



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Žáci se specifickými poruchami učení v základních školách

Bakalářská práce

Studijní program:

Studijní obor:

Autor práce:

Vedoucí práce:

B7506 Speciální pedagogika

Speciální pedagogika pro vychovatele

Michaela Kubínová

Mgr. Lenka Havlíková

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Žáci se specifickými poruchami učení v základních školách

<i>Jméno a příjmení:</i>	Michaela Kubínová
<i>Osobní číslo:</i>	P17000364
<i>Studijní program:</i>	B7506 Speciální pedagogika
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika pro vychovatele
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2018/2019

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat specifické poruchy učení se zaměřením převážně na dysgrafii, zaměřit se na diagnostický proces vedený speciálním pedagogem. Popsat reedukaci a variabilitu metod vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník.

Při zpracování bakalářské práce budu vždy postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- BUREŠOVÁ, J., 2016. Povím vám o dyslexii: průvodce pro rodinu a přátele. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0991-9.
- BUREŠOVÁ, J., 2017. Povíme vám o dysortografii a dysgrafii: průvodce pro rodinu a přátele. 1. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1106-6.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. Reeducace specifických poruch učení u dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KREJČOVÁ, L., ŠEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K., BODNÁROVÁ, Z., 2018. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
- POKORNÁ, V., 1997. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
- SELIKOWITZ, M., 2000. Dyslexie a jiné poruchy učení: co to jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují: o poruchách koordinace a o nemotornosti: sociální a emocionální vývoj dítěte: jak mohou svým dětem pomoci rodiče: a jak to bývá v dospělosti. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.
- ZELINKOVÁ, O., 2003. Poruchy učení. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-038-3.

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

4. července 2020

Michaela Kubínová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí této práce Mgr. Lence Havlíkové za odborné vedení, odbornou pomoc, rady a za čas, který obětovala této bakalářské práci.

Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří mi ochotně vyplnili dotazník týkající se žáků se specifickými poruchami učení.

V neposlední řadě děkuji rodině a nejbližším za podporu, pomoc a trpělivost, kterou mi poskytovali nejenom při psaní bakalářské práce, ale po celou dobu studia na vysoké škole.

Název bakalářské práce: Žáci se specifickými poruchami učení v základních školách

Jméno a příjmení autora: Michaela Kubínová

Akademický rok odevzdávání bakalářské práce: 2019/2020

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Lenka Havlíková

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá žáky se specifickými poruchami učení v běžných základních školách. V teoretické části je objasněna problematika specifických poruch učení. Jejich příčiny, projevy, základní rozdělení, diagnostika a reedukace. Největší část teoretické části je zaměřena na popis jednotlivých specifických poruch učení. Celá teoretická část byla zpracována pomocí odborné literatury.

Cílem empirické části bylo zjistit, jaké specifické poruchy učení se ve školách objevují nejvíce, které specifické poruchy jsou nejčastější, jak pedagog může kompenzovat problémy způsobené specifickými poruchami učení a jak mohou pomoc zákonní zástupci těchto žáků, a to pomocí dotazníkového šetření. Dotazníky byly předány do 8 základních škol ve Středočeském kraji. Získaná data byla zpracována do grafů a pomocí nich byly zobrazeny a popsány výsledky a shrnutí výsledků dotazníkového šetření.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, žáci se specifickými poruchami učení

Title of Bachelor thesis: Children with Specific Learning Disabilities in Primary Schools

Fist and last name of the author: Michaela Kubínová

Academic year of thesis submission: 2019/2020

Supervisor of the bachelor thesis: Mgr. Lenka Havlíková

Summary/Anotation

This bachelor's thesis focuses on pupils with specific learning disorders at general primary schools. The causes, manifestations, basic classification, diagnostics and re-education of specific learning disorders are explored in the theoretical section of the thesis. The largest part of the section deals with the individual specific learning disorders and their description. The theoretical section as a whole is based on expert literature.

The empirical section of the thesis is based on survey research that aims to specify which specific learning disorders prevail, which of them occur most often and how teachers can compensate for the issues caused by these disorders, including the possible supporting role of the pupils' legal representatives. The questionnaires were distributed within eight primary schools in the Central Bohemia Region. The obtained data were analysed in graphs which describe and summarize the findings of the survey research.

Keywords: Specific Learning Disabilities, Children with Specific Learning Disabilities

Obsah

Seznam použitých zkratk	10
Seznam grafů	11
Úvod	12
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Specifické poruchy učení	13
1.1 SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí	14
1.2 Historie SPU	14
1.3 Příčiny vzniku SPU	15
1.3.1 Biologicko-medicínská rovina	15
1.3.2 Kognitivní rovina	16
1.3.3 Behaviorální rovina	16
1.4 Základní rozdělení SPU	17
2 Klasifikace verbálních poruch učení	18
2.1 Dyslexie	18
2.2 Dysgrafie	19
2.3 Dysortografie	20
2.4 Diskalkulie	21
2.4.1 Typy diskalkulie	22
3 Diagnostika SPU	24
4 Reedukace specifických poruch učení	25
4.1 Reedukace dyslexie	27
4.2 Reedukace dysgrafie	28
4.3 Reedukace dysortografie	30
4.4 Reedukace diskalkulie	32
5 Klasifikace neverbálních poruch učení	33
5.1 Dyspraxie	33

5.2 Dismúzie	33
5.3 Dyspinxie.....	33
6 Děti a SPU	34
6.1 IVP – individuální vzdělávací plán	35
6.1.2 Tvorba IVP.....	35
6.2 Asistent pedagoga.....	37
EMPIRICKÁ ČÁST.....	39
7 Cíl praktické části.....	39
7.1 Dílčí cíle	39
7.2 Průzkumné otázky	39
8 Použité metody	39
9 Popis výzkumného vzorku	40
10 Výsledky průzkumu a jejich interpretace.....	40
10.1 Vyhodnocení výzkumných otázek.....	57
11 Shrnutí výsledků empirické části	59
12 Diskuze.....	61
13 Navrhovaná opatření	64
Závěr.....	65
Seznam použitých zdrojů	67
Seznam příloh.....	69

Seznam použitých zkratek

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

CNS – Centrální nervová soustava

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPU – Specifické poruchy učení

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

tj. – to jest

tzv. – tak zvaný

Seznam grafů

Graf č. 1: Rozložení ročníků	40
Graf č. 2: Počet žáků ve třídách	41
Graf č. 3: Výskyt specifických poruch učení ve třídách	42
Graf č. 4: Počet žáků ve třídě s diagnostikovanými specifickými poruchami učení	43
Graf č. 5: Počet dětí ve třídě, u kterých se projevuje specifická porucha učení	44
Graf č. 6: Výskyt specifických poruch učení ve třídě	45
Graf č. 7: Nejčastější specifická porucha učení ve třídě	46
Graf č. 8: Výskyt specifických poruch učení podle pohlaví	47
Graf č. 9: Nejčastější specifická porucha učení u chlapců	48
Graf č. 10: Nejčastější specifická porucha učení u dívek.....	48
Graf č. 11: Využívání reedukačních, kompenzačních, didaktických a jiných pomůcek.....	49
Graf č. 12: Aplikované úlevy pro žáky se specifickými poruchami učení	51
Graf č. 13: Důležitost individuálního vzdělávacího plánu	52
Graf č. 14: Důležitost asistenta pedagoga ve třídě	53
Graf č. 15: Spolupráce se zákonnými zástupci žáků s SPU	55

Úvod

Bakalářská práce s názvem *Žáci se specifickými poruchami učení se zabývá výskytem specifických poruch učení v běžných základních školách. V dnešní době se se specifickými poruchami učení setkáváme čím dál častěji. Obzvláště právě v základních školách a žáků, kteří mají diagnostikované SPU stále přibývá. Tyto poruchy doprovází jedince prakticky celý život a ovlivňují ho, jak ve vzdělávání, tak později i v pracovním procesu a někdy i v sociálním začlenění.*

Specifické poruchy učení se vyskytují i u dospělých, ale tato bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami u žáků na základní škole, jak je již výše zmíněno. Hlavním důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, je fakt, že mě problematika specifických poruch učení zajímá a také proto, že se prakticky denně setkávám v rodině s osobou, která je postižena specifickou poruchou učení, konkrétně dyslexií a dysgrafií. Díky tomu mohu vidět veškeré projevy a celkově, jak probíhá práce s takovým žákem. Bohužel, co se týče podpory ze strany třídního pedagoga, není úplně ideální. Proto bych touto prací a následně dotazníkem chtěla zjistit, jak na tuto problematiku pohlíží i jiní pedagogové. Protože postoj třídního učitele a celkově školy je v tomto případě velmi důležitý. Samozřejmě i podpora rodiny je nedílnou součástí této problematiky.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké specifické poruchy učení se ve třídách objevují a která specifická porucha učení je nejčastější. Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První z nich je část teoretická, v níž je vymezena definice specifických poruch učení, jejich historie, příčiny, základní rozdělení a popsání jednotlivých specifických poruch učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmuzie, dyspinxie. Dále také diagnostika a reedukace SPU. V neposlední řadě, jak tato problematika ovlivňuje děti, které se s SPU potýkají.

Empirická část je uskutečněna pomocí dotazníkového šetření, ve kterém zjišťujeme, jaké specifické poruchy učení se ve školách vyskytují, jaká specifická porucha je nejčastější, jaký je výskyt SPU v rámci pohlaví. Dále se zaměřujeme na to, jaká podpůrná opatření pedagogové těmto žákům poskytují. Součástí šetření je také názor pedagogů na individuální vzdělávací plán pro tyto žáky, zjištění, zda mají ve třídě k dispozici asistenta pedagoga a v neposlední řadě, jestli je v tomto případě důležitá spolupráce mezi pedagogem a zákonným zástupcem těchto žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

„Specifické poruchy učení (dále jen SPU) mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz 2000, s. 11).

Zelinková (2015, s. 10) definuje SPU jako skupinu obtíží, které se projevují v oblasti řeči, čtení, psaní, matematiky, ale i naslouchání. Každá tato specifická porucha má individuální projevy a jsou způsobeny dysfunkcí centrální nervové soustavy. V současné době ale existuje celá řada jiných definic SPU.

Specifické poruchy učení se často vyskytují souběžně s jinými handicapujícími podmínkami. Konkrétně to mohou být: senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování, ale také vnější vlivy, mezi které řadíme kulturní odlišnosti, nedostatečné, popřípadě neúměrné vedení. Avšak poruchy učení nejsou přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů. SPU se neobjevují pouze v oblastech, kde je porucha nejvýraznější, ale naopak mají mnoho společných projevů. Obvykle se projevují poruchy řeči, problémy se soustředěním, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nepostačující zrakové a sluchové vnímání a další obtíže. Všechny poruchy jsou navzájem propojeny.

Vágnerová (2005, s. 59–60) SPU řadí mezi vývojové poruchy. Označuje je jako kategorii výukových problémů, které jsou výsledkem nedostatku dílčích funkcí, potřebných pro osvojení školních dovedností. SPU nejsou důsledkem postižení zraku, sluchu, motoriky, mentální retardace či psychickou poruchou nebo negativními vlivy, se kterými se jedinec střetává v okolí, ale jejich vnější projev tomu může být podobný, protože dítě neumí číst, psát atd.

U dětí s diagnostikovanou SPU si můžeme všimnout, že v některých předmětech nemají problém, nedostatky se u nich objevují jen v určitých oblastech. Úspěšnost žáka závisí na mnoha faktorech, např. obecných znalostech a dovednostech, od kterých se rozvíjí další důležité činnosti, ale i motivace k učení. Některé děti trpící SPU mohou být i nadprůměrně vyspělé, záleží na různých faktorech jako je zralost vizuální percepce, slovní pohotovost

či jazyková citlivost, a proto v určitých předmětech mohou mít nadprůměrné výsledky, ale naopak v jiných mohou být výsledky podprůměrné.

1.1 SPU v Mezinárodní klasifikaci nemocí

Michalová (2001, s. 15–16) uvádí, že SPU jsou zařazeny do Mezinárodní klasifikace nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování. Nachází se v kategorii F80-F89 Poruchy psychického vývoje.

F 80. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81. Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 0. Specifická porucha čtení

F 81. 1. Specifická porucha psaní

F 81. 2. Specifická porucha počítání

F 81. 3. Smíšená porucha školních dovedností

F 81. 8. Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81. 9. Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F 82. Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83. Smíšené specifické vývojové poruchy

1.2 Historie SPU

Matějček (1995, s. 14-15) ve své knize uvádí, že v roce 1904 Antonín Heveroch zveřejnil článek „O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti“. V tomto díle rozebírá příběh o dívce, která by v dnešní době měla diagnostikovanou specifickou poruchu učení – dyslexii. V díle také apeluje na ostatní pedagogy, aby si podobných případů všimli i oni. Ve světě se poprvé řešila dyslexie, když Francouz P. Broca, který byl známým neurologem, objevil v čelním laloku levé mozkové polokoule místo, které je ovládacím centrem našeho mluvení po motorické stránce. Pokud dojde k poškození tohoto místa, tak jedinci ubývá schopnost artikulovat, vytvářet řeč a vyjadřovat se. V roce 1874

O. Wernicke zjistil, že v okolí Brocových center jsou další centra, která se podílí na porozumění mluvené řeči a za samotnou obsahovou složku mluvního projevu

Pojem dyslexie zprvu nebyl známý, používal se pojem alexie, která byla definována jako ztráta schopnosti číst. Později A. Kussmaul užil pojem „slovní slepota“. Tento termín byl používán, pokud došlo ke ztrátě schopnosti číst v důsledku nějakého poškození mozku. Stejně tak nazval ztrátu schopností v oblasti sluchového vnímání – „slovní hluchota.“

1.3 Příčiny vzniku SPU

„V pozadí patogeneze příznaků SPU shledáváme přítomnost diskrétních poškození mozku, jisté změny v architektuře mozku a odchylných modelech vytváření nervových spojů (synapsí)“ (Kaprová 1997, s. 19).

