

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Specifická porucha učení u žáků na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

Autor: Pavla Tmejová

Studijní program: M 7503 Učitelství pro 1.stupeň základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ – speciální pedagogika

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Haklová

Hradec Králové 2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	Pavla Tmejová
Osobní číslo:	P09782
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni ZŠ
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

V teoretické části této diplomové práce bude zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na terminologii, etiologii, symptomy, druhy SPU, charakteristiku jednotlivých poruch učení, diagnostiku, možnosti reedukace, vyzdvižení postoje pedagoga k těmto žákům a možnost včasné intervence. Praktická část bude tvořena z pracovních listů pro žáky 1. až 5. tříd se zaměřením na dyslexii. Pracovní listy budou doplněny metodickými návody pro učitele. Část pracovních listů bude realizována, následně reflektována a upravena podle potřeb žáků.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jitka Haklová**

neznámé pracoviště

Oponent diplomové práce: **Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph. D.**

Datum zadání diplomové práce: **1. 3. 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. 12. 2015**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Hradec Králové, dne

Podpis autora

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Haklové za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla.

Anotace

TMEJOVÁ Pavla. *Specifické poruchy učení u žáků na 1. stupni základní školy*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 66 s.

V teoretické části diplomové práce je zpracována problematika specifických vývojových poruch učení se zaměřením na terminologii, etiologii, symptomatologii, druhy SPU, charakteristiku jednotlivých poruch, možnosti reedukace, možnosti včasné intervence.

Praktická část je tvořena z pracovních listů pro žáky 2. – 4. třídy se zaměřením na dyslexii. Pracovní listy jsou doplněny metodickými pokyny pro učitele. Část pracovních listů byla realizována a následně reflektována a upravena podle potřeb žáků.

Klíčová slova: žák, učitel, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, reedukace

Annotation

TMEJOVÁ Pavla. *Specific learning disorders for pupils in the 1. Level of primary school*. [Diploma Desertation Thesis]. Hradec Králové, 2015, 66 pp.

In the theoretical part of the thesis is handled the issue of specific developmental disorders of learning, focusing on terminology, the etiology, types of specific learning disabilities – the characteristics of individual failures, the options, the options timely intervention reeducation.

The practical part consists of worksheets for pupils 2.- 4. classes with a focus on dyslexia. Worksheets will be supplemented by methodological guidelines for teacher. Part of the worksheets will be implemented and subsequently reflected and adjusted according to the needs of the pupils.

Keywords: student, teacher, specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphie, reeducation

Obsah

1. Úvod	8
2. Specifické poruchy učení.	
2.1. Vymezení základní problematiky.....	10
2.2. Historický vývoj specifických poruch učení	11
2.3. Projevy SPU.....	12
2.4. Příčiny SPU.....	15
3. Legislativní opatření, předpoklady a příprava žáka k učení.	
3.1. Legislativa a organizační péče SPU.....	17
3.2. Předpoklady učení.....	19
3.3. Předškolní příprava.....	21
3.4. Nástup do školy.....	22
4. Pomoc rodiny a reedukace speciálních poruch učení	
4.1. Řešení problémů pomocí rodiny.....	24
4.2. Obecné zásady reedukace a nejčastější chyby při reedukaci.....	26
4.3. Reedukace dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.....	27
4.4. Reedukace dyslexie.....	29
5. Výzkumné otázky a metodologie výzkumného šetření	
5.1. Cíle výzkumného šetření.....	31
5.2. Charakteristika pracovních listů.....	35
5.3. Ověřování práce s pracovními listy.....	37
5.4. Vyhodnocení hypotéz.....	58
6. Závěr	61
7. Seznam literatury	63
8. Seznam příloh	66

Úvod

Motto: „*Ve skutečnosti každý z nás trpí nějakou poruchou učení, ale společnost vybírá a označuje jen některé jedince.*“

(Pokorná 2010, s. 27)

Počet dětí se specifickými vzdělávacími potřebami v praxi narůstá. Je důležité, abychom při práci s těmito dětmi znali dostatečně dobře primární příčiny vzniku těchto obtíží, věděli jak, s nimi dále pracovat a předcházeli komplikacím. Tyto *komplikace nejčastěji vznikají na základě nevhodného výchovného působení, nevhodných způsobů komunikace či volbou nevhodných nápravných metod.* (Šauerová 2012, s. 11)

Problémy dětí se SPUCH se většinou objevují ve všech předmětech školního vzdělávání. Často takoví žáci bývají neprávem označováni za hloupé, líné, bývají velmi neoblíbeni u svých učitelů i u svých spolužáků.

Naše kultura je zaměřena na vzdělávání, úspěchy v něm získané jsou důležité pro další rozvoj životní dráhy. Výkony ve škole ovlivňují naše další studium, s ním je potom ovlivněn i výběr povolání a finanční i sociální postavení člověka ve společnosti. Být neúspěšný ve škole mnohdy znamená vybírat si méně atraktivní povolání podle dosažených výsledků, ne podle svých schopností a možností. Přitom problémy ve škole nemusí poukazovat na snížené rozumové schopnosti. Dnešní výzkumy tyto teorie potvrzují.

Cílovou skupinou mé práce jsou děti mladšího školního věku trpící poruchami učení. Na prvním stupni ZŠ mohou být tyto poruchy obtížně diagnostikovány. Žáci v tomto období nemají ještě dostatečně procvičené a zažité školní dovednosti čtení, psaní, počítání, a proto není zcela jasné, jestli příčinou poruchy je nedostatečná zkušenost nebo specifická porucha učení. Nicméně při obtížích je možné s nápravou začít ihned a nečekat na diagnostiku.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit materiály pro nápravu specifických poruch učení. Vybrala jsem si tedy materiály pro nápravu poruch čtení a čtení s porozuměním. Inspirovala jsem se Jiřinou Bednářovou, Zdeňkem Martínkem a Stanislavou Emmerlingovou, kteří se zaměřují na porozumění čtenému textu zábavnou formou. Neboť se domnívám, že základem kladného vztahu ke škole a k získávání vědomostí je kladný vztah ke čtení, dobře zvládnutá technika čtení a porozumění čtenému textu.

Diplomovou práci jsem rozdělila do pěti kapitol. Druhá až čtvrtá popisují problematiku teoreticky a pátá je zaměřena na praktické řešení a výzkum.

Ve druhé kapitole se diplomová práce zabývá vymezením obtíží jedinců se specifickými poruchami učení, historickým vývojem a přesnou definicí specifických poruch učení a jejich projevy a příčinami.

Třetí kapitola otevírá problematiku legislativy a organizační péče o žáky s SPU, předpoklady jedinců k učení, dále problematiku předškolní výchovy a nástupu dítěte do školy, s ní spojenou školní zralost a problémy se zvládnutím školních povinností během školní docházky.

Čtvrtá kapitola je zaměřena na řešení problémů s učením v rodině, ve školách a školských zařízeních v podobě reedukací. Mluví o reedukaci obecně, jejich zásadách a nejčastějších chybách. Poslední dvě podkapitoly podrobněji rozebírají nápravu v jednotlivých oblastech specifických poruch učení s přihlédnutím k možným předpokládaným deficitům.

Pátá kapitola se věnuje otázkám výzkumu, který je zaměřen na ověřování pracovních listů cílených na nápravu poruch čtení, obsahuje metodiku práce s těmito materiály, dále se zabývá zjišťováním kvality některých kritérií a indikátorů hodnocení školy očima rodičů žáků prvního stupně. K výzkumu byla použita metoda pozorování, metoda strukturovaného rozhovoru a dotazník. Poslední částí této kapitoly je vyhodnocení stanovených hypotéz a výzkumných otázek.

2. Specifické poruchy učení

2.1. Vymezení základní problematiky

Od dob Marie Terezie byla všude zavedena vzdělávací povinnost. Tato panovnice je považována za velmi moudrou, ale než se jí podařilo prosadit zákony o vzdělávání, potýkala se s mnoha problémy. Největším problémem bylo nahlížení na vzdělávání jako na odvádění dětí od práce. V současné době je trend opačný. Ze školy jsme si udělali trochu modlu a boha. Nároky a požadavky na žáky základních škol neustále narůstají a spolu s tím narůstají i problémy se vzděláváním. Podle Matějčka (1988, s. 62) lze problémy rozdělit do dvou skupin. Jedny se týkají prospěchu a druhé společenské situace dítěte ve škole. Děti, které mají problémy ve škole, se dostávají do pedagogicko-psychologických poraden, aby byly zjištěny příčiny jejich neúspěchu. Matějček (1988, s. 63) uvádí: *„Bylo zjištěno, že mají poněkud nižší nadání a tedy za své školní těžkosti nemohou. K tomu musíme přičíst ještě nějaké procento dětí s inteligencí v pásmu průměru i nadprůměru, které z nějakých jiných, tj. mimointelektových důvodů nemohou podávat ve škole odpovídající výkon a nosí špatné známky na vysvědčení.“*

Stále přetrvává názor u některých pedagogů, že jít do poradny a zjišťovat příčiny neúspěchu žáka je „značkování“, jakési negativní označení dítěte. Mnohokrát slyšíme názor, že rodiče shánějí potvrzení o nedostatcích svých dětí a doma s nimi nepracují. Podle Pokorné (2000, s. 17) je problém, když žáci přišli do poradny příliš pozdě, *„jejich poruchy nebyly kompenzovány a rozvinul se naopak odpor ke škole. Někdy nabyly sekundární poruchy chování již takové intenzity, že samy vyžadovaly terapeutická opatření.“*

Podle Pipekové (2010, s. 157) *„se veliký důraz klade na včasnou diagnostiku a zajištění reedukační péče a podpory, a to především z důvodu možného negativního vlivu na další vzdělávací a profesní dráhu těchto jedinců.“*

Je nutné si uvědomit, že diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách není osvobození od učení a školních povinností, ale je spíše hledáním nových a vhodných přístupů k žákovi a jeho školním obtížím.

Vhodnou definicí pro tyto obtíže se zabývalo mnoho lékařů i psychologů na mnoha zahraničních kongresech. Matějček pokládal (podle Pipekové 2010, s. 159) za významnou definici expertů USA z roku 1980: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při*

nabývání a užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Většina dětí, které mají v běžných základních školách problémy s učením a získáváním školních dovedností, mají normální intelekt, nemají smyslové vady a mají dostatečné sociální zázemí, řadí se mezi žáky a studenty se specifickou poruchou učení.

Pokorná (2000, s. 16) říká: *„Celé jejich vzdělání je kusé, nemají zažitou látku ze základní školy, mají velké mezery ve svých vědomostech, takže nejsou schopni konkurovat stejně nadaným šťastnějším spolužákům, kteří se nemuseli potýkat s takovými potížemi.“*

Pro práci s těmito dětmi je třeba trpělivosti, vstřícného přístupu ze strany rodičů i učitelů. Velmi důležitá je motivace, která povede žáka k plnění běžných školních úkolů. Neúspěchy ve škole zasahují nejen žáka, ale i jeho rodiče a učitele. Projevují se proto i v sociální oblasti. Mohou být příčinou mnoha úzkostí a pocitů strachu, říká Pipeková (2010, s. 158).

2.2. Historický vývoj specifických poruch učení

V současné době bychom mohli přemýšlet o tom, že dříve se obtíže se čtením psaním a počítáním neobjevovaly. Není tomu tak. Tyto problémy jsou staré jako lidstvo samo. Jen se neprojevily, dokud se všichni lidé nemuseli vzdělávat. Selikowitz (2000, s. 15) uvádí, že první formou specifických poruch učení byly obtíže ve čtení. *„V roce 1878 popsal německý lékař dr. Kussmaul muže, který nebyl schopný naučit se číst. Muž měl normální inteligenci a získal akademické vzdělání. Dr. Kussmaul nazval tento problém čtecí slepota. O devět let později jiný německý lékař přišel pro tento případ s pojmem „dyslexie“, z řečtiny pro výraz „potíže se slovy“. Další zprávy pak přišly od britských lékařů, kde byli objeveni další lidé s těmito obtížemi a mezi nimi i čtrnáctiletý chlapec, nejchytřejší ze třídy, ale s velkými potížemi ve čtení a psaní. (Selikowitz 2000, s. 15)*

Tyto zprávy iniciovaly lékaře a zvláště neurology k výzkumu mozku. Nejvíce tento výzkum podnítil svou přednáškou patolog Paul Brocc v roce 1861 o vztahu určité poruchy k určité oblasti mozkové kůry. V jeho práci pokračoval Carl Wernicke (Langmeier 2006, s. 254) Po něm následovali další. Ve dvacátých letech publikoval ve Spojených státech svou studii S. T. Orton, který popsal problematiku dyslexie. I nadále však tato porucha zůstala výhradně v zájmu lékařů a zdravotnických odborníků. (Šauerová 2012, s. 13)

Strauss a dr. H. Werner v r. 1939 popsali dítě se širokým stupněm poruch učení. Zdůrazňovali různorodost těchto problémů a individuální přístup ke každému dítěti ve vzdělávání. Touto prací otevřeli problematiku vzdělávání a práva každého dítěte na vhodné ohodnocení a nakládání s jeho problémy. V roce 1977 byl v USA schválen zákon řešící přístup k tomuto tématu. (Selikowitz 2000, s. 16)

V naší odborné literatuře se první zmínky o specifických poruchách učení objevují v roce 1904. Publikoval je psychiatr A. Hoveroch. K rozvoji problematiky SPU výrazně přispěli dětští psychologové a lékaři, J. Langmeier, O. Kučera, Z. Žlab, J. Jirásek, Z. Matějček, snažili se vytvořit jakousi strategii pro nápravu a léčebnou péči u dětí se SPU. Pro řešení poruch učení ve školství byly zřizovány pedagogicko-psychologické poradny. (Šauerová 2012, s. 15)

V průběhu osmdesátých let se problematika přesouvá stále více ze specializovaných tříd do běžných tříd a důraz je kladen na vzdělávání učitelů základních škol. Podle Šauerové (2012, s. 17) se dnes uplatňuje třístupňový model péče, ten klade vyšší nároky na péči o žáky na běžného učitele. Jeho úkolem je poskytnout potřebným žákům intenzivní cílenou pomoc bez nutnosti odborného vyšetření a stanovení diagnózy. Přitom je kladen důraz na prevenci obtíží. *„Diagnóza SPU je pak vyhrazena pouze pro nejzávažnější poruchy, u kterých ani po dlouhodobé intenzivní pomoci nedošlo ke zmírnění obtíží. Mluvíme o tzv. preventivně-intervenčním modelu péče o tyto žáky.“* (Šauerová 2012, s. 17)

2.3. Projevy SPU

Specifické poruchy se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. (Zelinková 2003, s. 41) Patří sem fonologický a vizuální deficit, deficit v oblasti jazyka

a v procesu automatizace. Dále Zelinková (2003, s. 41) uvádí, že se děti projevují jako lenivé, nepozorné, neposedné, neochotné ke spolupráci hlavně ve škole. Své nedostatky kompenzují šaškováním a jinými nevhodnými projevy. Trpí však pocity méněcennosti, nepochopení a problémy s navazováním kontaktů.

V současné době se u nás diagnostikuje:

Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení

Dysgrafie – specifická porucha grafického projevu, zejména psaní

Dysortografie – specifická vývojová porucha pravopisu

Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností, počítání

Mezi méně časté patří dyspinxie (porucha kreslení), dysmúzie (porucha hudebních schopností), dyspraxie (porucha motorické obratnosti)

Dyslexie *„je porucha postihující základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.“* (Zelinková 2003, s. 41)

Projevuje se obtížemi při nácviu čtení běžnými výukovými metodami. Dítě mívá obtíže s rozeznáváním tvarově podobných písmen (b-d-p-q, m-n, s-z, l-i) nebo s rozeznáváním zvukově podobných písmen (d-t, b-p). V rámci dyslektických obtíží se setkáváme s problémy v oblasti spojování písmen ve větší celky a při plynulosti čtení, což následně ovlivňuje rychlost a porozumění čtenému textu. Děti mají obtíže při spojování psané a zvukové podoby hlásky. Často čtou bez intonace, nerozlišují konce vět, předložkové vazby. Typickým projevem souvisejícím bývá dvojí čtení. Při dvojitě čtení si žák pro sebe předříkává čtené slovo, vrací se očními pohyby na začátek slova a teprve poté čte nahlas. Tento projev se vyskytuje i u dětí bez dyslektických obtíží v rámci genetického nácviu čtení, tyto projevy však podle odborníků přirozeně s postupem nácviu do třetí třídy mizí, přetrvávají jen u dětí s dyslexií. V důsledku zhoršeného výkonu při hlasitém čtení se můžeme setkat sekundárně s projevy úzkosti a pocity méněcennosti. Tyto pocity mohou následně vést k utváření negativního postoje ke čtení. (Šauerová 2012, s. 26)

Matějček (1988, s. 33) uvádí, že Samuel Torrey Orton vidí podstatu dyslexie v tom, *„že jedna hemisféra ve své funkci dostatečně nepřevládá nebo jestliže se funkce jedné i druhé kříží.“* Podle Matějčka (1988, s. 44) výzkumy prokázaly, že při hláskování slov je zapojena jen pravá hemisféra, při čtení celých slov pracuje jen levá. Čímž se vyloučila teorie S. T. Ortona o důležitosti převládání jedné hemisféry. Naopak se odborníci domnívají, že je třeba spolupráce obou hemisfér.

Pravohemisférové čtení je pomalé, trhané, nepřesné. Čtení zůstává na úrovni pravohemisférové – percepční. Nebo může být levohemisférový typ dyslexie, děti čtou rychle až překotně, dělají mnoho chyb, často slova domýšlejí, zpravidla textu plně nerozumějí, někdy domýšlí i obsah. (Šauerová 2012, s. 28)

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu. Písmo bývá obvykle neupravené, neuspořádané, nečitelné, typický je silný přítlak, křečovitě držení tužky (pera), dítě bývá při psaném projevu velmi rychle unavené. Písmena bývají u dysgrafiků zpravidla různě veliká, dítě nerozlišuje mezi velikostí malých a velkých písmen, nedodrhuje proporcionalitu písmen. Hlavní příčinou dysgrafických obtíží bývají obtíže v oblasti motoriky. (Šauerová 2012, s. 30)

Dítě se mnohdy natolik soustředí na kvalitu písemného projevu, že není schopné aplikace gramatických pravidel. Základním problémem dysgrafika může být čitelnost vlastních zápisů pořízených ve výuce či při domácí přípravě. Přes sebevětší úsilí zápisy bývají nečitelné a žák není schopen se z nich učit. (Šauerová 2012, s. 30)

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, v praxi to znamená, že dítě není schopné aplikovat teoreticky osvojená mluvnická pravidla do písemného projevu. Velmi často je diagnostikujeme ve spojení s dalšími SPU, zejména dyslexií. Kromě typických chyb, jako absence měkčení, nedodržování délek samohlásek, neschopnost aplikovat základní gramatická pravidla do psaného projevu, se setkáváme se sníženým jazykovým citem. (Šauerová 2012, s. 31)

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se týká zvládnutí základních početních úkonů, schopnosti řešit slovní úlohu, orientace na číselné ose, často u dětí nacházíme obtíže v oblasti numerických představ. Podle charakteru obtíží můžeme dyskalkulii členit na několik typů. V některých případech znamená narušení matematické manipulace s předměty (prognostická), dále se objevují obtíže při označování počtu předmětů a užití matematických znaků (verbální), jinde je neschopnost číst číslice, čísla a operační symboly (lexická), u jiných typů se objevuje neschopnost provádět matematické operce (operační), nebo neschopnost psát

matematické znaky (grafická) a u ideognostické je nedostatečně rozvinuté chápání matematických pojmů. (Pipeková 2010, s. 161 - 162)

„Dyskalkulie představuje závažnější problém než dyslexie.“ (Zelinková 2013, s. 26) Problémy nelze překonat pomocí kalkulačky. U jedinců dochází k záměnám čísel (28 a 82, 4002 a 4020) i matematických operací. Jejich chyby jsou v rozporu s logikou a pramení z nedostatečně rozvinutých matematických představ. (Zelinková, Čedík, 2013, s. 26) Podle Šauerové (2012, s. 32) jsou však vzácnější než jiné poruchy.

2.4. Příčiny SPU

Již v šedesátých letech 20. Století se dyslexií zabýval Otakar Kučera a rozdělil ji na tyto skupiny:

- Lehké mozkové dysfunkce (nazývané lehké dětské encefalopatie) se objevily u 50 % dětí ze sledované skupiny.
- Dědičnost (příčiny hereditární) byla prokázána přibližně ve 20 %.
- Hereditálně encefalopatická (kombinace LMD a dědičnosti) tvořilo ji asi 15 % dyslektiků.
- Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15% dětí. (Zelinková 2003, s. 19)

Většina našich odborníků přes specifické poruchy učení vnímá tyto příčiny jako výchozí, i když je nepřijímají bez výhrad.

Zelinková (2003, s. 23) se přiklání k dědičné příčině dyslexie. Podle ní 40 až 50 % příbuzných s osobami s dyslexií mají také obtíže ve čtení, neboť se struktura mozku vytváří již před porodem. Významnou roli tedy hraje genetika v interakci s prostředím.

Naproti tomu podle Pokorné (2010, s. 68) „výskyt poruch učení není dostatečný pro vyvozování genetického vlivu, protože v rodině se předává i způsob života, předávají se i postoje ke čtení, návyky číst, popřípadě nechuť ke čtení. Důležitý je i vztah členů rodiny ke vzdělání vůbec – na další generace se přenáší i úcta k němu.“

Další výzkumy ukazují, že určitou úlohu může hrát i zvýšená hladina testosteronu, proto poruchami učení trpí více chlapci. (Zelinková 2003, s. 23)

Odborníci mnoha profesí a specializací na celém světě zjišťují, že děti s dyslexií vykazují ve svém chování mnoho abnormalit v následujících oblastech: úroveň

motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy atd. Nejčastěji uváděnými příčinami je fonologický deficit v časovém uspořádání procesů, rychlost v provádění procesů. (Zelinková 2003, s. 21)

Fonologický deficit je neschopnost manipulovat s většími fonologickými jednotkami (slabikami a rýmy) než jsou jednotlivé fonémy. Děti s dyslexií trpí častým poškozením fonemického uvědomění, které způsobuje problémy v rozpoznání jednotlivých fonémů a manipulaci s nimi. Nutné je si uvědomit, že každé slovo je přesný sled fonémů. (Kulhánková 2008, s. 29)

Vizuální deficit znamená, že děti s dyslexií potřebují mnohem delší interval, aby vnímaly dva podněty. (Zelinková 2003, s. 27) Dítě identifikuje první písmeno ve slově, pak potřebuje více času, aby získalo čistý obraz druhého písmene, když toto písmeno identifikuje, přesune se k písmenu třetímu, které je ale maskováno písmenem předcházejícím. Identifikace je pomalá, prodlevy způsobuje doba, kterou dítě potřebuje k vyhasnutí obrazu předcházejícího písmene. Hlavní příčinou jsou deficity v oblasti očních pohybů. Plynulost očních pohybů je též jeden z projevů nezralosti CNS. (Zelinková 2003, s. 27)

Zelinková (2003, s. 31) uvádí, že deficit v oblasti řeči a jazyka znamená kvalitní sluchovou percepci, ale také rozlišení důležitých podnětů od méně důležitých. Deficit automatizace je chybění provádění běžných dovedností uhlazeně, hbitě bez větší námahy. Důležitý je i ve vývoji čtenářských dovedností. Deficit v oblasti paměti způsobuje obtíže při zapamatování pokynů, úkolů, ale též slovíček v případě, že dítě má opakovat slovo slyšené před několika sekundami. „*Většina autorů spatřuje příčinu dyslexie v kombinaci více deficitů. Nejčastěji je to fonologické uvědomění, řeč, paměť, deficit v procesu automatizace.*“ (Zelinková 2003, s. 31)

Selikowitz (2000, s. 41) uvádí, že některé vady ve zpracování informací, které jsou považovány za příčinu specifických poruch učení, mohou být pouze důsledkem nedostatku zkušeností dítěte, spíše než primární příčinou obtíží.

