebný pro účely výzkumu. Vrátilo se mi 63 dotazníků, tj. **84 % návratnost**. Předpokladem mého dotazníku byla zkušenost učitele s výukou žáka se SPU. Dotazníkem jsem zjišťovala počet žáků s diagnostikovanou poruchou v kmenové třídě respondenta. Pokud někdo odpověděl, že ve třídě žádného žáka se SPU nemá, ve vyplňování dotazníku mohl pokračovat, protože dále vycházel ze svých minulých zkušeností. Dvě paní učitelky ještě tyto potřebné zkušenosti nemají, proto dotazník nevyplňovaly. Ostatní dotazníky mi nebyly odevzdány z neznámého důvodu.

Tab. 1: Rozložení respondentů dle věku

VĚK	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
20 – 29 let	10	15 %
30 – 39 let	10	15 %
40 – 49 let	25	41 %
50 – 59 let	18	29 %
60 a více let	0	0 %
Celkem	63	100 %

Graf 1: Rozložení respondentů dle věku



Ve věku od 20 do 29 let bylo 15 % respondentů, též 15 % od 30 do 39 let, nejvíce dotazovaných, tj. 41 %, bylo ve věku od 40 do 49 let, dotazovaných ve věku 50 – 59 let bylo 29 %. Žádný pedagog od 60 let a více se mého dotazníkové šetření nezúčastnil.

Tab. 2: Rozložení respondentů dle pohlaví

POHLAVÍ	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Žena	63	100 %
Muž	0	0 %
Celkem	63	100 %

Graf 2: Rozložení respondentů dle pohlaví



100 % všech dotazovaných byly ženy.

Tab. 3: Délka praxe ve školství

DĚLKA PRAXE	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
0 – 5 let	10	16 %
6 – 10 let	7	12 %
11 – 15 let	5	8 %
16 – 20 let	9	14 %
21 – 25 let	13	20 %
26 – 30 let	9	14 %
31 a více let	10	16 %
Celkem	63	100 %

Graf 3: Délka praxe ve školství

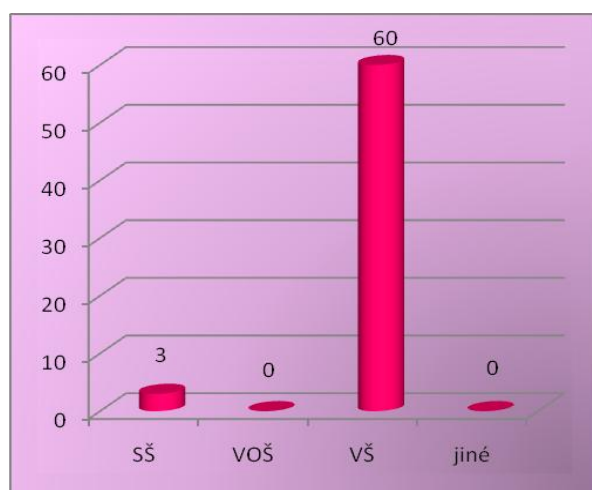


Délka jejich pedagogické praxe se samozřejmě odvíjí od věku dotazovaných. 16 % učí 0 – 5 let, 12 % má šesti až desetiletou praxi, 8 % 11 – 15 let, 14 % 16 – 20 let, nejpočetnější skupinou (20 %), jsou respondenti s praxí od 21 do 25 let, 14 % pedagogů učí ve škole 26 - 30 let, 16 % působí ve školství 31 let a více.

Tab. 4: Dosažené vzdělání dotazovaných

VZDĚLÁNÍ	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
SŠ	3	5 %
VOŠ	0	0 %
VŠ	60	95 %
Jiné	0	0 %
Celkem	63	100 %

Graf 4: Dosažené vzdělání dotazovaných

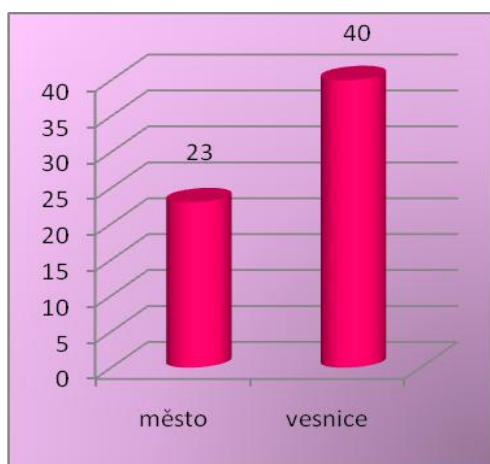


Nejvyšší dosažené vzdělání všech zúčastněných je vysokoškolské, tj. 95 %, 5 % má vystudovanou střední školu.

Tab. 5: Působnost učitelů ve městě nebo na vesnici

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Ve městě	23	37 %
Na vesnici	40	63 %
Celkem	63	100 %

Graf 5: Působnost učitelů ve městě nebo na vesnici



Mikroregion Uničovsko tvoří pouze jedno město Uničov a ostatní obce jsou vesnice. Z mého výzkumu tedy vyplývá, že 37 % učitelů působí na městské škole a 63 % učitelů učí na vesnici.

5.4 Vlastní šetření a interpretace výsledků

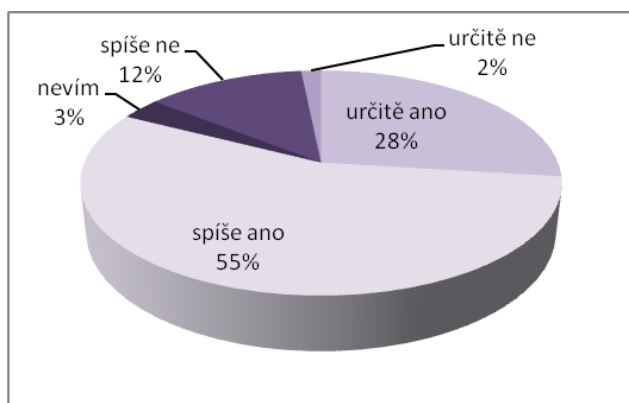
Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 13 základních škol. Počet respondentů, učitelů 1. stupně ZŠ, byl 63. V této podkapitole jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření pomocí tabulek a grafů.

Domníváte se, že jste dostatečně informováni o problematice SPU?

Tab. 6: Informovanost učitelů o problematice SPU

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Určitě ano	17	27 %
Spíše ano	35	56 %
Nevím	2	3 %
Spíše ne	8	13 %
Určitě ne	1	1 %
Celkem	63	100 %

Graf 6: Informovanost učitelů o problematice SPU



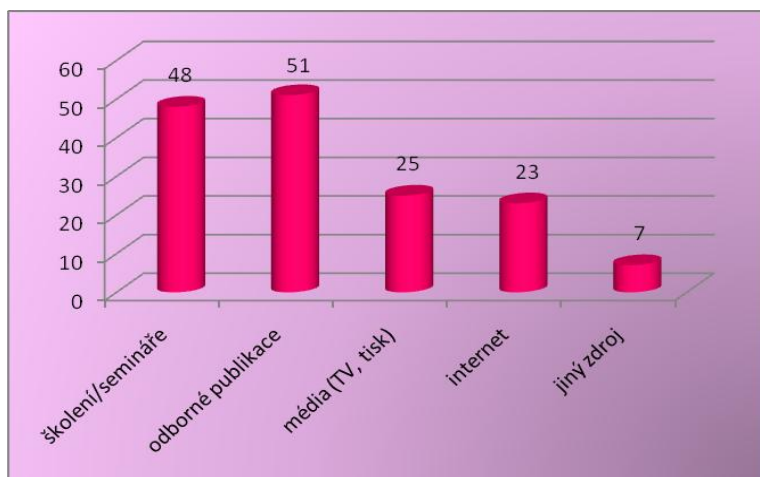
27 % všech dotazovaných se domnívá, že jsou dostatečně informováni o problematice SPU. Nejvíce, tj. 56 % respondentů se spíše domnívá, že jsou informováni uspokojivě. 2 pedagožky si nejsou jisty svou informovaností, 13 % si myslí, že spíše nejsou informováni o SPU a 1 dotazovaný uvádí, že není určitě dostatečně informován.

Informace týkající se SPU získáváte:

Tab. 7: Zdroje získávání informací o SPU

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Na školení/seminářích	48	31 %
Z odborných publikací	51	33 %
Z médií (TV, tisk)	25	16 %
Na internetu	23	15 %
Jiný zdroj	7	5 %
Celkem	154	100 %

Graf 7: Zdroje získávání informací o SPU



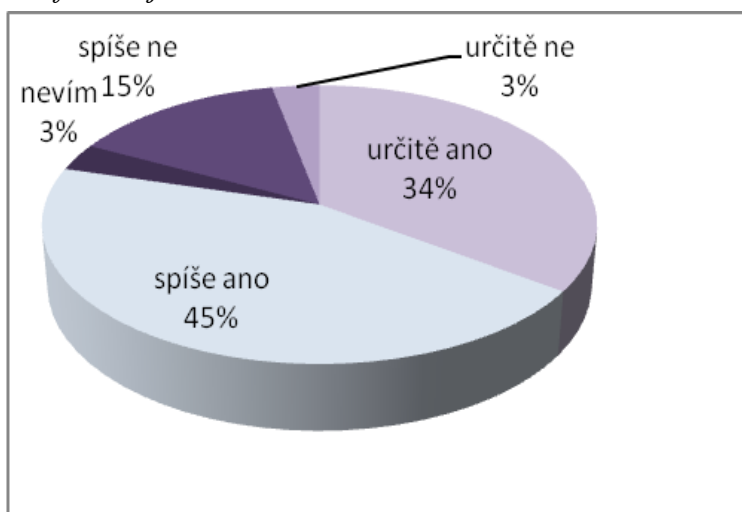
V této otázce měli recipienti možnost více odpovědí. Nejvíce informací o SPU dotazovaní získávají z odborných publikací (33 %), dále 31 % na školení nebo seminářích. Jako zdroj informací jsou užívána média (16 %) a internet (15%). Jiným zdrojem získání informací o problematice SPU jsou: speciálně-pedagogické vzdělání (2 případy), studium na VŠ, materiály z PPP a předávání zkušeností s kolegyněmi.

Máte zájem o další vzdělávání v této oblasti?

Tab. 8: Zájem o další vzdělávání

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Určitě ano	22	35 %
Spíše ano	28	44 %
Nevím	2	3 %
Spíše ne	9	15 %
Určitě ne	2	3 %
Celkem	63	100 %

Graf 8: Zájem o další vzdělávání



Zájem o další vzdělávání má většina dotazovaných. Spíše se nechce vzdělávat 15 % respondentů a určitě se nechtějí vzdělávat 2 pedagožky.

Který ročník nyní vyučujete:

Tab. 9: Ročník, který učitel nyní vyučuje

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
1.	15	22 %
2.	15	22 %
3.	15	22 %
4.	13	19 %
5.	10	15 %
Celkem	68	100%

Graf 9: Ročník, který učitel nyní vyučuje



Tato otázka vedla také k výběru více odpovědí, protože dotazníkové šetření jsem prováděla na plně organizovaných i málotřídních školách. Na málotřídkách učí paní učitelky většinou dvě třídy dohromady, proto pokud některá z nich uvedla dva ročníky, ve kterých vyučuje, zahrnula jsem oba dva do výčtu kmenových tříd.

Počet žáků se SPU, kteří jsou integrováni ve Vaší třídě, je:

Tab. 10: Počet žáků se SPU

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Žádný žák	29	46 %
1 – 2 žáci	25	40 %
3 – 4 žáci	8	13 %
Jiný počet	1	1 %
Celkem	63	100 %

Graf 10: Počet žáků se SPU

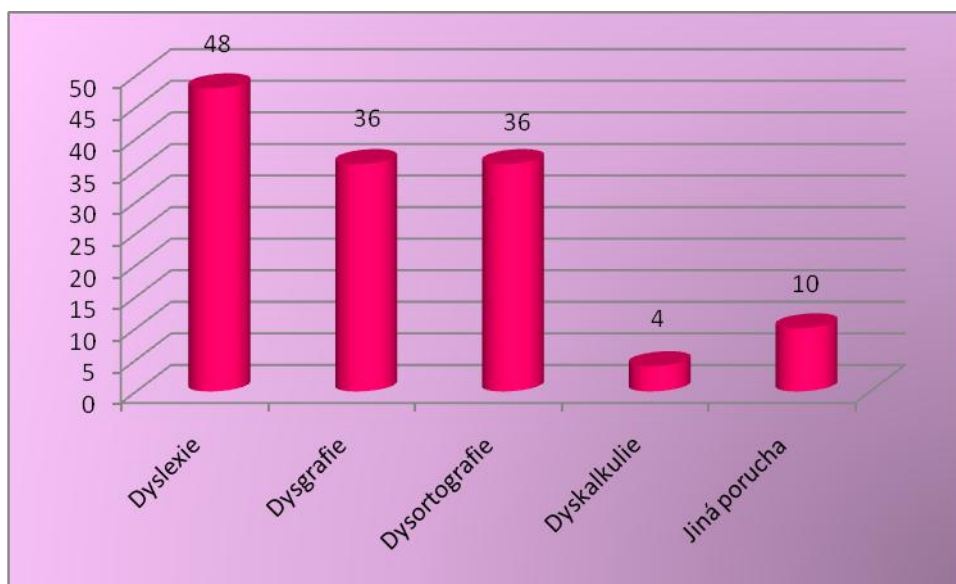


Uveďte počet žáků ve Vaší kmenové třídě, kteří mají diagnostikované tyto poruchy:

Tab. 11: Výskyt poruch učení

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Dyslexie	48	36 %
Dysgrafie	36	27 %
Dysortografie	36	27 %
Dyskalkulie	4	3 %
Jiná porucha	10	7 %
Celkem	134	100 %

Graf 11: Výskyt poruch učení



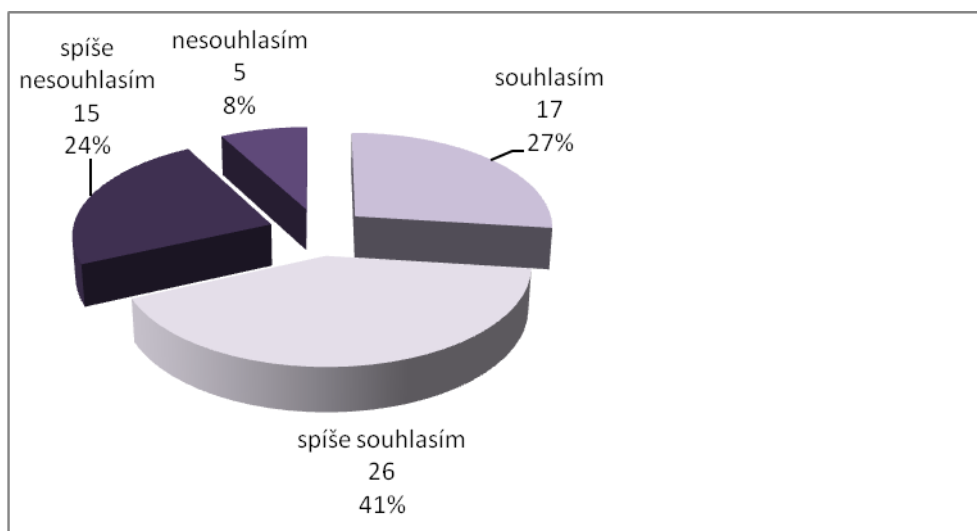
Otázkou č. 11 jsem zjišťovala výskyt poruch učení na množství. SPU se vyskytují samostatně, ale i v kombinacích s jinými poruchami. Proto když dotazovaní uváděli, že se v jejich třídě vyskytuje například 3x dyslexie a 3x dysortografie, je zřejmé, že tyto poruchy jsou spolu v kombinaci. Nejvíce vyskytující se poruchou je dyslexie – porucha čtení (36 %), dysgrafie a dysortografie zabírá 36 případů každá. Ve 4 případech se vyskytuje dyskalkulie. Jako jinou poruchu uváděly pedagožky symptomy autismu, LMD, ADHD.

Jsou-li žáci se SPU umístěni v běžné třídě, je nutné věnovat jim více času na úkor ostatních žáků. S tímto tvrzením:

Tab. 12: Věnování více času žákům se SPU

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Souhlasím	17	27 %
Spíše souhlasím	26	41 %
Spíše nesouhlasím	15	24 %
Nesouhlasím	5	8 %
Celkem	63	100 %

Graf 12: Věnování více času žákům se SPU



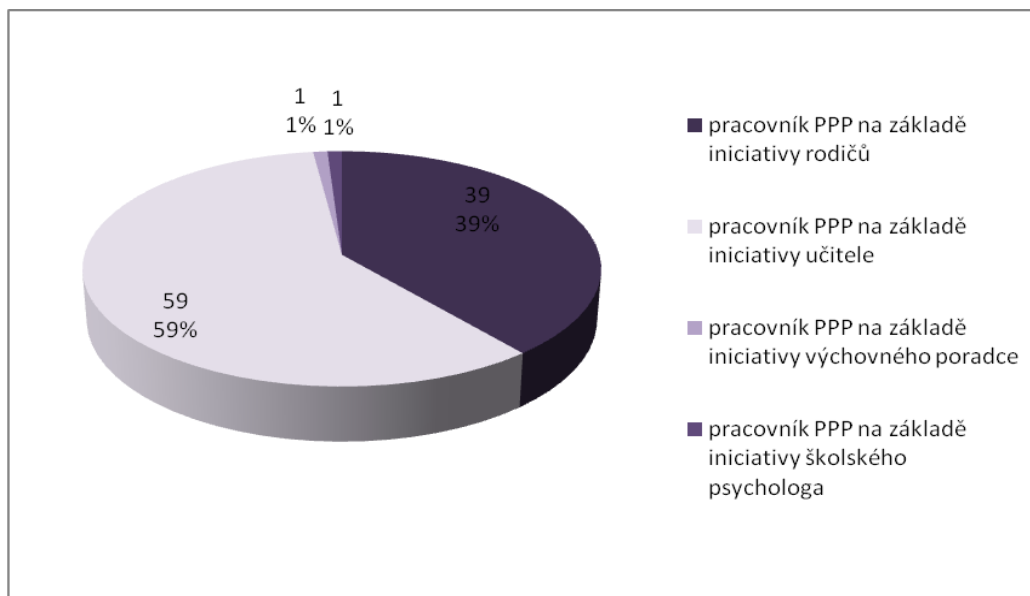
27 % respondentů souhlasí s tvrzením, že je žákům SPU věnováno více času na úkor ostatních žáků, 41 % spíše souhlasí s tímto výrokem, spíše nesouhlasí 24 % dotazovaných a 8 % nesouhlasí vůbec. Ti, kteří nesouhlasí s tímto tvrzením, většinou uváděli, že je nutné věnovat žákům více času, ale ne na úkor ostatních.