Když se podíváme na samotnou etiologii SPU, tak vidíme, že je rozmanitá, ale dříve, tedy na samotném počátku, se příčiny SPU soustředily pouze na výčet specifických chyb. Nejnovější práce se zaměřují na mozkové hemisféry a jejich propojení (Pokorná 1997, s. 71). Nyní se zaměříme na tři oblasti, ve kterých lze sledovat příčiny vzniku SPU. Uta Frith (1997) shrnuje: „že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně reedukaci dyslexie lze sledovat v následujících třech rovinách:

1. biologicko-medicínská,
2. kognitivní,
3. behaviorální“ (In Zelinková 2015, s. 21).

1.3.1 Biologicko-medicínská rovina

GENETIKA

Podle Zelinkové (2015, s. 22–24) v dnešní době existuje již několik důkazů, že některé vývojové poruchy jsou ovlivněny geny. Není to způsobeno jedním genem, ale několika. Projevy nejsou u všech lidí stejné, protože mechanismy nejsou doposud známé. Podle nynějších výzkumů to připisujeme možnému podílu chromozomů 2., 3., 6., 7., 15., a 18. páru. 6. pár chromozomů na tom má zřejmě svůj největší podíl.

STRUKTURA A FUNGOVÁNÍ MOZKU

Do biologicko-medicínské roviny řadíme i strukturu a fungování mozku. Mozek jedince bez poruchy učení se liší strukturou a funkcí od jedince, který poruchou trpí. Rozdíly ve struktuře mozku se začínají utvářet již před porodem. V období embryonálního vývoje vznikají další anomálie ve struktuře mozku, které jsou spojeny s migrací buněk, utváření spojů mezi nimi a odumíráním „zbytečných“ buněk. Zde mohou hrát roli i genetické faktory.

HORMONÁLNÍ ZMĚNY

Právě zvýšená hladina testosteronu může být jednou z příčin dyslexie. Testosteron ovlivňuje vývoj některých pohlavních znaků, ale také některé vývojové znaky může omezovat. Proto se více setkáváme s chlapci, kteří trpí dyslexií. Kromě dyslexie se můžeme setkat s problémy snížené imunity, leváctví, odchylky ve fungování levé hemisféry a již zmiňovanou dyslexií.

1.3.2 Kognitivní rovina

Zelinková (2015, s. 26) uvádí s jakými deficity se můžeme setkat u poznávacích procesů:

- fonologický deficit,
- vizuální deficit,
- deficity v oblasti řeči a jazyka,
- deficity v procesu automatizace,
- deficity v oblasti paměti,
- kombinace deficitů.

1.3.3 Behaviorální rovina

V behaviorální rovině se věnujeme rozboru:

- procesu čtení,
- procesu psaní,
- chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková 2015, s. 32).

1.4 Základní rozdělení SPU

Zelinková (2015, s. 11) rozděluje SPU na verbální a neverbální. Do klasifikace verbálních poruch učení řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii. A do klasifikace neverbálních poruch učení – dyspraxii, dysmúzii, dyspinxii.

Slowík (2016, s. 129) uvádí základní charakteristiku SPU:

- Dyslexie – specifická vývojová porucha čtení.
- Dysgrafie – specifická porucha psaní.
- Dysortografie – specifická porucha pravopisu.
- Dyskalkulie – specifická porucha matematických schopností.
- Dyspraxie – specifická vývojová porucha obratnosti.
- Dysmúzie – specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímat a reprodukovat hudbu.
- Dyspinxie – specifická vývojová porucha kreslení.

2 Klasifikace verbálních poruch učení

2.1 Dyslexie

Zelinková (2015, s. 9) definovala dyslexii jako nejznámější a nejčastější specifickou poruchu učení. O dyslexii se hovořilo nejdříve, protože nejvíce ovlivňovala úspěšnost žáka ve škole.

Selikowitz (2000, s. 53) popsal poruchu čtení jako formu SPU, kde je konkrétní postiženou dovedností právě čtení, ale mohou se objevovat i další přidružené specifické poruchy učení, například problémy s pravopisem, psaním a obtížemi s mluvenou řečí. Dyslexii můžeme rozlišovat podle typu P a L. Při dyslexii typu P děti čtou pomalu, ale velmi přesně, protože zvolená písmena pro ně nemají symbolický charakter. Písmena jsou pro ně stále a pouze jenom tvary. Dítě s typem P stále více zaměstnává pravou hemisféru. U dyslexií typu L dítě čte rychle, ale dělá u toho mnoho chyb (Pokorná 1997, s. 108).

PŘÍČINY VZNIKU DYSLEXIE

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 12) uvádí, že jednou z hlavních příčin dyslexie je fonologický deficit, což se může projevovat obtížným dekódováním slov, narušenou schopností hláskové syntézy či diskriminací jednotlivých hlásek). Problém ale není pouze s deficitem fonologickým, ale také s vizuálním. Konkrétně jde o potíže se zřetelným rozlišováním (rozlišování figury a pozadí, vnímání barev apod.). Důležitá je zde zřetelná analýza a syntéza. Problémy se zřetelnou percepcí také souvisí porucha pravolevé a prostorové orientace a nedostatečná zřetelná paměť. Další deficity se objevují v oblasti motoriky (mikromotorika očních pohybů, motorika mluvidel) a v neposlední řadě také v sensoricko-motorické oblasti. Problémy dítěti může způsobovat špatná spolupráce mozkových hemisfér.

PROJEVY DYSLEXIE

„Mezi charakteristické chyby a rysy řadíme například potíže s rozlišováním „b“ od „d“, nechť číst nahlas, monotónní hlas během čtení a tendence ukazovat si při čtení na text prstem“ (Selikowitz 2000, s. 54).

Zelinková a Čedík (2013, s. 25) ale uvádějí mnoho dalších příznaků, podle kterých poznáme, že dítě má v této oblasti potíže. Řadí sem pomalé tempo čtení

se zvýšenou námahou, správnost, způsob čtení i porozumění čtenému textu, záměna písmen, chybovost, nesprávné hospodaření s dechem, vynechávání písmen či slabik, domýšlení textu, monotónní projev.

2.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu“ (Zelinková 2015, s. 42).

Selikowitz (2005, s. 75) zmiňuje, že specifická porucha psaní se často vyskytuje u dětí s poruchami čtení. U takových dětí je možné objevit potíže se psaním teprve v době, kdy jsou zjištěny poruchy čtení. Porucha psaní může být zjištěna teprve později na základní škole či dokonce na střední škole. Je to nejspíše způsobeno tím, že při poruše čtení dítě čte před učitelem, avšak psané práce se k učiteli dostanou, až když jsou hotové.

PŘÍČINY VZNIKU DYSGRAFIE

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 14) za příčiny této poruchy označují nejčastěji poruchu jemné motoriky, občas v kombinaci jemné i hrubé motoriky dohromady. Mezi další příčiny uvádí poruchu automatizace pohybů, motorickou a senzorio-motorickou koordinaci. Dále nedostatky ve zrakové a prostorové orientaci, paměti, pozornosti, smyslu pro rytmus a nevýhodnou laterální. Neopomíjenou příčinou je ochablé drobné svalstvo rukou u těchto dětí. Ruka je nezpevněná, projevuje se zvýšené svalové napětí, neuvolněná paže, předloktí, zápěstí a prsty.

PROJEVY DYSGRAFIE

Zelinková (2015, s. 42) řadí mezi nejčastější projevy dysgrafie:

- obtížné pamatování tvarů písmen,
- obtížné napodobování tvarů písmen,
- obtížně čitelné písmo (příliš velké, malé),
- časté škrtnání, přepisování,
- neupravenost písemného projevu,
- pomalé tempo při psaní,
- psaní je pro žáka velmi náročné, potřebuje mnoho času.

Je třeba si všimnout také úchopu psací potřeby, který bývá chybný a křečovitý. U těchto dětí nesmíme opomenout i držení celého těla, nejenom psací potřeby (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 17).

2.3 Dysortografie

Zelinková (2015, s. 9) uvádí, že dysortografie se projevuje primárně v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Další problém poté nastává v osvojování a aplikaci gramatických pravidel.

PŘÍČINY VZNIKU DYSORTOGRAFIE

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 23) tvrdí, že při dysortografii je nejvíce porušena sluchová percepce. Především oblast sluchového diferenciaci, sluchová analýza a syntéza, sluchová orientace a paměť. Často se u dětí s poruchou pravopisu objevuje zhoršený jazykový cit. Tyto problémy se vyskytují zejména při psaní diktátu, kdy musí sluchem zachytit mluvené slovo a převést ho do psané podoby.

Selikowitz (2000, s. 69) dodává, že existuje několik typů chyb, které žáci se specifickou poruchou pravopisu dělají. Můžeme je rozdělit na fonemické chyby, vizuální, chyby v nahrazování písmen, chyby vkládání a vynechání, sekvenční a iracionální.

PROJEVY DYSORTOGRAFIE

Zelinková (2015, s. 43) zařadila mezi nejčastější dysortografické chyby tyto:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni,
- rozlišování sykavek,
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky,
- hranice slov v písmu.

Existuje ale celá řada dalších projevů dysortografie. Žák vynechává čárky, háčky. Nedokáže rozlišit jednotlivá slova – předložky a zájmena píše dohromady se slovy. Gramatická pravidla ovládá pouze teoreticky, ale prakticky je neumí aplikovat. Skladbu větné stavby též neovládá a jeho text je nesprávný – nesprávný slovosled, slova se opakují, slova

volí nevhodně a vynechává je. Pokud píše delší texty, tak ztrácí souvislost a odbíhá od tématu (Zelinková, Čedík 2013, s. 25).

2.4 Dyskalkulie

„Jde o poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrie. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti a v případě, že paměť selže, dopouští se „neobvyklých chyb“ (2:4=8). Neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů (např. ve 4. ročníku při počítání do deseti). Jindy je porušena matematická logika a dítě nechápe základní postupy. V případě grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii“ (Zelinková 2015, s. 44).

Simon (2006, s. 159) doplňuje, že pokud děti trpí dyskalkulií, tak každý z nich má své vlastní soubory potíží s porozuměním, typů chyb a příčin. Neexistuje přesně definovaný jev dyskalkulie.

PŘÍČINY VZNIKU DYSKALKULIE

Podle Vágnerové (2005, s. 84) jsou příčiny vzniku dyskalkulie stejné jako u ostatních poruch učení, ať už se jedná o dědičnost či poškození oblasti CNS. Za vznikem dyskalkulie může být i postižení jednotlivých funkcí. Může se jednat například o dysfunkci zrakové percepce.

PROJEVY DYSKALKULIE

Existuje mnoho projevů a specifických chyb podle kterých je možné definovat, že jde o specifickou poruchu matematických dovedností. Simon (2006, s. 157) zařadil mezi ty nejběžnější následující:

- dítě chybuje při vzestupném a sestupném počítání,
- při sčítání se přepočítává o jednu,
- zaměňuje desítky a jednotky (45 je padesát čtyři),
- zaměňuje početní úkony,
- slovní úlohy zpracovává pouze schematicky,
- špatně se učí nazpaměť malou násobilku,

- nesprávně používá desítkovou soustavu.

2.4.1 Typy dyskalkulie

J. Novák (podle Košče) rozlišuje následující typy dyskalkulií (In Zelinková 2015, s. 44):

1. Praktognostická dyskalkulie

Tento typ nejvíce souvisí s problémy ohledně rozpoznání předmatematických pojmů (nahore, dole, více, méně, před, za). Jde o poruchu matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě nedokáže věci přiřazovat nebo třídít podle určitých parametrů (posbírej všechny čtverce), nerozumí tomu, co má dělat. Objevuje se zde porucha prostorového faktoru matematických schopností.

2. Verbální dyskalkulie

Při tomto typu má dítě problémy s pojmenováním určitých věcí. Je zde narušena schopnost správně a přesně chápat význam běžných matematických pojmů, neschopnost vyjmenovat číselnou řadu od nejmenšího po největší a naopak, rozlišovat sudá a lichá čísla a v neposlední řadě si nedokáže představit vyslovené číslo nebo slovně vyjádřit počet ukazovaných předmětů. Často dělá stejné chyby, přeskakuje a zaráží se.

3. Lexická dyskalkulie

Při tomto typu dyskalkulie má dítě sníženou schopnost číst matematické symboly (+, -, <, >, =, zlomky, číslice, čísla). Může se také nazývat „numerická dyslexie“. Pokud dítě trpí těžší formou, tak není schopné přečíst číslice nebo operační znaky. Jedná-li se o formu lehčí, tak nezvládá přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed či vícemístné číslo, které je napsané svise. Plete si tvarově podobná čísla (3-8, 6-9), římské číslice (IV-VI), záměny čísel (12-21), čtení pouze číslic 2, 3, 8 místo čísla 238. Nejčastěji je tento typ způsoben poruchou zrakové percepce, orientace v prostoru či pravolevé orientace.

4. Grafická dyskalkulie

Tato forma je poměrně častá a můžeme ji pojmenovat jako numerickou dysgrafii. Často bývá porušena pravolevá a prostorová orientace. Jedná se o neschopnost psát matematické znaky. Jedinec má neúhledný písemný projev, není schopen psát číslice formou diktátu, obtíže při psaní vícemístných čísel, při psaní pod sebe neumísťuje jednotky pod jednotky apod., v geometrii má obtíže při rýsování jednoduchých obrazců.