Pokorná (2010, s. 77) říká, že je neoprávněné tvrzení některých učitelů, kteří se domnívají, že se čtenářský úspěch musí dostavit s pravidelným nácvikem. Dále uvádí, že „*nácvik je samozřejmě důležitý, ale pouze za předpokladu, že systém pravé mozkové hemisféry pracuje bez obtíží.*“

Shrnutí

Podle definice se specifické poruchy učení objevují u lidí s průměrným nebo nadprůměrným intelektem, nejsou přímým následkem jiných postižení nebo jiných vlivů prostředí. Mezi nejčastější specifické poruchy učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie.

Dyslexie je tedy porucha čtení. Postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. (Zelinková 2003, s. 41)

Dalším problémem je porucha grafického projevu neboli dysgrafie. Žák si obtížně a pomalu vybavuje tvary písmen, nedostatek přetrvává i ve vyšších ročnících. Často škrta, písemný projev je neupravený a špatně čitelný, vyžaduje neúměrně mnoho energie a času. (Zelinková 2003, s. 42)

Problémy s pravopisem zahrnuje dysortografie. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování a aplikaci gramatických pravidel. (Zelinková 2003, s. 43)

Poruchu matematických schopností zahrnuje dyskalkulie. Postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy i geometrii. (Zelinková 2003, s. 44)

Příčiny SPU jsou multifaktoriální a jeho činitelé se navzájem ovlivňují, čímž může dojít k neutralizaci postižení nebo naopak k jejímu zvýraznění. (Šauerová 2012, s. 24)

3. Legislativní opatření, předpoklady a příprava žáka k učení

3.1. Legislativa a organizace péče žáků s SPU

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb. a novela 472/2011Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon). Na tento zákon navazuje vyhláška č. 116/2011 Sb., která mění vyhlášku č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mění podmínky pro poskytnutí

psychologické a poradenské služby. Objasňuje účel poradenských služeb. Dále vyhláška č. 73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných, kterou mění vyhláška č. 147/2011 Sb., upravuje podpůrná opatření, formy, metody poskytované nad rámec běžného vzdělávání.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. rozlišuje děti, žáky studenty se speciálními vzdělávacími potřebami na jedince se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, jedince se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní, jedinci se zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a chování a jedinci se sociálním znevýhodněním – jedinci s rodinným prostředím s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, jedinci v postavení azylantů a účastníků řízení a udělení azylu. Pipeková (2010, s. 25) uvádí, že sem patří i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných. I jim Školský zákon věnuje pozornost.

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení. Děti žáci a studenti se specifickými vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jeho potřebám a možnostem na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožňuje a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. (zákon č. 561/2004 Sb., § 16)

Národního programu vzdělávání zpracovaný Ministerstvem mládeže a tělovýchovy předložený k projednání Vládě, Poslanecké sněmovně, Senátu, Parlamentu, rozpracovává cíle vzdělávání stanovené tímto zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání a obsahy vzdělávání a prostředky nezbytné k dosažení cílů. Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní vzdělávání a základní umělecké a jazykové vzdělání se vydává rámcový vzdělávací program, Ty vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků. (zákon č. 561/2004Sb. §3, odst. 2)

Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školského vzdělávacího programu. (zákon č. 561/2004Sb. §5, odst. 2)

Poradenské služby, se začaly formovat již v minulém století, kdy se s větším počtem vzdělaných dětí začaly řešit otázky související s výchovou, vzděláváním i

volbou povolání. Jejich rozvoj byl ovlivňován nejen potřebami dětí, žáků, studentů a mládeže, ale také různými politickými vlivy. Právo na včasnou a účelnou radu v různých otázkách týkajících se vzdělávání je považováno za důležitou součást činnosti školy a školského poradenského zařízení. Jeho hlavní poslání je podpora řešení běžných i svízelných otázek, se kterými se potýkají žáci, studenti, rodiče, učitelé. Poradenský systém lze definovat z hlediska tří úrovní: národní, krajské a školní. Pod krajské úřady tedy spadají školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogická centra). (Freibergová, s. 3 - 5) Na úrovni školy je za poskytnutí poradenských služeb odpovědný ředitel školy. Pověří jednoho z učitelů do role výchovného poradce, může ustanovit metodika prevence (tato funkce není povinná) a docházet do školy mohou speciální pedagog a psycholog. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Činnost pedagogicko-psychologické poradny je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem je především zjistit příčiny poruch učení, příčiny poruch chování a příčiny dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. (Pipeková 2010, s. 57) Zajišťují též připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydávají o ní odborný posudek. Provádějí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd a studijních skupin s upraveným vzdělávacím programem pro žáky se zdravotním postižením. Služby státních poradenských zařízení jsou bezplatné, k jejich návštěvě není třeba doporučení. (Freibergová, s. 5) Součástí poradenského zařízení jsou střediska výchovné péče zaměřená na poruchy chování.

3.2. Předpoklady učení

Mezi základní potřeby člověka patří začlenit se do společnosti. Od narození probíhá socializace neboli sociální učení. Jsou to společenské požadavky na utváření osobnosti a projev jedince, které se mění během života. Což znamená, že jsou v každém věku jiné. Socializace probíhá prostřednictvím malých skupin, z nichž nejdůležitější je rodina a škola. (Švingalová 2006, s. 14)

Různí psychologové se zabývali problematikou vývoje člověka v různých obdobích života. Erikson vychází z pohledu, že člověk musí v každém stádiu svého života zdárně vyřešit určitý psychosociální konflikt, jinak je jeho další vývoj pozdržen nebo dokonce ohrožen. (Langmeier 2006, s. 242)

Úkolem dítěte na prvním stupni základní školy je podle Eriksona přisvojit si vlastní snaživost v práci a ubránit se pocitům méněcennosti. Práce je zde označována jako skutečná činnost dospělých nebo zatím jen škola. (Langmeier 2006, s. 243) V zájmu dítěte je obstát ve škole a být úspěšné. Je-li dítě neúspěšné, je třeba podle Kohoutka zjistit, o jaký neúspěch se jedná, zda o absolutní školní neúspěšnost. „*To je taková výuková nedostačivost, kdy žák neprospívá proto, že nemá dostatečně rozvinuté intelektové schopnosti nutné k úspěšné docházce do normální školy.*“ (Kohoutek)

Může však jít o relativní školní neúspěšnost. Žák propadá nebo má špatný prospěch z mimointelektových příčin. Výkony ve vyučování jsou nižší než jeho rozumové schopnosti a předpoklady. Školní prospěch je obrazem individuálních rozdílů osobnosti žáka, výkonů ve škole a výchově v rodině. (Kohoutek) Zanedbatelná není ani zralost dítěte při nástupu k plnění povinné školní docházky. Schenk – Dazinger (1968, s. 522) říká, že podstatně větší – empirický, exaktní, zjistitelný - vliv na úspěšnost jednotlivých fází učení má zřejmě zralost dětí.

Zrání určuje předpoklady pro učení a učení může stimulovat procesy zrání. Zrání většinou ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychologických projevů. Jejich další rozvoj je umožněn učením. Podmínkou učení je odpovídající stupeň zralosti a výkonnosti centrální nervové soustavy. Osobnost a psychika člověka se utvářejí v součinnosti s prostředím. (Švigelová 2006, s. 19)

Relativní školní neúspěšnost je velmi složitým problémem a podle Kohoutka je způsobena příčinami sociálně psychologickými, biologicko-psychologickými a intrapsychickými. Školní neúspěšnost vzniká většinou kombinací více příčin. Do sociálně psychologických faktorů školní neúspěšnosti patří rodinné a školní prostředí. Mezi biologicko-psychologické faktory patří například zralost a podle Matějčka (1988, s. 60) psychická vybavenost dítěte pro školu. Mezi intrapsychické řadíme mimo jiné vztah žáka ke škole a postoj ke vzdělávání. (Kohoutek)

K učení je třeba vlohy a předpoklady, ty však ještě automaticky netvoří schopnost k učení. Je třeba vývoje a určité zralosti, říká Matějček (1988, s. 62). Vloha je jakási možnost rozvoje člověk, jakýsi předpoklad pro získání schopností. Pokud nemám pro něco vlohy, nemohu získat ani schopnosti, pokud mám vlohy, které nerozvíjím, schopnosti také nedosáhnu. Rozvoj našich schopností závisí také na vnějších podmínkách.

3.3. Předškolní příprava

Odborníci zabývající se dyslexií zjišťují, že handicap je sice vrozený, ale dá se s ním vhodným způsobem pracovat a pomocí znevýhodněným dosáhnout úspěchu. Někdy ale příliš dlouho trvá, než se problém dítěte pojmenuje a než se začne provádět účinná speciální náprava. Proto se objevuje snaha, diagnostikovat děti a žáky co nejdříve a to již pokud možno v mateřské škole. Cílem je odhalit rizika dítěte z hlediska možné dyslexie a poskytnout účinnou pomoc pro jejich eliminaci. *U dítěte v předškolním věku není možné říci, že trpí dyslexií, protože nebyly splněny předpoklady pro úspěšný nácvik čtení. Dítě nedosáhlo věku, který je v našich podmínkách považován za optimální pro zahájení výuky, tedy šesti let, a nebylo vyučováno odpovídající metodou.* (Zelinková 2007, s. 75 - 76)

Podle Zelinkové (2007, s. 112) se v zahraniční literatuře hojně využívá pojem rizikové dítě k označení jedince a skupiny dětí, u kterých lze z jakýchkoli důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí, národnostní minority, děti s poruchami řeči, děti ohrožené poruchami učení z důvodu dědičnosti apod.

Podle Zelinkové (2003, s. 188) není vhodné čekat, až se dítě začne učit číst a psát. Podle ní „jsou východisky pro včasnou diagnostiku následující prameny:

- *Výzkumy zaměřené na odhalování deficitu v předškolním věku*
- *Anamnézy dětí, u kterých byly poruchy pozdě diagnostikovány*
- *Sledování vývoje těch kognitivních funkcí, které jsou nezbytně nutné pro úspěšný nácvik čtení a psaní“* (Zelinková 2003, s.188)

Predikátorem dyslexie v předškolním věku je rychlé a automatické jmenování předmětů a rozpoznávání první hlásky ve slově. Čtení je závislé na mnoha dílčích dovednostech, které zvládají děti již v předškolním věku. Trénink fonologického uvědomění v předškolním věku podporuje vývoj připravenosti a může být prevencí možných obtíží. (Zelinková 2003, s. 188)

Matějček (1999, s. 57 - 58) uvádí, že v předškolním věku bychom s dětmi měli tuto analýzu a syntézu cvičit. Nejrůznější skládačky, stavebnice jsou dnes samozřejmě součástí dětského repertoáru – tady prakticky žádný deficit nezaznamenáváme. Horší však to bývá v oblasti sluchové. Předně bychom měli naučit dítě rozlišovat zvuky jednotlivých hlásek. Začínáme hláskami na začátku slova. Pak se zaměřujeme na poslední hlásku slova, pak na prostřední samohlásku. Děti, kterým se čtou knížky, jsou

lépe připraveny na čtení ve škole. Jde o motivaci, bohatší slovní zásobu a pohotovější vyjadřování myšlenek.

„Smyslem předškolní výchovy a časné intervence musí proto být zaměření na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení. Ty musíme posilovat a podporovat. Pokud se nám podaří deficitory dílčích funkcí rozpoznat u dítěte dříve, nežli se u něho objeví obtíže v učení a chování, je tu velká šance, že mu umožníme harmonický a bezproblémový další vývoj.“ (Sindelárová 2007, s. 8)

Diagnostika dílčích deficitů v předškolním věku je podle Sindelárové (2007, s. 8) obtížná, protože má velmi rozdílné projevy. Vypracování jemné diagnostiky základních funkcí pro předškolní věk nebylo dosud řešeno.

„Pedagogická praxe i výzkumy ukazují, že je mnohem účinnější věnovat pozornost vývoji dětí v předškolním věku než vyčkávat na plnou manifestaci obtíží ve škole a s ní spojené psychické důsledky. Všechny oblasti, které jsou nutné pro úspěšný nástup do školy, rozvíjí Metoda dobrého startu. Její široké použití se vztahuje na oblast prevence i terapie již existujících obtíží.“ (Zelinková 2003, s. 193)

3.4. Nástup do školy a školní zralost

Každé dítě čeká nástup povinné školní docházky. Většinou se všechny těší, stávají se většími a samostatnějšími. Vstup do školy není jen radostnou záležitostí, ale dobou velkých změn.

Pro dítě je značnou zátěží. Očekává se že, se podřídí autoritě dospělého člověka, zapojí se do kolektivu vrstevníků, bude se celou hodinu přiměřeně soustředit a dodrží pravidla kázně. (Langmeier 2006, s. 104)

Dítě by mělo nastoupit do školy přiměřeně zralé, schopné zvládnout požadavky na něho kladené. Už jenom zůstat celé dopoledne bez rodičů, plnit učební úkoly a podřizovat se cizímu člověku je náročné na psychiku dítěte.

Školní zralost je schopnost dítěte přizpůsobit se nárokům, které na ně klade škola, resp. školní vyučování. Je to takový stav tělesného a psychosociálního vývoje, kdy je dítě přiměřeně fyzicky i psychicky disponováno pro požadovaný výkon ve škole a kdy samo zažívá pocit uspokojení ze zvládnání úkolů, které jsou na ně kladeny. (Holčáková 2009)

Kritériem školní zralosti je zdravotní stav a tělesný vývoj. Při nástupu do školy se mění tělesné proporce, prodlužují se končetiny a podle Holčákové (2009) dochází k dosažení „filipínské míry“, *kdy ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně*. Dalším důležitým kritériem pro posouzení školní zralosti je i vývoj zubů.

. Langmeier (2006, s. 111) uvádí, že pracovníci hygienické fakulty UK dokládají, že děti vyššího růstu a silnější postavy lépe vyhoví nárazu požadavků, které škola klade.

Do školy může být zařazeno dítě, které během září a prosince dovrší věk šest let. Nebo naopak může být dítěti školní docházka odložena, přesto že šest let již nabylo. Vždy je nutné přiložit lékařské vyšetření nebo psychologické doporučení. (Langmeier 2006, s. 107)

Pro úspěšnost dítěte ve škole hraje určitou roli i připravenost na školu podle Zelinkové (2007, s. 111) jsou to „kompetence, na jejichž rozvoji se podílí větší měrou učení a vnější prostředí.“ Podle Holčákové (2009) dítě, které získalo bohatou aktivní nebo pasivní slovní zásobu v předškolním věku bývá úspěšnější. Nelze podceňovat ani rozvoj artikulační obratnosti a při nedostacích požádat o pomoc logopedickou péči. V době nástupu školní docházky by již měla být výslovnost upravena, zejména výslovnost sykavek.

Shrnutí

Vzdělávání v České republice je legislativně upraveno. Děti, žáci a studenti se specifickými vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání podle individuálních potřeb a na poradenskou pomoc.

Školský zákon rozlišuje děti, žáky a studenty se specifickými vzdělávacími potřebami na jedince se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Speciální potřeby ve vzdělání jsou zjišťovány ve školském poradenském zařízení.

Podle odborníků vzniká školní neúspěšnost kombinací více příčin, do nichž patří rodinné a školní prostředí, školní zralost žáka, jeho vztah ke škole, postoj ke vzdělání i připravenost žáka před nástupem k plnění školní docházky. Potenciální poruchy učení nelze v předškolním věku diagnostikovat, ale lze je předpokládat a předcházet jim.

4. Pomoc rodiny a reedukace specifických poruch učení

4.1. Řešení problémů a pomoc rodiny

Při vzdělávání dětí se specifickou poruchou učení se rozdělujeme na tábory těch, kteří chápou jejich obtíže a snaží se jim podat pomocnou ruku a na tábory těch, kteří je považují za líné, neschopné, nevzdělatelné jedince. Podle Pokorné (2010, s. 94) *„nejsou důležité jen podmínky v rodině a ve škole, ale i přístupy zdravotnických a pedagogických pracovníků.“*

Zklamaní rodiče se snaží najít cestu k nápravě, neboť se domnívají, že úspěch je otázkou motivace. Mohou se cítit přetíženi, stresováni přílišnou zátěží péče. Chtěli by pomoci, aby se dítě učilo lépe, ale nevědí, jak toho dosáhnout. Objevují se vztek, zoufalství, smutek, pocity zavinění (v dětství byl také dyslektik), zlobí se, protože vynaloží mnoho úsilí, a přesto dítě neprospívá. (Matějček, Vágnerová 2006, s. 118 -121)

V rodinách, kde jsou přetíženi rodiče i děti dochází často ke konfliktům. Rodina se však nesmí nechat natolik zdepat, aby se vzdala všech volnočasových aktivit, různých příjemných zážitků, aby je problémy s dyslexií pohltily. (Matějček, Vágnerová 2006, s. 125)

Matějček s Dytrychem (1997, s. 43) radí a pokládají za rozhodující snažit se dítě poznat a rozumět mu. Objevovat jeho povahu a sklony, jeho zájmy.

Podle Matějčka a Vágnerové (2006, s. 113) pozitivní vztah rodičů k dítěti a ochota ponechat mu větší volnost znamená i zvýšení sebedůvěry dítěte s dyslexií.

„Snažme se budovat pocit spoluodpovědnosti všech zúčastněných za výsledek práce.“ říká Zelinková (1994, s. 60)

Dale R. Jordan (1972, s. 127) uvádí vizuální podnětný systém. Dítě ví v pondělí zcela přesně, co učitel od něho očekává v celém pracovním týdnu. Jejich dohoda je způsob hodnocení v oblasti vědomostí, neznamená neustálé sekýrování a honění do práce ze strany učitele, ale možnost vyčkávat. Náprava znamená každodenní kontrolu jeho vlastní progresivity, ale vyvaruje se nebezpečí vstupu do jeho prostoru. Pro dítě je to zdoluhavá cesta, jak akceptovat rostoucí objem odpovědnosti. Musí nést odpovědnost za důsledky. Učitel musí vždy informovat, jaké budou postihy za špatně odvedenou práci.

Chceme-li motivovat dítě k učení, musíme podle Zelinkové (1994, s. 60) začít tam, kde předpokládáme úspěchy dítěte a radost z práce, která se mu podařila. A v těch méně úspěšných oblastech vyčkáváme, až budou připraveni se s problémem poprat. Vše by mělo probíhat v klidné atmosféře. Pokud naše náprava vede k narušenému psychickým vývoji jedince, pak je naše snaha špatně zaměřená. Čas strávený čtením by i pro dítě s dyslexií měl být příjemný. I přes důležitou nápravu obtíží by se nemělo zapomínat na čas dítěte prožitý s ostatními šťastnějšími vrstevníky. *Bez čtení člověk může žít, bez přátel ne!* (Zelinková 2008, s. 73)

Podle Ondráčka (2003, s. 53) kdo zlepšuje komunikační schopnosti, přispívá k odbourávání interakčních problémů a ke zlepšení prožitkové kvality všedního dne pro sebe i své sociální okolí.

O. Muler a kol. (2004, s. 86) dávají rady všem, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, obrnit se trpělivostí, uvažovat o praktickém využití naučených dovedností a při neúspěchu učit kompenzační techniky, počítat s problematickým chováním dětí, vyhledat pomoc odborného pracoviště, v případě neúspěšné intervence hledat jiné postupy a sebevzdělávat se.

Robert Fisher (1997, s. 139) říká, „že úspěchu se dosahuje mnoha malými kroky. *Procvičování by mělo probíhat krátce, jednoduše a vytrvale.*“

Podle Matějčka a Dytricha (1997, s. 87-88) je školní období nejtěžší úsek života pro dítě i jeho rodiče, proto dávají některá doporučení pro práci ve škole, jakési „Desatero“. Podle nich je třeba dětem se specifickými poruchami učení umožnit odreagování se prostřednictvím pohybu na čerstvém vzduchu. V přípravě na školu je třeba spolupráce rodičů. Rodiče by neměli nechat dělat své dítě chyby. Měli by ho odměňovat pochvalami a povzbuzováním, budovat jeho sebevědomí, což znamená hledat činnosti, v nichž je úspěšné. Nespěchat, nepřetěžovat dítě, hlavně je umět milovat takové jaké je. Přitom nezapomínat na zařazení do dětské skupiny. Pokorná (2010, s. 191) doplňuje, že je potřeba pomoci dětem s dyslexií při organizaci práce, čtení a získávání informací z textu.

4.2. Obecné zásady reedukace a nejčastější chyby při reedukaci

Mezi speciálně pedagogické metody patří reedukační metody, zlepšují nedostatečně rozvinuté funkce, metody kompenzace, zdokonalují jiné než postižené funkce, a rehabilitační postupy, cílem je odstranění postižení nebo dosáhnout socializace osoby s postižením. (Pipeková 2010, s. 110)

Nápravou neboli reedukací se rozumí specifický postup vedoucí k odstranění nebo zmírnění konkrétní vady či poruchy. Jde nám tedy o odstranění nedostatků v konkrétních funkcích či projevech, případně o co nejvýraznější zmírnění těchto obtíží. Reedukační proces tedy znamená rozvoj nebo zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen na plnou či alespoň částečnou kompenzaci plynoucí ze SPU. Zaměřujeme se též na sekundární obtíže, které mohou z původního handicapu dále vyplynout (např. u dětí se SPU se při nedostatečné péči a nevhodných výchovných zásadách můžeme setkat s následnými projevy poruchy chování). (Šauerová 2010, s. 138)

Reedukace navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Speciální cvičení vypracovaná pro rozvíjení psychických funkcí nejsou určena pro konkrétní věk nebo postupný ročník, ale pro určitou etapu nácviku dovednosti. (Zelinková 2003, s. 73)

Reedukaci začínáme podle Šauerové (2010, s. 139) nácvikem perцепčně motorických funkcí. Jednak tvoří podklad poruchy a jedná se o hravá cvičení, pro děti přitažlivá. Dále říká, že se máme snažit maximálně využít manipulaci s konkrétními předměty. Zelinková (2003, s. 73) se k tomuto názoru přiklání a říká, že předpokladem úspěchu je dobrý začátek, pohoda, povzbuzení a metody preferující multisenzoriální přístup, což jest zapojení hmatu, manipulace, zraku, sluchu. Jichž se podle ní v praxi nevyužívá nebo jen omezeně.

Šauerová (2010, s. 139) i Zelinková (2003, s. 72) se shodují na tom, že reedukace je individuální proces, jehož postup je utvářen pro každého jedince a odvíjející se od jeho aktuálního vývoje k cíli, jehož chceme dosáhnout. Zelinková (2003, s. 72) dodává, že vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte a z toho, co dítě zajímá. Podle ní je důležité zdůrazňovat zodpovědnost dítěte za výsledky reedukace, protože jsou závislé na spolupráci rodičů, učitelů i jeho samého.

Šauerová (2010, s. 139) však varuje před přetěžováním dítěte. Podle ní by *„nápravná cvičení by neměla přesáhnout patnáct až dvacet minut denně. Velmi důležité je upozornit rodiče na pravidelné a hlavně společné cvičení.“*

Zelinková (2003, s. 73) rozlišuje tři oblasti reedukace. První je rozvíjet funkce potřebné k získání dovednosti, v druhé oblasti utváří dovednost číst, psát, počítat a třetí je působit na psychiku jedince s cílem naučit ho s poruchou žít.

Podle odborníků zabývajících se specifickými poruchami učení je reedukace velmi náročná hlavně na psychiku učitelů a rodičů, kteří mohou upadat do beznaděje, pracují s dítětem vytrvale a systematicky, ale výsledky se dostávají jen pomalu. Z této náročné situace plynou i chyby, kterých se při reedukaci dopouštíme. Zelinková (2003, s. 77) upozorňuje na hubování, vyčítání vymáhání slibů, že se zlepší. Ještě horší jsou urážky, nadávky, zdůrazňování úspěchu staršího sourozence, kamaráda ze sousedství. Vedou k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti až k negativnímu vztahu k úspěšnějším vrstevníkům S tím souvisí, jak uvádí Šauerová (2010, s. 140), i negativní motivace až naprostá demotivace, hrozby trestem, pokud dítě nebude dosahovat dobrých výsledků, mohou pak vyvolat vážné psychické obtíže dítěte.