Kdo diagnostikuje SPU u dětí na Vaší škole?

Tab. 13: Diagnostika SPU

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Pracovník PPP na základě iniciativy rodičů	39	39 %
Pracovník PPP na základě iniciativy učitele	59	59 %
Pracovník PPP na základě iniciativy výchovného poradce	1	1 %
Pracovník PPP na základě iniciativy školského psychologa	1	1 %
Nevím	0	0 %
Jiná odpověď	0	0 %
Celkem	100	100 %

Graf 13: Diagnostika SPU



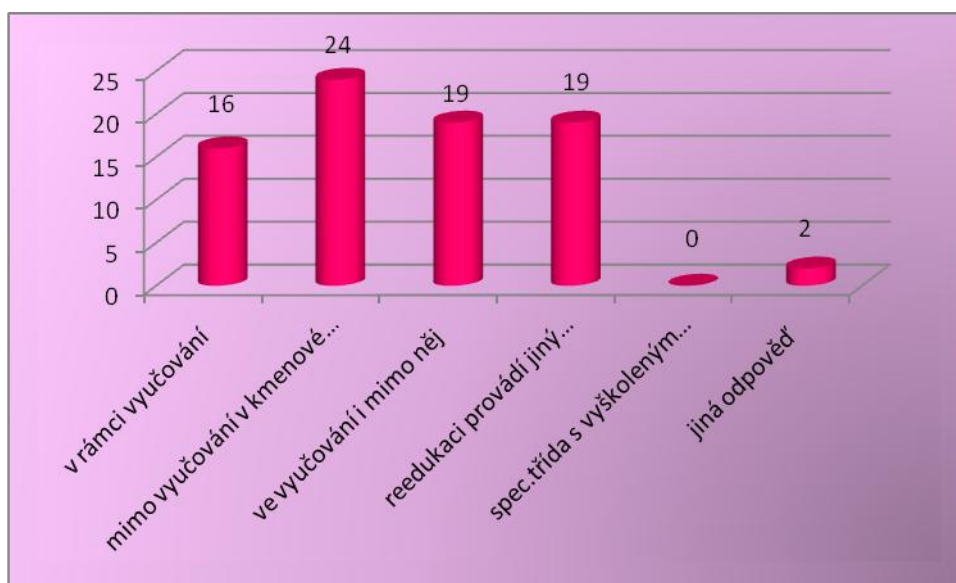
Diagnostiku provádí v 59 případech PPP na základě iniciativy učitele, 39 % PPP na základě iniciativy rodičů. V jednom případě PPP na základě iniciativy školského psychologa a výchovného poradce. Většina respondentů uváděla dvě odpovědi – PPP na základě iniciativy učitele a rodičů.

Reedukaci specifických poruch učení provádíte:

Tab. 14: Reedukace SPU

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
V rámci vyučování	16	20 %
Mimo vyučování ve své kmenové třídě	24	30 %
Ve vyučování i mimo něj	19	24 %
Reedukaci provádí jiný pedagog z naší školy	19	24 %
Reedukace je prováděna ve speciální třídě, kterou vede vyškolený speciální pedagog	0	0 %
Jiná odpověď	2	2 %
Celkem	80	100 %

Graf 14: Reedukace SPU



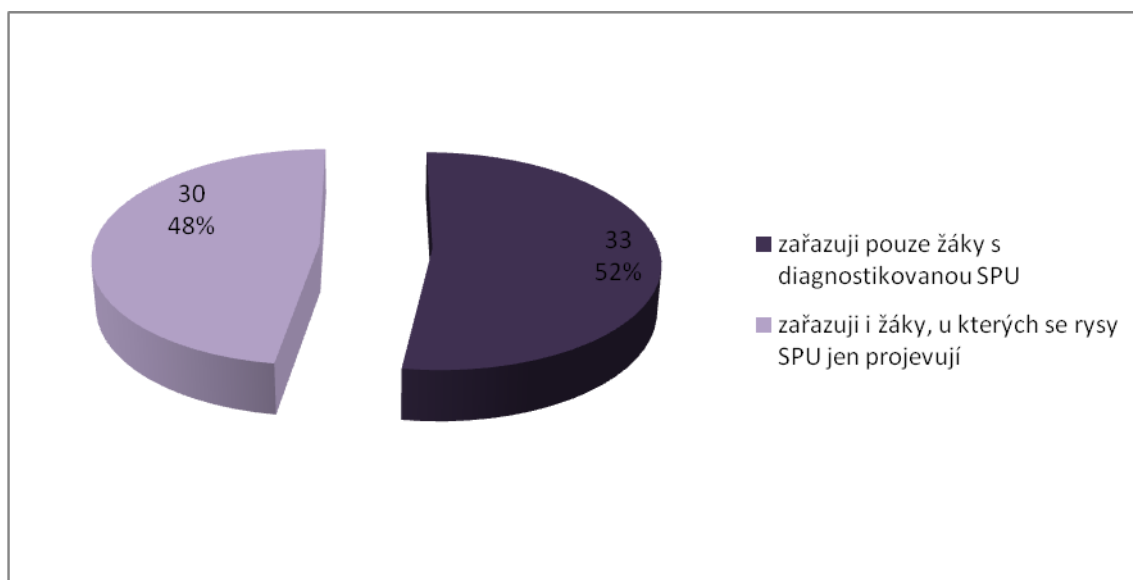
Reedukaci provádí mimo vyučování ve své kmenové třídě 30 % recipientů. 24 % učitelů uvedlo, že reedukaci nyní provádí jiný pedagog z jejich školy a též 24 % učitelů provádí reedukaci ve vyučování i mimo něj. Reedukace ve vyučování není tolik efektivní jako mimo výuku, jedná se spíše o individuální přístup pedagogů k dětem s SPU a práci s kompenzačními pomůckami v rámci vyučování.

Které děti zařazujete do reedukace SPU:

Tab. 15: Žáci zařazení do reedukace SPU

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Zařazují pouze žáky, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení	30	48 %
Zařazují i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují	33	52 %
Celkem	63	100 %

Graf 15: Žáci zařazení do reedukace SPU



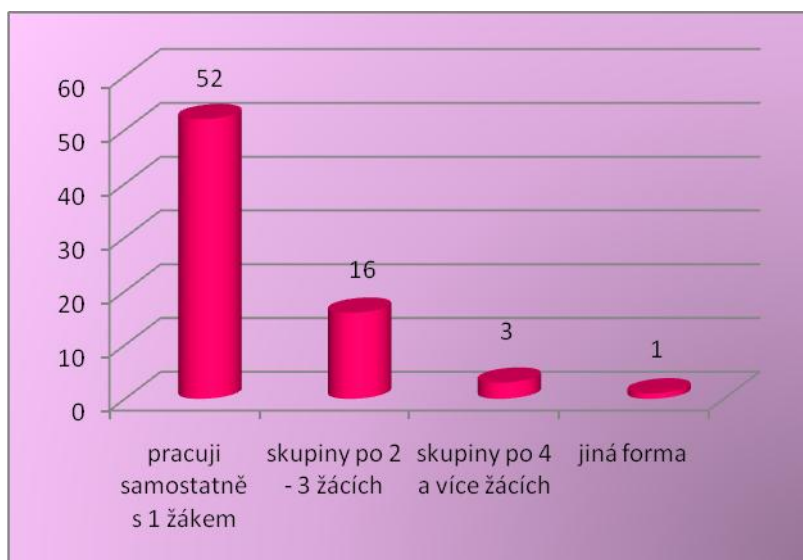
48 % dotazovaných zařazuje do reedukace SPU pouze žáky s diagnostikovanou poruchou učení. 52 % pedagogů zahrnuje do nápravy poruch učení i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují.

Jakou formu reedukace SPU využíváte?

Tab. 16: Forma reedukace SPU

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Pracuji samostatně s 1 žákem	52	72 %
Děti pracují ve skupinách po 2 – 3 žácích	16	22 %
Děti pracují ve skupinách po 4 a více žácích	3	5 %
Jiná forma	1	1 %
Celkem	72	100 %

Graf 16: Forma reedukace SPU



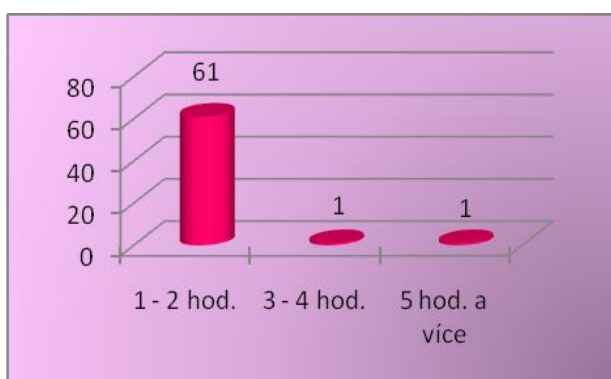
Otázkou č. 16 jsem zjišťovala, jakou formu reedukace učitelé nejčastěji využívají. Tato otázka byla též s výběrem více odpovědí. Většina pedagogů (72 %) uvedla, že pracují samostatně s 1 žákem, 22 % uvedlo, že pracují s 2 – 3 dětmi ve skupinkách. Pouze ve třech případech děti pracují ve větší skupině po 4 a více žácích. Čím větší skupina, tím je reedukace méně efektivní, protože se reedukující nemůže věnovat každému žákovi individuálně.

Časová dotace reedukačních hodin týdně (pro všechny žáky):

Tab. 17: Časová dotace reedukačních hodin týdně

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
1 – 2 hodiny	61	98 %
3 – 4 hodiny	1	1 %
5 hodin a více	1	1 %
Celkem	63	100 %

Graf 17: Časová dotace reedukačních hodin týdně



Časová dotace hodin nápravy pro žáky se SPU je na většině školách 1 – 2 hodiny (98 %), pouze v 1 případě 3 – 4 hodiny a v 1 případě 5 hodin a více.

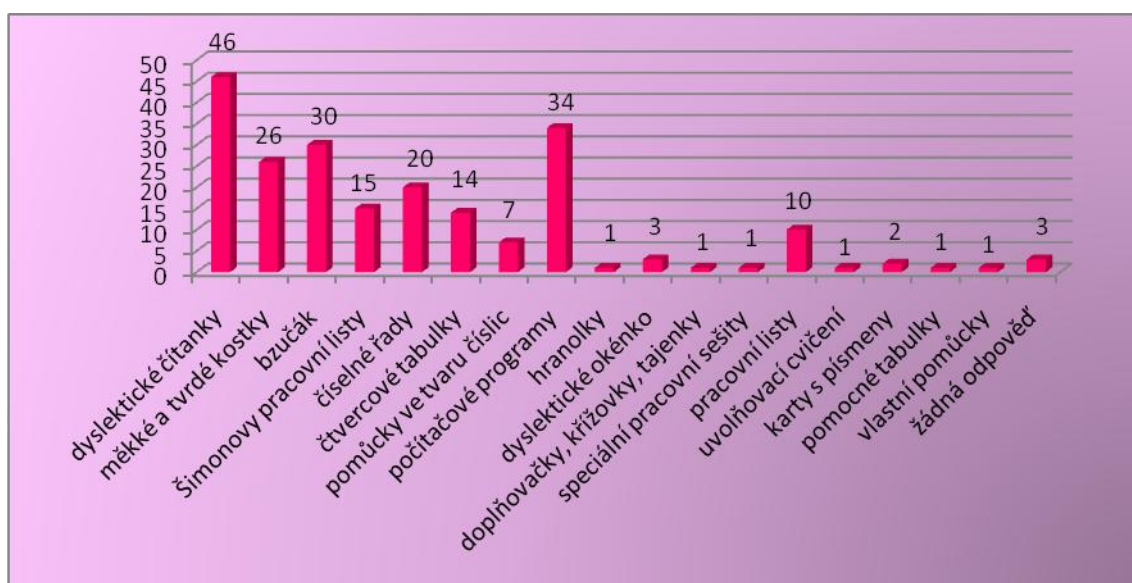
Které kompenzační a reedukační pomůcky využíváte pro výuku žáků se SPU?

Tab. 18: Využití kompenzačních a reedukačních pomůcek

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Dyslektické čítanky	46	21 %
Měkké a tvrdé kostky	26	12 %
Bzučák	30	14 %
Šimonovy pracovní listy	15	7 %
Číselné řady	20	9 %
Čtvercové tabulky	14	6 %
Pomůcky ve tvaru číslic	7	3 %

Počítačové programy	34	16 %
Hranolky	1	0,5 %
Dyslektické okénko	3	1,5 %
Doplňovačky, tajenky, křížovky	1	0,5 %
Speciální pracovní sešity	1	0,5 %
Pracovní listy	10	5 %
Uvolňovací cvičení	1	0,5 %
Karty s písmeny	2	1 %
Pomocné tabulky	1	0,5 %
Vlastní pomůcky	1	0,5 %
Žádná odpověď	3	1,5 %
Celkem	216	100 %

Graf 18: Využití kompenzačních a reedukačních pomůcek



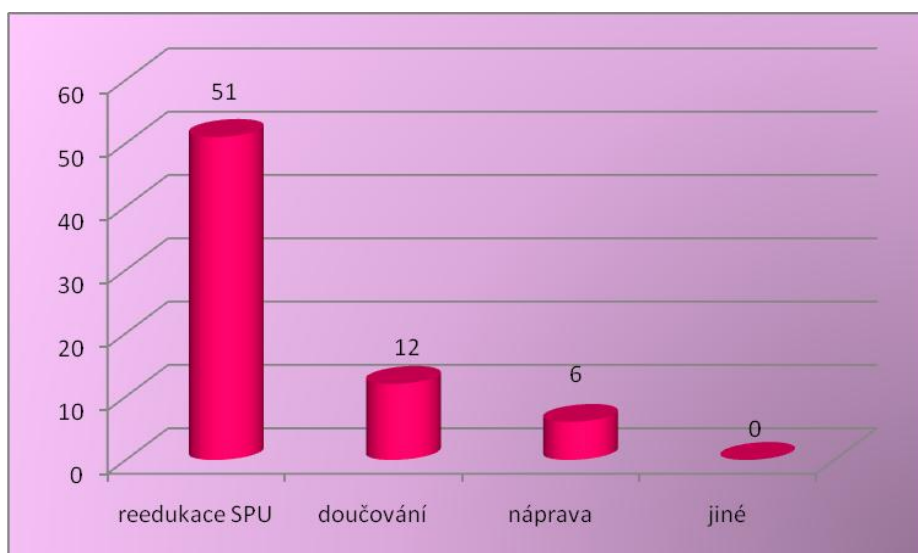
Nejvíce učitelé využívají dyslektické čítanky (21 %) a počítačové programy (16 %) pro reedukaci SPU. Dále respondenti nejčastěji uváděli jako kompenzační pomůcku bzučák na rozlišování délky samohlásek, měkké a tvrdé kostky, číselné řady, Šimonovy pracovní listy, čtvercové tabulky atd.

Jak nazýváte hodiny reedukace SPU?

Tab. 19: Název hodin reedukace SPU

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Reedukace SPU	51	74 %
Doučování	12	17 %
Náprava	6	9 %
Jiné	0	0 %
Celkem	69	100 %

Graf 19: Název hodin reedukace SPU



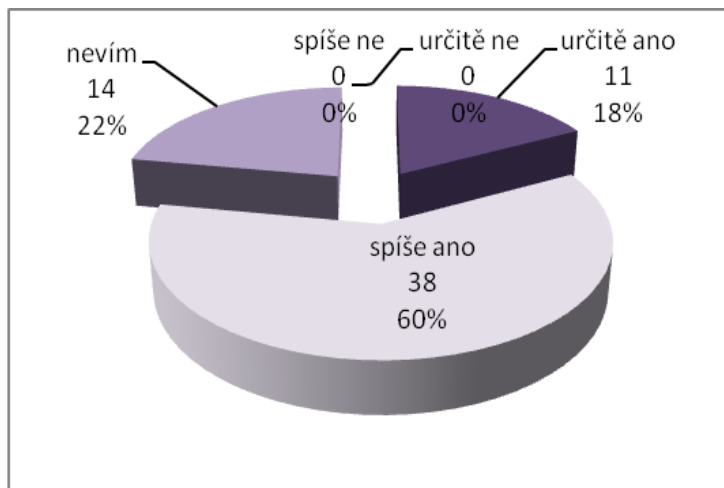
Zajímalo mě, jak učitelé nazývají svoje reedukační hodiny. V žádném případě jsem se nesečkala s nějakým speciálním nebo přitažlivějším názvem pro děti. 74 % recipientů nazývá svoje hodiny reedukace SPU, 9 % náprava a 17 % doučování. I když doučování není správný výraz pro nápravu SPU, 12 učitelů tyto hodiny však stále takto nazývá, i když vlastně provádí nápravu SPU.

Myslíte si, že jsou děti se SPU s formou reedukace spokojeny?

Tab. 20: Spokojenost žáků s formou reedukace SPU

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (%)
Určitě ano	11	18 %
Spíše ano	38	60 %
Nevím	14	22 %
Spíše ne	0	0 %
Určitě ne	0	0 %
Celkem	63	100 %

Graf 20: Spokojenost žáků s formou reedukace SPU



60 % pedagogů si myslí, že jsou děti s formou reedukace SPU spokojeny, 22 % neví, 18 % si myslí, že určitě ano a nikdo z dotazovaných se nedomnívá, že by děti nebyly s formou nápravy SPU spokojeny.

Jaké je chování dětí se SPU při výuce v kmenové třídě ve srovnání s reedukačními hodinami? V reedukačních hodinách jsou děti:

Tab. 21: Chování žáků při reedukačních hodinách

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Klidnější a soustředěnější, lépe spolupracují než v kmenové třídě	37	51 %
Netrpělivé, nedokážou se uvolnit, nespolupracují	2	3 %
Chování se odvíjí podle únavy žáka	27	38 %
Jiná odpověď	6	8 %
Celkem	72	100 %

Graf 21: Chování žáků při reedukačních hodinách



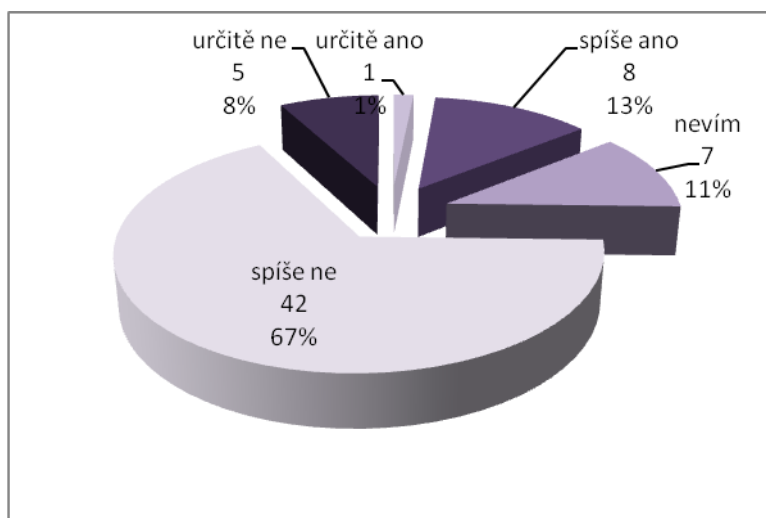
Dle svých zkušeností s nápravou SPU učitelé uvádí, že chování dětí při nápravných hodinách je klidnější a soustředěnější (51 %) nebo uvádí, že se jejich chování odvíjí podle únavy žáka (38 %). Pouze ve dvou případech si učitelé myslí, že děti jsou netrpělivé a nechtějí již po vyučování spolupracovat. Jinou odpověď uvedlo 6 respondentů.