5. Operační dyskalkulie

Narušení schopnosti provádět početní operace s čísly (sčítání, odčítání, násobení, dělení), při složitějších matematických příkladech potřebují více času a schylují se k větší chybovosti, mají tendence nahrazovat složitější operace jednoduššími. Jednoduché příklady počítají písemně, i když jdou spočítat z paměti. Tento typ dyskalkulie se ve většině případů týká žáků ve vyšších ročnících, kdy by tyto operace měli bez problémů ovládat.

6. Ideognostická dyskalkulie

Tento typ zasahuje nejvíce v oblasti chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Jedinec si neuvědomuje, že například číslo sedm je také deset minus tři. Nejvíce se toto projevuje při řešení slovních úloh, kdy nechápe princip zadání a ani neumí zvolit vhodný postup řešení.

3 Diagnostika SPU

Diagnostika SPU je nutná pro konkretizaci typu poruchy učení a jejího stupně. K tomuto cíli se dopracujeme při využití psychologických a speciálně pedagogických metod (Burešová 2017, s. 84).

Kucharská (1997, s. 78) upozorňuje, že diagnostika musí být provedena včas. Čím dříve se uskuteční, tím dříve bude možné stanovit různá opatření. Například zařazení dítěte do specializované třídy a zahájení reedukace. Ovšem diagnostika může být zahájena až po nastoupení dítěte na povinnou školní docházku a zahájením učení trivlia. Avšak i přesto musíme počítat s určitou dobou, kdy dítě má „právo na selhávání“. Tedy brát ohled na to, že je pro něj všechno nové a nemusí mu vše jít ihned.

Samotná diagnostika je prováděna psychology a pediatry ve čtyřech stádiích. Začíná sběrem informací o dítěti, pokračuje vyšetřením dítěte, nedílnou součástí je třetí stádium, kdy pracovníci jsou povinni objasnit nález rodičům, a nakonec odborní pracovníci poskytnou doporučení vhodný plán usměrňování dítěte (Selikowitz 2000, s. 24).

Nejenom informace o jedinci získané pomocí diagnostických technik jsou důležité. Také nepřímé informace mohou vést k diagnostice specifických poruch učení. Tyto informace jsou závislé na osobním přístupu osoby, která diagnostiku provádí. Jedná se o rozhovory s rodiči, učiteli, a hlavně s konkrétním jedincem. Osoba provádějící diagnostiku musí umět rozhovor vést a analyzovat ho (Pokorná 1997, s. 174).

Diagnostika na odborném pracovišti

Zelinková (2015, s. 62) upozorňuje, že nedílnou součástí diagnostiky je pedagogicko-psychologická poradna a speciálně-pedagogické centrum. V tomto případě je nutná týmová spolupráce. Diagnostika se neobejde bez spolupráce mezi psychologem, speciálním pedagogem či odborně připraveným pedagogem, sociální pracovníce či lékaře. Důležitou částí diagnostiky je také anamnéza, která se k jedinci vztahuje – sourozenci, rodiče. Tuto anamnézu většinou vypracovává sociální pracovníce, která se zaměřuje na zjištění o výskytu obdobných problémů v rodině, o těhotenství a porodu samém, prodělané nemoci, vývoj řeči, motoriky a zájmech dítěte. Při vyšetření je sledováno chování dítěte a jakým způsobem úkoly řeší. Psycholog se soustředí na úroveň verbální a neverbální inteligence se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výkonů žáka.

4 Reeducace specifických poruch učení

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 27–31) popsaly reedukaci jako převýchovu či znovu obnovení výchovou. Pod těmito termíny se skrývají soubory speciálněpedagogických postupů a metod, které se zabývají rozvojem porušených či úplně nevyvinutých funkcí. Samotná reeducace má za úkol postupně zlepšovat porušené a nevyvinuté funkce, které jsou nepostradatelné pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem by měla být alespoň částečná kompenzace potíží, které jsou způsobeny SPU.

Je také důležité zmínit, že samotná reeducace zahrnuje spolupráci několika odborníků. Do týmové spolupráce řadíme například odborníky, kteří se podílejí na diagnostice, reeducaci, školu, ale také rodinu dítěte. Reedukace může začít až tehdy, kdy dítě absolvovalo podrobnou diagnostiku a díky ní víme, jak na tom je se svými schopnostmi a jaké konkrétní projevy má. Poté můžeme zvolit správné reedukační metody, které budou rozvíjet oslabené funkce, a postupně jedinec bude zvládat dovednosti, které jsou důležité pro čtení, psaní a počítání (Burešová 2016, s. 70).

Pokorná (2010, s. 140–211) zahrнула mezi všeobecné požadavky na nápravu SPU dlouhodobou snahu a čas. U dyslexie je nutné dosáhnout zautomatizovaného čtení a jeho dostatečné rychlosti a přesnosti. Stejně tak u psaní, které musí být správné a dostatečně rychlé. V matematice se mluví o početní zběhlosti, kdy je nutné, aby si jedinec dokázal vybavit vztahy mezi čísly a zvládnout si odůvodnit výsledky početních operací.

Zelinková (2015, s. 75–78) rozdělila reedukaci do tří oblastí: První oblast se zaměřuje na reedukaci funkcí, které determinují poruchu. Dále pak oblast, která má za úkol utvářet dovednost správně číst, psát a počítat. A poslední oblast se dotýká psychiky jedince, aby se naučil s poruchou žít. Všechny tyto oblasti se navzájem ovlivňují a prolínají při práci.

Shledáváme ale i další chyby, které se při reeducaci vyskytují. Nejčastěji se setkáváme s nadávkami, hubováním, urážkami a vyzdvihování výsledků ostatních dětí, které SPU netrpí. Negativní působení může vést u jedince k pocitu méněcennosti a nesnášenlivosti úspěšných dětí. Každodenní psaní diktátů a opakované čtení těžkých textů také nevede k ničemu dobrému. Jedinec je frustrovaný a práce ho nebaví. Nedostatek pochval má také na jedince negativní vliv. Pokud třeba rodiče neustále vzdychají a podivují se, že žák něco neumí, když se to už učil. Tyto projevy je nutné vynechat a zaměřit se spíše na zvolení jiného

postupu reedukace a hledat příčinu, proč s tím má jedinec opakovaně problém (Zelinková 2015, s. 77).

ZÁSADY REEDUKACE

Předpokladem úspěchu je dobrý začátek a soustavná motivace jedince. Motivace, pochvala, povzbuzení a pohoda jsou faktory, které jedinec na začátek potřebuje (Zelinková 2015, s. 73).

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 28–30) uvádí, že samotný reedukační proces začínáme nácvikem percepčně-motorických funkcí. Ty tvoří základ poruchy a my z nich musíme vycházet a rozvíjet je. Tyto nácviky provádíme na začátku reedukace. Děti si u toho hrají, užijí si zábavu, namotivují se k další práci, a hlavně to pro ně není zátěž.

Jednou z hlavních zásad je individuální přístup při reedukaci. Každé dítě je jiné, a proto je důležité řídit se jeho aktuálním stavem a jeho konkrétní poruchou. Nikdy se při reedukaci nesetkáme s jednotným přístupem, který by byl stejný pro všechny. Před začátkem reedukačního procesu je důležitá zpráva ze speciálněpedagogického vyšetření, jež je východiskem pro další postup. V této zprávě je uvedený typ, stupeň, projevy poruchy a intelektové schopnosti. Kromě těchto náležitostí zpráva obsahuje také doporučení pro reedukaci, konkrétně na co se zaměřit, jaké využít metody a pomůcky.

Reedukaci je nutné provádět na úrovni, kterou má dítě osvojenou a zvládá ji a postupem času obtížnost zvyšujeme. Při práci nezapomínáme na pozitivní přístup – motivace, pochvala, ujištění, podpora k další práci. Po celou dobu reedukačního procesu je nutné respektovat úroveň, kterou již jedinec dosáhl při reedukaci specifických poruch učení, a to nejen při reedukačních cvičeních, ale také během výuky a při hodnocení.

Při reedukaci nelze postupovat u všech jedinců stejně, ale u každého dítěte je dobré si připravit individuální program postupu reedukace. V tomto programu jsou zaznamenány cíle, obtíže, postupy, metody, pomůcky a přibližný časový harmonogram. Mimo individuálního programu postupu reedukace si vytváříme také tzv. přípravy. V těchto přípravách jsou zaznamenány obtíže, na které se v reedukační lekci zaměřujeme a opět které metody a pomůcky používáme. Tato příprava je pouze orientační, protože u poruch učení není možné určit nic předem. Do přípravy zaznamenáváme také domácí procvičování a s jejich řešením seznámíme také rodiče,

protože je při reedukaci velmi důležitá. Rodiče s dítětem tráví čas a navazují užší citové vazby.

Nejenom, že je do procesu reedukace zapojeno několik specialistů, ale také je nutné, aby byly používány multisenzoriální přístupy. Za základ pro úspěšnou reedukaci je považoval již Jan Amos Komenský (Zelinková 2015, s. 73).

Tento přístup zapojuje co nejvíce smyslů zároveň. Nejčastěji zrak, sluch, hmat a někdy také čich. Tyto smysly se kombinují se slovem, pohybem a rytmiizací. Jedinec si díky zapojení mnoha analyzátorů dokáže lépe a snadněji vštípit informace do paměti (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 30).

Nesmí se také opomíjet fakt, že reedukace je zaměřená na celou osobnost dítěte. Není správné, pokud je soustředěna pouze na čtení, psaní či počítání. Jak je již několikrát zmíněno, tak bez motivace, nácviku, aktivního zapojení jedince, sebehodnocení a hodnocení výsledků je reedukace neúplná. Dbát musíme i na zdravotní stav. Pokud je dítě často nemocné a ve škole chybí, nepůsobí to dobře na jeho psychiku a je omezené ve svých výkonech. Rodinné prostředí, výchova, škola a celkově vnější vlivy jedince také ovlivňují. Důležitý je i vztah mezi osobou provádějící reedukaci, dítětem a jeho rodiči (Zelinková 2015, s. 75).

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 31) dodávají, že po určité době reedukace je nutné ji zhodnotit. Zda používané metody, postupy, pomůcky jsou vhodné a není potřeba je změnit a hledat účinnější. Proto je v průběhu reedukace vhodné zachovávat práce jedince, abychom viděli pokroky.

A pokud reedukační proces skončí, tak to neznamená vyrovnání poruchy. I nadále je potřeba sledovat vývoj dítěte a kontrolovat, zda nedošlo k dekompenzaci. Existuje i několik případů, kdy děti i po ukončení reedukace potřebují ve školním prostředí zohlednění.

4.1 Reedukace dyslexie

Podle Jucovičové, Žáčkové (2014, s. 68–82) má klíčový význam předčtenářské období nebo období přípravy na vlastní čtení, které je důležité pro utváření čtenářských dovedností a pro vztah ke čtení jako takovému. Je to úkol nejen pro rodiče, ale také pro předškolní zařízení a učitele. Existuje několik možností, jak k tomu děti vést. Například knihovničky

ve školkách, kam si děti pro knihy mohou jít, návštěva knihovny, oblíbené časopisy a knihy, výstavy a knižní veletrhy, knihkupectví, tvorba společné knihy apod.

Pokud je reedukace dyslexie i tak nutná, tak postupujeme následovně. Nejdříve je nutné zjistit stupeň závažnosti poruchy čtení a poté se jednotlivě zabýváme osvojováním písmen, rozlišováním a fixací tvarově podobných písmen, spojováním hlásek a písmen do slabik a spojováním slabik do slov, nakonec až samotným čtením textu.

Existují dvě roviny, podle kterých provádíme práci v oblasti čtení, a to technika čtení neboli dekódování a porozumění čtenému textu. Obě tyto oblasti spolu souvisí a navzájem se prolínají. Důležité je, aby jedinec zvládl techniku čtení. Pokud tomu tak není, tak celá jeho pozornost je věnována právě technice čtení a žádná už mu nezbývá pro porozumění obsahu (Zelinková 2015, s. 79).

DEKÓDOVÁNÍ, TECHNIKA ČTENÍ

„Proces dekódování znamená zřetelnou identifikaci tvarů písmen, umístění písmene v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno-hláška), zřetelné uspořádání tvarů (vzájemná poloha písmen), spojení zvuků ve správném pořadí (hlásková syntéza). Po dekódování následuje spojení obrazu slova s odpovídajícím významem“ (Zelinková 2015, s. 79).

POROZUMĚNÍ ČTENÉMU TEXTU

Při porozumění textu dochází ke spojení mezi prvky textu, vědomostmi žáka a vnějším světem. Jak je již výše zmíněno, tak porozumění textu souvisí s dekódováním, a proto čím více má žák zvládnuté dekódování, tak tím lépe bude rozumět obsahu textu a věnovat mu více pozornosti. Aby bylo porozumění textu lepší, tak můžeme číst po částech, obtížná slova nebo seznámit jedince s textem formou rozhovoru. Samotné porozumění je ovlivňováno nejen úrovní čtení, ale i věkem. Zaměřujeme se na porozumění izolovaných výrazů, mechanické porozumění na základě paměti a na základě pochopení souvislostí (Zelinková 2015, s. 83).

4.2 Reedukace dysgrafie

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 99–116) uvádějí že reedukace dysgrafie je dlouhodobá, poměrně dost náročná a není jisté, zda bude úspěšná. K obecným zásadám patří respektování

a nepřetěžování dítěte, protože u reedukace dysgrafie neplatí pravidlo, čím více toho dítě napíše, tak tím bude lepší. V tomto případě je lepší psát krátce, ale častěji. Nesmíme opomenout také na motivaci jedince a podporovat dobrý vztah dítěte s osobou, která reedukaci vede. Důležité je mít na mysli, že reedukace dysgrafie je tvořena několika kroky, které na sebe navazují, takže pokud dítě zvládne jednu úroveň, tak teprve tehdy můžeme přejít k úrovni další.