4.3. Reedukace dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie

Dysgrafie je porucha hrubé, jemné motoriky, pozornosti, pohybové koordinace, vnímání, které dovolují jedinci, aby slyšený nebo zrakový vjem převedl do psané podoby. (Zelinková 2003, s. 92) Pro psaní je důležité správné držení těla, dítě sedí na celé židli – obě chodidla jsou celou plochou opřena o podlahu, paty jsou pod kolena. Důležitá je i vzdálenost hlavy od podložky a rovná záda. Správné uchopení psací potřeby je zásadním předpokladem správného psaní. Psací potřeby by dítě (a vlastně každý člověk) mělo držet palcem a prostředníčkem. Palec se opírá bříškem o pero (či jinou psací potřebu), které prostředníček podpírá. Ukazováček je na psací potřebě lehce položen shora. Důležité je, že jsou prsty pokrčeny, ale ne prohnuty. Prohnutý ukazováček znamená příliš velký tlak na psací potřeby a je nežádoucí. (Johnová) Křišťanová (1991, s. 31) dodává, že je třeba dbát na směr psacího náčiní, tj. mírně k rameni. Dlaň se opírá o desku stolu, prsty ruky se posunují vpravo vždy pod linkou. Nutné je před psáním uvolňovat paže, předloktí a zápěstí, procvičovat prsty, krk i celé tělo, tím zabráníme křečovitému držení psacího náčiní. Procvičování zařazujeme i

během psaní. Návuk písmen a průpravná cvičení provádíme nejprve na svislé, pak na šikmé a nakonec na vodorovné ploše. Nejprve zapojujeme velké svalové skupiny, tvary provádíme celou paží na velké plochy a postupně zmenšujeme, až nakonec žáci píší do linek. (Zelinková 2003, s. 93-94)

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Problém jedinců s dysortografií jsou specifické dysortografické chyby a osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Příčiny obou chyb se liší, a proto je odlišný způsob reedukace. Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny především nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, vnímáním a reprodukcí rytmu, chápáním psaného textu, popř. nedostatečným rozvojem grafomotoriky, poruchy pozornosti, oslabení paměti, poruchy automatizace. (Zelinková 2003, s. 100) Specifické chyby napravujeme takto:

- Pro rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se využívá bzučáku. Jinou reedukací je doplňování dlouhých a krátkých samohlásek do textu.
- Při reedukaci rozlišování slabik dy - di, ty - ti, ny - ni využíváme tvrdé a měkké kostky pro lepší zdůraznění měkkosti a tvrdosti, pravopisný jev žák zdůvodňuje.
- K nápravě rozlišování sykavek s, c, z, š, č, ž užíváme kartiček se sykavkami a žák ukazuje, kterou ve slově slyší. Rozlišujeme sluchem slova stejná, jiná.
- Při vynechávání, přidávání, přesmykování písmen popř. slabik provádíme soustavnou analýzu a syntézu.
- hranice slov v písmu. Využíváme k nápravě stavebnici. Větu si žák poslechne a za každé slovo položí jednu kostičku do řady. (Zelinková 2003, s. 101 – 104)

Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému jazyka, poruchami soustředění, oslabením pracovní paměti a poruchami automatizace. (Zelinková 2003, s. 106) Mezi ně patří:

- osvojování gramatických pravidel
- rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek

Náprava spočívá ve vyhledávání příbuzných slov, doplňování y - i ústně nebo do doplňovacích cvičení, zápisu pouze těch slov, která obsahují procvičovaný jev, v mechanickém opisování slov, v nichž žák chybí. Opíše slovo 3 - 5 krát. Není vhodné používat příliš často. (Zelinková 2003, s. 106 - 107)

Dyskalkulie je porucha matematických schopností, její příčina je multifaktoriální. Při reedukaci je důležité respektovat vývoj psychických funkcí a úroveň vývoje dítěte. Bez ohledu na věk a právě probírané učivo začínáme rozvíjením výše uvedených psychických funkcí, následují předčíselné představy, utváření a automatizace matematických pojmů. Teprve na tomto základě lze vystavět matematické operace.

Kompenzace poruchy nebo její tolerování neznamená osvobození dítěte od matematiky. Řešením je hledání vhodných metod a úkolů, které dítě je schopno zvládnout. (Zelinková 2003, s. 111 – 122)

4.4. Reedukace dyslexie

Cílem reedukace dyslexie je naučit žáka číst s porozuměním a správnou technikou čtení. Technika při tom vychází ze znalosti písmen (grafémů), které spojíme se zvukem neboli fonémem. Každé slovo je při tom shluk fonémů, ne náhodně uspořádaných. Platí pro ně určitá pravidla a zákonitosti. Po rozlišení musí dojít k přiřazení určitému obrazu slova odpovídající skutečnost (význam).

U každé reedukace začínáme tam, kde dítě skončilo. Zjišťujeme, které dovednosti dobře ovládá a na ně navazujeme. Podle Zelinkové (2003, s. 80) čím lépe dojde ke spojení hlásky a písmene, tím rychleji postupuje proces osvojení čtení.

Při nápravě zapojujeme co nejvíce smyslů. Vedeme děti k vnímání hlásky sluchem, zrakem, hmatem. Zelinková (2003, s. 80) doporučuje „*vyvozovat hlásku ve spojení s přírodními nebo umělými zvuky, jelikož je hláska přednostně zpracována jako přírodní zvuk pravou hemisférou.*“

Vzhledem k tomu, že nejrozšířenější metodou čtení je metoda analyticko-syntetická, zabývá se Zelinková (2003, s. 82) automatizací čtení slabik. Slabiky má připravené na kartách, dítě slabiky postřehne a následně vysloví. Intervaly mezi postřehnutím a vyslovením se zkracují. Nebezpečné je podle ní nucení žáka příliš brzy k plynulému čtení slov. Čtou si pak slovo po písmenech pro sebe a teprve vysloví nahlas, což je nevhodná technika dvojího čtení. V dnešní době se ale v mnoha školách učí číst metodou genetickou, která je naopak založena na hlasitém hláskování a následném vyslovení celého slova. Tato technika není pokládána za patologii. Žáci umí tímto způsobem přečíst jakkoli obtížné slovo. „*Při automatizaci respektujeme náročnost hláskové stavby čtených slov.*“ (Zelinková 2003, s. 82)

Matějček (1988, s. 159) uvádí metodu podle G. M. Fernaldové, vhodnou pro počáteční stádia nápravy u zvláště těžkých případů dyslexie a dysortografie. Je založena na psaní srozumitelných slov podle vzorů, fixování správných písmen ve správném pořadí za doprovodu hlasitého hláskování.

Další metoda, kterou Matějček (1988, s. 167) uvádí, podporuje zrakovou představivost. Principem je, že na barevných kostičkách jsou nalepená písmena, která žák skládá do slabik vyslovených učitelem. Při tom zapojuje všechny smysly, mluvní aparát, zrak, sluch, hmat a kinestetický analyzátor.

Pokorná (2010, s. 192) uvádí zásady vedoucí rychlému a správnému čtení a psaní. Hodně číst, pomalu, nahlas, přesně, ale maximálně 10-15 min., pak má nastat pauza. Pracovat s dlouhými a obtížnými slovy, opakovaně je číst pomalu, rozkládat je, pozorně sledovat všechna písmena a vytvářet na ně věty. Pečlivě sledovat koncovky, u předložek si uvědomit smysl, číst krátké významové celky a soustředit se na celkový kontext.

Dalším důležitým ukazatelem zvládnutého čtení je porozumění čtenému. Podle Zelinkové (2003, s. 83 - 84) probíhá na úrovni porozumění izolovaným výrazům (dítě spojuje slova s významem) mechanické porozumění na základě paměti (na základě asociací, si pamatuje jeden prvek ve spojení s druhým), porozumění na základě pochopení souvislostí (schopnost spoluvytvářet text, aktivně jej vnímat, vyvozovat závěry).

Zelinková (2003, s. 89) doporučuje pro práci s textem rozvoj sluchové percepce předčítáním učitelem a dítě reaguje na předem domluvené slovo. Počítá slova v přečtené větě. Rozkládá slova na hlásky, z hlásek skládá slova. Ve slyšeném slově hledá předem určenou hlásku. Z hlásek jednoho slova vytváří slova jiná.

Pro rozvoj zrakové percepce a práci s textem Zelinková (2003, s. 89) doporučuje počítání odstavců, spočítat, kolikrát se v textu objevuje určité domluvené slovo, číst první nebo poslední písmena slov. Spočítat slova v určitém odstavci, najít nejdelší a nejkratší slovo atd.

Shrnutí

Neúspěšné dítě čelí mnoha negativním faktorům ve škole i doma. Rodičům je třeba připomínat, aby své dítě milovali, chválili ho za to, co umí a co se mu daří. Pozvedali jeho již tak nízké sebevědomí. „*Nic, co dítě udělá, není samozřejmé. Každý dobrý výkon si zaslouží jiskřičku radosti a ocenění rodičů.*“ (Lukas 1997, s. 109)

Školy ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními uskutečňují pro tyto jedince pomoc v podobě reedukací. Pojmem reedukace označujeme soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukace SPU znamená utváření, rozvíjení psychických funkcí, které ve svém souhrnu vedou ke zvládnutí čtení, psaní, počítání a také utváření dovednosti číst, psát počítat. Nejde tedy o nápravu, ale o utváření nových návyků a dílčích dovedností.

Tyto jedinci mají většinou deficit zrakového, sluchového vnímání, hrubé a jemné motoriky. Náprava spočívá v rozvinutí oslabených funkcí a vytváření nových psychických funkcí, které povedou ke zvládnutí školních dovedností číst, psát, počítat.

Cílem reedukací není tolerance poruch a osvobození od úkolů, které děti nezvládají. Ale cílem je nalezení různých i netradičních přístupů, jak je naučit číst, psát počítat, aby mohly dále studovat, rozvíjet se, samostatně uvažovat, říkat své vlastní názory a definovat své požadavky. Pak se stanou plnohodnotnými občany naší společnosti.

Proces reedukace je velmi zdlouhavý, vyžaduje systematickou pravidelnou práci dětí i jejich rodičů ve spolupráci s odborníky. Někdy jejich znevýhodnění vyžaduje i zohlednění ve škole a vypracování IVP.

5. Výzkumné otázky a metodologie výzkumného šetření

5.1. Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce byla tvorba vlastních pracovních listů pro děti se specifickými poruchami učení. Z velkého množství poruch jsem se zaměřila na žáky s dyslexií. Pracovní listy neřeší metody prvopočátečního čtení, ale porozumění čtenému textu a práci s textem pro děti hlavně na prvním stupni základní školy. Pracovní listy jsou seřazeny pro čtenáře dle věku, ale nejde o věk chronologický, nýbrž čtenářský.

Důvod mého zaměření diplomové práce je snaha zprostředkovat dětem, které na prvním stupni hůře a neradi čtou, cestu ke zdokonalení této dovednosti a tím i radostnému přístupu ke čtení knih a snadnému získávání informací v textech obsažených. Cílem je tedy zábavnou formou zlepšit techniku čtení, porozumění čtenému textu a orientace v textu, aby si děti vybudovaly zdravý návyk práce s knihou.

Díličními cíli bylo charakterizovat vytvořené učební materiály a popsat metodické postupy pro práci s nimi. Nakonec provést závěrečné ověření a zhodnocení využití vytvořených materiálů při nápravě poruch čtení, ať už pro práci v malém kolektivu (max. 5 žáků) nebo při individuální práci při reedukaci. Posledním díličím cílem jsem stanovila posoudit, jak škola plní některá kritéria a indikátory hodnocení školy očima rodičů žáků prvního stupně, kteří se ve škole vzdělávají.

Výzkumné hypotézy

- H₁ – Rodiče žáků častěji vybírají základní školu podle dostupnosti a vzdálenosti od místa bydliště, než podle jiných okolností, které by mohly hrát pro vzdělání žáků významnou roli.
- H₂ - Mezi přípravou pedagogů a speciálními potřebami žáků ve výuce existuje vztah.
- H₃ - Jestliže je výuka pro žáky srozumitelná, pak má žák správně vypracovaný domácí úkol.
- H₄ – Jestliže škola rozpozná individuální potřeby žáků ve vzdělání, spolupracuje s odbornými pracovišti a organizuje doučování a reedukace pro žáky s SPU.
- H₅ – Mezi vytvářením rovných příležitostí ve vzdělání a zohledněním individuálních potřeb ve výuce existuje pozitivní vztah.
- H₆ – Pokud škola podporuje vzájemnou spolupráci a úctu mezi žáky, pak provádí opatření k zamezení vyčlenění jednotlivců z kolektivu.
- H₇ – Má-li žák obtíže ve čtení, vytváří si negativní postoje ke vzdělání a při výběru školy v devátém ročníku upřednostňuje učební obory.
- H₈ – Vytvořené pracovní listy povedou žáka více k zaměření pozornosti na porozumění čtenému textu a k odstranění dyslektických obtíží než čtení běžných literárních textů.

Definování hlavních pojmů

Individuální potřeba při vzdělání - Využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. (Vyhláška 73/2005 Sb., §1, odst. 2)

Kvalita vzdělání – Ponejvíce se chápe ve smyslu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně i druhu nebo celým vzdělávacím systémem země. Tato úroveň kvality vzdělávání je jednak předepisována určitými kritérii, např. vzdělávacími standardy, jednak je měřena jako vzdělávací výsledky. (Průcha, 2003, s. 111)

Náprava poruch čtení – Cíleně se zaměřuje na zmírňování projevů poruch čtení, tedy obtíží s osvojováním si příslušných dovedností. Děje se to pomocí speciálních technik nebo se využívají vhodné běžné i speciální předměty. Přínosné je zapojovat při výuce co nejvíce smyslů. (Slowík, 2007, s. 128)

Pracovní list – pracovní sešit – Druh cvičebnice obsahující převážně úkoly a cvičení pro samostatnou práci žáků. (Průcha, 2003, s. 174)

Prestiž učitelů – Je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků. Je to charakteristika měřená speciálními škálami reflektující statkovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami. (Průcha, 2003, s. 177)

Reedukace – Speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popřípadě zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. (Průcha, 2003, s. 198)

Speciální vzdělávací potřeby – Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Úroveň čtení – Je zjišťována pomocí standardizovaných testů. Je popisována prostřednictvím rychlosti, počtu chyb a jejich kvality, porozumění a čtenářských návyků. (Jošt, 2011, s. 26)

Vyučovací metoda – Postup, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. (Průcha, 2003, s. 287)

Vyučování = výuka – V běžném významu označuje celkově to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny. (Průcha, 2003, s. 288)

Metodologie výzkumného šetření

Jako výzkumná strategie byl zvolen kombinovaný výzkum zahrnující více technik sběru dat.

Na základě svého přesvědčení, že čtení je třeba v dnešní společnosti všude a nikde se bez něho nelze obejít, jsem vypracovala padesát pracovních listů zaměřených na porozumění čtenému textu a práci s textem. Při zpracovávání jsem se inspirovala sešity vytvořené Jiřinou Bednářovou, Zdeňkem Martínkem a Stanislavou Emmerlingovou.

Ve druhé části byla využita technika kvalitativního výzkumu a to metoda přímého pozorování výuky reedukace čtení s využitím pracovních materiálů a závěrečný rozhovor s učitelem vyučujícím čtení na prvním stupni. Jednalo se o strukturovaný rozhovor, který byl zaznamenáván písemnou formou a následně přepisován. Součástí bylo i zpracování kazuistik žáků účastnících se reedukačních hodin a zhodnocení jejich práce s pracovními listy.

V první části byla použita technika kvantitativního výzkumu – dotazník. Jeho cílem bylo posoudit, jaké faktory hrají roli při výběru základní školy, co si myslí rodiče o domácích úkolech a jejich vlivu na vzdělávání dětí. Zajímali nás také názor rodičů na výuku, zda učitelé kladně motivují žáky ve vzdělání a jak škola pečuje o osobnostní rozvoj jedinců. Provádí-li škola nějaká opatření zaměřená na pomoc žákům s horším prospěchem a názor laické veřejnosti na nápravu poruch čtení a vliv na další vzdělávání.

Po dohodě s ředitelem školy byli osloveni rodiče žáků prvního stupně, kteří při umístování dítěte k plnění povinné školní docházky měli plnou odpovědnost za výběr školy z hlediska výchovy i vzdělání. Výzkumný vzorek byl tvořen rodiči žáků 3. a 4. tříd ZŠ Dolní Újezd. Ze třetí třídy se vrátilo 21 vyplněných dotazníků, a ze čtvrté třídy 26 dotazníků. Celkem se zúčastnilo výzkumu čtyřicet sedm respondentů.

5.2. Charakteristika pracovních listů a metodické pokyny pro práci s nimi

Pro potřeby diplomové práce bylo vypracováno padesát pracovních listů zaměřených na nápravu poruch čtení a porozumění čtenému textu pro děti s dyslexií. Mohou být i pomocníkem pro děti, které neradi čtou, čtení knih a dlouhých příběhů je nebaví, odrazují je malá písmena a dlouhé texty, ale přesto mají zájem se ve čtení zdokonalovat. Pracovní listy neřeší problematiku metodiky prvopočátečního čtení. Lze je využít jak pro metodu analyticko-syntetickou, tak pro metodu genetickou i globální. Od samého začátku je snaha vést dítě k porozumění čteného. Z pracovních listů si lze vybírat podle obtížnosti a podle čtenářské zdatnosti žáka. Nemusí se tedy nutně dodržovat posloupnost mnou zvolená. Výhodou však je, aby dítě muselo při plnění úkolů vyvinout přiměřené úsilí a přitom, aby se dostavil úspěch.

Před každým pracovním listem je vypracována přípravná část, jejímž úkolem je motivovat žáka na problematiku, na níž se zaměřuje pracovní list. Cílem bylo připravit ho k samostatnému řešení úkolů pracovního listu a popřípadě pomoci učitelům a rodičům nalézt různé způsoby zvládnutí problematiky, pokud možno hravou zábavnou formou, která může trvat denně jen několik minut.

Na každém pracovním listu je drobným písmem popsán úkol připravený k plnění, následují instrukce, jak při plnění postupovat a cíl úkolu, k němuž se má dojít. Úkol připravený k řešení je napsán větším písmem, dobře čitelným i pro méně zdatné čtenáře. Některé pracovní listy obsahují motivační příběh. Za ním následují drobným písmem psané instrukce s popisem úkolu. Žák má motivační text přečíst sám, ale může mu být i přečten. Některé pracovní listy neobsahují motivační texty, ale jsou určeny pro porozumění slovům nebo větám a následnému doplnění tak, aby věty a slova dávaly smysl. Součástí je i mnoho pracovních listů obsahujících delší texty ke čtení s úkoly nebo otázkami zaměřující se na porozumění čtenému, práci s textem a orientaci v textu. Takové listy jsou vhodné pro zdatnější čtenáře.

Důležité je, aby žáci měli vždy dostatek času na zpracování úkolů. S předloženým pracovním listem je třeba se nejprve seznámit. Pro usnadnění čtení, je dobré, aby si žák prohlédl celou stránku pracovních listů, podíval se na obrázky, uvědomil si, zda ví, co znamenají. Slova, která mu připadají obtížná je nutné před čtením celého textu podtrhnout, vysvětlit jejich význam a přečíst předem popřípadě i provést analýzu a syntézu obtížných slov a to i tehdy, není-li seznámení s pracovními

listy v návodu požadováno. Teprve potom je žák připraven plnit úkoly pracovního listu. Všechny pracovní listy počítají se spoluprací dospělé osoby, učitele nebo rodiče. Nejsou koncipovány pro samostatnou práci žáka bez předcházející přípravy. Listy se více hodí pro individuální nácvik čtení v klidné pohodové atmosféře. Dítě by nemělo být stresováno ani rušeno okolními vlivy. Mělo by číst takovým tempem, které je schopné zvládnout. Text není vhodné mnohokrát opakovaně číst drilem, spíše je vhodné převyprávět vlastními slovy obsah, pracovat s problematickými výrazy, vysvětlovat si význam slov či slovních spojení.

Čas práce s pracovními listy by měl dosahovat 15 – 20 min. denně, nácvik čtení by měl být dlouhodobý v krátkých časových intervalech a pokud možno pravidelný. Pracovní listy by se mohly využít i pro čtení ve skupině nebo při frontální výuce, např. na začátku hodiny jako příprava na čtení delšího textu nebo jako zpestření výuky. Na prvním stupni by takový postup práce mohl vést i ke zpevnění fonemického a fonologického vnímání, ke zdokonalení analýzy a syntézy slov, která hraje důležitou úlohu při čtení a psaní a nemusí jejími nedostatky trpět jen děti s dyslexií. Ve velkých skupinách však nemůžeme zajistit klid, hlasité čtení bez stresování žáků a individuální přístup. Nutné je tedy přizpůsobit práci skupině i jedinci.

Charakteristika dotazníku

Dotazník je tvořen pro rodiče žáků prvního stupně dvaceti otázkami. Na všechny otázky jsou odpovědi hodnoceny slovní škálou určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne. Průměrné hodnoty výsledků všech otázek jsou shrnuty do pěti položek, jejich výsledky jsou zakresleny do pěti grafů a zapsány do pěti tabulek.

Slovní hodnocení určitě ano a spíše ano jsou v tabulkách zaznamenávány zvlášť, ale v textu jsou brány jako výpověď ano. Číselné hodnoty jsou tedy sečteny. Podobně je tomu u slovních hodnot spíše ne a ne. I zde jsou v tabulkách a grafech hodnoty zaznamenávány do každé kolonky sloupce, ale při hodnocení v textu pod tabulkou je s nimi naloženo jako se zápornou odpovědí ne a jejich hodnoty jsou sečteny.

Výzkumné otázky 1 - 4 jsou zahrnuty do položky výběr školy. V položce hodnocení výuky se pracuje s dotazníkovými otázkami 5 – 8. Položku domácí úkoly a jejich úloha ve vzdělávání vyhodnocují dotazníkové otázky 9 – 12. Dotazníkové otázky 13 – 16 se zabývají péčí školy o osobnostní rozvoj žáků. Poslední položku reedukační a doučovací opatření školy hodnotí dotazníkové otázky 17 - 20.

Připravený dotazník jsem přinesla do Základní školy v Dolním Újezdě s prosbou, zda by mohl být rozdán rodičům dětí prvního stupně. Po dohodě s panem ředitelem jsem dotazník odevzdala třídním učitelkám ve třetí a čtvrté třídě. Tam byly rozdány žákům, kteří je předložili k vyplnění svým rodičům. Druhý a třetí den měli žáci nosit vyplněné dotazníky a opět je odevzdat třídní paní učitelce, která mi je předala. Výzkumu se zúčastnilo 21 rodičů žáků ze třetích tříd a 26 rodičů žáků ze čtvrtých tříd. Celkem se zúčastnilo 47 rodičů.

Každá z dotazníkových otázek náleží k jedné z pěti položek. Počet respondentů hlásící se k určitému slovnímu hodnocení otázky, jsem přepočítala na procenta. Všechny výsledky jsou zaznamenány graficky ve sloupcovém grafu, kde každý barevný sloupec zaznamenává jednu škálu slovního hodnocení. Každá skupina sloupců je na dolním okraji grafu označena dotazníkovou otázkou nebo její zkrácenou formou. Výšky sloupců grafu korespondují s hodnotami v procentech udávané tabulkou pod grafem. V každém řádku tabulky je zaznamenána dotazníková otázka a v každém sloupci slovní škály hodnocení dotazníkové otázky. Pod slovní škálou jsou číselné hodnoty v procentech, které ukazují na počet respondentů z celkového množství dotazovaných, kteří se průzkumu účastnili a přiklonili se k této odpovědi.