Myslíte si, že žáci 1. stupně ZŠ se SPU zneužívají „výhody“, které mají oproti dětem bez znevýhodnění?

Tab. 22: Zneužívání „výhod“ žáky se SPU

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Určitě ano	1	1 %
Spíše ano	8	13 %
Nevím	7	11 %
Spíše ne	42	67 %
Určitě ne	5	8 %
Celkem	63	100 %

Graf 22: Zneužívání „výhod“ žáky se SPU



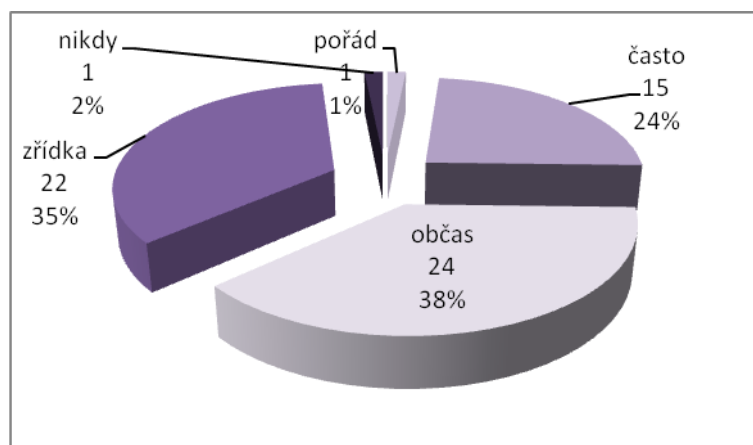
42 učitelů uvádí, že žáci spíše nezneužívají „výhody“, které jim SPU přináší. Naopak 8 pedagogů 1. stupně (13 %) se domnívá, že žáci spíše tyto úlevy zneužívají, 11 % neví, 8 % si myslí, že určitě k žádnému zneužívání nedochází a pouze v 1 případě se respondent domnívá, že určitě žáci „výhody“ spojené s diagnostikováním poruchy učení zneužívají.

Domníváte se, že rodiče dětí s diagnostikovanou poruchou učení, mohou využívat toho, že má jejich dítě ve škole úlevy (např. přestanou se věnovat přípravě dítěte na vyučování)?

Tab. 23: Jednání rodičů po diagnostikování poruchy u jejich dítěte

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Pořád	1	1 %
Často	15	24 %
Občas	24	38 %
Zřídka	22	35 %
Nikdy	1	2 %
Celkem	63	100 %

Graf 23: Jednání rodičů po diagnostikování poruchy u jejich dítěte



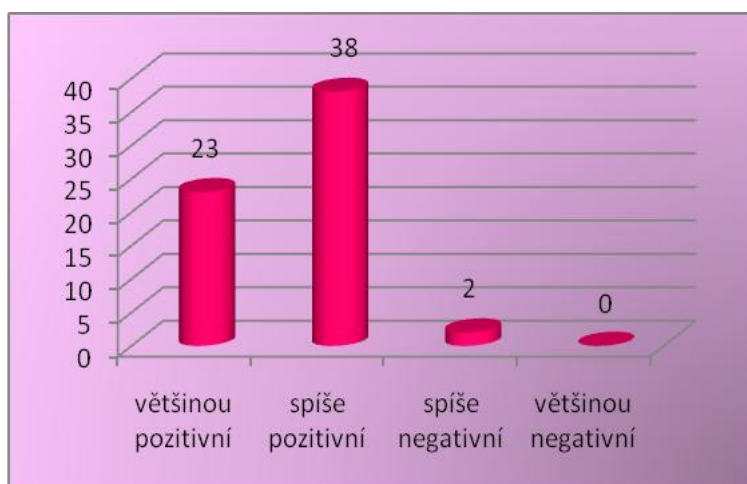
Rodiče si neuvědomují, že diagnostikováním poruchy učení u jejich potomka nekončí připravování dítěte na výuku, ale mnohem důkladnější příprava teprve začíná. 38 % kantorů 1. stupně se domnívá, že rodiče občas využijí toho, že má jejich dítě ve škole úlevy, 35 % si myslí, že rodiče toho využívají jen zřídka, 24 % soudí z vlastních zkušeností, že rodiče úlevy dítěte ve škole zneužívají často. V jednom případě učitel uvádí, že rodiče zneužívají výhod dětí pořád a jeden pedagog uvádí, že se s takovým případem nesetkal nikdy.

Zkušenosti s komunikací a spoluprací rodičů dítěte se SPU mám:

Tab. 24: Zkušenosti respondentů s komunikací a spoluprací rodičů

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Většinou pozitivní, rodiče se snaží vyjít vstříc škole, dítěti, PPP	23	37 %
Spíše pozitivní	38	60 %
Spíše negativní	2	3 %
Většinou negativní, rodiče vůbec nespolupracují	0	0 %
Celkem	63	100 %

Graf 24: Zkušenosti respondentů s komunikací a spoluprací rodičů



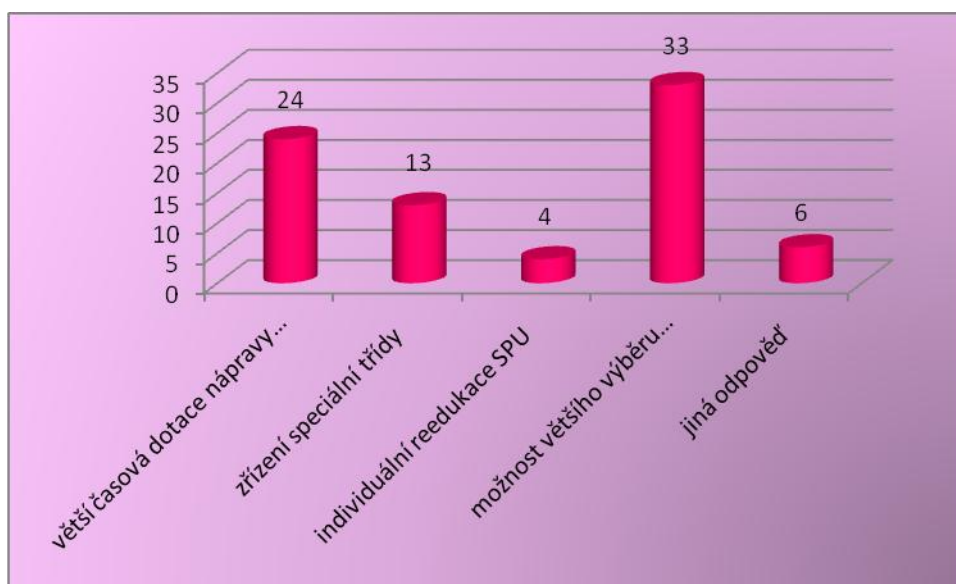
60 % všech dotazovaných má zkušenosti s rodiči spíše pozitivní, 37 % většinou pozitivní. Spíše negativní zkušenosti mají pouze 2 pedagogové. Negativní zkušenost nemá nikdo. Je obdivuhodné, že zkušenosti s rodiči mají všichni učitelé spíše pozitivní. Spolupráce s rodiči je jedním ze základních kroků vedoucí ke správné reedukaci a kompenzaci SPU.

Co konkrétně byste chtěli, aby se zlepšilo na Vaší škole v rámci reedukační péče?

Tab. 25: Připomínky a vlastní názory respondentů na zlepšení reedukační péče

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Větší časová dotace nápravy SPU	24	30 %
Zřízení speciální třídy pro žáky se SPU	13	16 %
Individuální reedukace SPU	4	5 %
Možnost většího výběru kompenzačních a reedukačních pomůcek	33	41 %
Jiná odpověď	6	8 %
Celkem	80	100 %

Graf 25: Připomínky a vlastní názory respondentů na zlepšení reedukační péče



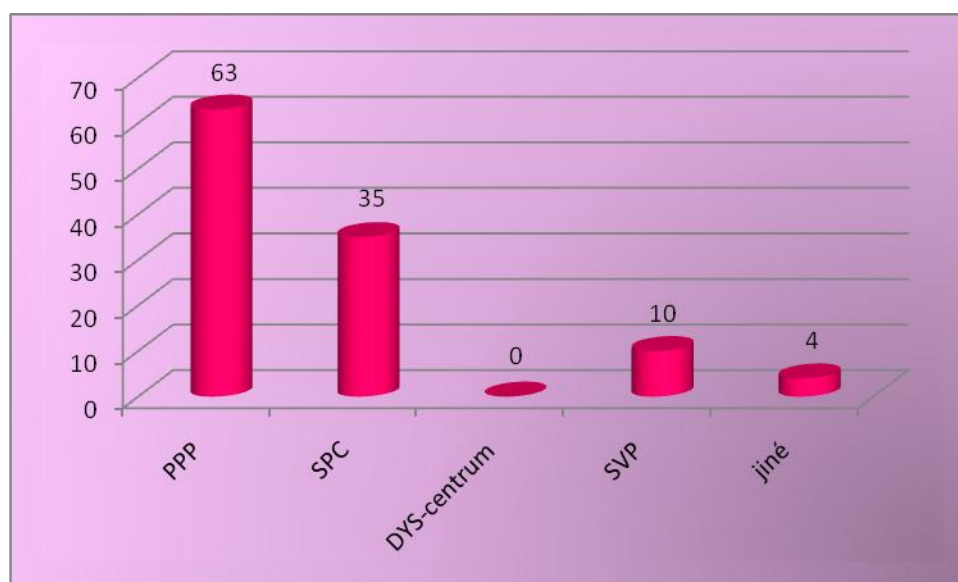
Tato otázka se týkala zlepšování reedukační péče na škole. Každý učitel mohl uvést, co mu na škole chybí, co by chtěl zlepšit a jakým způsobem. 41 % dotazovaných by si přálo, aby byla na jejich škole možnost většího výběru pomůcek k nápravě SPU, 30 % by uvítalo více času k reedukaci SPU, 16 % by chtělo zřídit speciální třídu na jejich škole, 5 % by chtělo zavést pouze individuální reedukaci. Jinou odpověď vybralo 8 % respondentů, kteří uvádějí, že v rámci zlepšení reedukační péče o žáky s SPU by chtěli více financí na pořizování pomůcek a lepší finanční ohodnocení za tzv. práci navíc.

S kterými odbornými institucemi spolupracujete?

Tab. 26: Spolupráce s odbornými institucemi

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
PPP	63	56 %
SPC	35	31 %
DYS-centrum	0	0 %
SVP	10	9 %
Jiné	4	4 %
Celkem	112	100 %

Graf 26: Spolupráce s odbornými institucemi



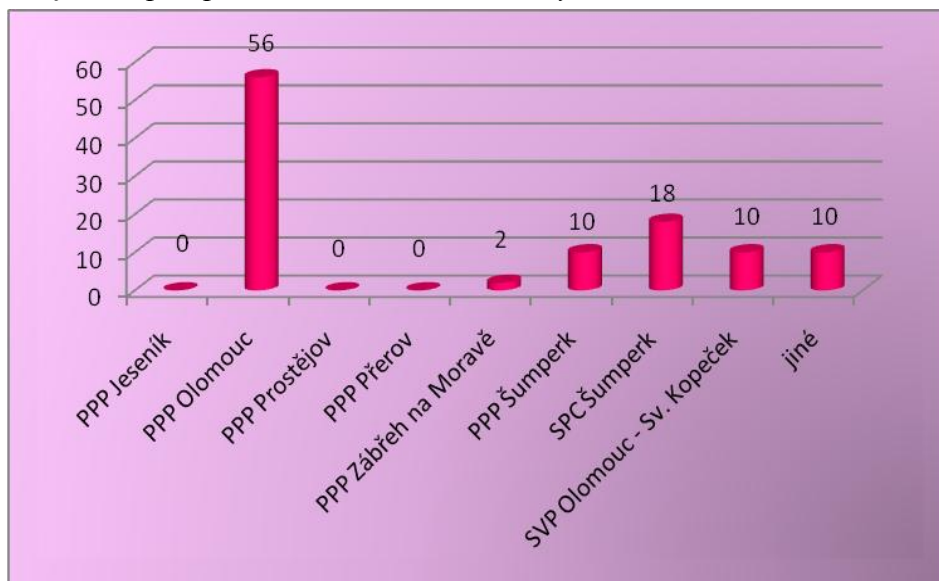
26. otázka vedla k výběru více odpovědí. Všech 63 respondentů uvedlo, že spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). Se speciálně-pedagogickým centrem (SPC) spolupracuje 35 pedagogů, se střediskem výchovné péče kooperuje 10 respondentů, s jinou odbornou institucí spolupracuje 10 učitelů (4 recipienti uvedli spolupráci se školským psychologem). Služby DYS-centra nevyužívá nikdo z dotazovaných.

S kterými odbornými pracovišti spolupracujete konkrétně?

Tab. 27: Spolupráce s konkrétními odbornými institucemi Olomouckého kraje

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
PPP Jeseník	0	0 %
PPP Olomouc	56	53 %
PPP Prostějov	0	0%
PPP Přerov	0	0%
PPP Zábřeh na Moravě	2	2 %
PPP Šumperk	10	9 %
SPC Šumperk	18	18 %
SVP Olomouc - Sv. Kopeček	10	9 %
Jiné	10	9 %
Celkem	106	100 %

Graf 27: Spolupráce s konkrétními odbornými institucemi Olomouckého kraje



Tato otázka navazuje na předchozí otázku č. 26. Jelikož se zaměřuji pouze na mikroregion Uničovsko, zajímalo mě v této souvislosti, s kterými odbornými institucemi Olomouckého kraje spolupracují učitelé konkrétně. Opět tu byla možnost více odpovědí. Nejvíce dotazovaných, tj. 56, spolupracuje s PPP Olomouc, 18 dotazovaných s SPC Šumperk, 10 učitelů uvedlo spolupráci s PPP Šumperk, 10 pedagogů s SVP Olomouc – Sv. Kopeček,

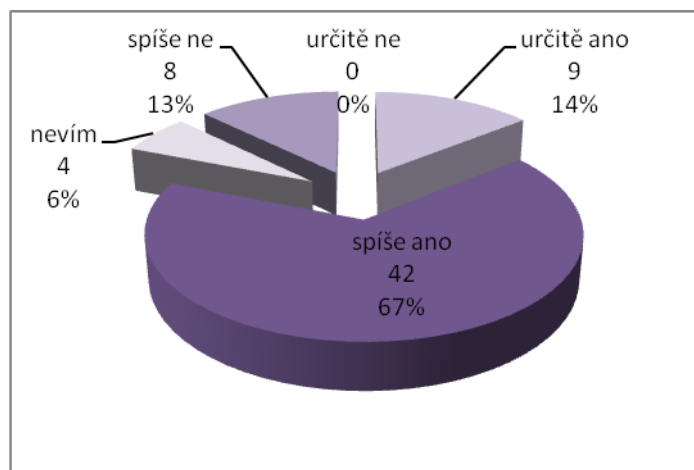
jinou instituci uvedlo 10 recipientů (v 8 případech spolupráce s SPC Olomouc, ve 2 případech se soukromou PPP v Uničově). S PPP v Zábřehu na Moravě spolupracují pouze dvě pedagožky.

Jste spokojeni se službami PPP?

Tab. 28: Spokojenost respondentů se službami PPP

	Počet respondentů	Vyjádření v procentech
Určitě ano	9	14 %
Spíše ano	42	67 %
Nevím	4	6 %
Spíše ne	8	13 %
Určitě ne	0	0 %
Celkem	63	100 %

Graf 28: Spokojenost respondentů se službami PPP



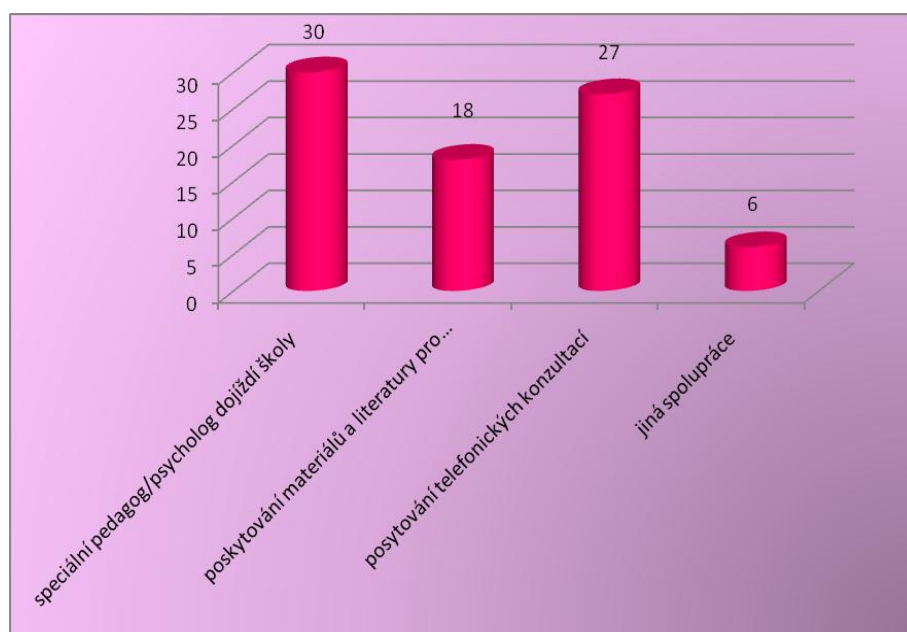
Spokojenost se službami pedagogicko-psychologické poradny byla ve 42 případech spíše pozitivní. Spíše negativní zkušenosti se službami PPP má 13 % dotazovaných.