Součástí reedukace je také rozvíjení funkcí, které jsou potřebné pro psaní. Zaměřit se na jemnou a hrubou motoriku, uvolňovací cviky, správný úchop, správné sezení, správný sklon předložky a sešitu při psaní a vhodné psací náčiní. Je důležité uvést, jak si osvojit a zapamatovat písmena. V tomto případě je využíván multisenzorický přístup, tedy přijímat informace všemi smysly. Nejdříve je potřeba, aby dítě zachovalo správný tvar písmene a až poté se zaměřujeme na jeho zdokonalování. Je možné k tomu použít obrázkové abecedy, písmenková pexesa, míče s písmeny, rytmizace, pohyb, aktivní razítka, dokreslování neúplných či nedokončených tvarů písmen, modelování písmen, kreslení tvarů písmen a obtahování apod.

ROZVOJ MOTORIKY

Víme, že při psaní člověk zapojuje několik svalů, a pokud při psaní nedodržujeme správné držení těla či psací potřeby a další faktory, které se podílí na psaní, způsobuje to únavu mnohem rychleji. Ohledně hrubé motoriky je důležité před psaním aplikovat různá cvičení. Pohyby paží, kam řadíme například kroužení předloktí, upažení a vzpažení, mávání, dále také pohyby dlaní – kroužení, vpřed, vzad, zavírání dlaní v pěst a další, nesmíme zapomenout na uvolnění pletence ramenního. Pokud tak neučiníme, může být pohyb křečovitý či napjatý (Zelinková 2015, s. 92–93).

Pro zlepšování jemné motoriky existuje řada cvičení a činností. Mohou to být různé drobné ruční práce, pletení copánků, pomlázek, navlékání různých materiálů, tvarování těsta, vytrhávání a skládání z papíru, vyšívání, háčkování, vybarvování nebo masážní míčky, které přendávají z jedné ruky do druhé, koulí s nimi v dlaních, po svém těle nebo po podložce (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 102–103).

DRŽENÍ PSACÍHO NÁČINÍ

Při správném držení psacího náčiní by se měla ruka zlehka dotýkat malíčkem papíru a psací potřeba by měla být držena třemi prsty, tak že ukazováček vede pohyb dolů, prostředníček nahoru a palec podporuje pohyb dopředu. Pro nácvik správného držení je dobré používat psací náčiní tzv. trojhranného programu. Správný úchop je potřeba cvičit již v předškolním věku (Zelinková 2015, s. 94).

SEZENÍ PŘI PSANÍ

Správné sezení ovlivňuje postavení páteře, svalstvo trupu, horní a dolní končetiny, ale důležitý je i správně zvolený nábytek. Důležité je zaměřit se na polohu jednotlivých částí těla, a to v pořadí: nohy, hrudník, paže a hlava. Deska od stolu by měla být ve výši žaludku a hrudník by se neměl opírat o desku stolu. Židle musí být nastavena tak, aby se chodidla dotýkala podlahy. Hlava může být mírně vpředu, ale oči nesmí být „nalepené“ na podložce (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 113–114).

4.3 Reeducace dysortografie

Prevence dysortografie je rozvíjení sluchové percepce, ale často jí není věnováno mnoho pozornosti. Přitom sluchovou percepci lze rozvíjet mnoha způsoby a často k tomu stačí obyčejné dětské hry, kde se zaměřují právě na sluchové rozlišování, sluchovou orientaci a základní sluchovou analýzu a syntézu. Taková cvičení jsou potřeba praktikovat již v předškolním věku (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 128).

POSTUPY PŘI REEDUKACI DYSORTOGRAFIE

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 129–144) upozorňují, že jako při každé SPU je nutné vycházet z konkrétních obtíží dítěte a dále postupovat podle psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky.

Při postupech se logicky zaměřujeme na veškeré problémové oblasti, které jsou typické pro dysortografii. První oblast je vynechávání písmen. Tato oblast je způsobena narušenou schopností analyzovat a syntetizovat. Tuto narušenou schopnost můžeme podpořit zrakovou cestou, kdy skládáme slova z písmen pomocí různých abeced, tajanek, kartičky s písmeny, písmenková domina, Kris-kros. Stejně tak postupuje při vynechávání slabik, slov a vět, ale místo hlásek používáme slabiky.

Další je oblast vynechávání, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének. Je to způsobeno neschopností rozlišovat sluchem délku trvání hlásky, měkkost a znělost hlásek i slabik a špatného vnímání rytmu. Pro správné rozeznání, kam čárku umístit či neumístit používáme bzučák. Bzučák je speciální pomůcka, která vydává bzučivý tón po stisknutí. Pomocí něhož určujeme, jestli se jedná o krátkou nebo dlouhou slabiku. Pokud je bzučení krátké – krátká slabika a pokud dlouhé, tak je to naopak. Hlavním úkolem je, aby se dítě naučilo s bzučákem pracovat i při diktátu a u toho si kontrolovat správnost umístění diakritických znamének. Mimo bzučáku je možné využívat i další pomůcky – vytleskávání, karty s tečkou a čárkou nebo dlouhými a krátkými samohláskami atd.

Pro narušenou oblast rozlišování znělých a neznělých hlásek můžeme využívat například hmat, kdy znělé hlásky budou zastoupeny měkkým materiálem a neznělé tvrdým. Dále pro rozlišování sykavek můžeme využít karty s písmeny (š, č, ž/s, c, z). Ostré hlásky znázorníme výraznými barvami a tupé barvami pastelovými.

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik di, ti, ni/dy, ty, ny. U této oblasti používáme „mačkadla“. Mačkadlo je obdélníková deska, která je rozdělena na dvě poloviny. Na jedné polovině má tvrdý povrch, kde jsou tvrdé slabiky a na druhé měkký molitanový povrch s měkkými slabikami. Toto je jedna z mnoha možností, jak rozlišovat měkké a tvrdé slabiky.

S dysortografií také souvisí omezenější a chudší slovní zásoba. K rozvoji slovní zásoby můžeme využít následující hry: „Řekni to jinak“, kdy řekneme určitou větu a po dětech budeme chtít, aby ji řekly jinak nebo hra „Dokonči příběh“, kdy děti dokončují krátký příběh. A hra „Nový dům“, kdy si s dětmi povídáme, jak si představují svůj vysněný dům.

V neposlední řadě se při dysortografii setkáváme s problémem osvojování gramatických pravidel. Vždy je nutné, aby žák měl při osvojování gramatiky dostatek času, protože pokud bude pracovat pod tlakem, tak chybovost bude stoupat. Využíváme k tomu multisenzorický přístup, aby si vše lépe zapamatoval a osvojil. Vůbec nejlepší formou je vlastní vizualizace a výroba gramatických pravidel, kdy si žáci mohou vymýšlet říkanky ke konkrétnímu gramatickému pravidlu. Dále sem patří interaktivní pomůcky, gramatické přehledy, „kufříky první pomoci v českém jazyce“ a pravidelné opakování.

4.4 Reedukace dyskalkulie

Při reedukaci dyskalkulie postupujeme podle obecných principů reedukace. Je důležité respektovat úroveň dítěte a jeho vývoj psychických funkcí a dále pokračujeme předčíselnými představami, utvářením a automatizováním matematických pojmů. Veškeré úkoly, které žák není schopen zvládnout, je dobré rozdělit na dílčí kroky a procvičovat je. Postupem času a procvičováním se úkony budou automatizovat. Dále s numerickým počítáním se žák učí používat kalkulačku. Při dyskalkulii si ale jedinec musí osvojovat nejenom práci s čísly, ale také dovednosti, které jsou spojeny s běžným životem (úkoly spojené s měřením, vážení, určování teploty, odhad vzdálenosti). Při geometrii je potřeba, aby měl žák grafomotorické dovednosti, pravolevou a prostorovou orientaci a představivost. Pomůckou pro geometrii je modelování, které působí jako obrana proti nesprávným představám a lépe dítěti pomůže pochopit podstatu jevu (Zelinková 2015, s. 120).

5 Klasifikace neverbálních poruch učení

5.1 Dyspraxie

Při dyspraxii má dítě problémy s osvojováním pohybových dovedností a koordinaci projevů. Projevy dyspraxie můžeme pozorovat již v předškolním věku, kdy se objevuje výrazná neobratnost v oblékání, při jídlu, při jízdě na kole/koloběžce, při házení/chytání míče. Problémy přetrvávají až na základní školu při tělesné výchově, kreslení a pracovních činnostech (Zelinková, Čedík 2013, s. 26).

5.2 Dymúzie

Porucha při osvojování hudebních dovedností – čtení not, zpěv, rytmus. Projevy se objevují při neschopnosti vnímat hudbu, zapamatovat si rytmus, rozlišování výšky tónů, omezení hudební paměti (Zelinková, Čedík 2013, s. 26).

Z výše uvedených projevů dymúzie je nejzávažnější čtení not. Toto je označované jako notová dyslexie. Jedinci nejsou schopni noty číst a hrát podle nich (Zelinková 2008, s. 176).

5.3 Dyspinxie

Fischer, Škoda (2008, s. 114) definují dyspinxii jako specifickou poruchu kreslení, která se charakterizuje nízkou úrovní kresby. Nejčastěji zaznamenáváme obtíže v oblasti motoriky. Při kreslení jedinec zachází s psacími potřebami neobratně a tvrdě. Problémy má při přenesení představy na dvojrozměrný papír a nechápe perspektivu.

6 Děti a SPU

Podle Vágnerové (2005, s. 86–87) se často setkáváme s problémem, že děti, které mají diagnostikovanou SPU, jsou považovány za neschopné a neochotné pracovat, jsou označovány za problémové žáky a požadavky od učitelů nezvládají. Přitom je více než jasné, že děti s SPU nejsou schopny mít stejně výsledky jako ostatní žáci. Všechny tyto prvky většinou vedou ke zhoršení sebedůvěry, sebehodnocení, úzkostem a psychosomatickým obtížím (bolest břicha). Dítě se často cítí bezmocně a méněcenné. Ostatně každodenní zklamání a neúspěch nemohou působit na nikoho pozitivně. V tomto případě opakované neúspěchy a zklamání přináší nedůvěru v sebe samého, snižují motivaci k dalšímu učení či naději, že se to někdy zlepší a v neposlední řadě také sebevědomí.

SPU nejsou zátěží jenom pro žáka samotného, ale také pro jeho rodiče či zákonné zástupce. V tomto případě je důležitá dlouhodobá spolupráce školy s rodinou. Učitel by měl vědět, jak rodiče tuto zátěž prožívají a jak by na ně měl reagovat a poskytnout speciálně-pedagogickou péči, kterou poskytují poradny a pracují i s rodiči. Také dys-centra, která poskytují péči jedincům s SPU, specializované třídy a individuální vzdělávací plán.

Všechny tyto negativní faktory působící na dítě závisí také na hodnocení žáků se specifickými poruchami učení. Samotné hodnocení ovlivňuje celou osobnost dítěte a mělo by zastávat funkce motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou a regulační. Avšak v mnoha ohledech se tomu tak neděje a setkáváme se spíše s opakem. Pokud dítě bude nepřetržitě dostávat negativní hodnocení, tak to bude vést ke ztrátě motivace na zlepšení jeho výkonů. Proto je dobré žáka chválit a volit spíše slovní hodnocení (Zelinková 2015, s. 215).

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 169–172) uvádí možnosti, které mohou zmenšovat negativní vlivy na osobnost žáka a jeho výkon: Snažíme se, aby dítě mohlo své dovednosti a znalosti uplatnit jinak než čtením a psaním. Často se s tímto setkáváme u zkoušení, kdy upřednostňujeme ústní formu ověřování znalostí před písemnou. Dále pak:

- můžeme upřednostňovat doplňovací nebo testové formy práce,
- časová rezerva,
- respektování pomalejšího tempa,
- poskytujeme jedinci reedukační a kompenzační pomůcky,

- pokud dítě udělá chybu, která je způsobena jeho specifickou poruchou učení, tak ji nebere v potaz hodnocení,
- při cizím jazyce volíme opět ústní projev,
- pochvala,
- slovní hodnocení.

6.1 IVP – individuální vzdělávací plán

IVP najdeme v § 18 zákona č. 561/2004 Sb. IVP může povolit ředitel školy s písemným doporučením ŠPZ žákům či studentům se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádným nadáním (MŠMT 2020).

VÝZNAM IVP

Zelinková (2015, s. 220–221) uvádí, že IVP vzniká na základě spolupráce mezi pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně-pedagogickým centrem, učitelem, pracovníkem, který má na starost reedukaci žáka, vedením školy, samotným žákem a jeho rodiči či zákonnými zástupci.

Jeho největší význam je shledáván v tom, že žák může pracovat podle svých schopností a svým individuálním tempem. Nikdo ho neporovnává s jeho vrstevníky a nepracuje pod tak vysokým tlakem. Díky IVP má větší možnost využít své předpoklady a větší motivaci. Nejenom pro žáka je IVP velkým přínosem, ale také pro jeho rodiče, kteří jsou do přípravy také zapojeni. S celou situací žáka jsou podrobně seznámeni a stávají se také zodpovědní za výsledky. Žák se díky této „výhodě“ může začít lépe cítit a vidět v tom snahu ze strany učitele, aby mu pomohl se zlepšovat.

6.1.2 Tvorba IVP

Podle Národního ústavu pro vzdělávání (2020) individuální vzdělávací plán je možné vypracovat pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření. IVP vypracovává škola na doporučení ŠPZ. Samotný IVP vychází ze školního vzdělávacího programu. Následně je ředitel školy povinen vypracovat rozhodnutí o povolení vzdělávání podle IVP.