5.3. Ověřování práce s pracovními listy

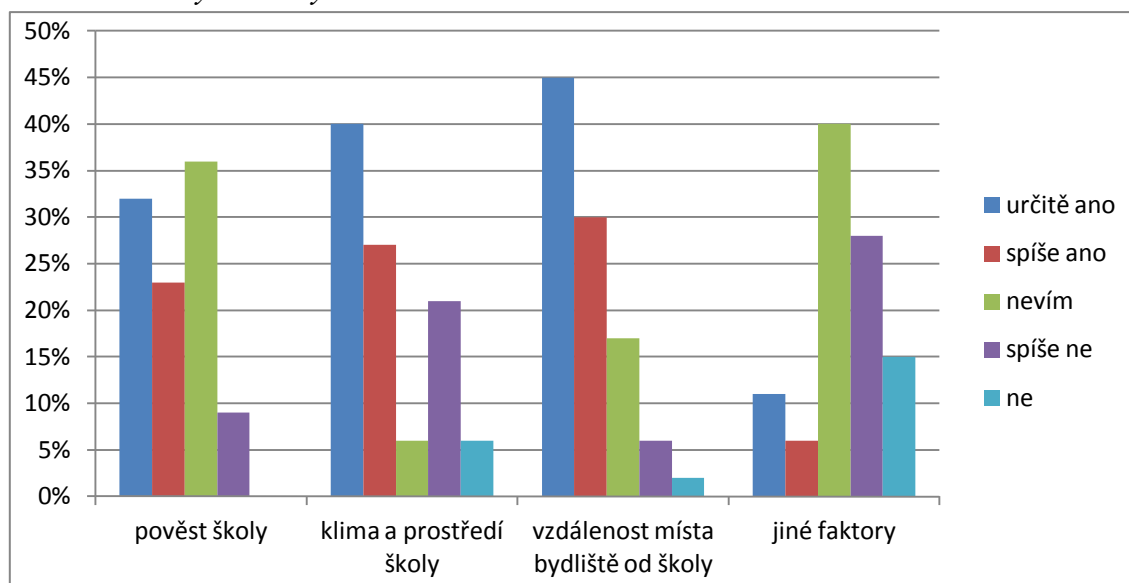
Před samotným ověřováním prací žáků prvního stupně s pracovními listy proběhlo hodnocení práce školy posuzované rodiči žáků prvního stupně Základní školy Dolní Újezd. Jednotlivé položky hodnocení byly vytvořeny na základě kritérií a indikátorů ČŠI viz. dotazník Hodnocení školy očima rodičů žáků prvního stupně, příloha č. 5

Ověřování a následné zhodnocení vytvořených materiálů bylo uskutečňováno na základě přímého pozorování pěti žáků s diagnostikovanými poruchami čtení při reedukaci, jejichž kazuistiky i práce jsou popsány v této kapitole. Takto bylo ověřeno a upraveno dvacet pět pracovních listů. Žákům byly předkládány podle jejich možností s přihlédnutím k diagnóze a na základě doporučení odborného pracoviště.

O posouzení materiálů vypracovaných pro nápravu čtení byly požádány učitelky prvního stupně základní školy. Jejich názory byly zaznamenány pomocí strukturovaného rozhovoru a následně přepisovány.

Analýza dotazníku a výzkumné předpoklady a výsledky

Graf č. 5. 1: Výběr školy



Tab. č. 5. 1: Výběr školy

	Určitě ano	Spíše ano	nevím	Spíše ne	ne
Podle pověsti školy	32 %	23 %	36 %	9 %	0 %
Klima a prostředí školy	40 %	27 %	6 %	21 %	6 %
Vzdálenost místa bydliště	45 %	30 %	17 %	6 %	2 %
Jiné faktory (viz. dotazník)	11 %	6 %	40 %	28 %	15 %

Klíčovou položkou, která hraje roli v úspěšnosti žáka ve škole je výběr školy na počátku školní docházky. Tento problém je položen na bedra rodičů jako zákonných zástupců dítěte. Všeobecně jsem očekávala výběr školy nejbližší k místu trvalého bydliště. Dalším faktorem důležitým pro výběr školy jsem uvažovala, pověst školy, v níž velkou roli hraje úspěšnost absolventů při nástupu ke střednímu vzdělávání, dále chování učitelů k žákům a jejich rodičům, spokojenost s hodnocením žáků. Klima a prostředí školy jsou faktory, které spíše působí na naše pocity. Pokud jdou rodiče s dítětem k zápisu, jistě si všimnou vybavení, výzdoby, vstřícnosti učitelů k žákům i k jejich rodičům. Zařadila jsem i okruh jiné faktory, kam zahrnuji vzdálenost a místo zaměstnání rodičů od školy, dostupnost dalších kroužků a mimoškolních aktivit, vzdálenost prarodičů od školy, znevýhodnění dítěte, kolektiv třídy aj. (viz. příloha č. 5 dotazník)

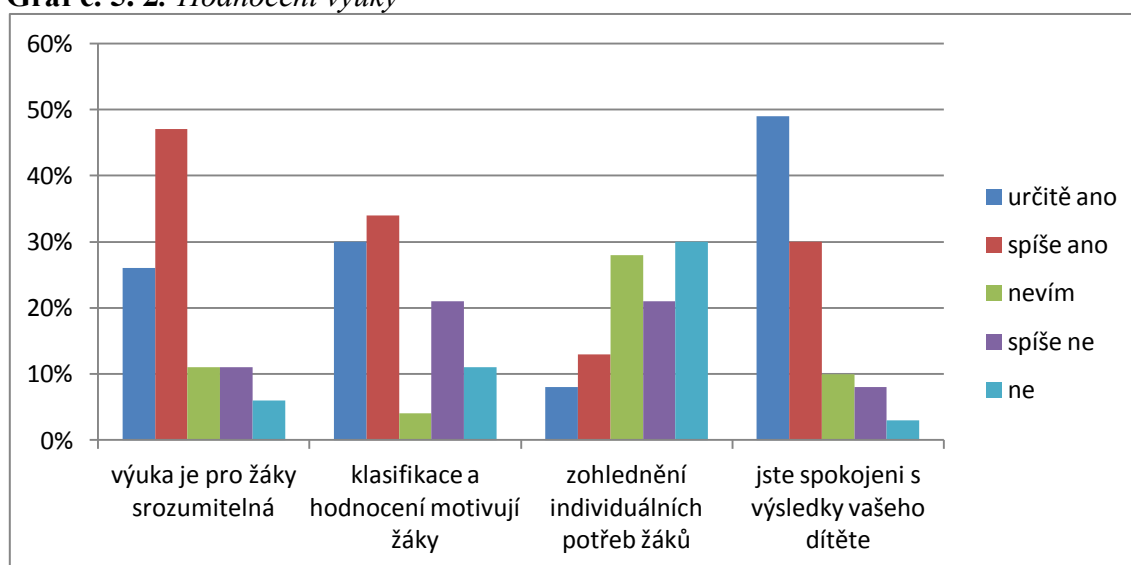
Podíváme-li se však na získané hodnoty, zjistíme, že pověst školy při výběru školy, kterou bude dítě navštěvovat, zohlednilo 55 % respondentů, odpovídali určitě ano a spíše ano, 36 % nevědělo a 9 % odpovídalo spíše ne.

Předpoklad, že klima a prostředí školy nebude hrát při výběru příliš velkou roli, se nepotvrdil. 67 % dotazovaných si ho všimá a zohledňuje ho, 6 % neví a 27 % je opomíjí, neklade na ně příliš velký důraz.

Položka vzdálenost od místa bydliště byla považována za nejdůležitější a rozhodující kritérium pro výběr školy, výzkum tento předpoklad potvrdil. Rodiče pokládají vzdálenost školy od místa bydliště za důležité. Dostupnost školy upřednostňuje 75 % respondentů, pouze 8 % ji při výběru školy nezohledňuje, 17 % se nepřiklonilo k žádnému názoru.

Poslední položka jiné faktory má zahrnovat zohlednění, která v tabulce nejsou uvedena, ale dotazníková otázka je vyjmenovává podrobně. (viz. příloha č. 5) 40 % respondentů se nepřiklánělo ani k jedné straně výpovědi. 17 % respondentů jiné faktory zohledňuje a 43 % je neuvažuje, nejsou pro ně problémem a nemají vliv na výběr školy.

Graf č. 5. 2: Hodnocení výuky



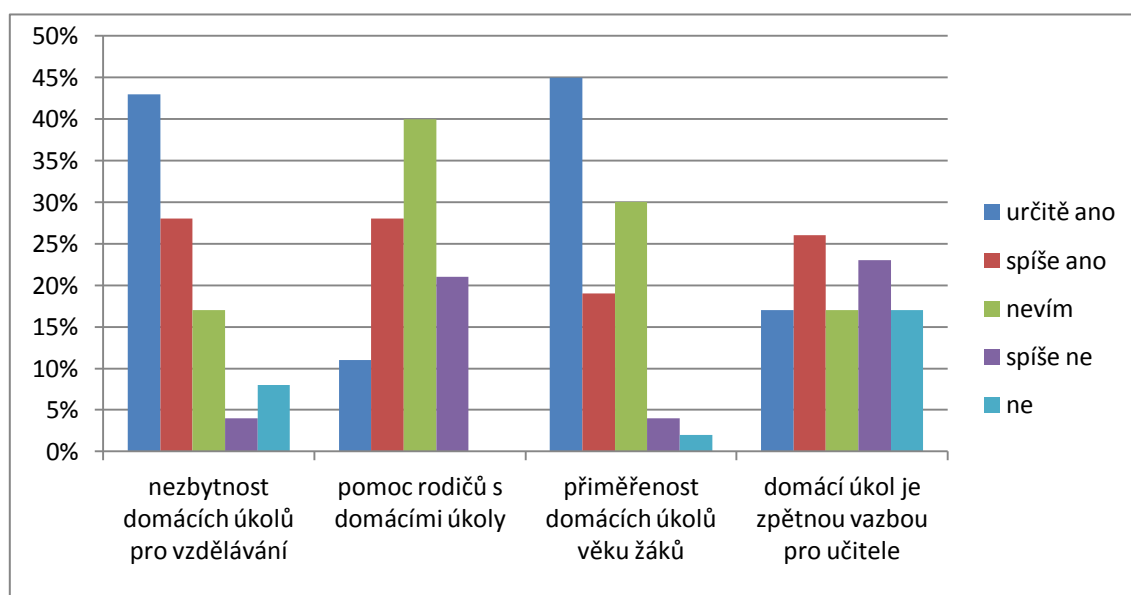
Tab. č. 5. 2 Hodnocení výuky

	Určitě ano	Spíše ano	nevím	Spíše ne	ne
Je výuka srozumitelná žákům	26%	47%	11%	11%	6%
Klasifikace a hodnocení motivují žáky ke vzdělávacím výsledkům	30%	34%	4%	21%	11%
Při výuce učitelé zohledňují individuální potřeby žáků	8%	13%	28%	21%	30%
Jste spokojeni s výsledky Vašeho dítěte	49%	30%	10%	8%	3%

Výsledky vzdělávání jsou důležitým faktorem pro všechny zúčastněné strany. Zajímají veřejnost, rodiče, žáky i samotné učitele a kontrolní orgány. Tato položka byla vyhodnocována rodiči, kteří odpovídali na otázky, jestli si myslí, že je výuka srozumitelná pro jejich děti. Což znamená nejen porozumění učební látce, ale i její aplikaci. Zda škola hodnocením a klasifikací motivuje svoje žáky k učení a pomáhá-li jim odstraňovat nedostatky a snižovat jejich neúspěšnost, při výuce tedy zohledňuje individuální potřeby žáků. Poslední otázka této položky je spokojenost rodičů se vzdělávacími výsledky svých dětí.

Pro 73 % respondentů je výuka ve škole srozumitelná, 11 % respondentů váhá a 17 % respondentů má s porozuměním látky ve výuce problémy. Podle výsledků dotazníku škola motivuje své žáky ve vzdělání, odpovídalo tak 64 % dotazovaných, 4 % nevěděli a 32 % dotazovaných odpovídalo záporně, škola tedy své žáky nemotivuje. Podle 50 % respondentů učitelé při realizaci výuky nezohledňují individuální potřeby žáků, podle 21 % dotázaných učitelé individuální potřeby při výuce zohledňují a 28 % se nepřiklonilo k žádné odpovědi. Přesto ale většina rodičů je spokojena s výsledky svých dětí ve škole. Vyjadřuje se tak 79 % respondentů, někteří nevědí, těch je 10 % a 11 % respondentů s výsledky svých dětí vyjadřuje nespokojenost.

Graf č. 5. 3: Domácí úkoly a jejich úkol ve vzdělání



Tab. č. 5. 3: Domácí úkoly a jejich úkol ve vzdělání

	Určitě ano	Spíše ano	nevím	Spíše ne	ne
Nezbytnost domácích úkolů pro vzdělávání	43%	28%	17%	4%	8%
Pomoc rodičů s domácími úkoly	11%	28%	40%	21 %	0%
Přiměřenost domácích úkolů věku žáků	45%	19%	30%	4%	2%
Poskytuje domácí úkol informaci učitelům o zvládnutém učivu	17%	26%	17%	23%	17%

Domácí úkoly jsou stále diskutovaným tématem mezi školou, rodiči a veřejností. Někteří tvrdí, že domácí úkoly by se dávat neměly, jiní je chtějí, neboť vědí alespoň něco o výuce ve škole. Zajímalo mě tedy, jak na domácí úkoly nahlíží rodiče v této skupině.

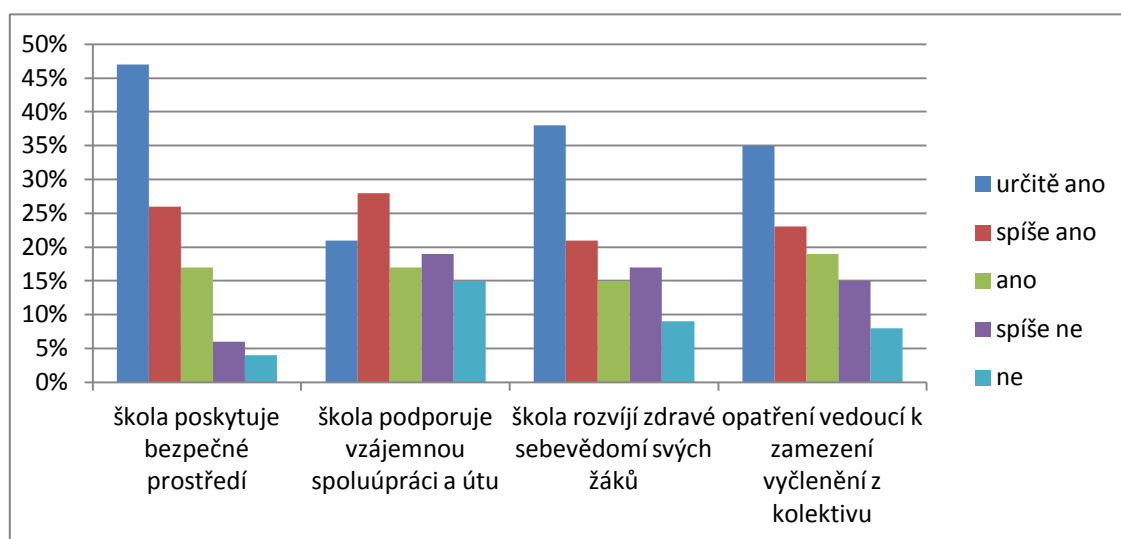
Ukázalo se, že pro většinu respondentů jsou domácí úkoly pro vzdělání přínosné, neboť se žáci učí pravidelné přípravě na školu a osvěží si učební látku. Takto odpovídalo 71 % respondentů. Menší část, 17 % respondentů, doufala, že domácími úkoly se alespoň trochu žáci připraví na výuku. S přínosem domácích úkolů pro vzdělání respondenti váhali, odpovídali nevím. Pro 4 % respondentů nejsou domácí úkoly přínosné, protože s nimi pomáhají žákům jejich rodiče a pro 8 % respondentů nejsou přínosné, protože je úkol příliš krátký, k procvičení a upevnění školní látky nestačí.

Na dotaz, jestli rodiče pomáhají s úkoly svým dětem, téměř všichni respondenti odpovídali ano, 11 % pomáhá vždy, i když by dítě zvládlo úkol samo. Vysvětluje, radí a kontroluje 28 % respondentů, 40 % respondentů někdy vysvětlují, někdy dítě pracuje samo. 21 % respondentů svým dětem pomáhá, pokud jsou požádáni, jinak pouze kontrolují a podepisují. Žádný z respondentů nevedl, že by úkol pouze podepsal, aniž by ho předem zkontroloval.

Přiměřenost úkolů hodnotilo 64 % respondentů kladně, 30 % váhalo a jen 6 % respondentů se domnívalo, že nejsou přiměřené.

Co se týče informace o zvládnutí učiva po vypracování úkolu žákem, někteří, 43 %, se domnívají, že učitel rozpozná z domácího úkolu, jestli žák látku zvládl, 40 % je opačného názoru a 17 % respondentů váhá.

Graf č. 5. 4: Péče o osobnostní rozvoj žáků



Tab. č. 5. 4: Péče o osobnostní rozvoj žáků

	Určitě ano	Spíše ano	nevím	Spíše ne	ne
Škola poskytuje bezpečné prostředí	47%	26%	17%	6%	4%
Škola podporuje vzájemnou spolupráci a útu	21%	28%	17%	19%	15%
Škola rozvíjí zdravé sebevědomí svých žáků	38%	21%	18%	14%	9%
Opatření vedoucí k zamezení vyčlenění z kolektivu	35%	23%	19%	15%	8%

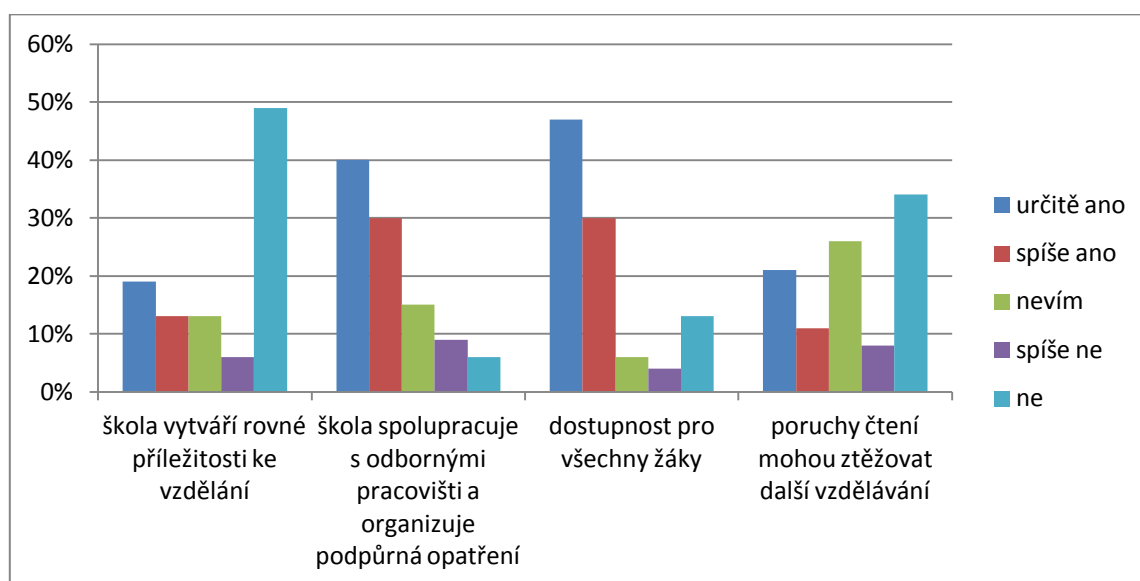
Úkolem školy je nejen vzdělávat, ale také vychovávat žáky pro život ve společnosti ostatních lidí. Je tedy důležité, aby škola poskytovala žákům bezpečné prostředí, v němž se budou moci vzdělávat a dále rozvíjet. Své žáka by měla vést ke vzájemné spolupráci a úctě, měla by rozvíjet zdravé sebevědomí žáků a provádět opatření vedoucí k začleňování žáků do kolektivu. Z pohledu rodičů škola pečuje o osobnostní růst každého jedince.

Žáci se ve škole cítí bezpečně, vyjádřilo se tak 73 % respondentů, 17 % neví a 10 % má opačný názor.

U podpory vzájemné úcty a spolupráce mezi žáky je zjištěno malé zaváhání. 49 % respondentů je o podpoře ze strany školy přesvědčeno, 29 % si myslí opak a 17 % nevyjádřilo žádný názor.

Zbývající dvě části položky rozvoj zdravého sebevědomí a opatření k zamezení vyčlenění z kolektivu dopadly velmi podobně. Téměř 70 % respondentů si myslí, že se tak děje, 23 % respondentů není spokojeno a zbytek se nepřiklonil k žádné straně ve výpovědi.

Graf č. 5. 5: Reedukační a doučovací opatření školy



Tab. č. 5. 5: Reedukační a doučovací opatření školy

	Určitě ano	Spíše ano	nevím	Spíše ne	ne
Škola vytváří rovné příležitosti ke vzdělání	19%	13%	13%	6%	49%
Škola spolupracuje s odbornými pracovišti a organizuje podpůrná opatření	40%	30%	15%	9%	6%
Mají být podpůrná opatření dostupná pro všechny žáky	47%	30%	6%	4%	13%
Poruchy čtení ztěžují vzdělání a vedou k výběru učebního oboru	21%	11%	26%	8%	34%

Podle školského zákona má škola poskytovat každému žákovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělání a zapojení do kolektivu. Proto jednou z položek jsou opatření prováděná školou pro znevýhodněné a méně úspěšné žáky. Tuto položku vyhodnocují čtyři dotazníkové otázky. Zda škola vytváří rovné příležitosti ve vzdělání pro všechny žáky, zda škola spolupracuje s odbornými pracovišti a dle jejich doporučení provádí podpůrná opatření. Jaká je dostupnost podpůrných opatření prováděných školou pro každého jedince. Myslí se tím, hlavně jedince, kteří by rádi využili tato opatření pro zlepšení svého prospěchu. Poslední otázka položky je, zda poruchy čtení mohou ztěžovat další vzdělávání a pokud přetrvávají i na druhém stupni základní školy, zda volí žáci pro výběr studia raději učební obor.

Podle mínění asi poloviny dotazovaných rodičů škola nevytváří rovné příležitosti ve vzdělání, k tomuto názoru se přihlásilo 55 % respondentů. Jen asi čtvrtina dotazovaných rodičů si myslí, že jsou rovné příležitosti vytvářeny, vypovídá tak 32 % dotazovaných. Škola ale provádí podpůrná opatření, pakliže žák přinese vyjádření

z odborných pracovišť. Vyjádřilo se tak 70 % respondentů a jen 15 % mělo opačný názor, ostatní se nepřiklonili k žádné straně. Podle mínění většiny respondentů by podpora neměla být zaměřena jen na žáky s poruchami učení nebo se znevýhodněním, ale měla by být dostupná pro všechny potřebné. Vyjádřilo se tak 77 % dotazovaných, 6 % na to nemá názor a 17 % respondentů se přiklonilo k opačnému názoru.

Podle většiny dotazovaných jsou poruchy čtení závažným problémem, který může další vzdělávání značně komplikovat, pokud se objevují i na druhém stupni, žáci při výběru školy raději volí učební obor. To si myslí 32 % dotazovaných, 42 % sdílí opačný názor a 26 % se nepřiklonilo ani k jedné straně. Tady respondenti zaváhali a úplně nejsou přesvědčeni, že obtíže ve čtení indikují žáka ke studiu učebního oboru.

Diskuse a shrnutí

Průzkum ukázal, že rodiče vzdělávání svých dětí berou vážně. Byly hodnoceny položky výběr školy, výukové cíle, domácí úkoly z hlediska jejich užitečnosti pro vzdělávání žáků prvního stupně. Čtvrtou položkou bylo hodnoceno, jak škola pečuje o zdravé sebevědomí svých žáků. A poslední pátá položka ověřovala podpůrná opatření školy a jejich prospěšnost pro vzdělání.