Uveďte formu spolupráce s PPP:

Tab. 29: Forma spolupráce dotazovaných s PPP

	Počet odpovědí	Vyjádření v procentech
Speciální pedagog/psycholog dojíždí do naší školy	30	37 %
Poskytuje nám materiály a literaturu pro reedukaci SPU	18	22 %
Poskytuje nám telefonické konzultace	27	33 %
Jiné	6	8 %
Celkem	81	100 %

Graf č. 29 Forma spolupráce dotazovaných s PPP



Ve 30 případech, které uvedli respondenti, speciální pedagog dojíždí do jejich školy. Učitelé uváděli též poskytování telefonických konzultací (33 %), v 6 případech PPP poskytuje materiály a literaturu pro reedukaci SPU. 6 dotazovaných má zkušenosti s jinou spoluprací s PPP – pedagogové většinou uváděli vypracování zprávy o vyšetření žáka a jinou písemnou spoluprací. Někteří spíše uváděli nedostatky ve spoluprací s PPP - speciální pedagog dojíždí do jejich školy pouze jednou za rok a poskytuje málo telefonických konzultací.

5.5 Vyhodnocení výzkumných předpokladů a hypotézy

VP1 – Předpokládáme, že v mikroregionu Uničovsko se u žáků 1. stupně ZŠ vyskytuje dysortografie častěji než dyskalkulie.

Dotazníkovým šetřením jsem zjistila, že dysortografie, specifická porucha pravopisu, se v daném mikroregionu vyskytuje u 36 dětí (27 %) a dyskalkulii, specifickou poruchu matematických schopností, má diagnostikovanou 3 % dětí.

Výzkumný předpoklad VP1 byl potvrzen.

VP2 – Předpokládáme, že více jak 60 % učitelů souhlasí s tvrzením, že je žákům umístěným v běžné třídě věnováno více času na úkor ostatních žáků.

S tímto tvrzením souhlasí 68 % všech dotazovaných. 32 % respondentů s tímto výrokiem nesouhlasí a domnívají se, že je žákům se SPU potřeba věnovat více času, ale ne na úkor ostatních.

Výzkumný předpoklad VP2 byl potvrzen.

H1 – Počet učitelů, kteří zařazují do reedukace SPU i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují, je vyšší u učitelů s praxí nad 10 let než u učitelů s praxí kratší než deset let.

H₀ - Mezi učiteli s praxí delší než deset let, kteří zařazují do reedukace SPU i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují a učiteli s praxí kratší než deset let, není rozdíl.

H_A - Mezi učiteli s praxí delší než deset let, kteří zařazují do reedukace SPU i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují a učiteli s praxí kratší než deset let, je rozdíl.

Pedagogové s více jak desetiletou praxí do reedukace SPU zařazují i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují ve 41 % případů, 59 % respondentů zařazuje pouze žáky s diagnostikovanou poruchou učení. 63 % učitelů s praxí kratší než 10 let zařazuje do reedukace i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují, 37 % zařazuje pouze žáky, které mají diagnostikovanou poruchu učení. Z dotazníkového šetření tedy vyplývá, že do nápravných hodin zahrnuje více učitelů s méně než desetiletou praxí častěji i žáky s rysy SPU. Potvrdila

se alternativní hypotéza H_A , protože mezi učiteli s praxí delší než deset let a učiteli s praxí kratší než deset let je rozdíl.

Hypotéza H1 se nepotvrdila.

5.6 Závěry šetření

Hlavním cílem mého výzkumného šetření bylo nastítnit zlepšení reedukační péče o žáky se SPU na 1. stupni ZŠ v mikroregionu Uničovsko. Zajímaly mě v této souvislosti připomínky učitelů a jejich názory na zlepšování péče o žáky, s čímž souvisí také spokojenost či nespokojenost se službami odborných pedagogických institucí. 30 % respondentů by uvítalo větší časovou dotaci nápravy SPU. Za úvahu stojí, z jakého důvodu učitelům, kteří uvedli tuto odpověď, není poskytnut dostačující časový limit pro reedukaci SPU. Je možné, že jim není umožněno z časových důvodů reedukaci po vyučování nebo před vyučováním provádět, protože děti mají mimoškolní aktivity – zájmové kroužky. Jiným důvodem může být vedení těchto kroužků učiteli nebo náročné přípravy přípravami na další vyučování. Je tedy k zamyšlení, proč se tato situace objevuje.

16 % respondentů upřednostňuje zřízení speciální třídy pro žáky s SPU v jejich škole. Otázkou však zůstává, zda jsou tyto třídy vůbec potřebné. Inkluze neboli zařazování žáků do běžné třídy, se stala trendem dnešní doby, tak proč znevýhodněné děti ochuzovat o kontakty s vrstevníky? Tato odpověď se vztahuje i k druhému dílčímu cíli, který jsem si zvolila. Zjišťovala jsem ve vybraném mikroregionu *přítomnost speciálních tříd*. Ve všech základních školách, které se zúčastnily mého výzkumného šetření, se nenachází žádná speciální třída pro žáky se SPU. Jelikož jsem výzkum prováděla na školách s menším počtem žáků, nebylo nutné třídy zřizovat, protože by nenaplnily svou kapacitu. Jak jsem již uvedla výše - pro žáky je mnohem přijatelnější varianta navštěvovat stejnou třídu se svými vrstevníky a nepřijít o kontakty se spolužáky. Dnes je běžnou záležitostí, že jsou děti se znevýhodněním integrovány do běžných tříd a učitelé by měli dbát na to, aby inkluze proběhla v pořádku a ze žáka se stala plnohodnotná a svébytná osobnost. Jiný případ nastává, jestliže se v jedné třídě setká více jedinců se znevýhodněním, to je potom na zvážení, zda by pro děti nebyla lepší individuální výuka ve speciální třídě s vyškoleným speciálním pedagogem. Ani v jedné třídě mého zkoumání se takový případ nevyskytl.

V rámci zlepšení péče o žáky s diagnostikovanou poruchou by chtělo 5 % dotazovaných pouze individuální reedukaci SPU. Těmto učitelům nejspíš není umožněno individuální nápravu provádět a mají prostory k nápravě pouze ve vyučování, kde reedukace rozhodně nemůže být tolik účinná, jako v reedukačních hodinách.

Nejvíce, tj. 41 % respondentů, uvedlo v rámci zdokonalení reedukační péče možnost většího výběru kompenzačních a reedukačních pomůcek. Školy ještě nejsou přiměřeně vybaveny nápravnými materiály a pomůckami. Z vlastní praxe jsem zjistila, že na školách mají k dispozici většinou pouze bzučák, měkké a tvrdé kostky, pracovní sešity a počítačové programy zaměřené na tyto poruchy. Samozřejmě záleží i na tvořivosti a kreativitě učitele, zda je schopen si pomůcky vyrobit sám, i když je to náročné na čas. V souvislosti s touto možností pedagogové uváděli též požadavek větších finančních prostředků na pořízení pomůcek.

8 % respondentů uvedlo připomínku, že učitelé nedostávají žádné finanční ohodnocení za tzv. práci navíc. Učitelé 1. stupně ve většině případů nemají speciálně-pedagogické vzdělání a přesto práci reedukujícího vykonávají. V tomto případě je učitel odkázán na samostudium bez finanční odměny.

Se zdokonalováním reedukační péče na základních školách souvisí také služby odborných institucí, především pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center. 81 % recipientů uvedlo, že jsou se službami PPP spokojeni, což je výborný výsledek. Se službami PPP není spokojeno 13 % dotazovaných a 6 % neví, zda je spokojeno či nikoliv. Jako formu spolupráce s PPP uvedlo 37 % pedagogů dojíždění speciálního pedagoga do jejich školy. V 10 případech se objevila připomínka, že speciální pedagog sice dojíždí do školy, ale pouze jednou ročně. Nezbytností by pro učitele mělo být, aby tito speciální pracovníci dojížděli do školy častěji a konzultovali s učiteli jejich dotazy a připomínky. 22 % učitelů uvedlo jako formu spolupráce s poradnou poskytování materiálů a literatury pro reedukaci SPU a 33 % dotazovaných uvedlo poskytování telefonických konzultací (též uváděli učitelé 1. stupně, že by uvítali častější telefonické konzultace než doposud). Myslím si, že písemná nebo slovní komunikace s odbornými pracovníky by měla být co nejčastější. Vystává tedy myšlenka, zda časté návštěvy škol a konzultace s nimi jsou v kompetenci speciálně-pedagogických pracovníků či nikoliv. V zájmu všech zúčastněných by bylo však na místě pravidelné návštěvy a konzultace poskytovat, a to jak ze strany PPP, tak i ze strany školy. Cíl dotazníkového šetření byl splněn.

Mým prvním dílčím cílem bylo **zmapovat v mikroregionu Uničovsko aktuální výskyt poruch učení u dětí na 1. stupni**. Jelikož mi všichni respondenti neodevzdali dotazník, jsem

nucena pracovat pouze s údaji, které mi byly poskytnuty. Poruchy učení se vyskytují samy, anebo spolu mohou být v kombinaci. Nejčastější bývá v kombinaci dyslexie s dysortografií. SPU mohou být však spojovány i se syndromem ADHD, ADD či s jinými poruchami percepčně-motorických funkcí. Specifická porucha čtení, tj. dyslexie, se ve vybraném mikroregionu na 1. stupni základní školy, vyskytuje ve 48 případech. Dysgrafii, poruchu psaní, má diagnostikovanou 36 dětí. Přítomnost dysortografie, poruchy pravopisu, je též v 36 případech. Dyskalkulie, specifická porucha matematických schopností, byla diagnostikována 4 jedincům. Jako jiné poruchy, vyskytující se na daných školách, učitelé uváděli symptomy autismu, lehkou mozkovou dysfunkci, vývojovou poruchu chování, poruchu sluchu či syndrom ADHD. Z tohoto výzkumu vyplývá, že nejčastější specifickou poruchou učení vyskytující se v mikroregionu Uničovsko, je dyslexie. Nedostatkem mého dotazníkového šetření byl fakt, kdy nebylo možné zjistit počet žáků s poruchou. Neptala jsem se na přesné počty žáků s diagnostikovanou poruchou, ale pouze na limity (1 – 2 žáci atd.), takže není možné zjistit přesně, kolik žáků je poruchou učení postiženo. Tato otázka mohla být konkrétnější a její přesnější údaje mohly posloužit k dalšímu zpracování.

Jeden z dílčích cílů mapoval ***způsoby provádění reedukace na základních školách v mikroregionu Uničovsko***. Reedukaci specifických poruch učení provádí 30 % pedagogů mimo vyučování v kmenové třídě, 20 % v rámci vyučování, 24 % ve vyučování i mimo něj. Reedukaci SPU provádí jiný pedagog z příslušné základní školy a to ve 24 % případů. Jelikož jsem zjistila, že na žádné škole se nevyskytuje speciální třída, je tedy zřejmé, že poslední možnost odpovědi neuvedl žádný z dotazovaných (reedukace je prováděna ve speciální třídě, kterou vede vyškolený speciální pedagog). Otázka č. 15 sledovala zařazování dětí do reedukačních hodin. 48 % respondentů zařazuje do nápravy SPU pouze žáky, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení. 52 % zařazuje současně i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují. Čím dříve začne reedukace u žáků probíhat, tím lepší a rychlejší výsledky se mohou dostavit. Proto učitelé, kteří zařazují do nápravných hodin i děti s rysy SPU, zavčas mohou zachytit nedostatky v porušených funkcích, a tím podporují jejich další vývoj. 72 % učitelů pracuje v reedukačních lekcích pouze s jedním žákem, což podporuje jeho koncentraci, protože se učitel soustředí jen na něj. Ve 22 % případů učitelé pracují s 2 – 3 žáky ve skupinkách, 5 % pracuje ve skupince se 4 a více žáky – tady se už individuální přístup k žákům značně snižuje. 17. otázka zjišťovala, jakou časovou dotaci týdně věnují učitelé reedukaci SPU. 98 % uvedlo 1 – 2 hodiny, 1 % 3 – 4 hodiny, 1 pedagog uvedl 5 hodin a více (učitel, který pracuje se 4 a více žáky). Množství kompenzačních a reedukačních pomůcek není na našich školách zvláště vysoké. Jak jsem uvedla výše, učitelé by přivítali nové

pomůcky pro nápravu a finanční prostředky na jejich pořízení. Nejčastěji využívají dyslektické čítanky (21 %), počítačové programy (16%), bzučák (14 %), měkké a tvrdé kostky (12 %), Šimonovy pracovní listy (7 %), dále v menším množství číselné řady, karty s čísly a písmeny, dyslektické okénko, pomůcky ve tvaru číslic, pracovní listy pro dyslektiky, pracovní sešity. Pouze v jednom případě uvádí pedagožka vlastní pomůcky. 19. otázka vedla ke zjištění, jak učitelé nazývají své hodiny reedukace SPU, zda vytvořili svoje pojmenování, které je přitažlivější pro děti atd. 74 % respondentů nazývá svoje reedukační hodiny reedukace SPU, 17 % doučování, 9 % náprava, nikdo nepoužívá jiné označení.

Každý učitel využívá jiné vyučovací metody a postupy, proto mě v další otázce zajímalo, jestli si učitelé myslí, zda jsou děti s jejich formou nápravných hodin spokojeny. 78 % pedagogů je přesvědčeno, že děti jsou spokojeny a 22 % nedokáže posoudit. Nikdo z dotazovaných si nemyslí, že by děti nebyly spokojeny. V kontextu s tímto dotazem jsem se ptala dále respondentů, jaké je chování dětí při reedukačních hodinách. 51 % uvedlo, že děti jsou klidnější a soustředěnější než v kmenové třídě, 38 % současně uvádělo, že se chování odvíjí podle únavy žáků. Jen ve dvou případech se objevila odpověď, že děti nespolupracují, jsou netrpělivé a nedokážou se uvolnit.

Pozornost jsem věnovala i zkušenostem učitelů s komunikací a spoluprací rodičů. 97 % má zkušenosti s rodiči pozitivní, což je obdivuhodný výsledek. Spíše negativní zkušenost mají pouze 2 % recipienti. Komunikace je velmi důležitou součástí mezi účastníky reedukačního procesu a rodiči. Podstatná je též komunikace mezi rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou. Jedině soustavnou spoluprací všichni přispívají ke správnému vývoji dítěte.

Závěr

V posledních letech slyšíme o specifických poruchách učení čím dál častěji. Je to dáno především narůstajícím počtem žáků s tímto znevýhodněním, ale také především zvyšujícím se zájmem pedagogů, rodičů i širší veřejnosti o tuto problematiku. Reedukační péče o žáky s poruchami učení se stala běžnou záležitostí na většině škol. Je důležité stále vytvářet žákům podmínky pro efektivní reedukaci, hledat cesty ke zmírnění obtíží, a prostředí, ve kterém se budou dále rozvíjet.

Cílem mé diplomové práce bylo nastínit zlepšení reedukační péče o žáky se specifickou poruchou učení na 1. stupni ZŠ v mikroregionu Uničovsko. Mým dalším cílem bylo zmapování výskytu poruch učení v mikroregionu Uničovsko, též se zaměřením na první stupeň základní školy, dále zjištění přítomnosti speciálních tříd na základních školách a shrnutí způsobů práce a zvyklostí v reedukačních hodinách dané oblasti.

Teoretická část byla zpracována na základě prostudování odborné literatury. Ke zjišťování stanovených cílů, výzkumných předpokladů a hypotézy jsem zvolila metodu dotazníkového šetření.

Z analýzy jednotlivých otázek výzkumného šetření jsem zjistila, že 83 % dotazovaných se domnívá, že je dostatečně informováno o problematice SPU. Informace týkající se SPU získávají respondenti z odborných publikací, na školení či odborných seminářích, z médií, na internetu, ale také předáváním zkušeností s kolegy, z materiálů PPP. Pouze dvě pedagožky mají speciálně-pedagogické vzdělání, v ostatních případech jde o samostudium. Nicméně velká část respondentů má stále zájem vzdělávat se v této oblasti speciální pedagogiky.

Z výzkumného šetření dále vyplývá, že učitelé do reedukace SPU zařazují jak žáky s diagnostikovanou poruchou učení, tak i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují, což je pro zmiňovanou druhou skupinou výhodné, jelikož napravují nedostatky ve výuce ještě předtím, než je zahájena samotná reedukace. Většina učitelů pracuje při nápravě SPU pouze s jedním žákem, kde se individuální přístup uplatňuje nejvíce. Kompenzační a reedukační pomůcky učitelé využívají pouze ty, které jim škola nabízí. Bohužel školy v mikroregionu Uničovsko nejsou dostatečně vybaveny těmito pomůckami a nápravnými materiály, což dokazují i připomínky učitelů na nízkou možnost výběru pomůcek na jejich škole či potřeba větších finančních prostředků na jejich pořízení. Poměrně velká část respondentů si myslí, že

děti jsou s jejich reedukačními hodinami spokojeny a jejich chování je klidnější a koncentrovanější než v běžných vyučovacích hodinách.

81 % učitelů je spokojena se spoluprací pedagogicko-psychologické poradny, zbylých 19 % uvádí nedostatky ve spolupráci v podobě méně častých návštěv školy speciálním pracovníkem nebo poskytování méně telefonických konzultací.

Jedním z nejdůležitějších bodů účinné nápravy je především spolupráce mezi účastníky reedukačního procesu. Učitelé v mikroregionu Uničovsko mají v 97 % případů pozitivní zkušenosti s rodiči dítěte se SPU, což je velmi dobrý výsledek. Úspěšnost žáka je totiž výsledkem spolupráce rodičů s dítětem, učitelem a pedagogicko-psychologické poradny.

Seznam použité literatury a pramenů:

1. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
2. BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.
3. BLAŽKOVÁ, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 110 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
4. EDELSBERGER, L.; KÁBELE, F., et al. *Speciální pedagogika pro učitele 1. stupně základní školy*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 176 s.
5. FABIÁNKOVÁ, B.; HAVEL, J.; NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. 82 s. ISBN 80-85931-64-8.
6. FÜRSTOVÁ, M. *Psychologie: Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. 279 s. ISBN 80-7198-199-0.
7. GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex, 2002. 232 s. ISBN 80-85783-20-7.
8. KERN, H., et al. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. 287 s. ISBN 80-7367-121-2.
9. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 208 s. ISBN 80-7178-424-9.
10. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
11. KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Vyd. 2., opr. Praha: Tech-market, 2000. 76 s. ISBN 80-86114-32-5.

12. KUBÍČKOVÁ, Šárka. *Problematika specifických poruch učení na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2007. 99 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno.
13. KUBIŠOVÁ, E. *Výskyt specifických poruch učení u žáků mladšího školního věku v mikroregionu Uherskobrodsko*. Brno, 2009. 139 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno.
14. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 208 s.
15. KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80-7178-022-7.
16. LANG, G.; BERBERICHOVÁ, Ch. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
17. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. přepr. a dopl. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
18. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Vyd. 3. Praha: SPN, 1975. 248 s.
19. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H&H, 1995. 271 s. ISBN 80-85787-27-X.
20. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A.; VITÁSKOVÁ, K. *Speciální pedagogika 4*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 64 s. ISBN 80-244-1212-8.
21. PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.
22. POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha: Fi Blug, 1994. 33 s. ISBN 80-85635-34-4.

23. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-135-5.
24. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
25. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
26. SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
27. SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-315-3.
28. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a první třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. 64 s. ISBN 80-85282-70-4.
29. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
30. Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb. *O základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*.
31. Vyhláška MŠMT ČR č.72/2005 Sb. *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*.
32. Vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sb. *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*.
33. Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, tzv. školský zákon*.
34. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Vyd. 11. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

35. ZIELKE, W. *Jak číst rychleji a lépe*. Vyd. 2. Praha: Svoboda, 1988. 175 s.

Internetové zdroje:

1. <http://www.msmt.cz/>
2. <http://rvp.cz/>
3. slovník-cizích-slov.abz.cz/
4. <http://unicovsko.cz/mikroregion/mapa-regionu.php>
5. <http://nns.cz/blog/pomucky/demonstracni-kostka-s-pismeny/>
6. http://www.lencova.eu/cs/gal_karty_A6
7. <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=71&sName=Ok%E9nko-na-%E8ten%ED-PU-022>
8. <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=667&sName=Autíčko---čtecí-záložka-s-výřezem-PU-503>
9. <http://www.sikovnejdomek.cz/katalog/predmety-k-dekorovani/polotovary-nejen-k-decoupage---prkenka-zasobniky-na-kapesniky----/>
10. <http://www.mimibazar.cz/bazar.php?id=34182528>
11. <http://www.patchdvur.cz/material/molitanove-kostky-10x10x10-cm.html>
12. <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=70&sName=Deska-na-nácvik-di-dy,-ti-ty,-ni-ny-PU-023>
13. <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=292&sName=Herlitz-0-PU-231>
14. <http://www.benjamin.cz/cs/3170/pomucky/rozvoj-smyslu/rozvoj-psani/index.htm>
15. <http://www.dobryskolak.cz/produkt/pastelky-carioca-drevene-jumbo-12-barev-trojhranne-orezavatko-41161100/>
16. <http://www.msmezidomy.cz/tuzka.php>
17. <http://www.starchild.cz/katalog/nienhuis-montessori/jazyk/0054B4/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jitka Picková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Vojtech Regec, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Specifické poruchy učení a metody jejich reedukace na 1. stupni základních škol v mikroregionu Uničovsko
Název v angličtině:	Specific Learning Disabilities And Methods Of Their Reeducation At The First Stage Of Primary School In The Micro Region Uničovsko
Anotace práce:	Diplomovou práci Specifické poruchy učení a metody jejich reedukace na 1. stupni základních škol v mikroregionu Uničovsko jsem zaměřila na problematiku specifických poruch učení na 1. stupni základní školy. V první části popisuji obecně specifické poruchy učení, jejich etiologii, projevy, diagnostiku, zabývám se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a popisuji metody reedukace. Druhá část je zaměřena na reedukační péči o žáky s poruchou učení v mikroregionu Uničovsko.
Klíčová slova:	specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie, reedukace, integrace, inkluze
Anotace v angličtině:	The diploma thesis „Specific Learning Disabilities And Methods Of Their Reeducation At The First Stage Of Primary School In The Micro Region Uničovsko“ I focused on the basic issue of specific learning disabilities to the first stage of primary school. In the first part I deal with general specific learning disorders, their etiology, symptoms, diagnosis, the education of pupils with special educational needs and I describe the methods of reeducation. The second

	part is aimed at reeducation care for pupils with learning disabilities in micro region Uničovsko.
Klíčová slova v angličtině:	specific learning disabilities, dyslexia, writing disorder, disorder of ortography, dyscalculia, disorder of musical abilities, disorder of creative abilities, reeducation, integration, inclusion
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1: Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy</p> <p>Příloha 2: Seznam základních škol mikroregionu Uničovsko</p> <p>Příloha 3: Mapa mikroregionu Uničovsko s vyznačenými školami</p> <p>Příloha 4: Fotografie kompenzačních a reedukačních pomůcek</p> <p>Příloha 5: Nápravná cvičení</p> <p>Příloha 6: Pracovní listy k nápravě SPU</p> <p>Příloha 7: Vzor formuláře IVP</p> <p>Příloha 8: Adresář odborných pracovišť Olomouckého kraje</p> <p>Příloha 9: Ukázky prací žáků se SPU</p>
Rozsah práce:	99 stran
Jazyk práce:	český

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

- Tab. 1: Rozložení respondentů dle věku
- Tab. 2: Rozložení respondentů dle pohlaví
- Tab. 3: Délka praxe ve školství
- Tab. 4: Dosažené vzdělání dotazovaných
- Tab. 5: Působnost učitelů ve městě nebo na vesnici
- Tab. 6: Informovanost učitelů o problematice SPU
- Tab. 7: Zdroje získávání informací o SPU
- Tab. 8: Zájem o další vzdělávání
- Tab. 9: Ročník, který učitel nyní vyučuje
- Tab. 10: Počet žáků se SPU
- Tab. 11: Výskyt poruch učení
- Tab. 12: Věnování více času žákům se SPU
- Tab. 13: Diagnostika SPU
- Tab. 14: Reedukace SPU
- Tab. 15: Žáci zařazení do reedukace SPU
- Tab. 16: Forma reedukace SPU
- Tab. 17: Časová dotace reedukačních hodin týdně
- Tab. 18: Využití kompenzačních a reedukačních pomůcek
- Tab. 19: Název hodin reedukace SPU
- Tab. 20: Spokojenost žáků s formou reedukace SPU
- Tab. 21: Chování žáků při reedukačních hodinách
- Tab. 22: Zneužívání „výhod“ žáky se SPU
- Tab. 23: Jednání rodičů po diagnostikování poruchy u jejich dítěte
- Tab. 24: Zkušenosti respondentů s komunikací a spoluprací rodičů
- Tab. 25: Připomínky a vlastní názory respondentů na zlepšení reedukační péče
- Tab. 26: Spolupráce s odbornými institucemi
- Tab. 27: Spolupráce s konkrétními odbornými institucemi Olomouckého kraje
- Tab. 28: Spokojenost respondentů se službami PPP
- Tab. 29: Forma spolupráce dotazovaných s PPP

- Graf 1: Rozložení respondentů dle věku
- Graf 2: Rozložení respondentů dle pohlaví
- Graf 3: Délka praxe ve školství
- Graf 4: Dosažené vzdělání dotazovaných
- Graf 5: Působnost učitelů ve městě nebo na vesnici
- Graf 6: Informovanost učitelů o problematice SPU
- Graf 7: Zdroje získávání informací o SPU
- Graf 8: Zájem o další vzdělávání
- Graf 9: Ročník, který učitel nyní vyučuje
- Graf 10: Počet žáků se SPU
- Graf 11: Výskyt poruch učení
- Graf 12: Věnování více času žákům se SPU
- Graf 13: Diagnostika SPU
- Graf 14: Reedukace SPU
- Graf 15: Žáci zařazení do reedukace SPU
- Graf 16: Forma reedukace SPU
- Graf 17: Časová dotace reedukačních hodin týdně
- Graf 18: Využití kompenzačních a reedukačních pomůcek
- Graf 19: Název hodin reedukace SPU
- Graf 20: Spokojenost žáků s formou reedukace SPU
- Graf 21: Chování žáků při reedukačních hodinách
- Graf 22: Zneužívání „výhod“ žáky se SPU
- Graf 23: Jednání rodičů po diagnostikování poruchy u jejich dítěte
- Graf 24: Zkušenosti respondentů s komunikací a spoluprací rodičů
- Graf 25: Připomínky a vlastní názory respondentů na zlepšení reedukační péče
- Graf 26: Spolupráce s odbornými institucemi
- Graf 27: Spolupráce s konkrétními odbornými institucemi Olomouckého kraje
- Graf 28: Spokojenost respondentů se službami PPP
- Graf 29: Forma spolupráce dotazovaných s PPP

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1: Dotazník pro učitele 1. stupně základní školy
- Příloha 2: Seznam základních škol mikroregionu Uničovsko
- Příloha 3: Mapa mikroregionu Uničovsko s vyznačenými školami (obr. 1)
- Příloha 4: Fotografie kompenzačních a reedukačních pomůcek
- Příloha 5: Nápravná cvičení
- Příloha 6: Pracovní listy k nápravě SPU
- Příloha 7: Vzor formuláře IVP
- Příloha 8: Adresář odborných pracovišť Olomouckého kraje
- Příloha 9: Ukázky prací žáků se SPU

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obr. 2: Fixace tvaru písmene na smirkovém papíře
- Obr. 3: Dotyková tabulka s čísly
- Obr. 4: Fixace tvaru písmene psaním do jemného písku
- Obr. 5: Kostky s písmeny
- Obr. 6: Písmenkové pexeso
- Obr. 7: Karty s obrázky a písmeny
- Obr. 8: Papírová kytka s výměnným středem
- Obr. 9: „Obouvání“ písmenek
- Obr. 10: Pexeso se slabikami
- Obr. 11: „Postřehovadlo“
- Obr. 12: Puzzle
- Obr. 13: Dyslektické okénko
- Obr. 14: Čtecí záložka s výřezem
- Obr. 15: Měkké a tvrdé kostky
- Obr. 16: „Mačkadlo“ pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik
- Obr. 17: Bzučák
- Obr. 18: Papírová pomůcka pro fixaci pravopisu ú/ů
- Obr. 19: Pomůcka pro určování pravopisu (i/y)
- Obr. 20: Pomocné linky
- Obr. 21: Trojhranné násadky na tužky
- Obr. 22: Trojhranné pastelky

Obr. 23: Správný úchop psací potřeby u praváka

Obr. 24: Správný úchop psací potřeby u leváka

Obr. 25: Ukázka práce žáka s rysy dysgrafie a dysortografie (chlapec, 4. třída)

Obr. 26: Ukázky práce žáka s rysy dysgrafie a dysortografie (chlapec, 5. třída)

SEZNAM CVIČENÍ

Cvičení č. 1: Obtahování písmen

Cvičení č. 2: Hledání stejných tvarů

Cvičení č. 3: Hledání stejných obrázků

Cvičení č. 4: Doplnění háček a čárek

SEZNAM PRACOVNÍCH LISTŮ

Pracovní list č. 1: Vyhledávání obrázků, které se liší od ostatních

Pracovní list č. 2: Vyhledávání obrázků, které jsou v obrácené poloze

Pracovní list č. 3: Vyhledávání zrcadlově obrácených obrázků

Pracovní list č. 4: Najdi rozdíly

Pracovní list č. 5: Rozpoznání a dokreslení detailů

Pracovní list č. 6 a č. 7: Hledání stejných obrázků

Pracovní list č. 8: Hledání stejných geometrických tvarů

Pracovní list č. 9 a č. 10: Vyhledávání, obtahování a psaní písmen

PŘÍLOHA 1

DOTAZNÍK PRO UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

chtěla bych Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Výzkum je zaměřen na problematiku specifických poruch učení na 1. stupni ZŠ a reedukační péči o žáky se SPU. Zajímají mě v této souvislosti zkušenosti učitelů z praxe, a proto Vás prosím o spolupráci na mém výzkumném šetření. Vyplněním přiloženého dotazníku přispějete k získání přesnějších poznatků o reedukační realitě na školách v mikroregionu Uničovsko.

Děkuji za spolupráci – studentka 4. ročníku PdF UP v Olomouci Jitka Picková

1. Věk: 20 – 29 30 – 39 40 – 49 50 – 59 60 a více

2. Pohlaví: žena muž

3. Délka Vaší pedagogické praxe:

0 – 5 let 6 – 10 let 11 – 15 let 16 – 20 let 21 – 25 let

26 – 30 let 31 let a více

4. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:

SŠ VOŠ VŠ jiné.....

5. Působíte: ve městě na vesnici

6. Domníváte se, že jste dostatečně informováni o problematice SPU?

určitě ano spíše ano nevím spíše ne určitě ne

7. Informace týkající se SPU získáváte:

- na školení/seminářích z odborných publikací z médií (TV, tisk)
 na internetu jiný zdroj

8. Máte zájem o další vzdělávání v této oblasti?

- určitě ano spíše ano nevím spíše ne určitě ne

9. Který ročník nyní vyučujete: 1. 2. 3. 4. 5.

10. Počet žáků se SPU, kteří jsou integrováni ve Vaší třídě, je:

- žádný žák 1 – 2 žáci 3 - 4 žáci jiný počet

11. Uveďte počet žáků ve Vaší kmenové třídě, kteří mají diagnostikované tyto poruchy:

Dyslexie

Dysgrafie

Dysortografie

Dyskalkulie

Jiné

12. Jsou-li žáci se SPU umístěni v běžné třídě, je nutné věnovat jim více času na úkor

ostatních žáků. S tímto tvrzením:

- souhlasím spíše souhlasím spíše nesouhlasím nesouhlasím

13. Kdo diagnostikuje SPU u dětí na Vaší škole?

- pracovník pedagogicko-psychologické poradny na základě iniciativy rodičů
- pracovník pedagogicko-psychologické poradny na základě iniciativy učitele
- pracovník pedagogicko-psychologické poradny na základě iniciativy výchovného poradce
- pracovník pedagogicko-psychologické poradny na základě iniciativy školského psychologa
- nevím
- jiná odpověď

14. Reedukaci specifických poruch učení provádíte:

- v rámci vyučování
- mimo vyučování ve své kmenové třídě
- ve vyučování i mimo něj
- reedukaci provádí jiný pedagog z naší školy
- reedukace je prováděna ve speciální třídě, kterou vede vyškolený speciální pedagog
- jiná odpověď

15. Které děti zařazujete do reedukace SPU:

- zařazuji pouze žáky, kteří mají diagnostikovanou poruchu učení
- zařazuji i žáky, u kterých se rysy SPU jen projevují
- jiná odpověď

16. Jakou formu reedukace SPU využíváte?

- pracuji samostatně s 1 žákem
- děti pracují ve skupinách po 2 – 3 žácích
- děti pracují ve skupinách po 4 a více žácích
- jiná forma

17. Časová dotace reedukačních hodin týdně (pro všechny žáky):

- 1 – 2 hodiny 3 – 4 hodiny 5 hodin a více

18. Které kompenzační a reedukační pomůcky využíváte pro výuku žáků se SPU?

- dyslektické čítanky měkké a tvrdé kostky bzučák
 Šimonovy pracovní listy číselné řady čtvercové tabulky
 pomůcky ve tvaru číslic počítačové programy
 jiné

19. Jak nazýváte hodiny reedukace SPU?

- reedukace SPU doučování náprava jiné.....

20. Myslíte si, že jsou děti se SPU s formou reedukace spokojeny?

- určitě ano spíše ano nevím spíše ne určitě ne

21. Jaké je chování dětí se SPU při výuce v kmenové třídě ve srovnání s reedukačními hodinami? V reedukačních hodinách jsou děti:

- klidnější a soustředěnější, lépe spolupracují než v kmenové třídě
 netrpělivé, nedokážou se uvolnit, nespolupracují
 chování se odvíjí podle únavy žáka
 jiná odpověď

22. Myslíte si, že žáci 1. stupně ZŠ se SPU zneužívají „výhody“, které mají oproti dětem bez znevýhodnění?

- určitě ano spíše ano nevím spíše ne určitě ne

23. Domníváte se, že rodiče dětí s diagnostikovanou poruchou učení, mohou využívat toho, že má jejich dítě ve škole úlevy (např. přestanou se věnovat přípravě dítěte na vyučování)?

- pořád často občas zřídka nikdy

24. Zkušenosti s komunikací a spoluprací rodičů dítěte se SPU mám:

- většinou pozitivní, rodiče se snaží vyjít vstříc škole, dítěti, PPP
- spíše pozitivní
- spíše negativní
- většinou negativní, rodiče vůbec nespolupracují

25. Co konkrétně byste chtěli, aby se zlepšilo na Vaší škole v rámci reedukační péče?

- větší časová dotace nápravy SPU
- zřízení speciální třídy pro žáky se SPU
- individuální reedukace SPU
- možnost většího výběru kompenzačních a reedukačních pomůcek
- jiné

26. S kterými odbornými institucemi spolupracujete?

- pedagogicko-psychologická poradna (PPP) speciálně-pedagogické centrum (SPC)
- DYS-centrum středisko výchovné péče (SVP) jiné

27. S kterými odbornými pracovišti spolupracujete konkrétně?

- PPP Jeseník PPP Olomouc PPP Prostějov
 PPP Přerov PPP Zábřeh na Moravě PPP Šumperk
 SPC Šumperk SVP Olomouc - Sv. Kopeček
 jiné

28. Jste spokojeni se službami PPP?

- určitě ano spíše ano nevím spíše ne určitě ne

29. Uveďte formu spolupráce s PPP:

- speciální pedagog/psycholog dojíždí do naší školy
 poskytuje nám materiály a literaturu pro reedukaci SPU
 poskytuje nám telefonické konzultace
 jiné

PŘÍLOHA 2

- Základní škola Haškova, Uničov
- Základní škola Pionýrů, Uničov
- Základní škola U Stadionu, Uničov
- Základní škola Troubelice
- Základní škola Nová Hradečná
- Základní škola Medlov
- Základní škola Šumvald
- Základní škola Dlouhá Loučka
- Základní škola Paseka
- Základní škola Újezd
- Základní škola Žerotín
- Základní škola Přovice
- Základní škola Oskava

PŘÍLOHA 3

Obr. 1



Zdroj: <http://unicovsko.cz/mikroregion/mapa-regionu.php>



..... ZŠ mikroregionu Uničovsko

PŘÍLOHA 4

Obr. 2



Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 155

Obr. 3



Zdroj: <http://www.benjamin.cz/cs/266/pomucky/rozvoj-smyslu/rozvoj-hmatu-a-jemne-motoriky/dotekove-tabulky-s-cisly/index.htm>

Obr. 4



Zdroj: <http://www.mimibazar.cz/bazar.php?id=34182528>

Obr. 5



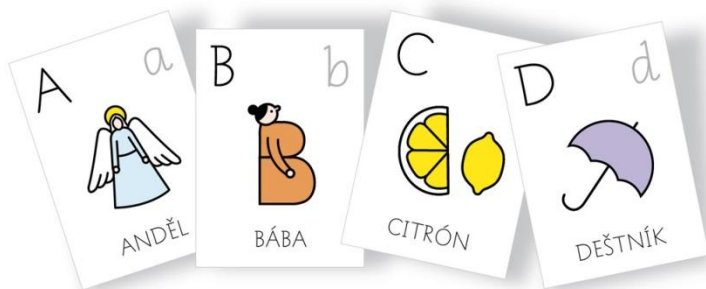
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 154 Zdroj: <http://nns.cz/blog/pomucky/demonstracni-kostka-s-pismeny/>