Jak je již výše zmíněno, před samotným tvořením IVP je třeba doporučení ze školského poradenského zařízení. V tomto případě PPP nejčastěji využívá diagnostické

nástroje, které jsou připravovány a vydávány Psychodiagnostikou Brno. Mezi tyto diagnostické nástroje patří:

- testy obecných schopností – inteligence,
- testy výkonové zkoušky speciálních schopností, znalostí a dovedností,
- dotazníky, objektivní a sebeposuzovací škály,
- semiprojektivní testy a projektivní techniky.

Speciálně pedagogická diagnostika se zaměřuje na chování, tělesné a psychické charakteristiky, rozumové schopnosti, řeč verbální a neverbální komunikace, motorika (hrubá, jemná, oční pohyby, motorika artikulačních orgánů, grafomotorika, senzomotorika, pohybová koordinace), percepce (vestibulární, taktilní, kinestická, zraková, sluchová, rytmická, lateralita, prostorová a časová orientace, sociální faktory (rodinné zázemí, školní prostředí), chování, úroveň schopností a dovedností, různé druhy postižení (míru, podobu, důsledky, prožívání postižení dítětem). Výstupem diagnostického procesu může být dílčí hodnocení nebo prognóza.

Samotný IVP se podle Zelinkové (2015, s. 221–222) musí zaměřit na dvě základní roviny. První z nich je obsah vzdělávání, zvolené postupy a metody a druhá rovina se zabývá individuálními obtížemi, zmírňováním příznaků a dílčích problémů, ale hlavně upřednostňovat pozitiva ve vývoji dítěte.

Principy pro vytvoření IVP

1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště

Jak je již výše zmíněno tvorba IVP vychází z pedagogicko-psychologické poradny či speciálně-pedagogického centra. „Poznatky, které upřesňují diagnózu, informují o některých psychických kvalitách dítěte a poskytují důležité informace, které by měly být zapracovány do IVP, např.:

- tolerovat pomalé tempo dítěte,
- vytvářet takové podmínky, aby psychomotorický neklid co nejméně ovlivňoval práci dítěte,
- podpora vizuálního stylu učení a krátkodobé paměti apod.

2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele

Učitel pracuje s diagnostikou, kterou má k dispozici od odborného pracoviště, ale také pracuje se svými zkušenostmi a intuicí.

3. Respektuje závěry z diskuze se žákem a rodiči

Je nutné podpořit aktivitu rodičů a podávat jim přesné informace, protože to je důležité pro správnou spolupráci.

4. Je vypracován pro ty předměty, kde se handicap výrazněji projevuje

Individuální vzdělávací plán se vypracovává na konkrétní předměty. U dítěte trpícího dyslexií bude vypracován na český a cizí jazyk. U dítěte s matematickými problémy na matematiku a fyziku. U odborných předmětů se bere ohled a doporučení na písemné projevy, hodnocení a klasifikaci.

5. Vypracovává jej vyučující daného předmětu

Samotný IVP vypracovává učitel, který předmět vyučuje spolu s učitelem, který nese zodpovědnost za reedukaci. Odborná pracoviště poskytují kontakty na osoby, na které se může učitel obrátit a zpracování IVP s ním konzultovat. Zde je potřeba sledovat dvě roviny. Do první roviny řadíme obsah vzdělávání, kam patří dovednosti, poznatky a návyky, které jsou cílem pro osvojení žáka. Druhá rovina se zaměřuje na reedukační proces, který má za cíl zmírnit nebo v nejlepším případě úplně odstranit příznaky spojené s konkrétní poruchou.

6.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který spadá do podpůrných opatření a jeho náplň práce je dle vyhláška 27/2016 Sb. Podílí se na vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud toho jedinci nejsou schopni sami. Aby asistent pedagoga byl zařazen do vyučování ve třídě, ať už v mateřské, základní nebo střední škole, je potřeba doporučení od ŠPZ a také souhlas příslušného krajského úřadu. Nárok na asistenta pedagoga mají žáci se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním. Tyto žáky není možno zařadit do skupinové nebo individuální integrace (Katalog podpůrných opatření 2020).

Podle (MŠMT 2020) asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odstavec 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,
- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci a komunitou, ze které žák pochází,
- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce asistenta pedagoga s žáky probíhá tímto konkrétním způsobem:

- skupinová práce se žáky se SVP v rámci běžného vyučování ve třídě,
- skupinová práce se žáky se SVP v rámci běžného vyučování mimo třídu – asistent pedagoga si může vzít skupinu žáků do jiné učebny, kde s nimi pracuje na odlišném úkolu,
- individuální práce se žákem se SVP v rámci běžného vyučování,
- individuální práce se žákem se SVP mimo třídu – asistent pedagoga si může vzít žáka se SVP do jiné učebny, kde s ním pracuje na odlišném úkolu,
- práce s ostatními žáky ve třídě,
- individuální i skupinové doučování žáků se SVP po vyučování ve škole,
- individuální práce se žáky se SVP v odpoledních hodinách v mimoškolním prostředí (domácí prostředí, knihovna apod.).

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Cíl praktické části

Cílem bakalářské práce je prozkoumat problematiku specifických poruch učení žáků v základních školách a zjistit, které specifické poruchy učení se u žáků vyskytují nejčastěji.

7.1 Dílčí cíle

1. Zjistit, jaká specifická porucha učení se u žáků objevuje nejčastěji.
2. Zjistit, jaké specifické poruchy učení se nejčastěji vyskytují u chlapců.
3. Zjistit, jaké specifické poruchy učení se nejčastěji vyskytují u dívek.
4. Zjistit, jak lze kompenzovat specifické poruchy učení.
5. Zjistit, jaká je spolupráce zákonných zástupců žáků se specifickými poruchami učení a pedagogů.

7.2 Průzkumné otázky

1. Jaké specifické poruchy učení se u dětí v základních školách vyskytují nejčastěji?
2. Jaké způsoby usnadňují práci žákům se specifickými poruchami učení ve třídě?

8 Použité metody

Sběr dat probíhal prostřednictvím kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum se zabývá získáním měřitelných číselných dat (Kozel 2006, s. 120). Pro svůj kvantitativní výzkum jsem volila metodu dotazníku. Pelikán (2011, s. 105) uvádí, že hlavním úkolem dotazníku je zjištění informací a dat o respondentovi, ale také získat jeho názory a postoje k dotazovaným problémům. V tomto případě jsou vyžadovány písemné odpovědi na položené otázky.

Výzkum byl prováděn od ledna 2020 až do dubna 2020 prostřednictvím osobního předání nebo elektronickou formou pomocí e-mailu po komunikaci s řediteli škol. Dotazník byl anonymní a obsahoval 14 otázek. Otázky byly otevřené (1, 10, 12, 13 a 14), polootevřené (6, 11) a uzavřené (2, 3, 4, 5, 7, 8 a 9).

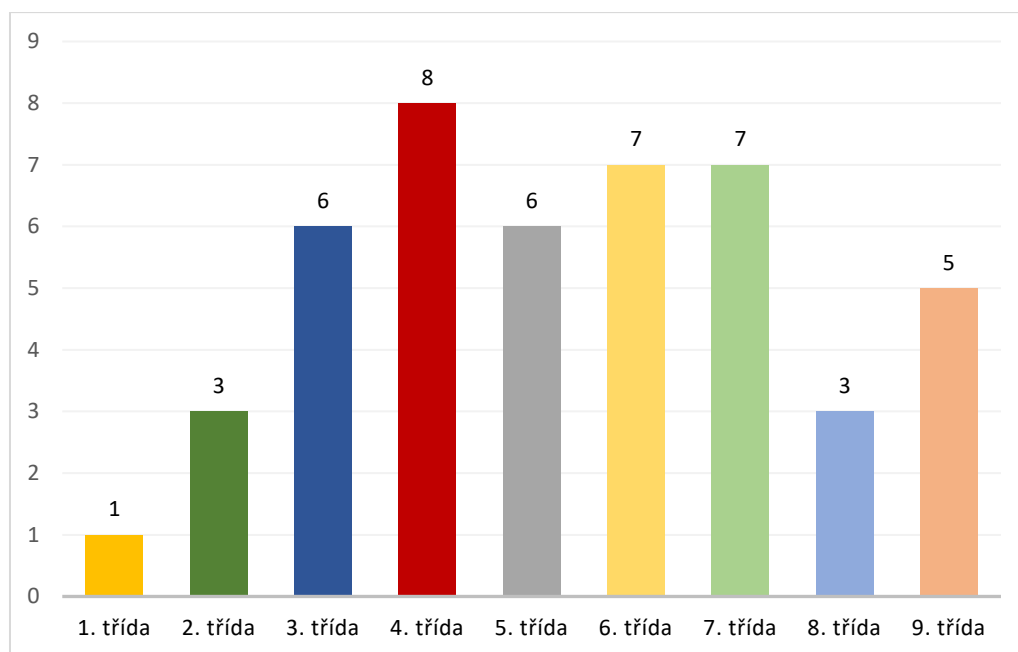
9 Popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření probíhalo na 8 základních školách ve Středočeském kraji. Respondenti byli třídní učitelé základních škol na prvním i druhém stupni. Osobně bylo osloveno 24 pedagogů, z toho 20 žen a 4 muži. Návratnost u osobně oslovených pedagogů byla 100 %. 26 pedagogů bylo osloveno prostřednictvím e-mailu, který obsahoval elektronický dotazník. Z 26 dotazovaných pedagogů dotazník vyplnilo 22 pedagogů, což je 85 %. Výzkumný vzorek tvoří 46 pedagogů. Věk pedagogů se pohybuje v rozmezí 26 až 63 let.

10 Výsledky průzkumu a jejich interpretace

Položka č. 1

V jakém ročníku jste třídní učitelkou/třídním učitelem? Kolik žáků je ve Vaší třídě celkem?

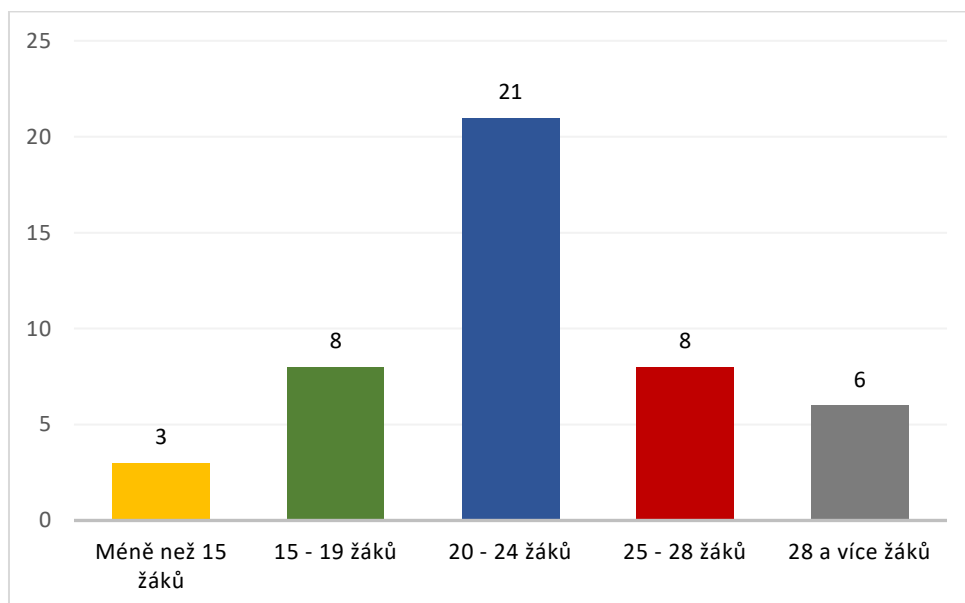


Graf č. 1: Rozložení ročníků

Úvodní položka v dotazníku se skládala ze dvou otázek. První z nich zkoumala, v jakém ročníku základní školy jsou respondenti třídními učiteli a druhá zjišťovala, jaké jsou počty žáků ve třídách.

Z celkového počtu 46 respondentů je nejvíce třídním učitelem/učitelkou ve 4. třídě základní školy. Celkem tak odpovědělo 8 respondentů. 7 dotazovaných respondentů uvedlo, že jsou třídními učiteli v 6. třídě a stejně tak i dalších 7 respondentů uvedlo, že jsou třídními

učiteli ve třídě 7. Pro 3. a 5. třídu byly výsledky také shodné. Tedy 6 respondentů uvedlo, že učí ve 3. třídě základní školy a dalších 6 ve třídě 5. 9. třídu zvolilo 5 respondentů a 2. a 8. třída měly výsledky opět stejné. Konkrétně 3 respondenti jsou třídními učiteli ve 2. třídě a stejně tak další tři jsou třídními učiteli ve třídě 8. Pouze jeden respondent uvedl 1. třídu základní školy.