Aby dítě už v první třídě základní školy mohlo alespoň trochu být samostatné, je rozhodující vzdálenost školy od místa bydliště a její dostupnost. Proto také rodiče tento faktor dle očekávání upřednostňují. Dá se předpokládat, že rodiče dají na dojem a budou vybírat příjemné prostředí, co se vybavení, výzdoby i lidských vztahů týče. Klima zohledňovali při výběru školy na druhém místě. Dále rodiče věnují pozornost při výběru školy její pověsti. Je pravděpodobné, že si ze dvou škol v jednom místě, vyberou školu, o které se více říká, že jsou její žáci úspěšní v soutěžích a v přijímacích pohovorech na střední školy. Jiné faktory (viz. dotazník - přílohy č. 5) většinou nejsou příliš rozhodující. Řešila je jen malá část respondentů, pravděpodobně jen ti, které rodinné okolnosti nutí o nich uvažovat. Což byla necelá čtvrtina.

Ve druhé položce jsme hodnotili vzdělávací výsledky žáků prvního stupně, zájem školy o vzdělávání žáků a spokojenost rodičů s výsledky svých dětí. Musím říci, že škola byla hodnocena rodiči velmi dobře. Výuka je podle názoru rodičů pro žáky srozumitelná, hodnocení učitele žáky motivuje k dalšímu vzdělávání a k dosahování dobrých výsledků. Rodiče jsou spokojeni s výsledky svých ratolestí. Na nesrovnalosti poukázala až otázka, zda při realizaci výuky učitelé zohledňují individuální potřeby žáků. Polovina respondentů se domnívá, že tomu tak není, jen čtvrtina respondentů si

myslí, že se tak děje. Otázka je, proč tak velké procento respondentů je s činností pedagogů v tomto směru nespokojeno. Stále ještě zřejmě přetrvává názor, že všichni musíme zvládnout stejně, co se množství i času týče. Z pozice učitele je obtížné podávat úlevy žákovi, neboť mohou mít učitelé obavy z nařknutí z nadržování. Proto bez vyjádření odborného pracoviště nezohledňují individuální potřeby, ani neposkytují úlevy. Někdy může být i obtížná domluva mezi učitelem a rodičem ve sdílení názoru, co by měl tolerovat učitel a co by měl žák zvládnout, zvláště pokud není vypracovaný individuální vzdělávací plán.

Další položkou byly domácí úkoly z hlediska přínosu pro vzdělání. Dotazovaní rodiče se domnívají, že domácí úkoly jsou pro vzdělávání jejich dětí přínosné, vedou k opakování a procvičování učiva. Jen asi 12 % dotazovaných přínos domácích úkolů pro vzdělání popírají, jelikož s nimi pomáhají a na zvládnutí problému je úkol pro některé žáky krátký. Je tedy docela možné, že tak odpovídali rodiče žáků s problémy, jejichž děti potřebují opakované vysvětlení doma a delší přípravu na školu. V další otázce jsem hodnotila samostatnost žáků při zpracování domácích úkolů. Ukázalo se, že žáci by byli schopni úkol vypracovat sami, ale rodiče pomáhají, byť jen dohledem, radou, kontrolou. Žádný z rodičů, podle výpovědi respondentů, úkol pouze nepodepíše. Je otázka proč. Snad rodiče pokládají za svoji povinnost pomoci dětem a odevzdat správně vypracovaný domácí úkol. Možná mají i strach, že budou označeni za nepečující rodiče. Co se týkalo přiměřenosti úkolů, byly hodnoceny jako vhodné pro tuto skupinu žáků (tento ročník a věk). Respondenti váhali při hodnocení, zda domácí úkol přináší informace učiteli o zvládnutí látky. Někteří se přikláněli ke kladnému vyjádření a téměř stejná část se přiklonila k odpovědi opačné. Nabízí se úvaha, jestli většina domácích úkolů je dávana s cílem posoudit, jak žáci zvládli učivo a ne spíše s cílem procvičení látky a z důvodů komunikace mezi školou a rodinou.

V položce péče o osobnostní rozvoj žáků škola obstála velmi dobře, většina respondentů se domnívá, že škola poskytuje bezpečné prostředí, pečuje o zdravé sebevědomí žáků a provádí opatření k začlenění jedinců do kolektivu. Jen malé procento respondentů toto tvrzení zpochybňuje. Mohli by to být rodiče žáků s problémovým prospěchem ve škole, jímž působí potíže se začlenit. Mohlo by to být ale i část rodičů, kteří měli špatnou zkušenost s jednáním učitele při řešení problému. Nebo přistihli pedagogické pracovníky, že si o jejich dítěti vytváří, byť nechtěné předsudky. Čtvrtina respondentů hodnotila negativně, jak škola podporuje vzájemnou spolupráci a úctu. Je zarážející, jak velké procento se přiklání k této odpovědi. Možná

by si někteří představovali práci žáků na společných projektech nebo větší zařazení skupinových činností do vyučování. Tak by spolupráce mezi žáky byla podporována nejen v hodinách tělesné výchovy, ale i v ostatních předmětech.

V poslední položce reedukační a podpůrná opatření školy odpovědi rodičů sice potvrdily, že škola podpůrná opatření provádí, ale pouze pro žáky, kteří přinesou vyjádření odborného pracoviště. Žáci, kteří takovéto vyšetření nepodstoupili, nemohou očekávat přístup podle individuálních potřeb. Dle výsledků dotazníku se ukázalo, že by si rodiče přáli, aby byla podpůrná opatření realizována a to nejen pro žáky s SPU, ale pro všechny potřebné. Otázkou je proč si to přejí a jak by si představovali jejich realizaci. Měli by žáci chodit dle uvážení učitele, na přání rodičů, pravidelně nebo jen po delší absenci. Možná mají rodiče strach, že si někdy nebudou s učivem vědět rady nebo nebudou mít tolik času a rádi by své dítě svěřili do rukou odborníků. Je pro rodiče z nějakého důvodu problematické nechat své dítě diagnostikovat na odborném pracovišti při déle trvajících obtížích? Pokud ano, proč?

Jednou z klíčových dovedností získaných ve škole je čtení. Její zvládnutí podmiňuje další vzdělávání a studium. Zajímalo mě tedy, jestli rodiče na prvním stupni vidí problém při poruchách čtení a zda výběr školy pro další vzdělávání a profesní zaměření by takový problém ovlivnil. Ukázalo se, že téměř třetina respondentů tuší komplikace v dalším vzdělávání a přizpůsobila by jim i výběr studia po ukončení základní školy. Více než třetina respondentů by nevybírala snazší studium, jelikož poruchu čtení nevidí jako pádný důvod k takovému rozhodnutí. Snad i doufají, že by mohla být účinně napravena. Můžeme se ptát, kdy by měla náprava poruch čtení začít, zda by to nemělo být již v první třídě, pokud se objevují obtíže, které nelze pravidelným nácvikem překonat nebo pokud žákovi nevyhovuje metoda prvopočátečního čtení. Kdo by měl o tomto kroku rozhodnout? Mají být rodiče tou hybnou silou a upozornit na nezvládnutou dovednost nebo učitelé jako odborníci mají kriticky zhodnotit situaci a navrhnou rodičům jiný postup práce s žákem.

Analýza strukturovaného rozhovoru.

Které faktory při výběru základní školy rodiče upřednostňují?

Obě učitelky se shodují na názoru, že škola pro žáky na prvním stupni základní školy musí být dostupná z místa bydliště, hraje roli i tradice školy a její pověst.

Jiné faktory pro výběr školy nejsou podle učitelů tak důležité. Kolektiv se podle nich utváří v první třídě, není tedy pro výběr školy rozhodující. Vyučovací metody podle učitele č. 1 nejsou důležité při zařazování dítěte k plnění povinné školní docházky, ale učitel č. 2 poukazuje na metody nepřijaté rodiči jako na silný argument v ojedinělých případech i pro změnu školy. Výzdoba školy a prostory pro relaxaci žáků jsou podle učitelů také stěžejní. Vybavují školu nemodernější technikou, zařizují koutky pro relaxaci žáků.

Jak pečujete o rozvoj zdravého sebevědomí Vašich žáků?

Obě učitelky shodně uváděly, že se snaží při tělocviku vytvářet stejně silné skupiny, pokud se soutěží. Mají-li ve třídě dítě s tělesným znevýhodněním, tak nezařazují kolektivní soutěživé hry a nahradí je cviky zaměřené na spolupráci a vzájemnou pomoc. Aby nedocházelo k vylévání negativních emocí na dítě. V ostatních hodinách se snaží dát stejnou příležitost všem dětem k projevení názoru, k tabuli žáci chodí po lavicích, aby se na někoho nezapomnělo.

Jaké činnosti a opatření provádíte, aby došlo ke zkvalitnění procesu úspěšnosti žáků ve vzdělání?

Paní učitelka druhé třídy uváděla, že se snaží výuku zpestřit zařazením různých metodických her zaměřených na procvičování a opakování zvládnutých dovedností. Ve výuce využívá práci ve dvojicích, pracuje s dětmi na koberci, snaží se zařadit pohybové minutky na protažení, pokud vidí, že jsou žáci unaveni. O přestávkách je nechává hrát s plyšovým míčem, aby se odreagovali. Objeví-li se u žáka déle přetrvávající problémy v získávání školních dovedností, směřuje ho k vyšetření na odborném pracovišti. Podle výsledků a doporučení pak provede opatření.

Paní učitelka čtvrté třídy uvádí, že prováděla výuku na koberci v kruhu, ale teď nemají dostatek místa. Snaží se ale děti motivovat, aby si některé informace vyhledaly samy a předaly je celé třídě. Zařezuje metodické hry do výuky, demonstruje zajímavé ukázky. Pracuje podle vypracovaných individuálních plánů, pokud jsou pro některé žáky vypracovány.

Jaká opatření provádí škola pro děti s SPU?

Učitelé shodně uvádí, že pracují podle pokynů pedagogicko psychologické poradny. Většinou zadají práci pro dítě domů, vysvětlí probíranou látku rodičům a oni pak pracují doma s dětmi. Mají-li zájem. Reedukační hodiny probíhají, dá-li pedagogicko psychologická poradna doporučení.

Jakou roli hrají podle Vás domácí úkoly při vzdělávání žáků?

Podle výpovědí obou učitelů jsou úkoly pro žáky na prvním stupni spíše tradice, než nezbytnost pro vzdělání. Učitelé shodně vypovídají, že úkolů se dožadují spíše rodiče, protože jsou skrze ně informováni o práci svých dětí ve škole. Navíc jsou většinou krátké, zaměřené na procvičení a opakování probrané látky.

Je nutné zvládnout čtení co nejdříve a co nejlépe?

Podle obou učitelů je důležité zvládnout čtení především co nejlépe. Jak brzy je žák zvládne, to už není až tak důležité. Zvládne-li je dříve, bude více číst a úroveň čtení bude vyšší. Podle učitele č. 1 nelze na žáka spěchat, spíše je nutné ho přivést ke knihám a k příběhům a zajímavostem v nich. Podle něho, získají-li vztah ke čtení, pak budou číst a čtení se bude zlepšit.

Platí podle vás, že dobří čtenáři mají i dobrý prospěch?

Všeobecně toto tvrzení neplatí. Dobrý čtenář má jen dobré podmínky k získávání informací. Jestli je dokáže zpracovat, zapamatovat si je a nakonec je i vysvětlit, to již čtením dáno není.

Jak lze napravit nedostatečný čtenářský výkon?

Obě učitelky se shodují, že zvládnout dovednost číst se dá pouze jejím nácvikem. Nácvik by měl probíhat pokud možno denně, alespoň 15 min. Paní učitelka čtvrté třídy zadá seznam knih. Žáci mají za úkol alespoň jednu knihu za měsíc přečíst. Obsah knihy napíší do čtenářského sešitu. Paní učitelka ve druhé třídě chce, aby žáci četli každý den literaturu podle vlastního výběru. Rodiče jim mají podepsat, že se tak stalo.

Objevují se podle vás rozdíly při nácviku čtení u dětí s dyslexií a dětí bez těchto obtíží?

Obě paní učitelky se shodně domnívají, že nácvik čtení je stejný u dětí intaktních jako u dětí s dyslexií. Paní učitelka ze čtvrté třídy ale dodala, že pokud je nácvik prováděn dostatečně dlouhou dobu a pravidelně a čtenářský výkon je stále nedostatečný, je nutné použít speciální texty zaměřené na poruchy čtení.

Jsou podle Vás mnou vytvořené pracovní listy vhodné pro práci s žáky s dyslexií?

Vzhledem k tomu, že pracovní listy jsou zaměřeny na chyby při čtení, které se sice vyskytují u všech žáků, ale u žáků s dyslexií přetrvávají, jsou vhodné pro žáky s dyslektickými obtížemi. Obě paní učitelky shodně uvádí, že děti musí více zaměřit pozornost na text, slova, předložky, musí přemýšlet o tom, co doplní. Při čtení tedy musí být vnímavější a soustředěnější.

Mohou pracovní listy pro žáky s dyslexií pomoci získat žákovi vztah ke čtení?

Podle paní učitelky druhé třídy je třeba každodenní systematický nácvik, se zaměřením na chyby, porozumění čtenému a zvládnutí techniky čtení. Pracovní listy mu pomohou zaměřit pozornost na čtení a cíleně odstranit chyby vznikající při nedostatečných zkušenostech žáka. Podle paní učitelky ze čtvrté třídy je však důležité čtení nahlas a velkou motivací je čtení rodičům, kteří své dítě poslouchají.

Je vhodnější využít pracovní listy ve skupinách nebo pro individuální přípravu?

Paní učitelka ve druhé třídě uvádí, že pracovní listy by rozhodně použila pro oživení hodiny. Jinak chce, aby děti četli knihy a literaturu určenou pro ně, v hodinách si je i představují. Je-li potřeba, aby žák nacvičoval techniku čtení s porozuměním, je vhodnější procvičovat v klidném prostředí doma.

Podle paní učitelky ve čtvrté třídě je individuální práce nutná v případě práce žáků s dyslexií. Hraje podle ní rozhodující roli i čas, který na to dítě má. Do kolektivu se pracovní listy hodí ke zpestření hodiny.

Kazuistika

V kazuistikách jsem se striktně věnovala diagnózám souvisejících s nápravou poruch čtení. Všichni jedinci, jejichž kazuistiky byly uvedeny v této práci, mají kromě dyslexie diagnostikované i jiné poruchy. Jejich náprava není předmětem této práce, proto se nezabývám ani popisem obtíží s nimi souvisejících.

Chlapec

věk 9 let

3. ročník

Problém:

Čte pomalým tempem, snaží se číst co nejrychleji, ale udělá velké množství chyb. Zaměňuje hlásky, domýšlí si a komolí slova. Porozumění čtenému je spíše globální. Detaily mu v textu unikají.

Píše levou rukou, písmo je kostrbaté, hodně přepisuje a škrťá. Má problémy s rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, vynechává a zaměňuje písmena, nerozlišuje délky samohlásek. Opis a přepis zvládá lépe.

Diagnóza:

Dyslektické a dysortografické obtíže smíšené etiologie.

Chlapec je v evidenci pedagogicko psychologické poradny, měl odklad povinné školní docházky. V prvním ročníku ZŠ byl opakovaně vyšetřen na žádost rodičů pro obtíže v českém jazyce.

Rodinné prostředí:

Chlapec denně čte s matkou, matka mu také předčítá, je v kontaktu s třídní učitelkou. Učitelka vysvětluje probíranou látku matce a ona doma pracuje s chlapcem. Společně vypracovávají domácí úkoly.

Úroveň čtení:

Čte pomalu, zaměňuje hlásky

Doporučení:

1. Cvičit zrakovou a sluchovou perцепci.
2. Cvičení pravolevé a prostorové orientace.
3. Zaměření na porozumění textu.
4. Čtení kratších textů.

Řešení pomocí pracovních listů:

Pro chlapce jsem si připravila pracovní list č. 5, 6, 22, 23, 24, 43, 49 viz. Příloha k diplomové práci, pracovní listy. Před samostatnou prací žáka s pracovními listy jsem kladla důraz na přípravu spíše ústní. Dle návrhu PPP jsem procvičovala auditivní diferenciaci řeči. Žák podle sluchu rozlišuje stejná a jiná slova a posunuje figurkou po hracím poli, jeho úkolem je dostat obě do cíle. Na tuto problematiku jsme se zaměřili také v pracovním listě č. 5. V pracovním listě č. 6 jsme znovu procvičovali sluchovou perцепci pomocí stejných a jiných zvuků a k tomu jsme se ještě zaměřili na procvičování zrakové perцепce pomocí stejných a jiných slov. Barevnou pastelkou jsme si označovali rozdíly mezi slovy. Následně jsme přiřazovali slova k obrázkům, čím jsem si ověřila, zda žák rozumí čtenému textu. Zrakovou perцепci ověřoval i pracovní list č. 24, Štědrý den, v němž měl chlapec číst slova a vyškrtat z nich písmena, která jsou navíc. V pracovním listě č. 22 jsme ověřovali, jak porozumí textu a umí pracovat dle návodu. V přípravě jsme se zaměřili na procvičení pravolevé orientace podle ústně podávaných pokynů. Pracovní list č. 43 je opět zaměřený na procvičování zrakové perceptions s porozuměním čtenému textu.

Zpočátku byly problémy velmi výrazné, chlapec špatně rozlišoval stejné a jiné zvuky, k mnoha slovům jsme se museli vracet, slabikovat je. Začínali jsme nejprve na rozlišení stejných a jiných slabik. Po opakovaném procvičení a nácviku doma se ukázalo určité zlepšení.

Pravolevou orientaci nejprve pletl, ale po několika procvičení předvedl všechny příkazy správně.

Při procvičování zrakové percepce u slov s přehozenými písmeny bylo pro něho problematické slovo správně složit. Potíže byly rovněž, pokud měl vyškrtávat písmena, která do slova nepatří. Pomalé čtení mu bránilo v pochopení slova a selhávala i sluchová diferenciacce. S pomocí dospělé osoby (učitele nebo rodiče), která mu pomalu, hlasitě předříkávala přečtená slova, popřípadě pomohla nalézt význam a vyslovit správně tvar slova, se podařilo v předepsaném slově nalézt a vyškrtnout písmeno navíc a úkol splnit. Problémy se objevily i s hláskováním slov a doplňování do křížovky pracovního listu č. 49. Při čtení textu často chyboval a na základě toho rozuměl spíše globálně, jednotlivé detaily mu unikaly. Porozumění textu jsem ověřovala pomocnými otázkami, nedokázal-li odpovědět z paměti, vyhledal odpověď v textu.

Dívka

8 let

2. ročník

Problém:

Ve vyučování pracuje pomalým tempem, čte pomalu, těžkopádně, zadržává, čte technikou dvojího čtení. Vážně rozkládá slova na hlásky, při čtení si domýšlí koncovky slov, vynechává hlásky a přesmykuje slabiky. Porozumění čtenému je slabé. V písmu zaměňuje b a d, nerozlišuje správně délky samohlásek, písmo je kostrbaté, těžko se udrží na lince.

Diagnóza:

Dyslektické a dysortografické obtíže.

Dívka byla na žádost matky po doporučení své třídní učitelky vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně pro obtíže ve čtení a psaní a pro nesoustředěnost a snadnou unavitelnost.

Rodinné prostředí:

Domácí úkoly píše pravidelně pod dohledem rodičů. Denně čte zadaný text rodičům.

Úroveň čtení:

Čte pomalu, po slabikách, s pauzami, domýšlí konce slov, očima se opakovaně vrací na začátek slov

Doporučení:

1. Pozornost věnovat rozvoji sluchového vnímání se zaměřením na nácvik naslouchání, cvičení sluchové paměti, sluchové diferenciacce, sluchové i zrakové analýzy.
2. Rozklad slov na hlásky.
3. Zařadit globální čtení jednoslabičných slov s uzavřenou slabikou.

Náprava pomocí pracovních listů:

Pro tuto dívku jsem měla připravené pracovní listy č. 1, 2, 3, 4, 5, 35, 46 viz. Příloha k diplomové práci, pracovní listy. Výběr listů jsem přizpůsobila doporučením pro nápravu poruch čtení popsaná z PPP.

V pracovních listech č. 1 a 2 jsme se zaměřili na sluchovou analýzu a syntézu slov, na rozvoj sluchové percepce, odhalování zda nějaká hlásky ve slově je slyšet nebo ne. Pracovní listy 3 a 4 procvičují globální čtení jednoslabičných slov s uzavřenou slabikou.

V pracovním listě č. 5 cílíme k rozvoji sluchové diferenciacce, rozpoznáváním stejných a různě znějících slov a k rozvoji sluchové paměti pomocí kartiček s pexesem, které žákyně sestavuje podle pořadí vysloveného učitelem do řady za sebou, nejprve obrázky a později slovy směrem dolů, aby na ně nebylo vidět. K nim pak přiřazuje druhou dvojici, buď slov, nebo obrázků, v pořadí, které si pamatuje. Kontrola spočívá v otočení původních kartiček na líc a porovnání, zda posloupnost byla správná. Rovněž procvičujeme zrakovou percepci, k obrázkům sestavujeme slova z přeházených písmen. U pracovního listu č. 35 si měla žákyně přečíst básničku na pracovním listě č. 34, otočit list a znovu si přečíst báseň a najít odchylky od původního textu.

Vzhledem k tomu, že žákyně navštěvuje druhou třídu základní školy, byly u ní zjištěny poruchy čtení, byl zde předpoklad, že text v pracovním listě č. 46 bude příliš dlouhý pro čtení s porozuměním, proto jsme se rozhodli, že dívka bude číst pouze část

textu, další část přečetl učitel. Následně ho dívka převyprávěla a vyplňovala pracovní list za textem. Objevily se potíže se skládáním slov ze slabik, proto jsme rozstříhaly proužek papíru na tři díly, na každý napsaly jednu slabiku slova. Žákyně se snažila slabiky tak přeházet, aby z nich slovo složila, pak ho přepsala do pracovního listu.

Analýza a syntéza byla u jednodušších slov dobrá, chyby se téměř neobjevovaly, ale ve složitějších slovech dívka význam spíše odhadovala, občas jsme museli napsat všechny hlásky ve vyslovené posloupnosti a syntézu provést s oporou zraku.

U globálního čtení jednoslabičných slov nejprve žákyně aplikovala dvojí čtení, byla upozorněna, že toto čtení je nesprávné. Společně jsme vybraly postup, kdy jsme nahlas četli každou hlásku zvlášť a nakonec celé slovo vyslovily nahlas. Nakonec jsme se snažily přečíst písmena slova jen v duchu a nahlas vyslovit celé slovo. To se mi ale nejvíce příliš praktické u delších a složitějších slov, proto jsem volila variantu hlasitého slabikování slova. Úkolem bylo procvičovat nejen v hodinách reedukací, ale i doma. Cílem bylo najít přijatelné řešení, jak zvládnout přečíst jakkoli dlouhé a obtížné slovo.

Chlapec

10 let

4. třídu

Problém:

Problémy ve čtení, čte pomalu s chybami, celkový neprospěch. Neustále zapomíná domácí úkoly.

Diagnóza:

Dyslexie, dysgrafie a dysortografie, poruchy pozornosti a nezralost pro školní práci, zvýšená dráždivost

Rodinné prostředí:

Chlapec pochází z úplné, pečující, ale málo podnětné rodiny. Do školy nastoupil k plnění povinné školní docházky v šesti letech proti doporučení PPP. Při prvním vyšetření před nástupem do první třídy byla konstatována parciální nezralost. Do školy se chlapec připravuje půl hodiny denně sám, s otcem nebo s tetou.

Úroveň čtení

Velmi pomalé, s chybami, ve čteném textu se špatně orientuje. Porozumění čtenému je minimální, téměř nerozumí. Obtíže se promítají do dalších naukových předmětů, ztrácí zájem o učení. Fonematický sluch je slabý.

Doporučení:

1. Diktáty formou doplňovačky, znalost gramatiky ověřovat ústně.
2. Slovní hodnocení.
3. Na písemné úkoly dávat více času, poznámky z naukových předmětů kopírovat.
4. Klidný motivující přístup.
5. Vést deníček na domácí úkoly, nechat podepisovat otci.
6. Denně číst a převyprávět text.
7. Cvičit fonematické vnímání.
8. Nabídka spolupráce s PPP.