Obr. 6



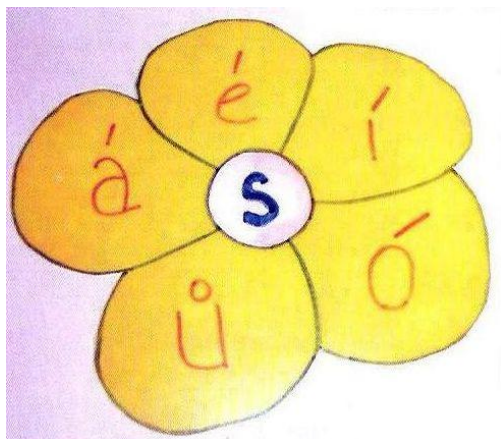
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 154

Obr. 7



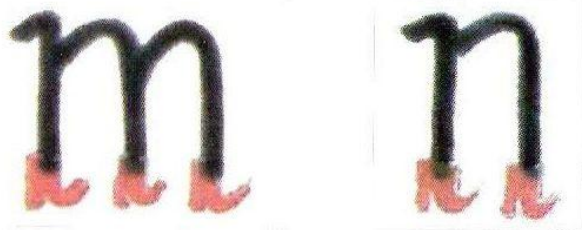
Zdroj: http://www.lencova.eu/cs/gal_karty_A6

Obr. 8



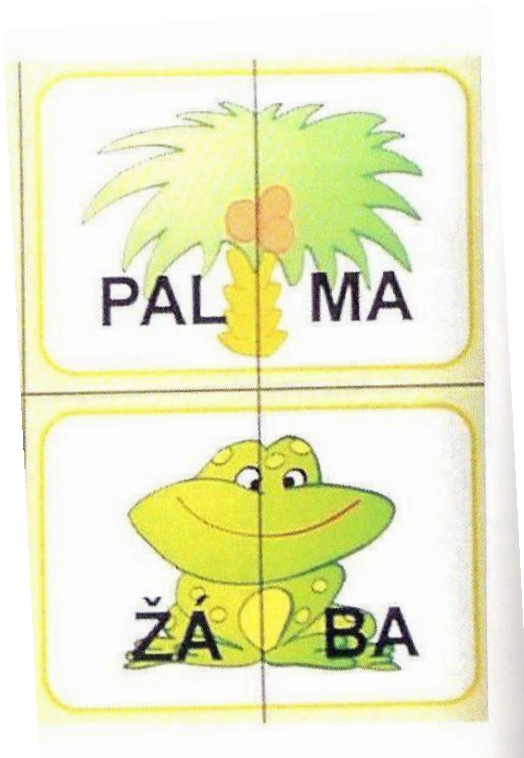
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 157

Obr. 9



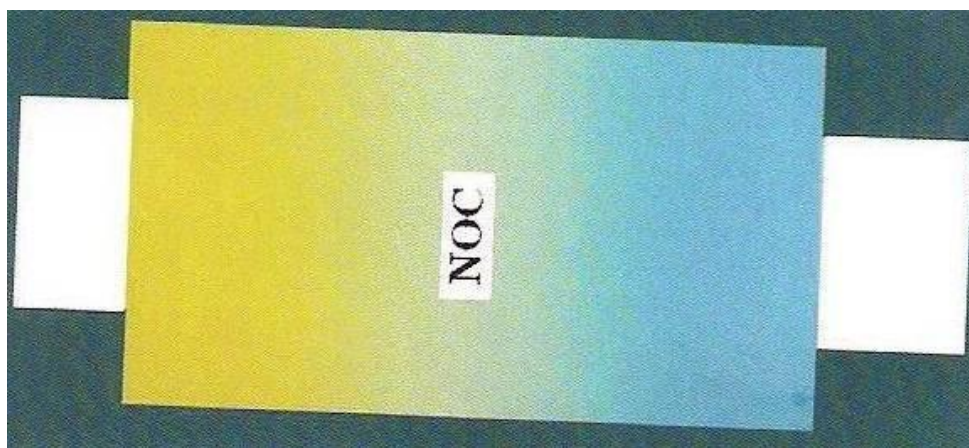
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 157

Obr. 10



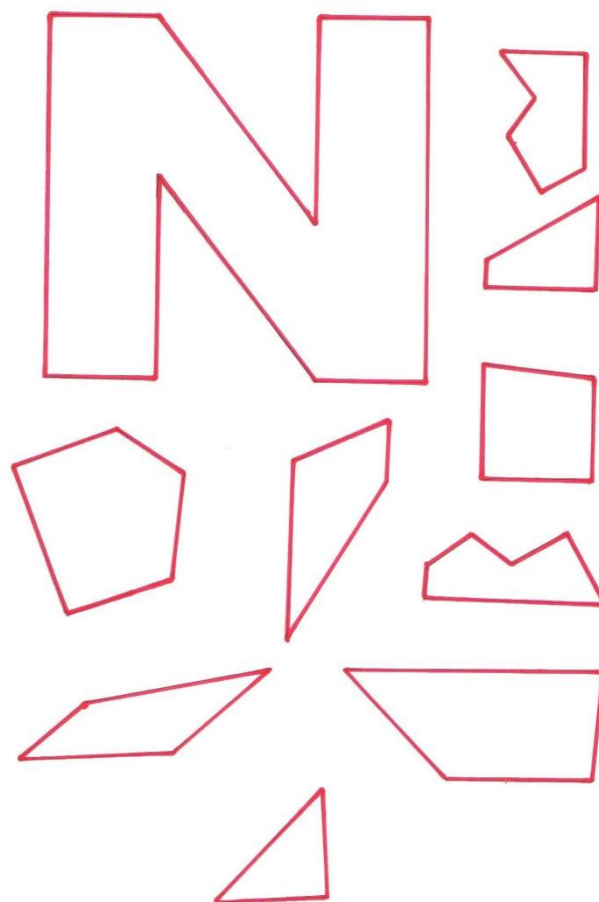
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 158

Obr. 11



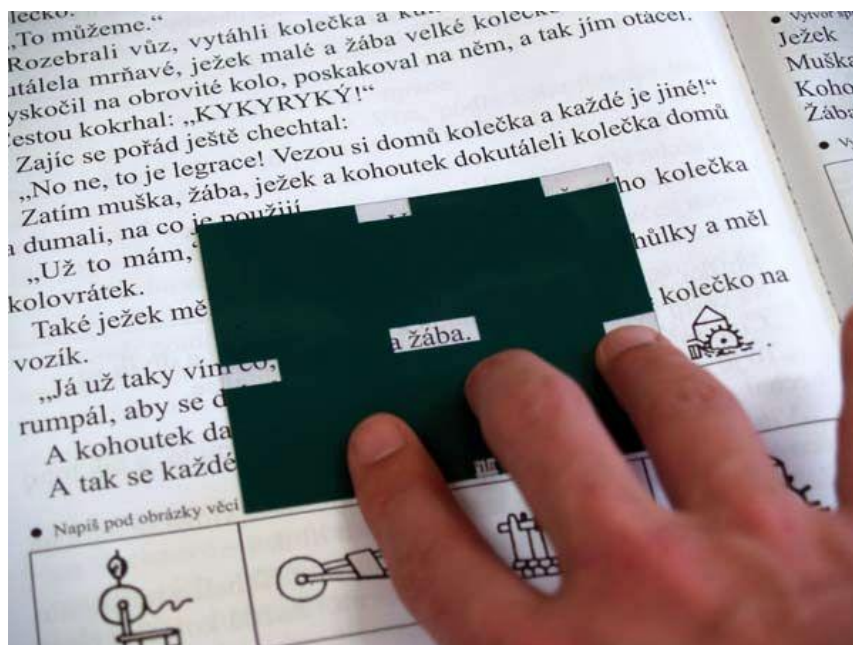
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 158

Obr. 12



Zdroj: Autorka

Obr. 13



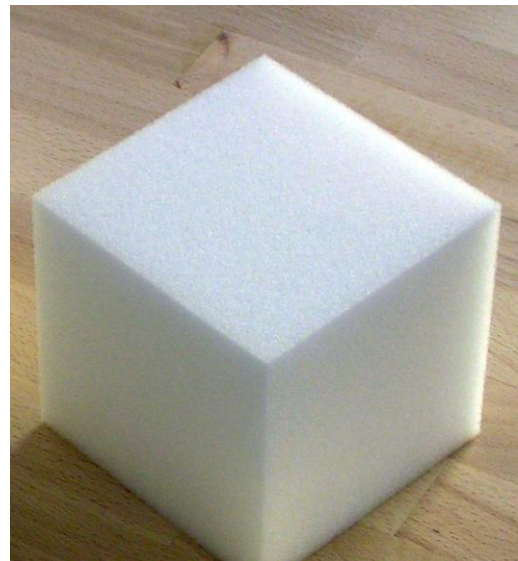
Zdroj: <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=71&sName=Ok%E9nko-na-%E8ten%ED-PU-022>

Obr. 14



Zdroj: <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=667&sName=Autíčko---čtecí-záložka-s-výřezem-PU-503>

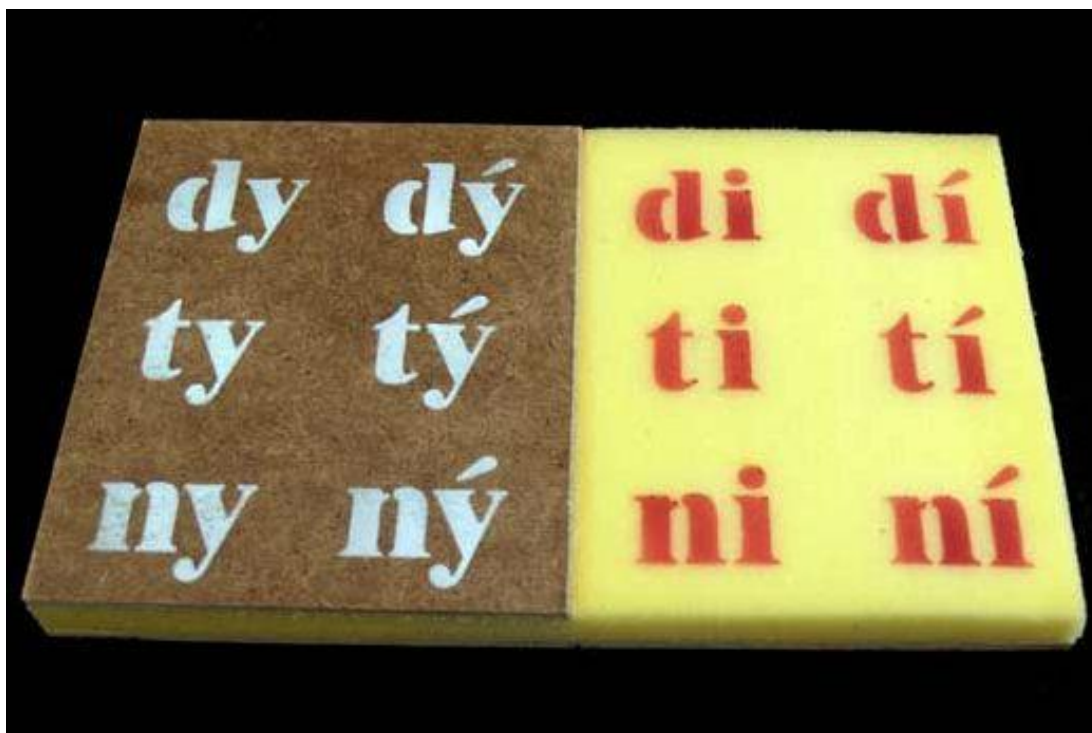
Obr. 15



Zdroj: <http://www.sikovnejdomek.cz/katalog/predmety-k-dekorovani/polotovary-nejen-k-decoupage---prkenka-zasobniky-na-kapesniky----/>

Zdroj: <http://www.patchdvur.cz/material/molitanove-kostky-10x10x10-cm.html>

Obr. 16



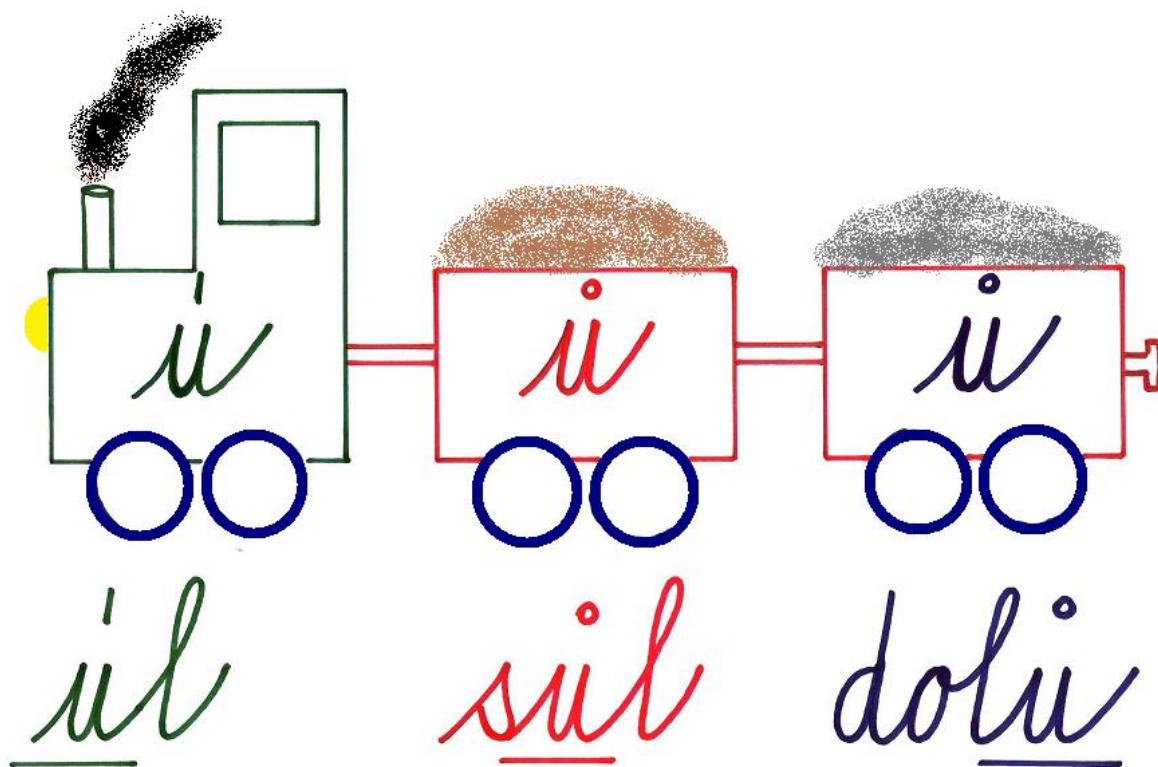
Zdroj: <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=70&sName=Deska-na-nácvik-di-dy,-ti-ty,-ni-ny-PU-023>

Obr. 17



Zdroj: Autorka

Obr.18



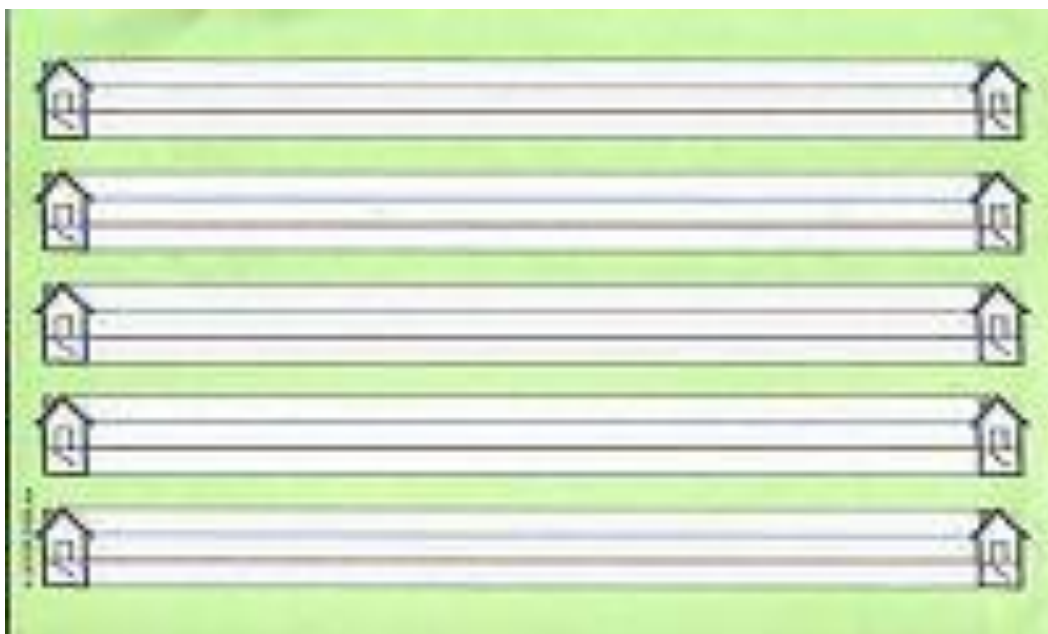
Zdroj: Autorka

Obr. 19



Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 167

Obr. 20



Zdroj: <http://dys.1web.cz/shop/obchod/?p=productsMore&iProduct=292&sName=Herlitz-0-PU-231>

Obr. 21



Zdroj: <http://www.benjamin.cz/cs/3170/pomucky/rozvoj-smyslu/rozvoj-psani/index.htm>

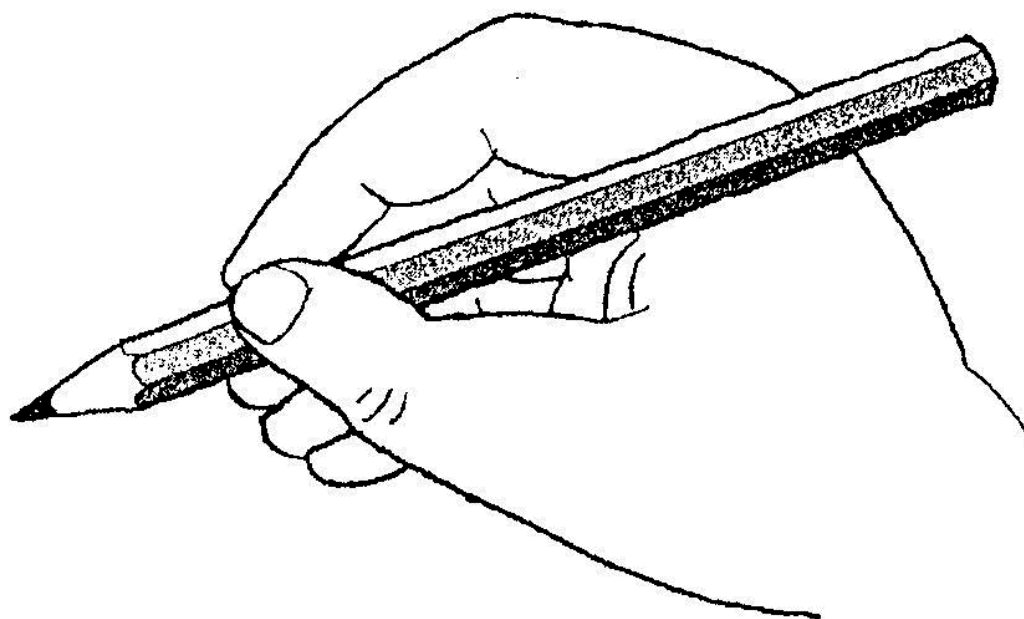
Obr. 22



Zdroj: <http://www.dobryskolak.cz/produkt/pastelky-carioca-drevene-jumbo-12-barev-trojhranne-orezavatko-41161100/>