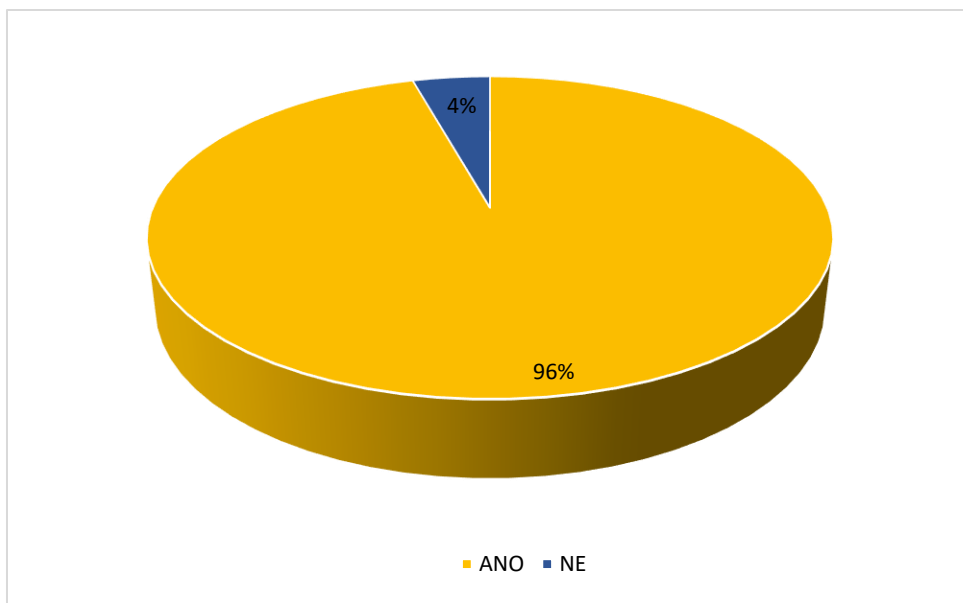


Graf č. 2: Počet žáků ve třídách

Nejběžnější počet žáků ve třídě je 20-24. Tuto odpověď zvolilo 21 ze 46 dotazovaných respondentů. 8 respondentů zvolilo odpověď 15-19 žáků a stejně tak dalších 8 odpovídajících respondentů zvolilo odpověď 25-28 žáků. 6 respondentů volilo odpověď s počtem 28 a více žáků a pouze 3 respondenti uvedli, že v jejich třídě je méně než 15 žáků. Taková odpověď ještě byla doplněna o fakt, že se jedná o „malotřídku“.

Položka č. 2

Máte ve Vaší třídě žáka/žáky se specifickou poruchou učení?



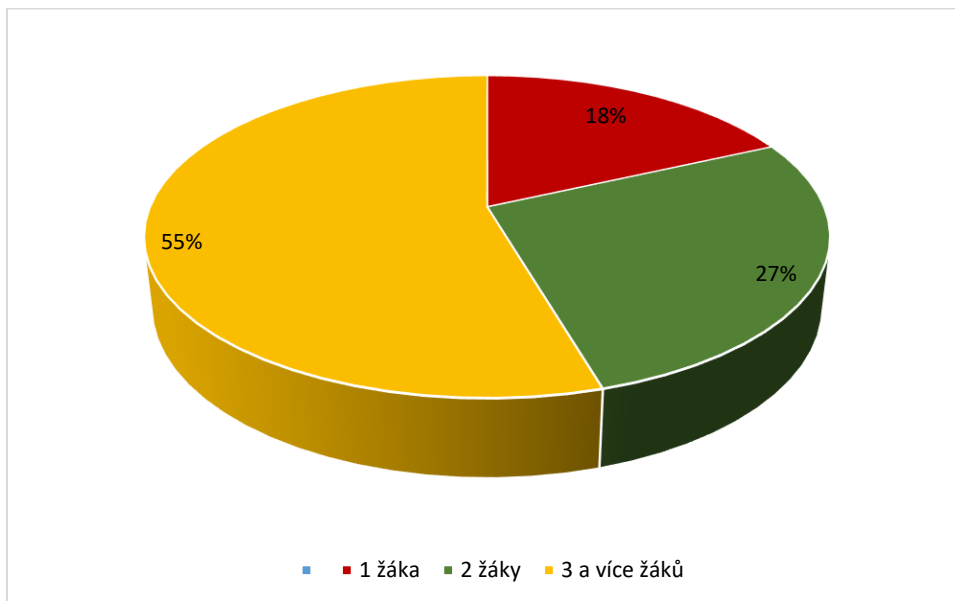
Graf č. 3: Výskyt specifických poruch učení ve třídách

Druhá otázka zjišťuje, zda mají respondenti ve třídě žáka/žáky se specifickou poruchou učení. Z celkového počtu 46 dotazovaných uvedlo 44 respondentů (96 %), že se v jeho třídě specifická porucha učení objevuje. Zbylí 2 respondenti (4 %) uvedli, že se u nich ve třídě specifická porucha učení nevyskytuje. A v dotazníku dál nepokračovali.

Z grafu je tedy známo, že téměř každý dotazovaný respondent má ve své třídě žáka/žáky se specifickou poruchou učení.

Položka č. 3

Kolik máte ve třídě žáků, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení?

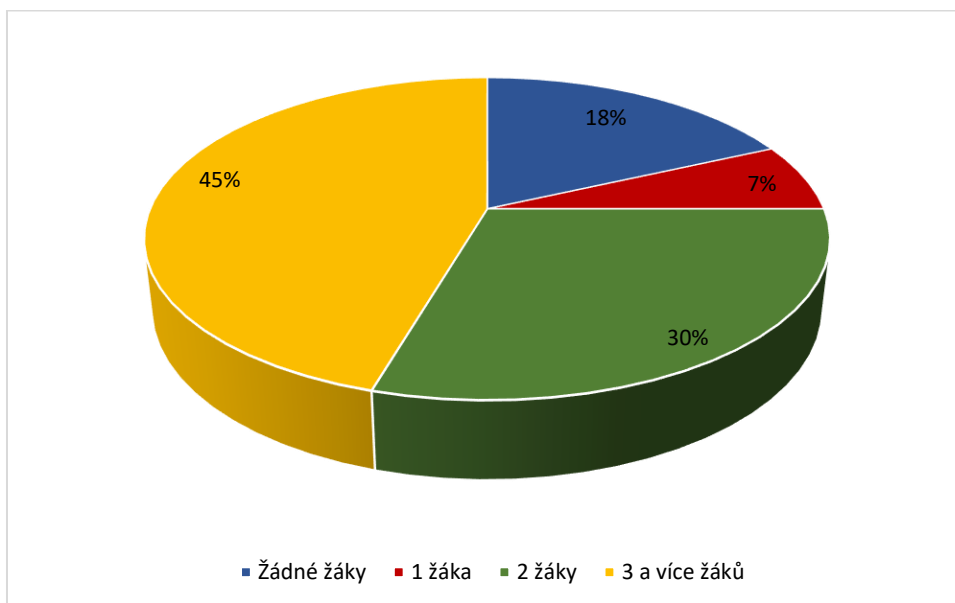


Graf č. 4: Počet žáků ve třídě s diagnostikovanými specifickými poruchami učení

Otázka číslo tři zjišťovala, kolik žáků ve třídě má diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Z 44 dotazovaných respondentů uvedlo 8 (18 %) z dotazovaných respondentů, že se v jejich třídě objevuje jeden žák se specifickou poruchou učení. 26 %, tedy 12 dotazovaných respondentů uvedlo, že mají ve třídě dva žáky s diagnózou specifické poruchy učení. Nejvíce dotazovaných respondentů uvedlo, že se v jejich třídě objevují tři a více žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení. Konkrétně 24 (52 %) dotazovaných respondentů, tedy více jak polovina.

Položka č. 4

Máte ve třídě žáky, u kterých specifické poruchy učení pozorujete?



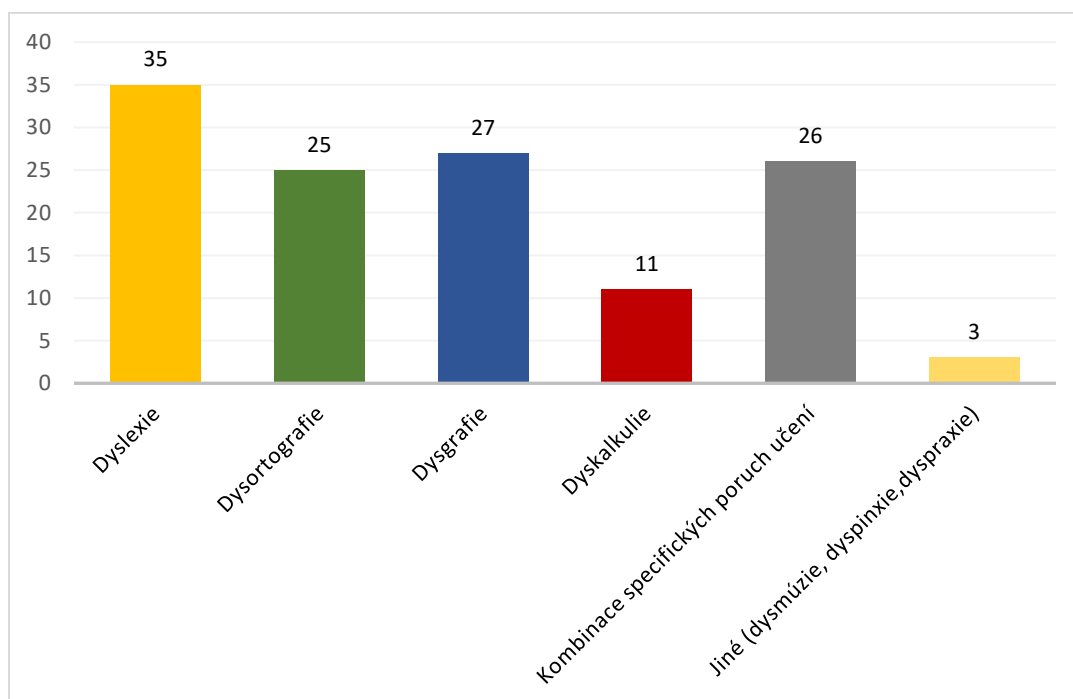
Graf č. 5: Počet dětí ve třídě, u kterých se projevuje specifická porucha učení

Položka číslo 4 koresponduje s položkou číslo 3. Ve 3. položce bylo u respondentů zjišťováno, kolik žáků ve třídě má diagnostikované specifické poruchy učení. Položka číslo 4 se zaměřuje na žáky, kteří diagnostikované specifické poruchy zatím nemají, ale můžeme u nich zaznamenat příznaky specifických poruch učení a třídní učitel se domnívá, že se o specifické poruchy jedná a tyto příznaky u některých žáků pozoruje.

Ze 44 dotazovaných respondentů zvolilo 20 (45 %), že specifické poruchy učení pozorují u dalších 3 a více žáků. 13 (30 %) respondentů uvedli, že mají ve třídě 2 žáky, u kterých pozorují projevy specifických poruch učení. Odpověď, že ve třídě nemají žádné žáky, u kterých by specifické poruchy učení pozorovali, zvolilo 8 (18 %) respondentů. Pouze 3 respondenti uvedli, že v jejich třídě je pouze 1 (7 %) žák, u kterého se vyskytují příznaky specifických poruch učení.

Položka č. 5

Která z následujících specifických poruch učení se ve Vaší třídě objevuje? Lze zvolit i více možností.



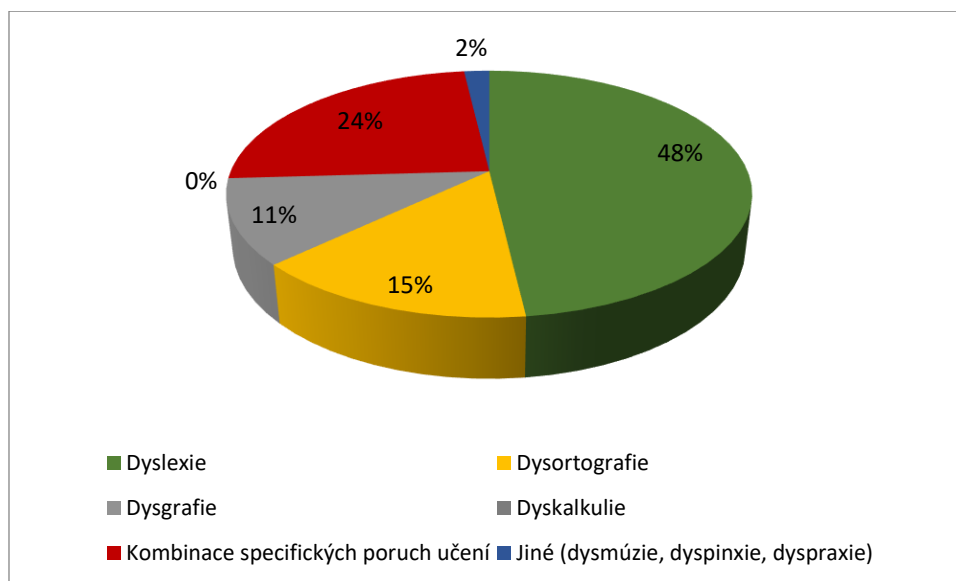
Graf č. 6: Výskyt specifických poruch učení ve třídě

Otázka číslo 5 se zabývala zjišťováním, které specifické poruchy učení se ve třídách respondentů objevují. V této otázce bylo možné zvolit více odpovědí, popřípadě zvolit odpověď „jiné“ a dopsat jinou možnost, než bylo výše nabízeno.

Ze získaných dat vyplývá, že nejčastější specifická porucha učení u dotazovaných respondentů ve třídě je dyslexie. Toto uvedlo ze 44 dotazovaných respondentů 35 (76 %). Druhou nejčastější specifickou poruchou učení byla dysgrafie. Uvedlo to 27 (59 %) dotazovaných respondentů. 26 (57 %) respondentů, tedy pouze o 1 méně, uvedli kombinaci specifických poruch učení. 25 (54 %) dotazovaných uvedlo dysortografii. 11 (24 %) dotazovaných respondentů uvedlo jako nejčastější specifickou poruchu učení dyskalkulii. Pouze 3 (7 %) respondenti zvolili možnost „jiné“. Z toho dva uvedli dyspraxii a jeden dysmúzii.

Položka č. 6

Která specifická porucha učení se ve Vaší třídě objevuje nejvíce?