Reedukační intervence:

Pracovní list č. 1, 2, 25, 30, 10, 11, 12, 17, 33, 45 viz. Příloha k diplomové práci, pracovní listy. Reedukační hodiny probíhaly ve velmi klidné atmosféře. Chlapce bavila práce a hra se slovy. Problémy nastaly pouze tehdy, když jsem neodhadla dobu procvičování. Chlapec se přestal soustředit, vrtěl se a nemohl dokončit rozdělaný úkol.

Pracovní listy 1 a 2 byly zaměřena na analýzu a syntézu slov. Žák se snažil a zdálo se, že pokud takto izolovaně procvičujeme slova, nemá s tím žádné problémy. Častěji chyboval v delších slovech a ve slovech obsahujících shluky hlásek. Chyby se objevily také při procvičování dlouhých a krátkých slabik (list č. 25) a vyjádření počtu slov ve větě bez opory zraku (list č. 33).

Čtení s porozuměním bylo problematické, chlapec se v textu ztrácel a nevěděl, co čte. V pracovním listě č. 33 jsme společně vyškrtali přebytečná slova, ale při následném přečtení příběhu se očima opět vracel k vyškrtaným slovům, proto jsme je vždy museli zakrýt. Ke čtení jsem se snažila předložit krátké texty. Po jejich celkovém přečtení jsme četli znovu a podtrhávali důležité informace. Nakonec podle podtržených slov žák převyprávěl text. Nutné bylo případné nesrovnalosti a chyby doplnit otázkami, aby se chlapec vrátil k zápletce a souvislosti našel. Cílem bylo nejen nacvičit čtení s porozuměním, ale i pomoci žákovi se orientovat v textu a označit si důležité informace, na jejichž základě text zpětně převyprávěl.

Chlapec

9 let

3. třídu

Problém:

Pomalejší čtení, domýšlí koncovky u slov, záměna tvarově podobných písmen (m-n, o-a) celkový neprospěch, zapomíná domácí úkoly. V matematice spočítá z deseti příkladů pouze první dva až tři dobře, ostatní jsou špatně. Pracovní tempo je pomalé. V násobilce hodně chybuje. Počítá na prstech při sčítání i odčítání i v násobilce.

Diagnóza:

Dyslexie a dysortografie lehčí symptomaticky, poruchy pozornosti

Rodinné prostředí:

Úplná funkční rodina, do školy se připravuje s matkou asi půl hodiny denně. K plnění povinné školní docházky nastoupil s ročním odkladem. Přesto byla konstatována nezralost pro školní práci.

Úroveň čtení:

Čtení je pomalejší, domýšlí koncovky u slov, delší slova slabikuje. Nesprávné oční pohyby při čtení. Při hlasitém čtení rozumí textu spíše jako celku. V tichém čtení je schopen přijímat a reprodukovat informace i s detaily.

Doporučení:

1. Pravidelné čtení nahlas.
2. Cvičit krátkodobou paměť.
3. Procvičovat hranice slov.
4. Nenechávejte číst příliš dlouho nahlas.
5. Orientace v textu před začátkem čtení.

Reedukační intervence:

Pracovní listy zaměřené na nápravu poruch čtení u tohoto chlapce jsem vybrala opět s ohledem na doporučení PPP, pracovní listy č. 5, 10, 11, 17, 45, 47, 49.

Chlapec pracoval rád. Učení bylo podle jeho slov jiné než ve škole. Objevily se potíže se soustředěním. Byl-li úkol příliš náročný, přestal dávat pozor, činnosti prováděl bezmyšlenkovitě, mechanicky a okamžitě bylo jeho pracovní tempo pomalejší a

odpovědi nesprávné. Nejdéle se vydržel soustředit, pokud byly zaměstnány kromě hlavy ještě ruce. (Při počítání slov ve větě si například za každé slovo narovnal do řady jednu kostičku.) Při počítání slov ve větě byly zpočátku chyby častější, pak se ale vyskytovaly pouze mezi předložkou a podstatným jménem a mezi zájmeny a neplnovýznamovými druhy slov.

Při čtení s porozuměním byla situace obdobná. Dokud četl a soustředil se, věděl, o čem čte a správně odpovídal na otázky k textu. I přesto, že si slova domýšlel, špatně četl koncovky slov. Od chvíle kdy četl jen mechanicky slova bez zájmu a soustředění na text, bylo porozumění jen globální, mnohé detaily mu unikaly a při čtení se objevovalo výrazně více chyb.

Chyby v domýšlení koncovek a pomalejší tempo při čtení se objevovalo stále, i když jsme prováděli pravidelný nácvik čtení v reedukačních hodinách s učitelem i doma s rodiči. Podle reakce rodičů chlapec velmi nerad čte a čtení se vyhýbá. Je velmi obtížné ho ke čtení přimět.

Dívka

8 let

3. ročník

Problém:

Obtížné pomalé čtení, horší celkový prospěch, poruchy pozornosti, často zapomíná úkoly, školní výkony jsou nevyrovnané, často selhává pod časovým tlakem

Diagnóza:

Dyslexie, dysortografie, poruchy pozornosti

Dívka přišla na vyšetření do PPP pro obtíže ve čtení, psaní a pro poruchy soustředění

Domácí prostředí:

Žije v úplně motivující rodině. Maminka je polské národnosti, mluví srozumitelně česky s polským přízvukem. Pravidelně čte, český jazyk se s dívkou učí spíše tatínek.

Úroveň čtení:

Rychlost čtení se s dobou čtení zpomaluje. Průměrný čtenářský výkon spadá do pásma podprůměru. Pozornost čteného textu je závislá na vnějších podmínkách a stavu pozornosti (v klidu je koncentrovaná, vybaví si text přesně i s podrobnostmi).

Doporučení:

1. Doporučujeme účast na reedukacích a doučování pro děti s SPU.
2. Tolerovat pomalejší tempo čtení, kratší cvičení a písemné práce.
3. Nehodnotit jako chybu při nedokončení práce.
4. Tolerovat horší úpravu, chybějící a přebývající písmena.
5. Tolerovat horší artikulaci u složitějších slov.
6. Pravidelná příprava na vyučování doma.
7. Pomoc při organizaci času.
8. Konzultace v SPC.

Reedukační intervence:

Pro tuto dívku jsem vybrala pracovní listy č. 39, 40, 43, 44, 46, 45, 49. Všechny pracovní listy jsou zaměřeny na čtení a práci s textem, orientaci v textu, přípravu na vlastní čtení celého příběhu.

Dívka čtení neodmítala, velmi se snažila spolupracovat. Z mé strany se dočkala pochval za dobře přečtená slova, za správný výběr dlouhých a obtížných slov z textu. Snažila jsem se odhadnout, kdy se opravdu soustředí a kdy její pozornost polevila. Vždy jsem ji na tuto skutečnost upozornila. Dohodly jsme se, že pokud sama bude mít pocit, že se nemůže soustředit, položí obě ruce dlaněmi na stůl. Pak zkusíme přestat v činnosti, prodýcháme se, provedeme cviky na odreagování a budeme opět pokračovat v práci. Nejprve mě zapomínala informovat, ale postupně se naučila stav ochabující koncentrace pozornosti rozeznat a dát ho i najevo.

Dívka se jevila jako velmi ctíždostivá, na pochvaly reagovala velmi pozitivně, brala je jako pobídky k další práci. Při práci s textem bylo vždy nutné, abych jí dala dostatek času a podpořila její úsilí spokojeným výrazem ve tváři. Pak pracovala s chutí a statečně se potýkala s obtížemi.

Vybrané texty byly poměrně dlouhé, při zjištění nesoustředěnosti děvčete bylo nutné čtení zastavit, popovídat si s ní o přečteném. Někdy jsem ji vyzvala, aby pokračovala ve vyprávění příběhu a odhadla tak další průběh. Při vypracovávání pracovních listů se dívka snažila pracovat sama. Bylo nutné jí dát dostatek času vzhledem k pomalému pracovnímu tempu. Pokud byla patrná nesoustředěnost, bylo lépe úkoly přerušit. Náprava poruch čtení se v době našeho setkávání ale příliš nepodařila. Je zřejmé, že při těchto obtížích bude nutná delší systematická práce.

Závěr z praktické části

Z jednotlivých kazuistik vyplývá, že žáci trpí poruchami čtení. Některé jsou velmi závažné, znemožňují jedinci porozumění čtenému textu. I když výsledky po nácviku dílčích dovedností nebyly ihned prokazatelné, je třeba vytrvat v jejich nápravě a věnovat jim náležitou pozornost a péči. Jedinec bývá často odrazován urputností a zdlouhavostí nápravy, která nepřináší valný výsledek. Bez pomoci rodiny a školy jsou často tyto problémy nepřekonatelné. Čtení je jedna z dovedností, jež nelze ničím kompenzovat. Má-li se dítě stát svodným jedincem, musí se čtení naučit. Škola by měla zajistit odbornou pomoc v podobě reedukací napravující dílčí deficity. Rodina by měla dohlédnout na soustavnost nácviku, správnost provedení a měla by být významným motivačním prvkem.

Pro nápravu poruch je důležitá nabídka cvičení cílených na nedostatečně vyvinuté funkce, tolerance intaktní společnosti, z čehož plyne i stanovení úlev pro výkon jednice. Úlevy by však neměly pouze snižovat požadavky, ale měly by vést k motivaci žáka ve zdlouhavém a často náročném boji s poruchou. Cílem by mělo být zvládnutí dovednosti v takové míře, aby žák mohl dále studovat a rozvíjet se podle svých předpokladů a zájmů.

5.4. Vyhodnocení hypotéz

H₁ - Rodiče žáků častěji vybírají základní školu podle dostupnosti a vzdálenosti od místa bydliště, než podle jiných okolností, které by mohly hrát pro vzdělání žáků významnou roli.

Průzkum probíhal ve vesnické základní škole s devíti ročníky. Škola se nachází ve střediskové obci a je spádovou školou pro mnoho okolních vesnic. Ve škole se vzdělávají žáci od prvního ročníku po devátý. Na druhý stupeň zpravidla přibývají žáci z malotřídních vesnických škol z okolí, kde je vzdělání pouze pro první stupeň. V obci je základní umělecká škola, funguje zde výtvarný kroužek a sportovní oddíly s odborným vedením. Respondenti této školy upřednostnili výběr školy podle její dostupnosti a vzdálenosti od místa bydliště. Na druhém místě zohlednili klima a prostředí školy, po ní byla důležitá při výběru školy její pověst a poslední byly jiné faktory, které zahrnovaly mimo jiné dostupnost k jiným kroužkům a volnočasovým aktivitám, k těmto okolnostem přihlíželo jen velmi málo respondentů.

Tato hypotéza se potvrdila pro tuto školu a skupinu respondentů, jímž byli rodiče žáků prvního stupně základní školy. Hypotéza byla verifikována.

H₂ – Mezi přípravou pedagogů a speciálními potřebami žáků existuje pozitivní vztah.

Ve strukturovaném rozhovoru obě učitelky uváděly, že vhodným způsobem střídají aktivity ve výuce, prokládají metodickými hrami a pohybovými chvilkami. Pro žáky s poruchami učení připravují zkrácené formy diktátů a doplňovací cvičení. V případě doporučení doučování a reedukací z odborného pedagogického pracoviště provádějí opatření mimo vyučování podle pokynů.

Tato hypotéza se potvrdila, byla verifikována.

H₃ – Je – li výuka pro žáky srozumitelná, pak má žák správně vypracovaný domácí úkol.

Podle výsledků dotazníku většina respondentů se přiklání k názoru, že výuka ve škole je srozumitelná pro většinu žáků. Na dotaz, zda pomáháte dítěti s domácími úkoly, většina respondentů přiznala, že svým dětem pomáhají alespoň malou radou, kontrolou. Nemůžeme tedy objektivně posoudit, zda úkol bez chyb znamená pochopení učební látky ve škole nebo kvalitní domácí přípravu za pomoci rodičů, ani jestli by žák zvládl úlohu sám vypracovat. Nevyplývá z toho tedy následek, že srozumitelná výuka vede ke správně vypracovanému domácímu úkolu.

Tato hypotéza se nepotvrdila, byla falzifikována.

H₄ – Rozpozná – li škola individuální potřeby žáků ve vzdělání, spolupracuje s odbornými pracovišti a organizuje doučování a reedukace pro žáky s SPU.

Učitelé ve strukturovaném rozhovoru uvádí, že pokud přetrvávají obtíže ve zvládnutí učební látky, doporučují jedince na konzultace do odborných pedagogických pracovišť. Pokud je nutné sami provedou návštěvu pracoviště s cílem konzultace o další činnosti zaměřené na rozvoj a pomoc žákovi se zvládnutím školní látky. Popřípadě konzultují pomůcky i speciální přístup. Doporučí – li PPP reedukace, provádí je. Spolupráci s odbornými pracovišti a podpůrná opatření prováděná ve škole potvrdili i respondenti dotazníku. Tato hypotéza se potvrdila, byla verifikována.

H₅ – Mezi vytvářením rovných příležitostí ve vzdělání a zohledněním individuálních potřeb ve výuce je pozitivní vztah.

Podle výsledků dotazníku respondenti váhali ve vyjádření, zda škola poskytuje rovné příležitosti ve vzdělání. Asi polovina respondentů se přiklonila k hodnocení spíše ne a ne, asi třetina k hodnocení určitě ano a spíše ano, zbytek se nepřiklonil k žádné straně.

Obdobně dopadly výsledky zohlednění individuálních potřeb ve výuce. Prokázalo se tedy, že obě položky spolu korelují, je mezi nimi pozitivní vztah.

Hypotéza se potvrdila, byla verifikována.

H₆ – Pokud škola podporuje vzájemnou spolupráci a úctu mezi žáky, pak provádí opatření k zamezení vyčlenění jednotlivců z kolektivu.

Učitelé ve strukturovaném rozhovoru uvedli, že na jejich škole se skupinová práce při hodině provádí spíše jako alternativa ke zpestření výuky, vzájemnou úctu a spolupráci nejvíce podporují v hodinách tělesné výchovy. Zapojují všechny žáky do hry a soutěží. Pokud jedinec nemůže soutěžit pro své znevýhodnění, vyhnou se raději zápolení mezi družstvy a zařadí cvičení na rozvoj pomoci a spolupráce mezi žáky nebo nácvik nových dovedností ve skupinách. Tím předcházejí vyčleňování jedinců z kolektivu a vedou k toleranci. Podobné bylo vyjádření rodičů žáků, polovina se přiklonila k názoru, že škola podporuje vzájemnou spolupráci a úctu a zároveň provádí opatření k zamezení vyčlenění žáků z kolektivu. Vzájemná úcta a spolupráce mezi žáky brání vyčleňování jedinců z kolektivu. Hypotéza se potvrdila, byla verifikována.

H₇ – Má – li žák obtíže ve čtení, vytváří si negativní postoje ke vzdělání a při výběru školy v devátém ročníku upřednostňuje učební obory.

Poruchy čtení mohou ztěžovat vzdělávání žáka, ale podle vyjádření učitelek prvního stupně nemusí nutně vést ke zhoršenému prospěchu. Podobně se rodiče domnívají, že nedostatečně zvládnutá dovednost číst nemusí nutně znamenat výběr učebního oboru pro studium po skončení základní školy. Záleží zřejmě na mnoha faktorech, které ovlivní další vzdělávání. Vůle a píle, pomoc okolí se zvládnutím obtíží, naučený systém práce s textem, tolerance i vybraný obor studia.

Tato hypotéza se nepotvrdila, byla falzifikována.

H₈ – Vytvořené pracovní listy povedou žáka více k zaměření pozornosti na porozumění čtenému textu a k odstranění dyslektických obtíží více než čtení běžných literárních textů.

Podle vyjádření učitelek prvního stupně, které se s pracovními listy seznámily, jsou přínosné hlavně v zaměření se na problém a snahu o jeho nápravu. K tomu, aby byly dyslektické obtíže odstraněny, musí žák číst. Moje činnost s žáky při reedukaci ukázala, že sice vedou pracovní listy k nápravě dovedností, v nichž žák selhává, ale nepotvrdilo se, že by tak činily více než běžné literární texty. Cílem pracovních listů není nahradit běžné literární texty pro děti a mládež, ale spíše naučit žáka, jak

se znevýhodněním pracovat. Získanou dovednost následně uplatnit i při čtení běžného textu, který mu přinese čtenářský zážitek i ponaučení.

Hypotéza se nepotvrdila, byla falzifikována.

6. Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala specifickými poruchami učení, kterých stále přibývá. Nároky na vzdělání v celé společnosti rostou a ne všichni dokážeme požadavkům doby úspěšně čelit.

Druhá kapitola vymezuje problematiku plnění školních dovedností, kdy žák nebývá úspěšným žákem, jeho výkony jsou velmi kolísavé. Přidružují se i těžkosti sociální, tlak rodičů a učitelů udělat z něho úspěšného školáka. Další část kapitoly se zabývá historií, a odpovídá na otázku, jestli tato problematika je záležitostí našeho století, či se již objevovala dříve. Za ní následují příčiny SPU, které ve většině případů odborníci popisují jako vrozené, geneticky dané. Neznamena to však, že nejsou ovlivnitelné učním a prostředím, v němž žijeme. Poslední podkapitola blíže specifikuje projevy SPU při čtení, psaní, počítání.

Třetí kapitola se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů s SPU v souladu se školským zákonem, vyhláškami a nařízeními, které tento zákon upravují. Zabývá se i předpoklady žáka k učení, je zaměřena na problematiku školní úspěšnosti, připravenosti žáka na školu, školní zralost a nástup do školy.

Čtvrtá kapitola je cílena na pomoc jedinci se specifickými poruchami učení, ať už doma v rodině nebo v rámci reedukací a podpůrných opatření prováděných ve školách a školských zařízeních.

Pátá kapitola je výzkumná. Hodnotí výsledky ověřené v praxi. Součástí diplomové práce bylo vytvoření padesáti pracovních listů pro žáky se specifickými poruchami učení. Zaměřila jsem se na jednu oblast, dyslexii. Ověřování pětadvaceti listů probíhalo na Základní škole Dolní Újezd s žáky, u kterých byla dyslexie diagnostikována. Cílem bylo zjistit, jak se žákům bude s pracovními listy pracovat. Součástí výzkumu pak bylo zhodnotit kritéria a indikátory kvalitní školy očima rodičů žáků prvního stupně v Základní škole Dolní Újezd. Pro výzkum byly použity metoda přímého pozorování, strukturovaný rozhovor s učiteli prvního stupně a metoda dotazníku pro rodiče žáků prvního stupně.

Na základě zrealizovaného průzkumu byla zjišťována důležitost jednotlivých kritérií při výběru školy, názor na hodnocení výuky, na domácí úkoly pro vzdělání, na péči o osobnostní rozvoj žáků a na reedukační a doučovací opatření. Škola splňuje kritéria hodnocení očima rodičů žáků prvního stupně. Ve většině položek je hodnocena velmi dobře, rodiče jsou spokojeni se vzděláváním svých dětí a škola má jejich důvěru. Rodiče ale hodnotili nedostatečně individuální přístup k žákům a vytváření rovných příležitostí ke vzdělání.

Pracovní listy se zaměřovaly na práci žáků s dyslexií. Samotní žáci je hodnotili jako náročné a poměrně i obtížné. Někteří potřebovali pomoc při vypracování. Cílem však mělo být naučit žáky nedostatky odhalovat a naučit se s nimi pracovat, aby byli schopni číst ostatní texty s porozuměním a co možná nejvyšším užitkem. Účinnost vypracovaných materiálů pro nápravu poruch čtení nebyla zjištěna, ale bylo vyhodnoceno, že samotná náprava čtení vyžaduje delší dobu, než byla doba sledování jedinců při práci. Nejdůležitější pro nápravu poruch čtení je spolupráce školy, rodiny a samotného žáka.

Poruchy učení jsou obtíže, které se budou objevovat stále při vzdělávání žáků. Důležité je naučit se toleranci vůči odlišnosti druhých a trpělivosti při překonávání překážek. S nápravou bychom měli začít co nejdříve, abychom nepromarnili první tři roky ve vzdělávání žáků. Každý učitel by měl znát techniky reedukací a měl by je umět aplikovat. Podle nároků odborných pracovišť by je měl upravit, aby jejich účinnost byla pro jedince co možná největší.

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál 1997, 172 s. ISBN 80-7178-120-7
- JORDAN, Dale R. *Dyslexia in the classroom*. Columbus: Charles E. Merrill publishing company, c 1972, 194 s.
- JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada 2011, 384 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
- KŘIŠŤANOVÁ, Ladislava. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 2. přeprac. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1991, 43 s. ISBN 80-7041-384-0
- LANGMEIER, Josef a Dana. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9
- LUKAS, Elisabeth S. *Logoterapie ve výchově*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 207 s. Studium. ISBN 80-7178-180-0
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN 1988, 238 s. ISBN 0-72-24/1
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-320-X
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997, 187 s. ISBN 80-7169-587-4
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti*. 1. vyd. Jihočany: H&H, 1998, 205 s. ISBN 80-86022-21-8
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2
- MULER, Oldřich. *Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9
- ONDRÁČEK, Petr. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo--: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě*. Vyd. 1. Praha: ISV 2003, 170 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-18-6
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozšiř. vyd. Brno: Paido 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0
- POKORNÁ, Věra. *Teorie diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Vyd. 2. opr. Praha: Portál 2000, 303 s. ISBN 80-7178-151-7

- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Vyd.1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-772-8
- SELIKOWTZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd.1., české. Praha: Grada, 2000, 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7
- SCHENK-DAZINGER. Lotte. *Handbuch der Legasthenie im Kindersalter*. Vyd.2. durchg. Und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 1971, 573 s. ISBN 3-407-20101-x
- SINDELÁROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě* Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 63 s. ISBN 978-80-7367-262-1
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd.1. Praha: Grada 2012, 248 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie. II.díl, psychologie osobnosti*. Liberec 2006,
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd.2. Praha: Portál 2007, 207 s. ISBN 978-80-7367-326-0
- ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5
- ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Vyd.1. Praha: Portál 2013, 139 s. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0

Seznam elektronických zdrojů

- FREIBERGOVÁ, Zuzana. *Systém poradenských služeb v oblasti vzdělávání a zaměstnanosti v České republice*. In: *Centrum poradenských služeb*. [online]. [cit. 2014-11-20]. Dostupné z:
http://www.old.nvf.cz/spps/dokumenty/freibergova_poradensky_system_cr.pdf

HOLČÁKOVÁ, A., *Školní zralost*. In: *Odborné články*. [online]. [cit. 2014-10-22]. Dostupné z: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/odborneclanky/skolnizralost.html>

JOHNOVÁ, Jana. *Příklady správného špatného psaní*. In: *Jak správně psát – jak správně kreslit*. [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: www.jak.spravne-psat.cz/cs/Psani-krok-za-krokem/Zasady-psani

KOHOUTEK, Rudolf, *Školní úspěšnost*. In: *Psychologie v teorii a praxi*. [online]. [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: www.rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti

KULHÁNKOVÁ Eliška a Gabriela MÁLKOVÁ. *Fonematické uvědomění a jeho role ve vývoji*. In: *Psychologie*. [online]. [cit. 2015-4-2]. Dostupné z: www.e-psycholog.eu/pdf/kulhankova-et-al.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *MŠMT: 24. 9. 2004*. [online]. [cit. 2015-4-20]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon

Novela č. 472/2011Sb., školského zákona. In: *MŠMT, 20. 12. 2011*. [online]. [cit. 2015-4-20]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011_novelaSZ-3.pdf-Adobe

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 116/2011Sb. In: *MŠMT, 9. 2. 2005*. [online]. [cit. 2015-6-8]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych-1>

Vyhláška 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků, studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *MŠMT, 25. 5. 2011*. [online]. [cit. 2015-6-8]. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/>

Seznam tabulek a grafů

Seznam grafů

5.1: Výběr školy.....	38
5.2: Hodnocení výuky.....	39
5.3: Domácí úkoly a jejich úkol ve vzdělávání.....	40
5.4: Péče o osobnostní rozvoj žáků	42
5.5: Reedukační a doučovací opatření školy.....	43

Seznam tabulek:

5.1: Výběr školy.....	38
5.2: Hodnocení školy.....	39
5.3: Domácí úkoly a jejich vliv na vzdělání.....	41
5.4: Péče školy o osobnostní rozvoj žáka.....	42
5.5: Reedukační a doučovací opatření školy.....	43

Seznam příloh

Příloha č. 1 Vytvořené materiály.