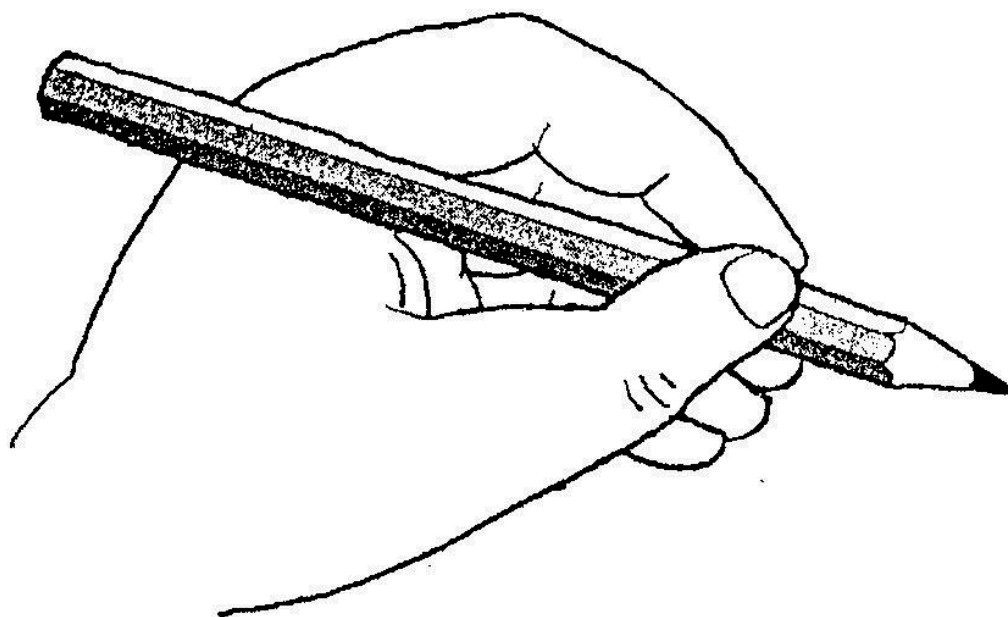
PŘÍLOHA 5

Obr. 23



Zdroj: <http://www.msmezidomy.cz/tuzka.php>

Obr. 24

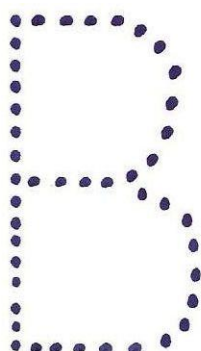
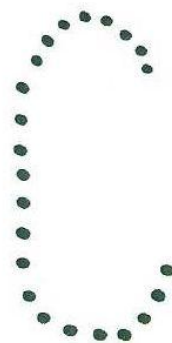
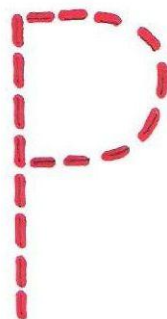
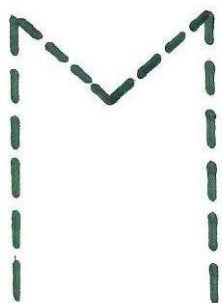


Zdroj: <http://www.msmezidomy.cz/tuzka.php>

PŘÍLOHA 5

Cvičení č. 1

Několikrát obtáhni barevnou pastelkou tato písmena:



Zdroj: Autorka

Cvičení č. 2

Vyhledej stejný tvar písmene podle prvního vzoru:



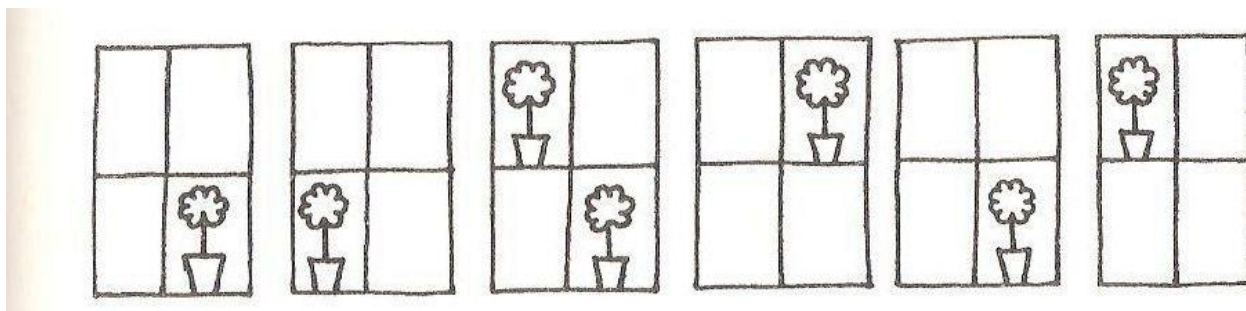
Vyhledej stejný tvar podle prvního vzoru:



Zdroj: Autorka

Cvičení č. 3

Najdi stejné obrázky:



Zdroj: Zelinková, 2009, s. 133

Cvičení č. 4

Doplň háčky a čárky do první sloky známé písničky:

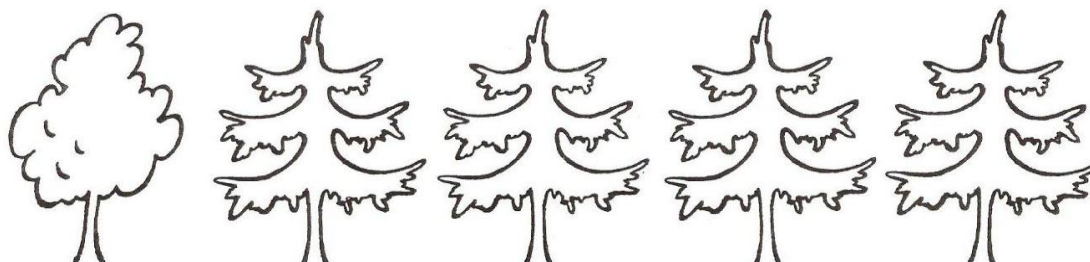
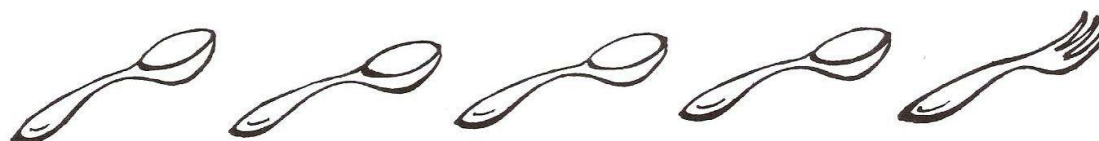
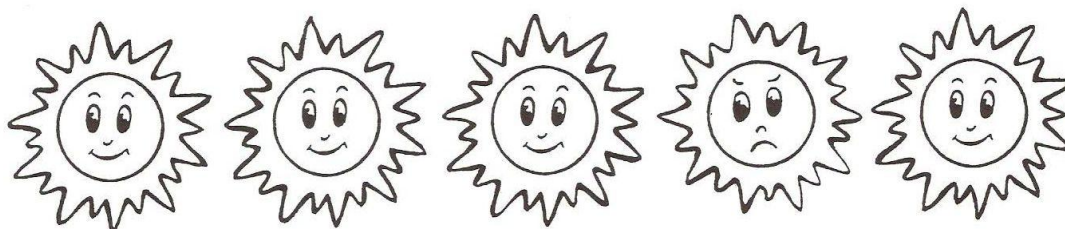
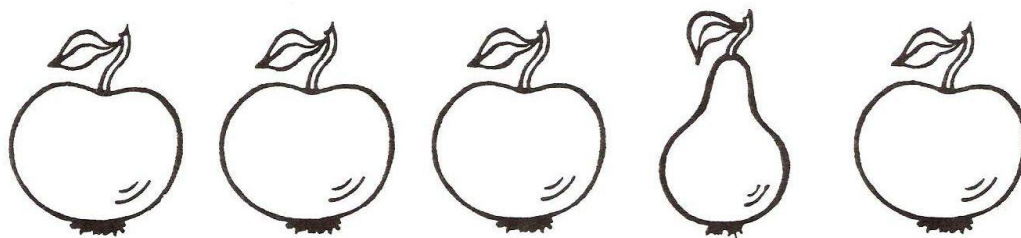
Bezí liska k Taboru,
nese pytel zazvoru,
jezek za ni pospicha,
ze jí pytel rozpicha.

Zdroj: Autorka

PŘÍLOHA 6

Pracovní list č. 1

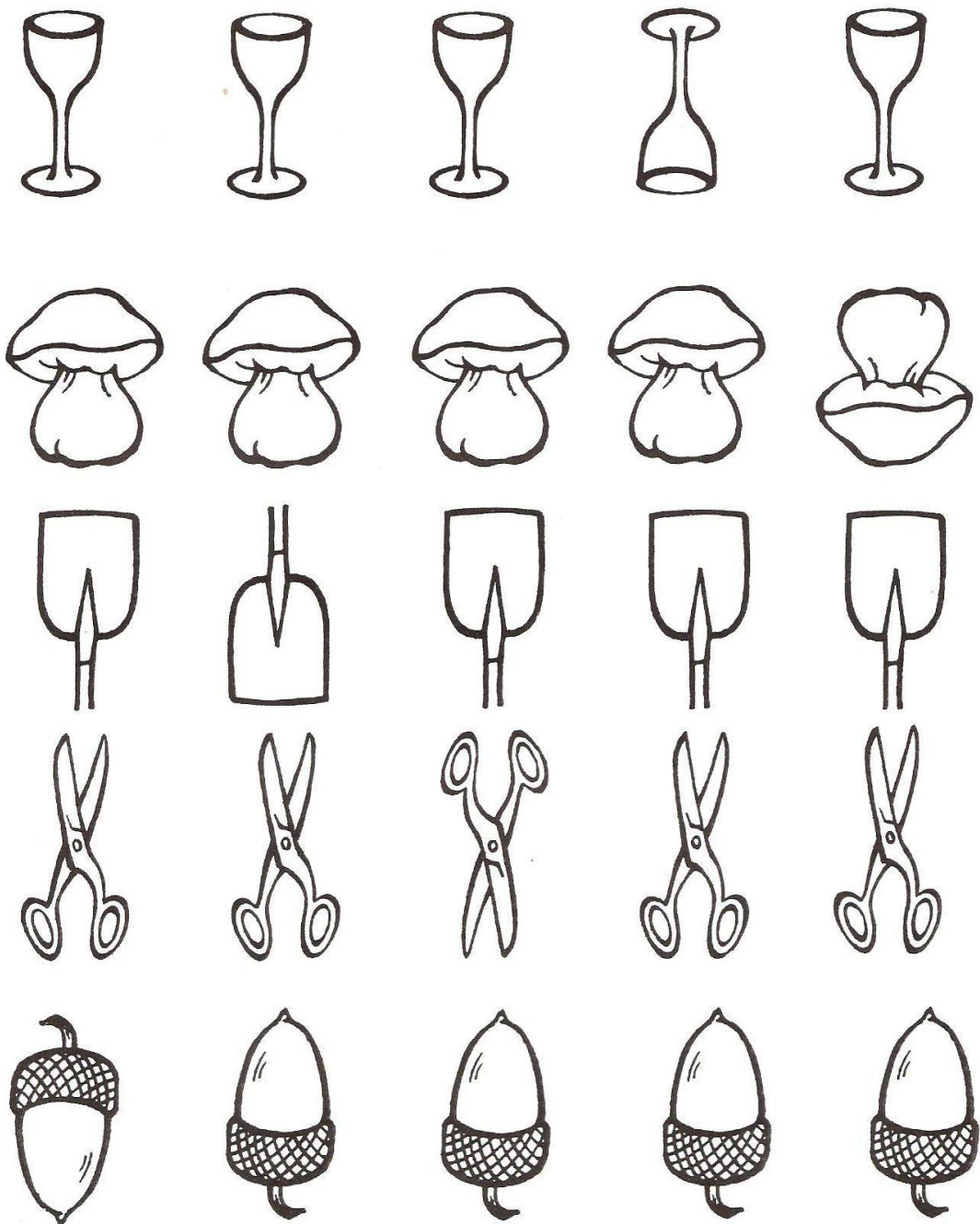
Vyhledej obrázek, který se od ostatních liší. Odlišný obrázek vybarvi.



Zdroj: Pokorná, 1994, s. 1 - 4

Pracovní list 2:

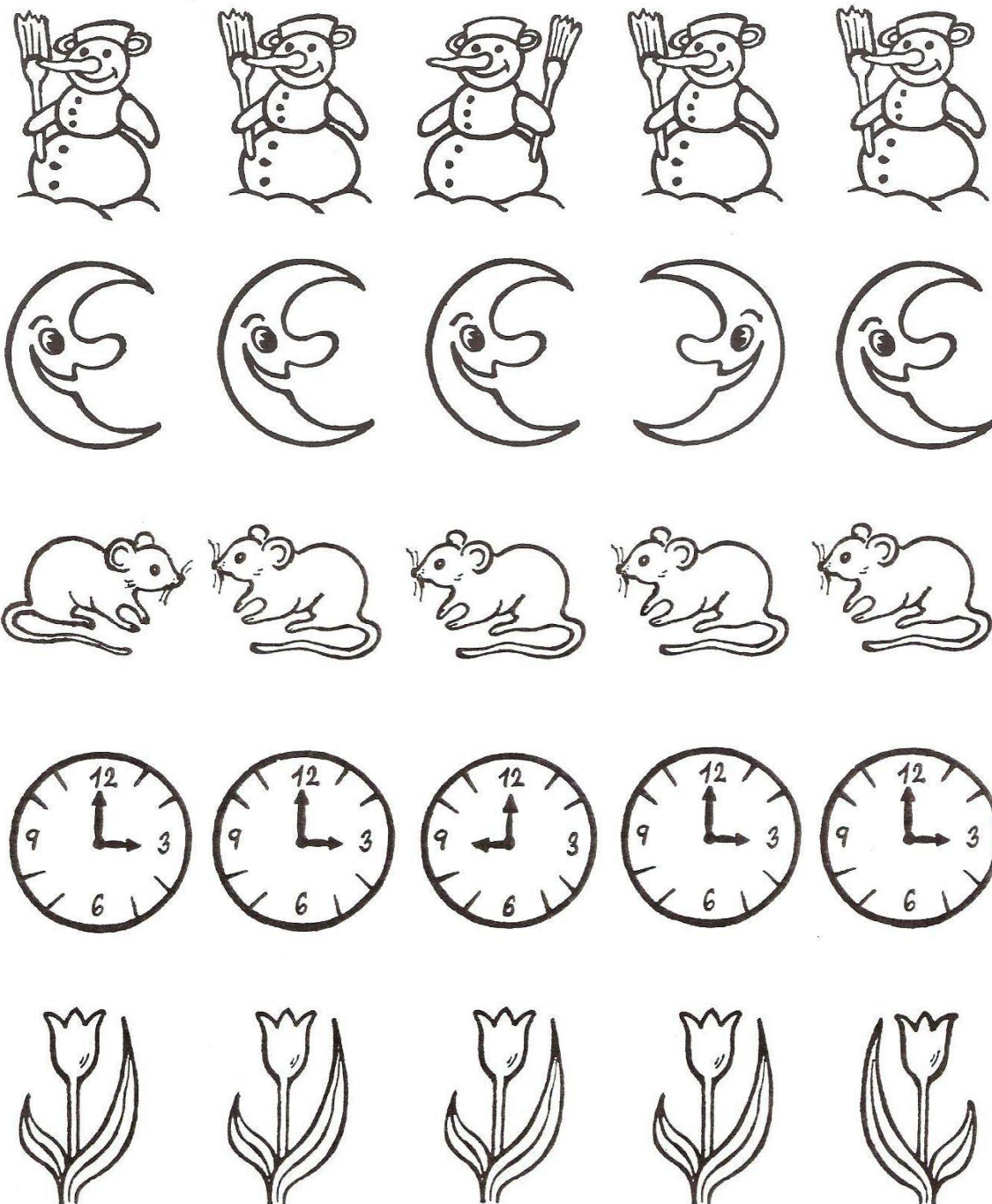
Vyhledej obrázek, který je nakreslený „vzhůru nohama“. Vybarvi ho.