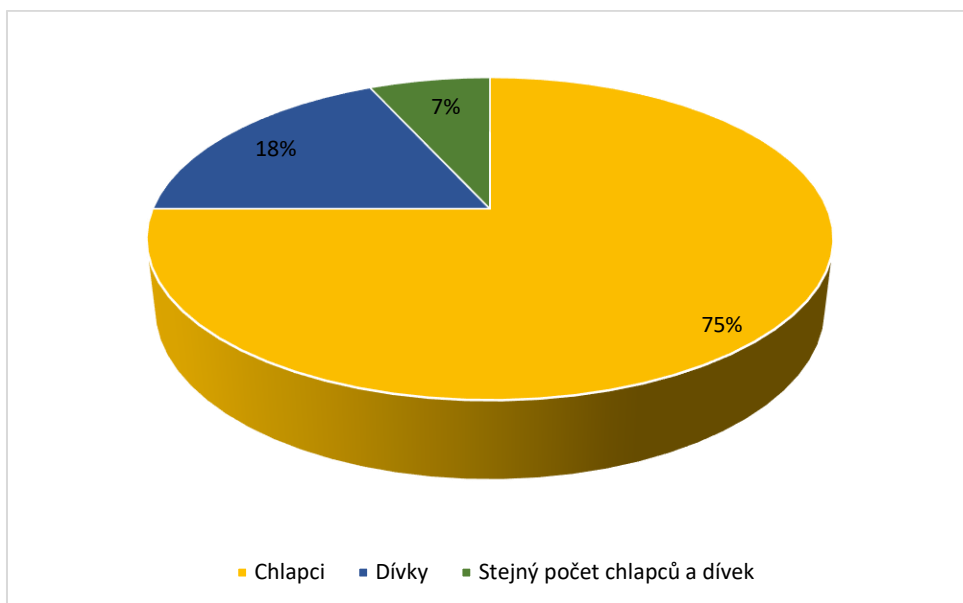
Graf č. 7: Nejčastější specifická porucha učení ve třídě

Otázka číslo 6 koresponduje s otázkou číslo 5. Jak je již známo z předchozí otázky, nejčastější specifickou poruchou učení je dyslexie. V této otázce bylo možné zvolit pouze jednu z nabízených možností.

Ze získaných dat od 44 dotazovaných respondentů jich 16 (36 %) zvolilo jako nejčastěji objevovanou specifickou poruchu učení ve třídě dyslexii. Tento výsledek je stejný jako u předchozí otázky. Za druhou nejčastější specifickou poruchou učení respondenti volili kombinaci specifických poruch učení. Celkově tomu tak bylo u 13 (30 %) dotazovaných respondentů. 8 (18 %) dotazovaných respondentů uvedli jako nejčastější specifickou poruchou učení dysortografii. Dysgrafii uvedlo 6 (14 %) dotazovaných respondentů. Odpověď „jiné“ zvolil pouze 1 (2 %) z dotazovaných respondentů, kde uvedl dyspraxii. Dyskalkulii nezvolil ze 44 dotazovaných respondentů ani jeden.

Položka č. 7

Ve Vaší třídě převažují chlapci nebo dívky, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení?

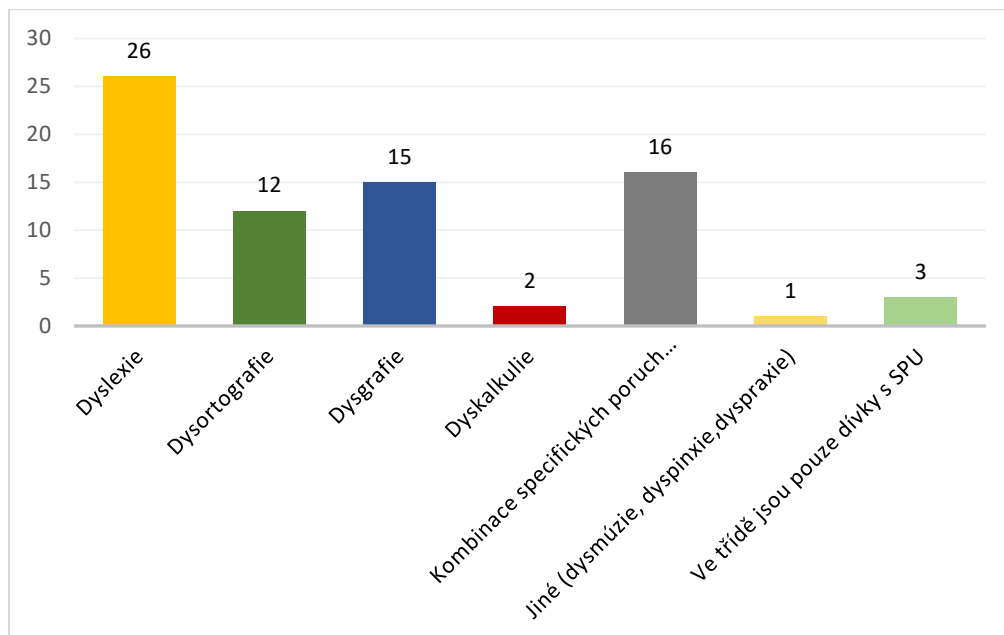


Graf č. 8: Výskyt specifických poruch učení podle pohlaví

Otázka číslo 7 se zaměřuje, zda se ve třídách objevují více chlapci, kteří mají specifické poruchy učení, nebo dívky. Z výsledků průzkumu vychází, že nadpoloviční většina dotazovaných respondentů má ve své třídě častěji chlapce, kteří mají specifické poruchy učení. Konkrétně 33 (75 %) dotazovaných respondentů to takto uvedlo. 8 (18 %) z dotazovaných respondentů uvedlo, že se v jejich třídě vyskytuje více dívek než chlapců se specifickou poruchou učení. 3 (7 %) respondenti mají ve třídě stejný počet chlapců i dívek, kteří trpí specifickými poruchami učení. Ze získaných dat tedy vyplývá, že tři čtvrtiny dotazovaných respondentů má ve své třídě více chlapců než dívek s SPU.

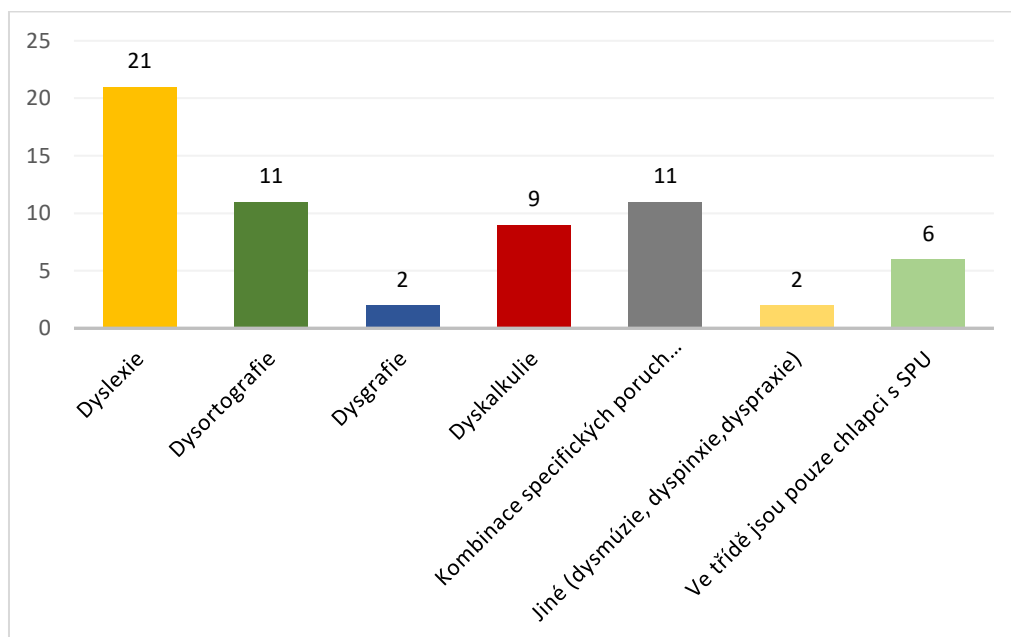
Položka č. 8 a položka č. 9

Jaké specifické poruchy učení se nejčastěji objevují u chlapců?



Graf č. 9: Nejčastější specifická porucha učení u chlapců

Jaké specifické poruchy učení se nejčastěji objevují u dívek?



Graf č. 10: Nejčastější specifická porucha učení u dívek

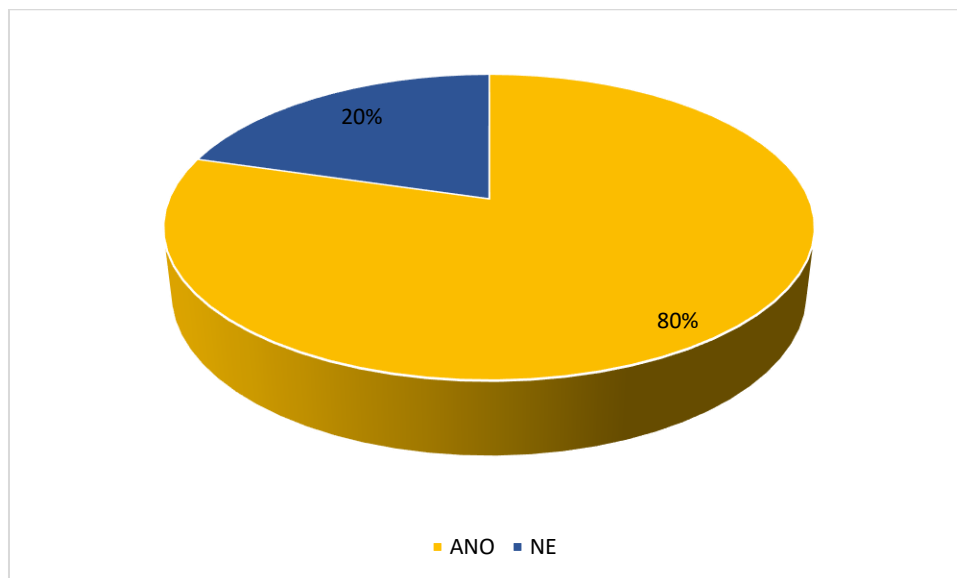
Položka číslo 8 a 9 v dotazníku se zaměřuje na fakt, které specifické poruchy učení jsou nejběžnější u chlapců a které u dívek. Dotazovaní respondenti (44) mohli zvolit více možností než pouze jednu.

U chlapců i u dívek je dyslexie nejčastější specifickou poruchou učení. U chlapců tuto odpověď zvolilo 26 (57 %) dotazovaných respondentů. Více jak polovina dotazovaných. U dívek takto odpovědělo 21 (46 %) respondentů. Dysortografie je běžnější u chlapců nežli u dívek, ale výsledky jsou téměř totožné. U chlapců odpověď dysortografie volilo 12 (26 %) respondentů a u dívek o jednoho méně, tedy 11 (24 %). Dysgrafie je výrazně běžnější u chlapců, celkem 15 (33 %) respondentů takto odpovědělo. U dívek tuto odpověď zvolili pouze 2 (4 %) respondenti. Naopak dyskalkulie je běžnější u dívek. 9 (20 %) respondentů zvolilo tuto odpověď. U chlapců takto odpovídali pouze 2 (4 %) respondenti. Kombinace specifických poruch učení je opět častější u chlapců. Celkem 16 (35 %) respondentů zvolilo tuto odpověď, u dívek tuto odpověď zvolilo o 5 respondentů méně, tedy 11 (24 %). U odpovědi „jiné“ to bylo téměř nastejno. U chlapců tuto odpověď zvolil 1 (2 %) respondent, který uvedl dyspraxii, a u dívek takto odpověděli 2 (4 %) respondenti, kteří uvedli dyspinxii a dyspraxii.

Z výsledku dat vyplývá, že u chlapců i dívek je nejčastější specifická porucha učení dyslexie. Dysgrafie je výrazně častější u chlapců a dívky se zase častěji potýkají s dyskalkulií.

Položka č. 10

Máte možnost při práci s žáky se specifickou poruchou učení využívat reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky?



Graf č. 11: Využívání reedukačních, kompenzačních, didaktických a jiných pomůcek

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že 80 % (35) respondentů/pedagogů mají možnost využívat při práci se žáky se specifickými poruchami učení reedukační, kompenzační,

didaktické a jiné pomůcky. Zbýlých 20 % (9) respondentů uvedlo, že nemají tuto možnost. Častěji se v tomto případě jednalo o pedagogy, kteří učí ve vyšších ročnících na základní škole, konkrétně od 6. třídy až po 9. třídu. A několik respondentů také uvedlo, že žádné pomůcky nepotřebují a vše zvládají i bez toho.

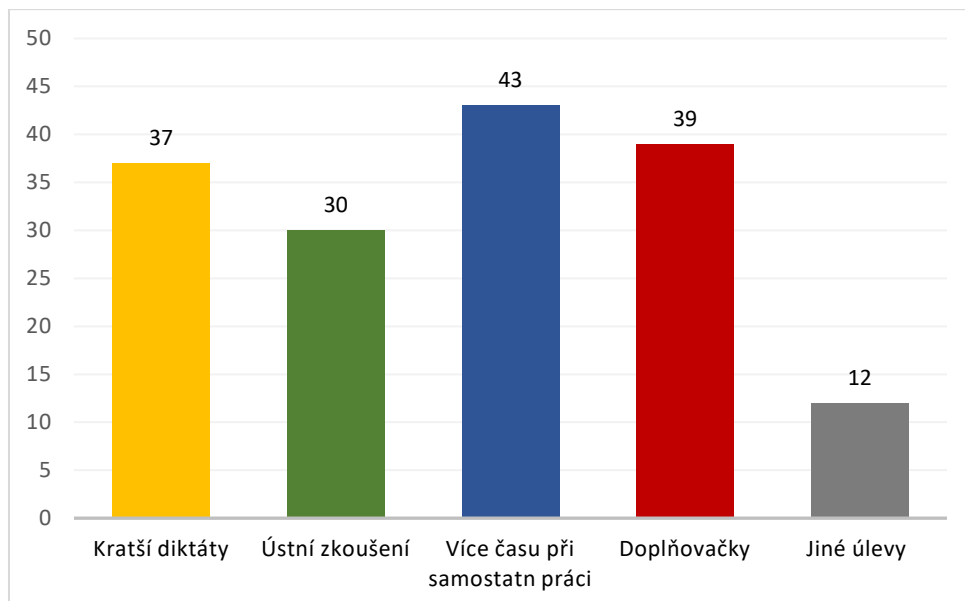
Mezi nejčastěji uváděné opatření patřil individuální přístup k dítěti. Postupovat od nejjednoduššího a následně přecházet ke složitějšímu, a hlavně se řídit zásadou komplexnosti působení, a to tím, aby byly při práci zapojeny všechny smysly. A samozřejmě se také řídit dle doporučení od ŠPZ.