Příloha č. 2 Vytvořené materiály, ukázky řešení.....a

Příloha č. 3 Přepisovaný rozhovor s učitelem druhé třídy základní školy.....s

Příloha č. 4 Přepisovaný rozhovor s učitelem čtvrté třídy základní školy.....x


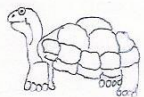


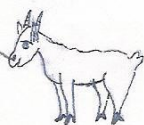

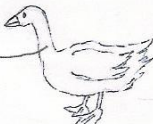


Příloha č. 5 Zadání dotazníku.....cc

Příloha č.2

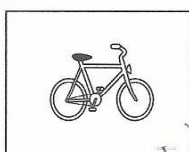
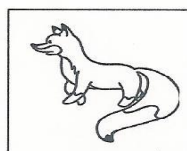
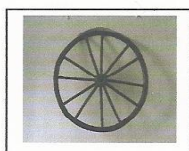
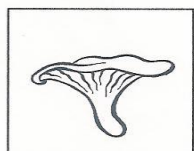
Vytvořené materiály, ukázky řešení

Pracovní list č.1

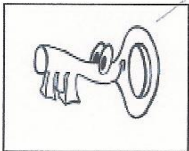
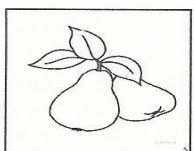
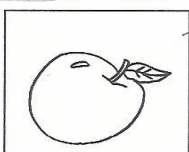
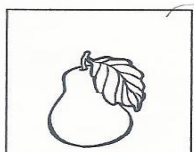
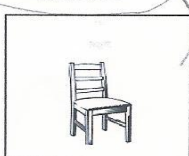
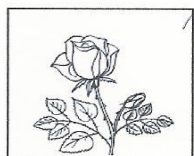
Spoj obrázky se slovy, pak slova vystříhni, rozstříhej na slabiky a vytvoř z nich slova podle obrázků a následně slova rozstříhej na písmena a opět vytvoř názvy zvířat a připraď k obrázkům.

RYBA		
KOBYLA		
ŽÁBA		
HUSA		
KOZA		
SLEPICE		
HOLUBICE		
ZAJÍC		
SOVA		
OSEL		

Pracovní list č. 6



klíč
růže
židle
taška
kolo
liška
hruška
hrušky
kolo
klíč
liška
jablko



Pracovní list č.10

Popletené věty

Spoj slova v odstavci k sobě, tak aby věty měly smysl a mohly být pravdivé.

Koza kreslí.

Karel mečí.

Kolo kouří.

Komín jede.

Ryba leze.

Radka letí.

Raketa plave.

Rak skáče.

Miminko vaří.

Maminka bručí.

Maliny pláče.

Medvěd zrají.

Telefon jede.

Traktor zvoní.

Topič roste.

Tráva topí.

Slunce taje.

Svíčka kvete.

Sněženka vychází.

Sníh svítí.

Babička trká.

Balón voní.

Beran se koulí.

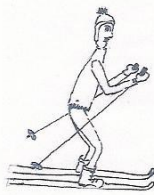
Byliny peče.

Pracovní list č. 11

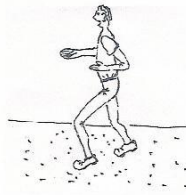
K obrázkům napiš jména dětí nebo povolání podle textu.

Ivana skáče na trampolíně.
Jirka plave.
Kája zamyká.
Kronikář píše kroniku.
Radek si čistí zuby.
Petr lyžuje.

Pavel jede na kole.
Žaneta bruslí.
Jana maluje.
Učitel stříhá.
David skáče do písku.
Jan běhá.



Petr



Jan



učitel



kronikář



Kája



Radek



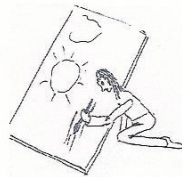
Ivana



David



Pavel



Jana



Žaneta



Jirka

Pracovní list č. 12

Popletený domácí úkol

Alenka je žačka první třídy. Do školy chodí ráda. Trochu problémy má s domácími úkoly, protože její bratr jí pomáhá, když maminka nemá čas a přitom občas Alence provede nějakou lumpárnu.

Zrovna dnes měla Alenka úkol z prvouky, složit několik vět o tom, co se děje v přírodě kolem nás. Úkol se jí zdál příliš složitý, a proto poprosila o pomoc bratra Marka. Ten se nabídl, že věty vymyslí a položí je Alence na stůl, aby si je mohla přepsat, než přijde maminka domů. Alenka souhlasila.

Když se dala do přepisování, zjistila, že ne všechny věty dávají smysl. Musela je tedy všechny pročíst a ty nesmyslné vyškrtat.

Pomoz Alence vyškrtat nepravdivé a nesmyslné věty.

Les tiše šumí a šustí.

Louky nádherně voní.

~~Ptáci nepříjemně nadávají.~~

Liška číhá na svou kořist.

~~Zajíc v lese panáčkuje. Malý zajíček se krčí v obilí.~~

Jezevec vylezl z nory.

~~Vydra plave v kaluži.~~

~~Kombajny jedou posekat vysoký les.~~

Sojku v lese je slyšet krásně zpívat.

~~Lesní bystřina utíká do kopce a sotva dechu popadá.~~

~~Z dálky je slyšet štěkot psa. V lese je krásně.~~

Pracovní list č.15

Vylušti hádanku

Do vět vyber správná slova a písmenko na řádku za doplněným slovem dopiš do prázdného okénka v tajence.

Těstoviny si pokapal	kečupem	P
	kepučem	S
Venku je černočerná	tam	R
	tma	Ř
Auto přijíždí	správa	A
	zprava	Í
Dravý pták zaryl do své kořisti ostrý	dráp	T
	drát	M
Dojděte, prosím, na	počtu	Y
	poštu	E
Upřeně se na mě dívaly jeho	oči	L
	oka	K
Trápí ho ukrutný	kašel	Ě
	kužel	A

V nouzi poznáš

P Ř A T Ý L Ě

Zamysli se nad smyslem přísloví.

Pracovní list č. 17

Hledáme slova, která k sobě patří

Děti jely s paní učitelkou na výlet. Cestou měly mnoho zážitků, aby si něco pamatovaly, psaly si slova, názvy věcí, která pro ně něco znamenala. Pak se jim ale slova pomíchala a ony je musely společnými silami dávat k sobě podle významu.

Najdi slova, která mezi ostatní slova nepatří.

Slon, opice, velbloud, kormorán, hroch, ~~tygr~~

pomeranče, banány, mrkev, brambory, tvarohové ~~knedlíky~~

Holub, vrabec, pštros, ~~zajíc~~, poštolka, orel

Pstruh, ~~žába~~, lín, kapr, sardinka, makrela

Cibule, česnek, ~~řezek~~, křen, pórek

Hruška, jablko, švestka, ~~paprika~~, pomeranč

Rajčata, paprika, meloun, ~~banán~~, okurek

autobus, auto, motorka, ~~vlak~~, traktor

Silnice, cesta, chodník, ~~louka~~, dálnice

Slunce, ~~tma~~, Měsíc, hvězdy, Země

Pracovní list č. 18

Urči povolání

Pracuji ve velké budově. Do mé kanceláře chodí mnoho lidí. Většinou čekají v čekárně až na ně přijde. Všichni návštěvníci mne navštěvují proto, abych jim poradil, jak naložit se svým tělem. Ukazují mi své rány a svá bolavá místa. Většinou je posílám domů do postele, nechám je několik dní ležet. Předepíši jim masti, léky, kapky.

Moje povolání je... *lékař v nemocnici*

Rovněž pracuji ve velké budově. Každý den se zde schází mnoho dětí. Jsou rozděleny do skupin. Já vedu jen jednu skupinu. Pracujeme s tužkou, pastelkami, knihami, počítačem, křídou a tabulí. Čteme, píšeme, cvičíme v tělocvičně nebo na hřišti, kreslíme, malujeme, zpíváme. Někdy společně jdeme na koncert nebo do kina či divadla. Těsně před velkým volnem společně jedeme na výlet.

Moje povolání je... *učitel ve škole*

Pracuji s velkými nádobami. Míchám v nich různé ingredience dohromady, pak je předkládám zájemcům k ochutnání i požívání. Přichází k nám velcí i malí den co den, stráví u nás půl hodiny nebo jen několik minut, naplní si své hladové žaludky a zase běží po své práci.

Moje povolání je... *šéfkuchař ve restauraci*

Jsem kouzelnice, která umí změnit lidi. Pracuji s látkou, kterou nejprve rozstříhám, kusy potom sešívám. Moje výrobky chrání před chladem a zimou, větrem, deštěm, ale jsou i módním doplňkem.

Moje povolání je... *švadlena*

Pracuji se stavebnicí pro dospělé. Aby mi kostky držely na sobě musím si namíchat lepivou hmotu z cementu, písku, vody. Ze stavebnice stavím vysoké stavby, které slouží druhým k bydlení, hraní, učení, léčení i jinak.

Moje povolání je... *sednice na stavbě*

Pracovní list č. 19

Poskládej věty ve správném slovosledu.

dvě, čtyři, Janku, pět, cos to tři, cos sněd. Jedna, to

Jedna, dvě, tři, čtyři, pět, cos to Janku, cos do sněd,
okny Pod vodička. našima teče

Pod našema okny teče vodička.

bubeníček, hochy. a svolává na buben Tluče tluče

Tluče bubeníček, tluče na bubem a svolává hochy.
Rybíčka chytil šohajek plave, ji u kraje. samého malička po Dunaji

Rybíčka malička po Dunaji plavech chytil ji šohajek
moje zelená je potěšení. Travička to *ne samého kraje je.*

Travička zelená so je moje potěšení.
silnicí, panenky potkali je Šly myslivci.

Šly panenky silnicí, potkali je myslivci.
zelenou Skákal oves, přes louku. pes přes

Skákal pes přes oves, přes zelenou louku.
Kočka nebude- li dírou oknem, leze přšet pes nezmoknem.

koťátko trávníčku, Hrálo na si pacičkou po sluníčku. Sahalo

Pracovní list č. 22

Vánoční příběh

Jsou tu opět vánoce. Svátky pohody a lásky. Každý v naší rodině se snaží těm druhým udělat radost. Ne vždy se nám to ale daří. Obzvláště při vánočních přípravách u nás nastává zmatek. Dokončuje se úklid, aby bylo vše voňavé, zadělává se na vánočky a vánoční cukroví, aby štedrovečerní stůl byl co nejbohatší. Připravujeme a balíme dárky. Na vánoce se velmi těším.

Ty letošní byly úžasné, ale měly mnoho nedostatků, jako již každý rok. Já si však nestěžuji. Hlavně, že byly.

Zkus pospojovat části vět tak, jak k sobě patří podle významu

Babička zadělala těsto na vánočku, a ozdoby se rozbily.

Maminka namazala vánoční kolečka medem, místo cukru do něho nasypala sůl.

Dědeček místo ovoce na vánoční stůl koupil podpálil jsem závěsy na okně.

Já jsem zapaloval svíčky na vánočním stromečku a on se zmáchal.

Při nasazování špice na vršek, stromek spadl ale ono nevykynulo.

Tatínek ochutnával bramborový salát a brambory a cibuli.

Bratr Jiří se klouzal na zamrzlé louži, led praskl a kousl se do rtu.

Sestra Ivana vařila pro zmrzlého Jirku čaj, místo marmeládou.

Pracovní list č. 24

Štědrý den

Nastal v dětských srdcích tolik očekávaný Štědrý den. Barborka balila dárky, které sama chtěla uložit pod stromeček, a přitom snila o svých vánočních přáních. Konečně nastala toužebně očekávaná chvíle. Na vánočním stromečku se rozjasnily svíčky a osvětlily dárky pod ním.

Pokus se přečíst, co všechno Barborka našla pod stromečkem. Vyškrtej písmena, která do slova nepatří. Rozděl dárky pro všechny členy rodiny tak, aby každý něco dostal.

Bačkory, mýdlo, vošňavku, obrázková kniřha, panemnenka, míč, lyže, helma, auštíčko, stavebnice, pastelky, bunda, kalahoty, svetř, holdinky, plyšový medevídek, kostky, auktovka, penál, autoedráha, šáola, rukačvice, čerpice, kotlečkové brusle, stoplní hera, tenisová raoketa, kupličky, náramek, kovále, kočábek pro panenku, komlo, mobilní telefon, nůžky, vláček, zástěra.

Maminka mýdlo, vošňavku, šála, čerpice, holeškové brusle
Tatínek obrázková kniřha, kostky, stolní herma, tenisová raoketa
Babička kalahoty, holdinky, rukavice, mobilní telefon, zástěra
Dědeček bunda, svetř, plyšový medevídek, autoedráha,
Bratr míč, lyže, helma, auštíčko, stavebnice, holdinky, bačkory
Barborka bačkory, panenka, pastelky, auktovka, penál, náramek, kovále, kočábek pro panenku, nůžky, vláček.

Pracovní list č. 25

Spoj slabiky do slov a slova napiš. Vlevo jsou spřeházené slabiky a vpravo jsou slova napsaná správně, ale v různém pořadí.

Pi- ce če	<u>čepice</u>	oteplováky
Vi-ka ce ru	<u>rukavice</u>	čepice
Těp vál o ky o	<u>oteplováky</u>	rukavice
Neč ko ně	<u>konečně</u>	odpoledne
Léd po od ne	<u>odpoledne</u>	radovánky
Do ván ky ra	<u>radovánky</u>	konečně
Tí čís o	<u>očistí</u>	zběsile
Sed na nout	<u>nasednout</u>	očistí
Le zbě si	<u>zběsile</u>	nasednout
Cho při zi	<u>příchozí</u>	namířili
Zal do ká ne	<u>nedokázal</u>	příchozí
Li ři mí na	<u>namířili</u>	nedokázal
Pja na tě	<u>zpomalilo</u>	zpomalilo
Li ma lož po	<u>pozoruje</u>	pozoruje
Jě ru po zo	<u>napjatě</u>	napjatě

Pracovní list č. 30

Doplň slabiku ma(má) nebo la (lá) a slova přečti.

SA ~~LA~~ M, ~~MA~~ K, ~~MA~~ SLO, SA ~~LA~~ T, O ~~MA~~ ČKA,
GU ~~LA~~ Š, KO ~~LA~~ Č, O ~~MA~~ STEK, S LA NKA,
OP ~~LA~~ TKY, ČOKO ~~LA~~ DA, S ~~MA~~ ŽIT.

Slova, s doplněnými slabikami správně dopiš do vět, aby dávaly smysl. Je-li to nutné, dej slova do správného tvaru. Každé větě náleží jednoslovo.

± NELA MELE MAK.

MÍŠA KRÁJÍ SALÁM.

JIRKA MAŽE KRAJÍC CHLEBA MASLÉM.

JANA MÍCHÁ GULAŠ.

MAMINKA VAŘÍ OMAČKA.

PAVEL SNÍDAL KOLÁČ.

OBĚDVÁME OPLAT S HOUSKOVÝMI KNEDLÍKY.

DANA ROZPALUJE OMÁŠTEK.

HONZA SYPE SŮL DO OPLÁTKY.

K SVÁTKU JSEM DOSTAL VELKOU ČOKOLADU.

ŘÍZEK SE SMAŽÍ NA TUKU.

Dárek pro Evelínku

Víla Evelínka žije v lesích se svým tatínkem Lesůpánem, velmi miluje zvířátka. Od svého tatínka dostala kočku a dala jí jméno Emílie. Emílie s Evelínkou byly velké kamarádky, rády spolu skotačily a pobíhaly po lesích.

Jednoho dne si ale Emílie nechtěla hrát, ba co víc nechtěla se ani od Evelínky nechat pohladit. Dokonce před vílou utekla a schovala se. Evelínka šla do své postýlky velmi smutná a nešťastná. Její tatínek na to měl však jiný názor. S úsměvem říkal: „Ráno moudřejší večera.“

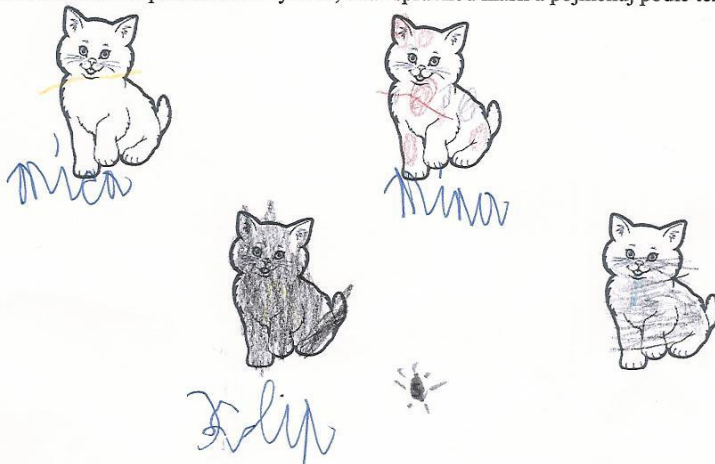
Ráno, hned jak se víla probudila, hledala svou kočičku, myslela, že na ni bude Emílie čekat u postýlky jako každý den. Dnes tomu však bylo jinak.

Když prohledala všechna místa, kde by se kočka mohla schovat, a přesto svou kamarádku nenašla, s pláčem se odebrala do kuchyně, aby si vzala krajíc chleba s máslem a mléko.

Jaké bylo její překvapení, když v košíku u kamen našla svou tolik hledanou kamarádku Emílii se čtyřmi koťaty, která se jí v noci narodila. Jedno bylo černé, jedno bílé, jedno strakaté a jedno moraté. Evelína jim směla dát jména a s tatínkem každému uvázali mašli jiné barvy.

Bílé kotě dostalo jméno Míca. Uvázali mu žlutou mašli. Strakaté kotě dostalo jméno Mína. Uvázali mu červenou mašli. Černé kotě pojmenovali Klip a uvázali mu mašli zelené barvy. Moraté kotě získalo jméno Klap a mašli modré barvy.

Každou kočičku podle zadání vybarvi, uvaž správnou mašli a pojmenuj podle textu.



Pracovní list č. 40

Doplňuj krátké a dlouhé samohlásky do textu.

Smutný čas

Podzimní krajina se mění. Listy stromů se barví různými barvami.

Vzduch chladne, fouká studený větr, který slí. Slunce měně světí,

více prší. Krajina se ukládá k zimnímu spánku. Na odpočinek se

chostají i některá zvěřátka. I kdýž budou v zimě spát, musí si

nachostat potrávu, kterou budou jíst, až je probudí hlod.

Krajina se stává smutnou a jednobarovnou. Asi proto se tolik těšíme na járo, až se všude znovu obnoví žívot.

Zima, ale přináší odpočinek všímu žívotu, umožnuje nábrát nové

slučny vším žívočíchům i rostlínám. Dlouhé noci a tmavé ponurídní

nelákájí věn ani člověka. Kdýž je alesníh a mráz, možeme sáňkovát

boubávat, lyžovat i bruslit na zamrzlých rybníčích a řekách. V tomto

časě slavíme nájkrásnější svátky v roce. I zima je zajímavá a

dáležítí ročním obdobím.

Poskládej správně písmenka ve slovech.

sákovatň sněhobal drkyá dárky

ubrsle brusle strmo strom

elyž lyže byozdo ozdoby

Pracovní list č. 47

Z textu na této straně se ztratila slova. Myslíš, že je dokážeš správně doplnit, aniž by ses díval na předchozí stránku?

Skutečná matka

Jednou se *dvěma ženami* narodily děti ve stejný den a stejnou hodinu. První ženě však dítě zemřelo. Velmi *uvážlivě*... až přišla na nápad. Ukradla dítě své známé a *prohlásila* ho své. Ženy se o dítě přely. Každá se vdušovala, že je jeho matka. Když nepomohly *domluvi*... příbuzných, přátel a sousedů, dostaly se obě před soud.

Soudce je *rozkochl*... a byl z toho zmatený. Tak *obstojně*... případ ještě neměl. Přál si však, aby jeho *rozhodnutí*... bylo spravedlivé, neboť mu velmi záleželo na počestnosti a nestrannosti.

Dlouho si vše pořádně *promyslel*... a našel řešení. Jednomu ze svých přísedících nařídil, aby dítě rozsekl *mečem*... na dvě části.

Každé... žena dostane jednu polovinu.“ Jakmile byl rozsudek vynesena, jedna z žen vykřikla: „Pane!

Ať si dítě vezme ta druhá žena. *desmuje* je! Vzdávám se ho.“

Druhá řekla: „Ať *není*... ani moje ani tvoje. Rozetněte je!“

Moudrý soudce poznal *pravou* matku. *odevzdal*... dítě té ženě, která vykřikla neusmrcujte ho.

Pracovní list č. 43

Na této straně je text napsaný ještě jednou, některá slova jsou napsaná špatně, přeškrtni je

Kdo je chytřejší?

Jednou se hádala želva –žleva se slonem, kdo je chytřejší. „Mě označují za nejchytřejší zvíře –vzříte,“ povídá slon. „Tak jako jsou chytrí sloni –snolí“ odpověděla želva, „tak jsou želvy také.“ „Tak to dokaž –kodaž,“ naparoval se slon. „Dobrá –Dobrá,“ odpověděla želva, „já tě přeskočím. „Cože?“ rozchechtal se slon-snol, „ty, jo? Sice nevím, jak to s chytrostí souvisí, ale budiž - ěubiž. Tak mě přeskoč,“ odpověděl slon. „Dnes-ndes ne, jsem příliš unavená-uvěnaná, ale zítra tě přeskočím. Hned-dneh ráno, jen co vyjde slunce – clunse, přijď na toto místo.“

Druhého dne ještě za tmy - mty přišla želva se svou sestrou želvou. Sestru schovala do rtávy-trávy a sama se skryla-srykla v křoví. Za ranního sviútu- úsvitu bylo slyšet dupání – páduńí, jak na místo přichází slon.

„Tak mě přeskoč, nebo se jobíš-bojíš, že to nedokážeš?“ „Již – žij, se chystám ke skoku,“ odpověděla želva. Elá hop,“ křikla a schoval se do řkoví- křoví, místo ní se na druhé straně ukázala její sestra. „To jsem blázen,“ kroutil -troukil hlavou slon, „ani jsem tě neviděl letět. Skoč-ksoč prosím ještě jednou, budu dávat lepší zopor-pozor.“ „Dobrá, ale naposledy,“ odpověděla sestra želvy. „Elá hop,“ křilka -křikla a schovala se v trávě. Na druhé- ruhde straně volala želva na slona: „Už jsem tady,“ a vylézala ze řkoví-křoví. „Trochu jsem to přehnala. Skok byl říliš dhoulý- dlouhý,“ omlouvala se.

Slon tomu sice stále nevěřil, ale netušil, jak to mohla dokázat. Nechal ji být, styděl se sám před sebou, že se nechal nãpálit, ale důkazy na to neměl. Proto se stáhl do sebe a stal se z něho slon samotář.

Příloha č. 3

Přepisovaný rozhovor s třídním učitelem druhé třídy

Strukturovaný rozhovor učitele č. 1 - druhé třídy

Které faktory při výběru základní školy rodiče upřednostňují?

Naše škola se nachází na vesnici, přitom sem dojíždí mnoho žáků z okolních vesnic a dochází i místní. Škola má dlouholetou tradici, většinou ji navštěvovali i rodiče dnešních žáků. Přizpůsobujeme vyučování do určité míry jízdniému řádu, aby zvláště malé děti nemusely dlouho čekat na autobus a mohly po skončení výuky jet domů. Samozřejmě ti, kteří zůstávají, pobývají ve družině. Zajišťujeme různé kroužky, podnikáme sportovní a kulturní akce. Myslím, že rodiče si naši školu vybírají právě pro tyto výhody.