Zdroj: Pokorná, 1994, s. 5 - 6

Pracovní list č. 3:

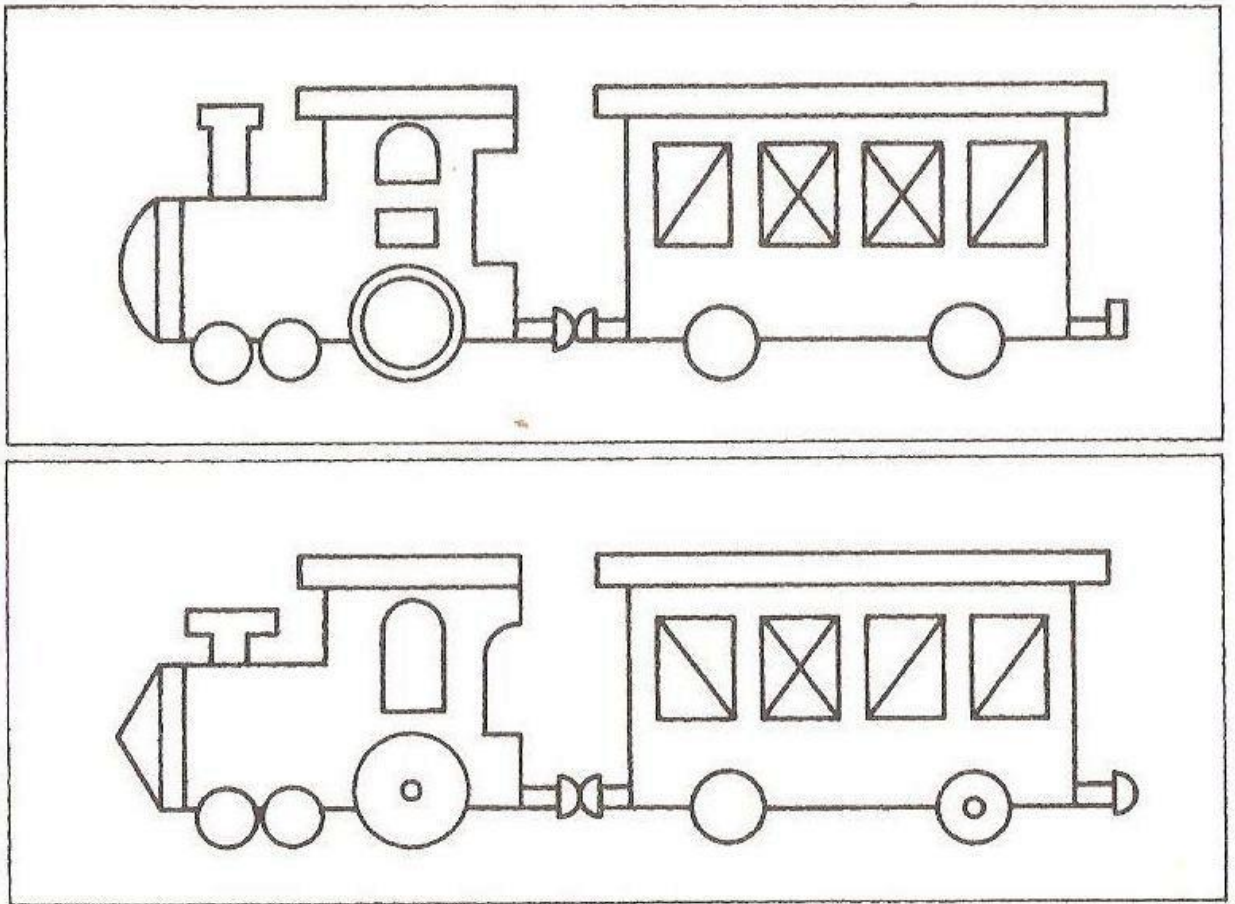
Najdi obrázek, který je nakreslený zrcadlově obráceně a vybarvi ho.



Zdroj: Pokorná, 1994, s. 7 - 8

Pracovní list č. 4:

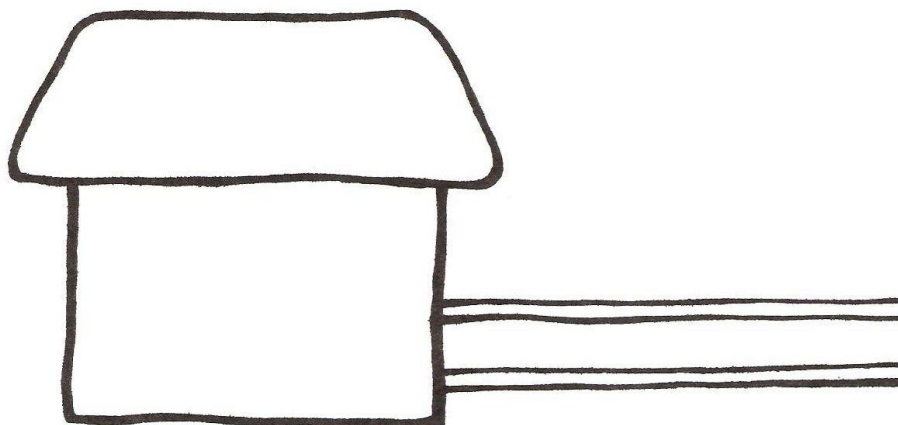
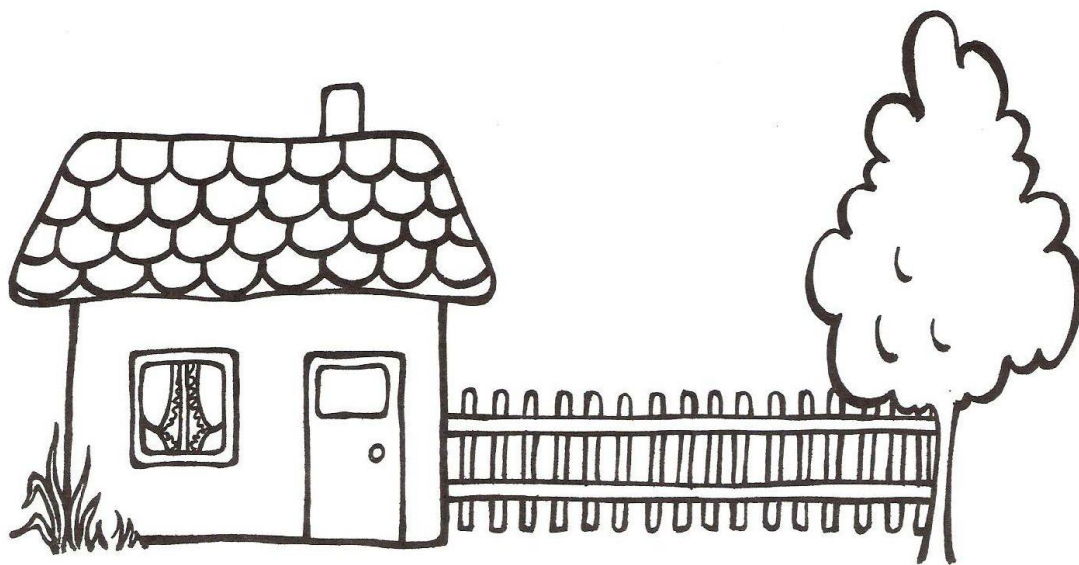
Najdi rozdíly

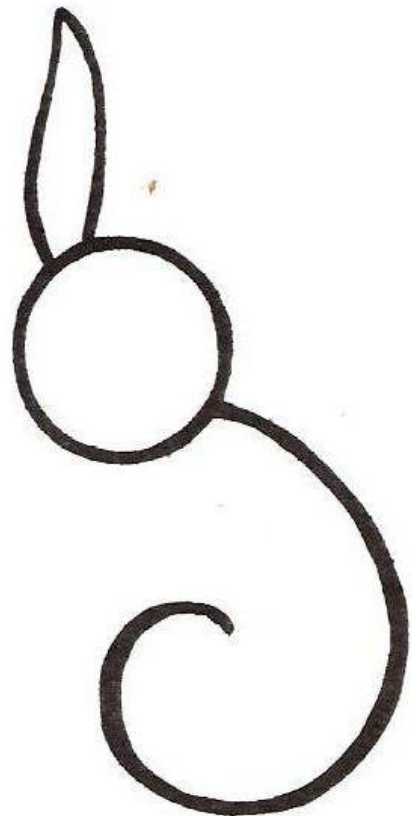
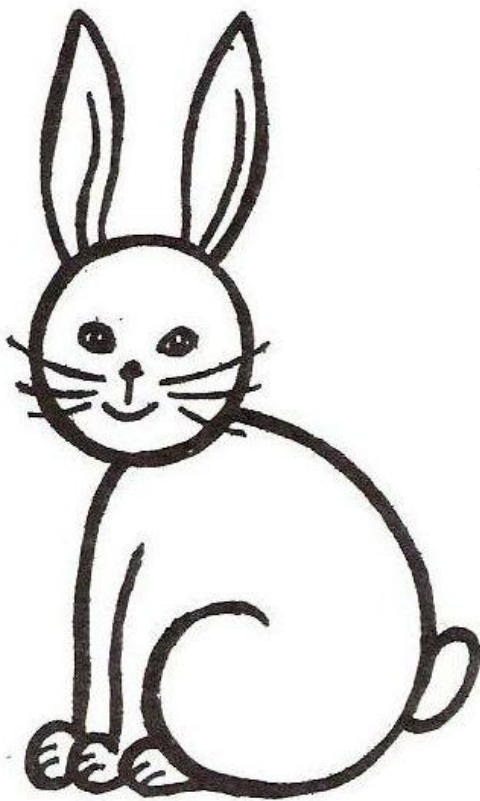
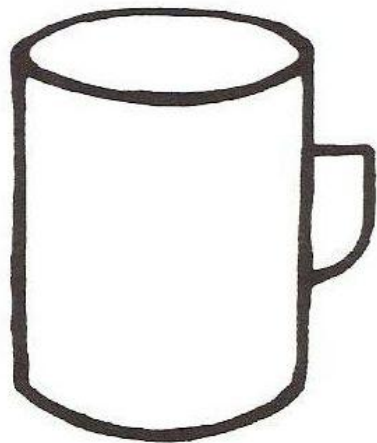
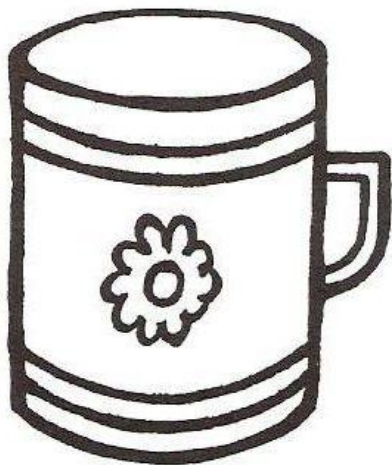


Zdroj: Zelinková, 2009, s. 132

Pracovní list č. 5:

Dokresli, co druhému obrázku chybí.

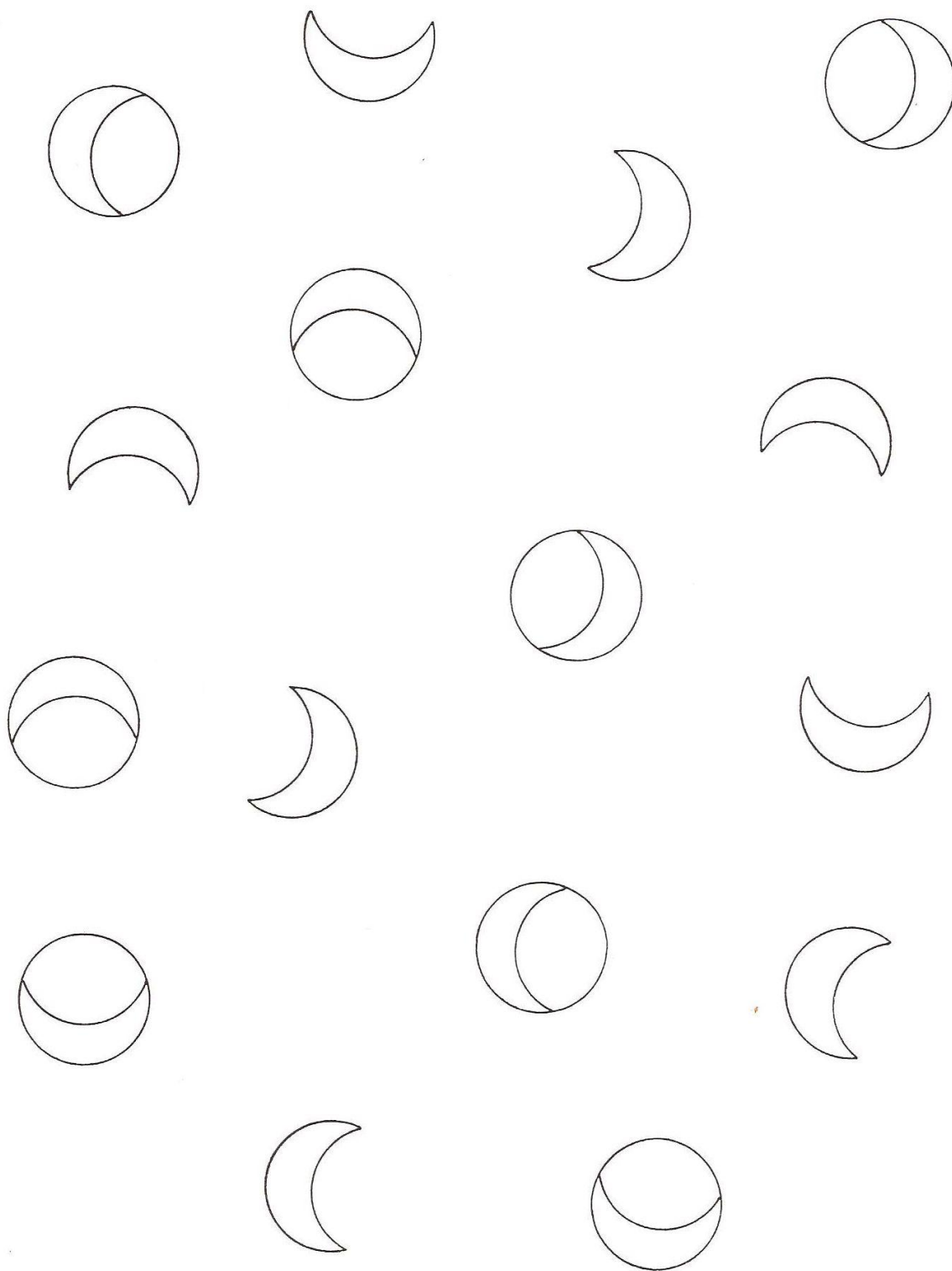




Zdroj: Pokorná, 1994, s. 9 - 10

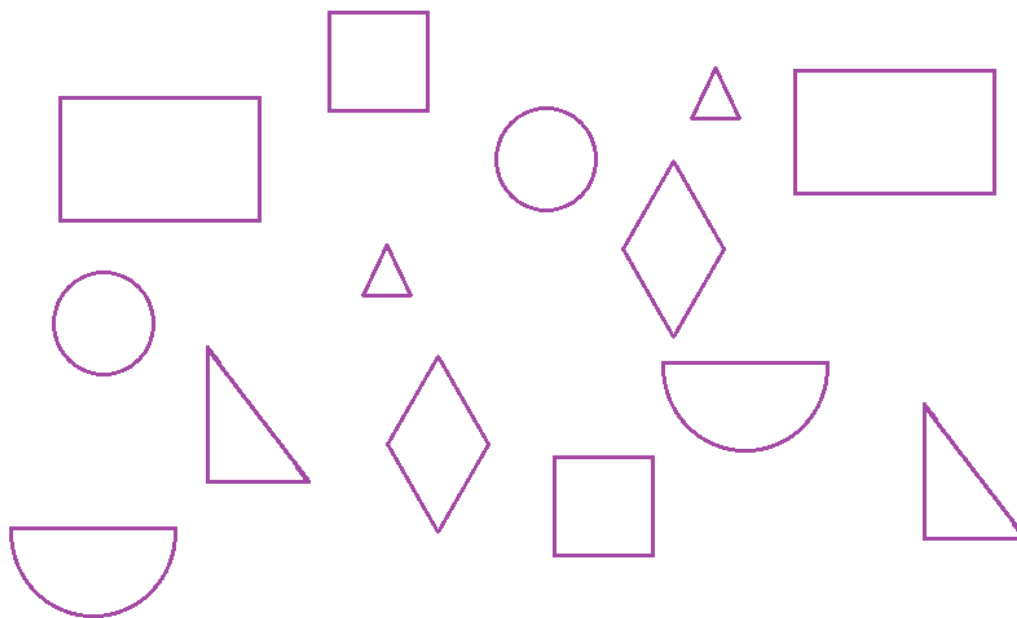
Pracovní list č. 7:

Najdi dva stejné měsíčky, spoj je čarou a vybarvi stejnou barvou.



Pracovní list č. 8:

Najdi dva stejné geometrické tvary a shodně je vybarvi.



Zdroj: Autorka

Pracovní list č. 9:

Spoj vždy dvě stejná písmena a obtáhni je stejnou barvou.

P J
K
F E
O
L Z K
V D L F
D P S Z
J O
V S E

Pracovní list č. 10:

Obtáhni písmena nejprve prstem, potom pastelkou.

O P C B J S D R F

Napiš je na linku: _____

Zdroj: Autorka

PŘÍLOHA 7

Individuální vzdělávací plán

Jméno žáka:

Datum narození:

Třída:

Vyšetření v PPP nebo ve SPC dne:

Základní údaje o žákovi podstatné pro průběh pedagogické terapie:

Pedagogická diagnóza učitele:

Konkrétní úkoly v oblasti:

Pomůcky:

Způsob hodnocení a klasifikace:

Organizace péče:

Dohoda o spolupráci s rodiči:

Podíl žáka na terapii:

Informace dalším učitelům:

Kontrola dne:

Podpisy:

Datum zpracování:

Zdroj: Zelinková, 2009, s. 254

PŘÍLOHA 8

Adresář odborných pracovišť Olomouckého kraje

Pedagogicko-psychologické poradny

Olomouc, U Sportovní haly 544/1A (hlavní centrála všech níže uvedených PPP)

Prostějov, Vrchlického 2366/5

Přerov, Bratří Hovůrkových 2750/17

Šumperk, Husitská 12

Jeseník, Dukelská 1257/12

Šternberk, Opavská 14

Šumperk, Husitská 12

Uničov, ZŠ Haškova 211

Litovel, nám. Přemysla Otakara 753/11

Mohelnice, Olomoucká 41

Hranice, ZŠ Šromotovo nám. 177

Konice, Vrchlického 349

Šumperk, Uničovská 370/19 – soukromá (speciální pedagog a školní psycholog)

Speciální ZŠ pro děti s poruchami učení a chování a DYS-centrum

Šumperk, Erbenova 16, Speciální základní škola Schola – Viva, pro děti s vadami řeči a vývojovými poruchami učení a chování

Šumperk, ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení, Vyhlídka 369/1

Olomouc – Řepčín, ZŠ prof. Z. Matějčka, Svatoplukova 11

Speciálně-pedagogická centra

Litovel, nám. Přemysla Otakara 753/11

Mohelnice, Masarykova 434/4

Olomouc, Svatoplukova 11

Prostějov, Lidická 86

Šumperk, Erbenova 16

Středisko výchovné péče

Olomouc – Sv. Kopeček, Ústavní 97/9

PŘÍLOHA 9

Obr. 25

nedělejší sládky, tři lampy do bravy, za jímami
shoubami, pod lipami, záleď křoví, pasorava
cvi, mezi břízami, namuř se žitli,
leoty slanicami, sluneč státi, dýlas
ryler, sameč u mlavy, domluvit se na
pondělí

Zdroj: ZŠ Nová Hradečná

Obr. 26

9 napřinavími příběhy se námíchl spicovatel, milí/
pogdruo veselých přátel, sly' čaroděj se sedmikloutm
drahem, vyslanec u cizích zemí, mezi vyplešimýř/
mající, kniha u neobvyklými obrátky, sady
ovdobené bílými a růžovými přešňovými
a jablčnými květy, svorní/veselí/ smích,
sedobití pošťovní holubi, suedov/lozi sipové.

Zdroj: ZŠ Nová Hradečná