Mohou rozhodovat při výběru školy i jiné faktory jako např. vyučovací metody, pověst školy, kolektiv třídy, postižení dítěte, místo zaměstnání rodičů?

Neví o tom, že by při výběru školy rozhodovaly vyučovací metody, s tím jsem se ještě nesetkala. Pověst školy je samozřejmě důležitá, hodnotí se i úspěšnost žáků při přijímání ke střednímu vzdělávání. Nevím, jestli rozhoduje pro výběr školy kolektiv třídy, protože sem většinou přijdou děti ze školky, některé se neznají. Většinou nastoupí do první třídy a zůstávají až do deváté. Změna školy je téměř výjimečná. Někteří žáci přicházejí až na druhý stupeň a nepamatují se, že by nechtěli nastoupit kvůli nevhodnému kolektivu. U dětí s postižením se škola snaží navrhnout školu, kde dítěti bude poskytnuta lepší péče vzhledem k jeho potřebám. Spíše se nám ale v posledních letech stává, že rodiče i přesto chtějí dítě vzdělávat u nás hlavně z důvodu kratší vzdálenosti od místa bydliště. Školu se snažíme vybavit podle nejmodernějších trendů, na chodbách nemáme prostory pro relaxační koutky jako jinde. Máme zde jeden s tyčí a žebřinami, žáci ho mohou využít pouze pod dohledem učitele, který má na chodbě dozor. Sama se snažím nechat žáky o přestávce ve třídě, půjčuji jim plyšový míč na hraní. Prostory jsou však omezené proto s ním smějí hrát pouze vzadu na koberci.

Jak pečujete o rozvoj zdravého sebevědomí Vašich žáků?

Já osobně se snažím nepodceňovat jejich problémy, pokud potřebují něco sdělit, v rámci možností je vyslechnu. Pokud se jim nedaří, opravím chyby, ale vyvaruji se připomínek a vytváření předsudků. Nejde – li něco žákovi v učení je třeba lepší v tělocviku nebo v jiných výchovách. Podaří – li se něco zvláště slabšímu žákovi, snažím se výkon ocenit pochvalou.

V hodinách tělesné výchovy zařazuji soutěže a kolektivní hry, vždy se snažím vytvořit vyrovnaná družstva. Zařazuji i některé cviky zaměřené na vzájemnou pomoc a spolupráci.

Jaké činnosti a opatření provádíte, aby došlo ke zkvalitnění procesu úspěšnosti žáků ve vzdělání?

Hlavní a největší problém je, aby se žáci vydrželi soustředit, pracovali a nevyrušovali. Chodí tedy všichni postupně po lavicích k tabuli a splní úkol, pokud začne ve třídě ruch, položíme tužky a protáhneme se pomocí krátkých říkanek. Často využíváme výuky i na koberci, kde žáci změni sed třeba v klek a namáhají jiné svaly a při tom upoutám jejich pozornost změnou. Využívám i některých didaktických her pro oživení hodin. Škola poskytuje dle doporučení odborného pedagogického pracoviště asistenta, spíše osobního. Pokud zjistím u někoho déle trvající problémy se zvládnutím učiva, domluví se s rodiči na důslednější přípravě a pokud i přesto problémy přetrvávají, doporučím odborné vyšetření. Podle výsledků a doporučení pak provádíme opatření, poskytujeme úlevy, vypracováváme individuální vzdělávací plány a podle nich pak probíhá výuka. Pokud rodiče odmítnou nechat dítě vyšetřit, nemohou očekávat úlevy, ani individuální přístup.

Jaká opatření provádí škola pro děti s SPU?

Nyní máme integrovaného žáka, který přišel s papírem z pedagogicko-psychologické poradny s vyjádřením, že má obtíže při analýze a syntéze slov. Nebyla mu vůbec doporučena metoda analyticko-syntetického čtení, ani metoda genetická. Přesto s námi četl metodou analyticko-syntetickou. Já jsem mu posílala navíc domů slabiky s obrázky, aby si procvičovali čtení. Chlapec nyní ve druhé třídě čte pěkně.

Někdy navštívím s dětmi a rodiči i poradnu, aby mi poradili, jak s nimi dál pracovat.

Jaké metody a pomůcky využíváte?

Většinou podle doporučení speciálně-pedagogické poradny. Jinak pokud dítě nestíhá psát má kratší diktáty, popřípadě méně příkladů při počítání na známku.

Jakou roli hrají podle Vás domácí úkoly při vzdělávání žáků?

Já domácí úkoly dávám, jsou součástí opakování a přípravy žáka na školu. Úkoly jsou krátké a udržují vztahy mezi školou a rodinou. Pokud jsem úkoly nedávala, rodiče si stěžovali na malou informovanost o tom, co se učíme.

Je nutné zvládnout čtení co nejdříve a co nejlépe?

Čtení je dovednost, kterou budou žáci uplatňovat v celém svém životě. Čtení je nepostradatelnou dovedností. Je tedy i žádoucí, aby ji naši žáci zvládli co nejdříve a co nejlépe. Nelze však na ně příliš tlačit. Každý potřebujeme jinou dobu. Je třeba je vést ke čtení prostřednictvím příběhů a zajímavých článků. Pokud žáci získají ke čtení vztah, číst budou sami a jejich čtení se bude i zlepšovat.

Platí podle vás, že dobří čtenáři mají i dobrý prospěch?

K tomu aby žák měl pěkné známky je třeba hodně píle a systematické práce někdy i doma. Žákům jen výklad ve škole většinou nestačí. Dobří čtenáři nemusí být vždy ti nejlepší žáci. Špatní čtenáři si však vytvářejí bariéry ke čtení a získávání informací, většinou se neradi a málo učí, proto mají i špatný prospěch.

Jak lze napravit nedostatečný čtenářský výkon?

Všichni žáci se učí číst. Rychlost čtení je dost podobná a chyby se opakují u všech. Myslím, že někdy je problém přístupu ke čtení. Některé děti neradi čtou, kromě úkolu, který dostanou ze školy, si nepřečtou nic. Potom zaostávají. Pokud děti nečtou pěkně nebo se mi něco nezdá, podívám se do zápisníků, kde jim rodiče mají čtení podepisovat a pokud nemají delší dobu podepsáno, ptám, se jestli čtou. Jedna dívka se zhoršila ve čtení, a když jsem se ptala, odpověděla, že chtěla, ale mamka ji poslala si číst nahoru a ona už nečetla. Požádala jsem o kontrolu.

Objevují se podle vás rozdíly při nácviku čtení u dětí s dyslexií a dětí bez těchto obtíží?

Děti mají za úkol číst každý den rodičům alespoň 15 min. a rodiče jim to mají podepisovat. Nyní to již neřeším, stačí podpis jednou za týden, že děti četli. Je mi jedno, jestli čtou denně 15 min. nebo jednou týdně dvě hodiny.

Jsou podle Vás mnou vytvořené pracovní listy vhodné pro práci s žáky s dyslexií?

Myslím, že řeší problematiku soustředění se na čtení. Žáci většinou čtou překotně, spěchají, koncovky nedočitají a porozumění čtenému se tím snižuje. V pracovních listech jste se zaměřila na chyby ve čtení, čtenář se na ně musí více soustředit a musí je i rozlišovat. Je pravda, že při čtení příběhu nemusí být tak ostražitý po celou dobu čtení. Pokud problémy ve čtení přetrvávají, měli by čtenáři pracovat s podobnými materiály.

Mohou pracovní listy pro žáky s dyslexií pomoci získat žákovi vztah ke čtení?

Aby žák rád četl, musí především číst. Zdokonalit si čtení natolik, aby nedělal chyby a mohl se věnovat pouze obsahu. Pracovní listy se soustředí na problematiku chyb ve čtení a může pomoci chyby zvládnout. Vztah ke čtení a ke knihám je lépe získávat skrze příběhy zachycené v literatuře pro děti a mládež. Děti by měly číst i knihy.

Je vhodnější využít pracovní listy ve skupinách nebo pro individuální přípravu?

Pokud chci pouze zpestřit hodinu čtení vyplňováním zajímavých úkolů, je možné je využívat i ke čtení ve škole. Jinak já se ve škole zaměřuji spíše na čtení knih. Žáci představí celé třídě zajímavou knihu, kterou četli, navštívujeme knihovny, kde pro ně mají připraveny motivační programy. Pokud žák potřebuje nacvičovat techniku čtení a

čtení knih mu dělá potíže je asi lépe, když bude denně číst z pracovních listů a plnit úkoly než nic. Rozhodně jsou vhodnější pro práci doma.

Řeší pracovní listy problémy žáků s porozuměním čtenému textu?

Pracovní listy jsou zaměřeny na chyby ve čtení, které mohou znesnadňovat čtení a porozumění čtenému. Je dobře, když si je žák procvičuje a přímo na nedostatky se soustředí. Je v nich ihned zpětná vazba, kdy vidíme, že žák rozumí, ví, co čte. K tomu aby rozuměl, musí ale číst nejen pracovní listy, ale i ostatní texty a literaturu pro děti a mládež.

Příloha č. 4

Přepisovaný rozhovor s učitelem čtvrté třídy

Strukturovaný rozhovor č. 2 - s učitelem čtvrté třídy

Které faktory při výběru základní školy rodiče upřednostňují?

Myslím, že největší roli při umístění žáka do základní školy hraje dostupnost a vzdálenost od místa bydliště. Setkala jsem se s případem integrovaného žáka, kde důležitou roli hrál i fakt, že jeho vzdělávání probíhá na běžné základní škole. Rodičům tenkrát byla nabízena i praktická základní škola s tím, že tam mají větší zkušenosti s doporučenými vyučovacími metodami vhodnými pro tento typ znevýhodnění a více pomůcek a více času na žáky. Školu praktickou odmítli a žák byl umístěn u nás. Právě s ohledem kratší vzdálenosti od místa bydliště.

Mohou rozhodovat při výběru školy i jiné faktory jako např. vyučovací metody, pověst školy, kolektiv třídy, postižení dítěte, místo zaměstnání rodičů?

V první třídě se některé děti vůbec neznají, kolektiv se začíná teprve tvořit. Nikdo dopředu nemůže říci, jaký bude a jak se v něm bude jakýkoli jedinec cítit. Na problémy s vyučovacími metodami si vzpomínám ze svého minulého působení. Rodičům budoucích žáků prvních tříd byla nabídnuta genetická metoda prvopočátečního čtení. Mnoho rodičů s ní nesouhlasilo, nepřáli si, aby s jejich dětmi někdo experimentoval a dokonce to byl i v některých případech podnět pro změnu školy. Nebylo případů mnoho, ale objevily se. Pokud zapisujeme žáky do prvních tříd, snažíme se jim přizpůsobit vyzdobu, prostředí školy, popřípadě zpříjemnit čekání pohybovými aktivitami. Máme zde koutek s kobercem, tyčí k lezení a ripstolí, děti mohou ho využít, ale dohled si musí zajistit rodiče. Školu se snažíme vyzdobit a vybavit podle nejmodernějších trendů, aby byla pro děti a jejich rodiče zajímavá. Pokud vím, učitelé se snaží být vstřícní jak k žákům, tak k jejich rodičům.

Jak pečujete o zdravé sebevědomí svých žáků?

Mám ve třídě žáka s tělesným znevýhodněním, snažím se ho zapojovat do všech aktivit, ale hlavně při tělocviku je to velmi obtížné. Vybírám tedy hry, kdy se nebude soutěžit, neboť by ho nikdo v družstvu nechtěl. Všem se snažím dát rovné příležitosti k projevení vlastních názorů, hlavně při přírodovědě a vlastivědě nebo ve výchovách. Jinak mám systém, aby se každý dostal každý den k tabuli a mohl něco napsat nebo spočítat.

Jaká provádíte opatření pro začlenění žáků do kolektivu?

Hlavně při hodinách tělesné výchovy, zařazuji kolektivní hry a soutěže. Mám ve třídě žáka s tělesným postižením, raději proto začleňuji nácvik cvičebních prvků, kde žáci nesoutěží, aby nedocházelo k vyčleňování znevýhodněného jedince. V hodinách ve třídě zařazuji práci ve dvojicích i ve skupinách (spíše výjimečně).

Jaké činnosti a opatření provádíte, aby došlo ke zkvalitnění procesu úspěšnosti žáků ve vzdělání?

Zařazuji některé didaktické hry na procvičení látky, pracujeme ve skupinách, nejčastěji ve dvojicích, protože v této třídě je velmi málo místa. Snažím se hledat zajímavé úkoly, aby ozvláštnily výuku a přitom procvičily a upevnily látku. Např. Zajímavé slovní úlohy, do českého jazyka neobvyklé doplňovačky. Žáci nosí zajímavé prezentace, které si doma připraví a zde celou třídu seznámí s tématem. Vždy jsem ráda zařazovala část výuky na koberci, ale v této třídě je tak málo místa, že se sem stěží vejdou lavice. Ve třídě mám dvacet osm žáků. Někteří žáci mají vypracované individuální vzdělávací plány a pracujeme podle nich. Poskytujeme doučování, pokud doporučí odborné pracoviště.

Jaká opatření provádí škola pro děti s SPU?

Opatření provádíme, pokud je pedagogicko psychologická poradna doporučí. S dětmi pracujeme také podle doporučení poradny. Máme tady dítě, které má doporučení pro češtinu a angličtinu na dvě hodiny týdně navíc. Tak ho dvakrát týdně doučuji český jazyk a angličtinu. Měli jsme chlapce s dyslexií a to sem docházela maminka, já to vysvětlila mamince a oni doma pracovali.

Jak získáváte materiály pro žáky s dyslexií?

Děti mají vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Oni mi sem přijedou na konzultaci a poradí mi jak s dětmi pracovat, jaké materiály používat. I já se mohu zeptat, aby mi doporučili, pokud vím, že bych nějaké potřebovala.

Jaké metody a pomůcky používáte?

Většinou zkrácené diktáty. Menší množství příkladů. Speciální čítanky nebo pracovní sešity v hodině ne. Pokud poradna napíše, že má mít dítě dvě hodiny českého jazyka, matematiky nebo angličtiny navíc, tak po vyučování se s ním doučuji. Je to jakási reedukace.

Jakou roli hrají podle Vás domácí úkoly při vzdělávání žáků?

Nemyslím si, že jsou nutnou součástí vzdělávání, ale naše tradice nás k tomu nutí. Ten kdo chodí do školy má i úkoly. Žáci na prvním stupni by je mít nemuseli, ale vzhledem k představám rodičů jsou důležité. Když jsem úkoly delší dobu nedala, setkala jsem se s nespokojeností rodičů. Od té doby je dávám téměř každý den. Alespoň si děti procvičí a zopakují látku do hodin a rodiče jsou informováni o činnosti ve škole.

Je nutné zvládnout čtení co nejdříve a co nejlépe?

Čtení je základní dovednost důležitá pro další vzdělávání. Bez této dovednosti se již dnes neobejdou ani v životě. Je tedy žádoucí, aby ji zvládli co nejlépe. Čím bude dříve zvládnuto, tím také bude déle procvičováno a je větší pravděpodobnost, že úroveň čtení bude vyšší.

Platí podle vás, že dobří čtenáři mají i dobrý prospěch?

Nikde není psáno, že se dobrý čtenář musí také dobře učit. Mám tady chlapce, který čte nejlépe ze třídy, přečte mnoho knih, ale jeho prospěch není vždy nejlepší. Vážně především v matematice a ostatní předměty si doma nezopakuje a nemá proto nejlepší výsledky. Čtení učíme proto, aby si žáci uměli vytáhnout informace pro ně potřebné. K pěknému prospěchu ve škole nestačí jen dobře číst. Naopak špatní čtenáři se špatně učí, protože neradi čtou a neradi se učí.

Jak lze napravit nedostatečný čtenářský výkon?

Všem žákům chystám seznam knih vhodný ke čtení, krom toho si mohou vybrat svou vlastní knihu na čtení a každý měsíc si ji mají zapsat do čtenářského sešitu. Stačí název knihy a autora, nakreslit obrázek a pár větami o čem kniha je. Většina dětí ze třídy tak činí, horší čtenáři se úkolu vyhýbají. Každý měsíc knihu nepřečtou. Čtou knihy pro mladší děti s velkými písmeny, spoustou obrázků a malým obsahem textu.

Pokud chtějí číst dobře, měli by číst alespoň 15 min. denně, ale pokud čtou pro zábavu, tak čtou déle. Na udržení kvality čtení by ta čtvrt hodina stačit měla.

Objevují se podle vás rozdíly při nácviku čtení u dětí s dyslexií a dětí bez těchto obtíží?

Žáci s dyslexií špatně a málo čtou, čtení je nebaví. Čtení se vyhýbají a chybí jim pravidelnost v nácviku této dovednosti. Někdy je třeba využít i speciální texty zaměřené na porozumění čtenému, zvláště pokud problémy ve čtení přetrvávají i přes pravidelný nácvik.

Jsou podle Vás mnou vytvořené pracovní listy vhodné pro práci s žáky s dyslexií?

Vzhledem k tomu, že s dětmi s dyslektickými obtížemi by se mělo procvičovat porozumění přečtenému, skládání slov ze slabik, skládání slov z písmen myslím, že to by bylo splněno. Jsou vhodné pro nácvik čtení pro žáky s dyslexií.

Mohou pracovní listy pro žáky s dyslexií pomoci získat žákovi vztah ke čtení?

Pokud bude veden systematicky ke čtení, zvládne dobře techniku, tak jistě. Důležité je, aby četl pravidelně, pokud možno denně. Má-li obtíže ve čtení, musí číst nahlas a rodiče by ho měli poslouchat. Pokud tedy pracovní listy povedou děti a jejich rodiče ke společnému dennodennímu čtení, pak jistě pomohou žákovi získat i vztah ke čtení.

Je vhodnější využít pracovní listy ve skupinách nebo pro individuální přípravu?

Žáci s poruchami čtení určitě mají s pracovními listy pracovat individuálně, aby měli na jejich plnění dostatek času. Jde-li nám jen o zpestření hodiny čtení, pak se hodí i pro práce ve skupinách nebo pro celou třídu. Pro cílené zaměření na dyslektika a jeho nápravu čtení je třeba individuální práce.

Řeší pracovní listy problematiku čtení s porozuměním?

Já myslím, že každý žák se

musí více zaměřit pozornost na text, aby do něho správně doplnil. Musí i dobře rozumět tomu co čte, jinak udělá chybu. Moje děti čtou pěkně samy pro sebe, ale pro takové uvědomění si koncovek slov, významu předložek to může mít smysl.

Příloha č. 5

Dotazník

Hodnocení školy očima rodičů žáků na prvním stupni základní školy

Vážený pane a paní.

Jsem posluchačka Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. Dovoluji si Vám zaslat dotazník s prosbou o jeho vyplnění. Na Vaší škole probíhá průzkum, jehož úkolem je zjistit, jak škola splňuje kritéria hodnocení škol očima veřejnosti, respektive rodičů žáků, kteří školu navštěvují. Odpovědi, které nám poskytnete, přinesou obrázek o hodnocení základní školy, o spokojenosti veřejnosti s výukou a o názorech na vzdělávání žáků. Vyplňování nezabere více než 15 minut.

Dotazník je tvořen 20 otázkami, na něž respondent odpovídá tím způsobem, že vybere jednu hodnotu ze škály určitě ano, spíše ano, nevím, spíše ne a ne.

Dotazník bude zpracován anonymně. Informace, které nám prostřednictvím dotazníku sdělíte, budou využity pouze pro potřeby výzkumu a nebudou nikde zveřejňovány. Za Váš drahocenný čas věnovaný vyplňování dotazníku velmi děkuji.

Vyplněný dotazník pošlete, prosím, po Vašem dítěti zpět do školy, necht' ho odevzdá třídní učitelce.

Děkuji za Vaši vstřícnost

Tmejová Pavla

Dotazník pro rodiče

1. Při výběru školy pro moje dítě hrála roli dobrá pověst školy.

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Školu jsem vybíral(a) po prohlídce prostor, ve kterých se pohybují žáci a podle vstřícného vystupování pedagogů a zaměstnanců školy.

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Ve výběru základní školy rozhodovala vzdálenost od místa bydliště.

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Při výběru školy zohledňuji jiné faktory, dostupnost mimoškolních kroužků, vzdálenost od místa bydliště prarodičů dítěte, znevýhodnění dítěte, zaměstnání rodičů, dostupnost prarodičů, apod.

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Je podle Vás srozumitelná výuka ve škole pro Vaše dítě?

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vždy umí	jen výjimečně	někdy rozumí	častěji ve škole	stále doma
Látku ze školy	něčemu nerozumí	jindy vysvětlují	nerozumí látce	vysvětlují

6. Motivuje podle Vás klasifikace a hodnocení učitele své žáky k učení a dosažení úspěšnosti ve vzdělání?

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Při výuce učitelé zohledňují individuální potřeby žáků.

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Jste spokojeni s výsledky, které Vaše dítě ve škole dosahuje?

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Jsou podle vás domácí úkoly zadávané s úmyslem zopakování učiva přínosné pro vzdělávání Vašeho dítěte? (Nemyslí se dopisování prací, které žák ve škole nestihl, nebo přepisování prací s velkou chybovostí).

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učí pravidelně přípravě do školy	zopakují si, co probírají ve škole	snad alespoň malá příprava do školy	pomoc rodičů, ti mu chyby opraví	příliš malá příprava do školy

10. Pomáháte svému dítěti s domácími úkoly?

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I když by zvládl sám	vysvětluji, radím, kontroluji	někdy vysvětluji, někdy pracuje samo kontrola a podpis	pomohu chce – li, kontrola při podpisu	bez mé pomoci jen podpis

11. Poskytují domácí úkoly učitelům zpětnou vazbu o vědomostech žáka a zvládnutí probraného učiva?

Určitě	spíše		spíše	ne
Ano	ano	nevím	ne	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel Vidí, zda žák rozumí problému	úkol píše na základě toho, co zná ze školy		pomáhají rodiče není průkazné, jestli umí řešit	pomáhají a kontrolují úkol rodiče

12. Jsou podle Vás domácí úkoly přiměřené věku dítěte i obtížnosti učiva.

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Úkol splní zabere Do 15 min.	splnění úkolu 15 min	někdy úkol splní do 10 min. jindy déle než 20 min.	plníme úkol plní úkol 20 min. denně	plníme úkol déle než 30 min. denně

13. Dbá podle Vás škola zavedením různých opatření na zamezení vyčleňování žáků z kolektivu třídy, předcházení šikaně?

Určitě ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Poskytuje škola bezpečné prostředí pro všechny žáky?

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Škola vede všechny žáky ke zdravému sebevědomí, které pomáhá vytvářet pozitivní vztahy mezi žáky a vzájemnou spolupráci.

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Podporuje škola vzájemnou spolupráci a úctu mezi žáky?

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Škola vytváří rovné příležitosti ve vzdělání pro všechny žáky, aniž by spolupracovala s odborným pracovištěm. Pracuje pouze na základě potřeb žáka.

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vždy zohlední Individuální Potřeby	někdy přihlédne k individuálním potřebám žáka		individuální potřeby jsou zohledňovány jen výjimečně	pro všechny platí jeden metr

18. Škola spolupracuje s odbornými pracovišti a organizuje podpůrná opatření s cílem dosažení maximálních učebních pokroků.

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
je připravena odstranit příčiny neúspěchu	škola řeší problémy, pokud trvají delší dobu	asi škola řeší problémy na žádost rodičů	problémy řeší spíše radou, co má žák i rodiče dělat	neúspěchy žáků berou jako nedostatečnou přípravu doma

19. Myslíte, že by měla taková opatření zaměřená na neúspěchy žáků ve škole být běžně dostupná pro všechny žáky?

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kdykoliv	např. po delší absenci	pokud jsou obtíže trvalejší	pouze po dohodě s rodiči	zájem musí mít rodiče

20. Objevují – li se poruchy čtení i na druhém stupni základní školy, žáci si vytváří negativní vztah ke vzdělání a při výběru středního vzdělávání volí raději učební obory.

Určitě Ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Za Vaši spolupráci velmi děkuji

Tmejová Pavla