Co se týče samotných pomůcek, tak více jak polovina respondentů uváděla, že při výuce využívají možnost interaktivní tabule, speciální programy, tablety, PC programy, iPady. Toto se z elektroniky opakovalo nejvíce. Při matematice jsou využívány matematické kostky, korálky, různé přehledy a matematické tabulky, přehledy pro převody jednotek, deskové hry, počítadla, tabulky násobků, číselná osa. V geometrii pak využívají různá tělesa, tvary. Ohledně českého jazyka se nejčastěji objevovalo čtecí okénko, slovníky, pravidla českého pravopisu, deskové hry, pomůcky na měkké a tvrdé slabiky, vzory písmen, dyslektická čítanka, postřehovací slabiky, bzučák, měkké a tvrdé kostky, vyjmenovaná slova, abeceda, opět veškeré přehledy pro slovní druhy, pády, různé kartičky se slovy. Dále se také v odpovědích objevoval asistent pedagoga, encyklopedie, předtištěné materiály, pracovní sešity, výukové programy, učební materiály pro děti s SPU, Kouzelné čtení – elektronická tužka, naučné knihy, Dobble, nástěnné obrazy, přehledy, tabule, obrázky.

Několik respondentů uvedlo, že některé tyto pomůcky si děti tvoří samy a následně si je pak mohou ve škole kamkoliv pověsit na nástěnku a pracovat s nimi nebo si je nechávat v hodině u sebe a používat je.

Položka č. 11

Jaké úlevy mají žáci se specifickou poruchou učení? Můžete zakroužkovat i více možností.

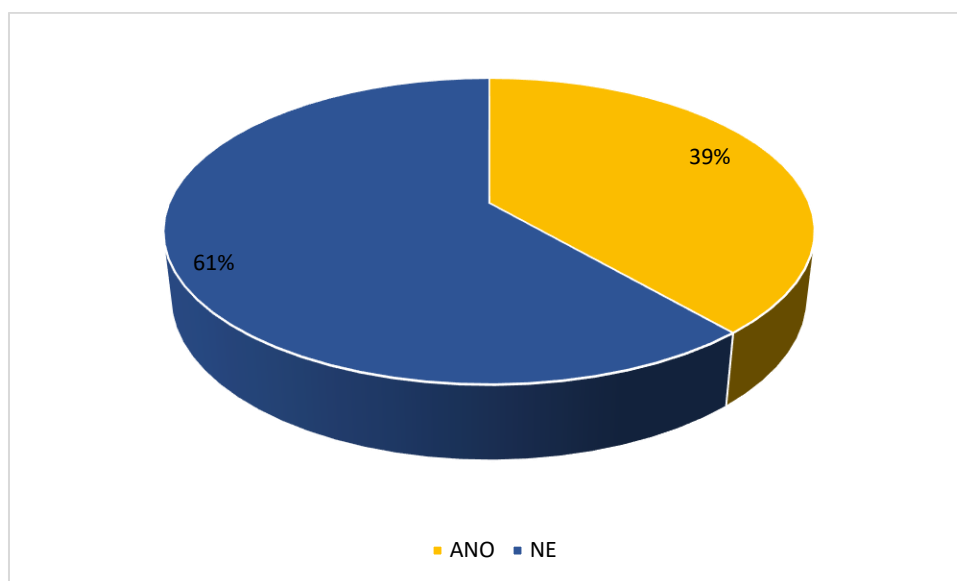


Graf č. 12: Aplikované úlevy pro žáky se specifickými poruchami učení

V otázce číslo 11 mohli dotazovaní respondenti volit více z nabízených možností. Z průzkumu dat vyplývá, že nejčastějším „zvýhodněním“, které žáci se specifickými poruchami učení mají, je více času při práci. Tuto odpověď uvedlo 43 (94 %) z dotazovaných respondentů. 85 % (39) dotazovaných respondentů zvolili odpověď „doplňovačky“. 37 respondentů, tedy 80 % respondentů volí při psaní diktátů pro žáky se specifickými poruchami učení diktáty kratší. 30 (65 %) respondentů dávají přednost ústnímu zkoušení před písemným. A 12 (26 %) dotazovaných respondentů zvolilo možnost „jiné“, kde nejčastěji uváděli, že pro žáky se specifickými poruchami učení volí jiné (obdobné) cvičení, než mají ostatní žáci a také, že při samostatné práci mohou využívat různé aktuálně vhodné pomůcky.

Položka č. 12

Jaký je Váš názor na tvorbu a využívání individuálního vzdělávacího plánu pro děti se specifickými poruchami učení?



Graf č. 13: Důležitost individuálního vzdělávacího plánu

Z výsledku dat vyplývá, že větší počet respondentů nepřikládá individuálnímu vzdělávacímu plánu důležitost. Ze 44 dotazovaných respondentů odpovědělo 27 (61 %), že jim individuální vzdělávací plán nepřijde relevantní. Zbytek dotazovaných, tedy 17 (39 %) pedagogů uváděli, že individuální vzdělávací plán je pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami důležitý.

Nejprve se zaměříme na odůvodnění respondentů, proč je individuální vzdělávací plán důležitý. Byl preferován názor, že díky IVP je pro děti i pro samotné pedagogy výuka snadnější, neboť více respektují individuální potřeby žáků. Dále také proto, že díky tomu pedagog ví, jaké pomůcky by mohly být pro takového žáka nejvhodnější. Opakoval se také důvod, že je důležitý i pro ostatní pedagogy, kteří s žákem pracují a samozřejmě pro rodiče, protože díky tomu dostanou i oni své instrukce, jak mají s dítětem pracovat doma. Tyto výsledky jsou souhrnem odpovědí respondentů, kteří považují vytvoření IVP jako důležité.

Jak je již z výsledků patrné, tak více respondentů považují IVP za nepotřebný. Nejčastější odpověď, proč nejsou zastánci individuálního vzdělávacího plánu bylo, že je to pouze formální dokument, u kterého je jeho tvorba náročná, přináší to zbytečnou administrativu, zdržuje učitele, a i bez IVP žák stejně úlevy dostává, pokud to situace a žák potřebuje, protože doporučení dostane již z pedagogicko-psychologické poradny a není nutné tato doporučení přepisovat ještě jednou do formuláře IVP. Objevila se i odpověď,

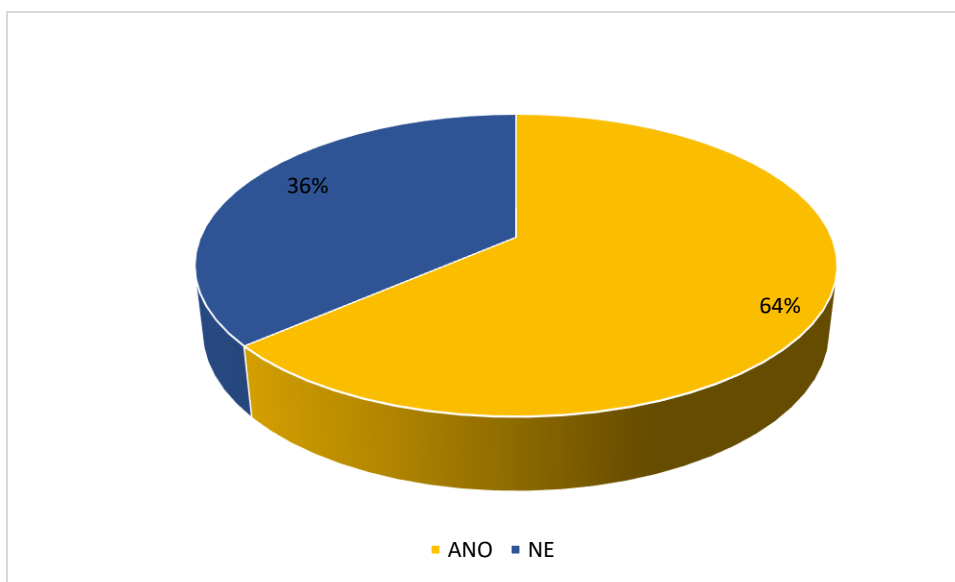
kde respondent uvedl, že u většiny dětí je to pouze „papír“, aby měly lepší známky. Často toho žáci a mnohdy i rodiče zneužívají.

Podle analýzy ze získaných dat jsou na vytváření individuálního vzdělávacího plánu různé názory. Avšak i přesto z výsledků vyplývá, že pro více pedagogů je IVP zbytečný a stačilo by jim pouze doporučení od školského poradenského zařízení.

Respondenti uváděli zajímavé poznatky, co PPP doporučují. Jedná se například o doporučení, aby žákovi, jeho zákonným zástupcům, ostatním pedagogům a spolužákům bylo vysvětleno, že bude hodnocen odlišně a z jakého je to důvodu. Také je nutné dotyčnému žákovi, co jeho porucha obnáší a vyzdvihnout jeho přednosti z čehož vyplývá, že je důležité z těchto předností vycházet, aby zažil úspěch, díky kterému je možné docílit, že neztratí snahu. Při práci žáka je důležité hodnotit pouze to, co stačil vypracovat a samozřejmě mu k tomu poskytnout pomůcky, které jsou pro něj vhodné a doporučené. Nezapomínat se během výuky ujišťovat, zda žák rozumí a při vysvětlování látky používat srozumitelná a jednoduchá slova.

Položka č. 13

Máte ve své třídě k dispozici asistenta pedagoga, který se může více věnovat dětem se specifickou poruchou učení? Pokud ano, uveďte prosím, v čem spočívá jeho práce.



Graf č. 14: Důležitost asistenta pedagoga ve třídě

Ze získaných dat uvedlo více respondentů, konkrétně 28 (64 %), že mají ve své třídě k dispozici asistenta pedagoga. 16 (36 %) respondentů uvedlo, že asistenta pedagoga ve své třídě k dispozici nemají.

Respondenti, kteří odpověděli, že asistenta pedagoga ve své třídě mají, nejčastěji uváděli, že jeho práce spočívá hlavně v podpoře vzdělávání žáka, pracuje podle jeho tempa, pomáhá mu při práci ve třídě, spolupracuje s učitelem a pomáhá mu s chodem třídy, je nápomocný žákům, kteří mají specifickou poruchu učení, těmto žákům se věnuje individuálně, podporuje je, pomáhá jim při přípravě na výuku a se soustředěním, kontroluje domácí úkoly, snaží se probíranou látku těmto žákům vysvětlovat pomaleji, popřípadě jim okopírovat poznámky k látce, které nestihli žáci opsat, také dohlíží, zda si žáci zapisují důležité informace ohledně organizace výuky (testy, domácí úkoly, potřebné pomůcky), vede je k samostatnosti a komunikuje se zákonnými zástupci. Často také asistent pedagoga tvoří žákům pomůcky, sleduje žáky, jak pracují či jim případně pomáhá se zařazením zpět do procesu učení. Pokud se žák ve třídě chová nevhodně, je v afektu, tak ho odvede ze třídy.

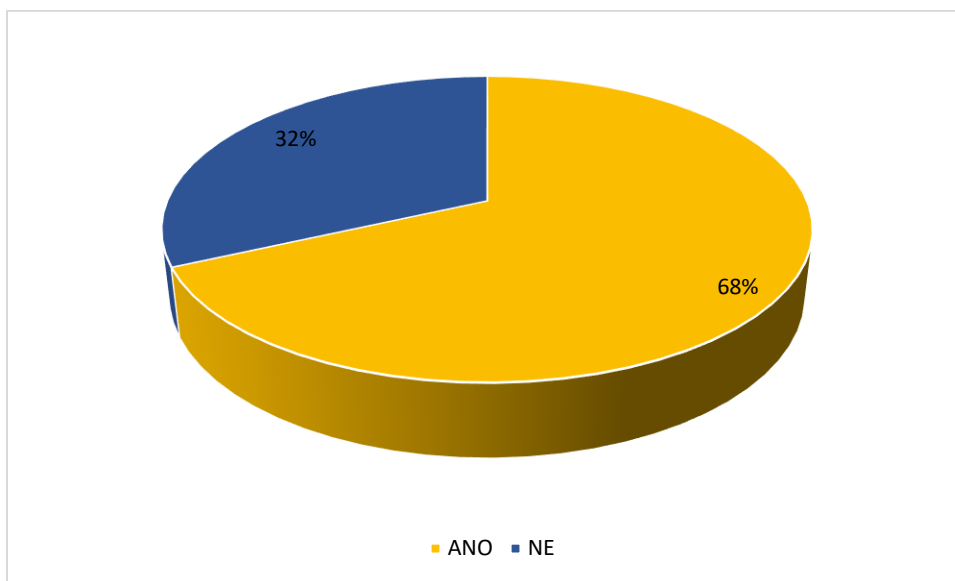
Primárně se tedy asistent pedagoga věnuje „slabším žákům“, ale pedagogové uváděli, že pomůže všem, kteří to potřebují. Často se také objevovala odpověď, že sice asistent pedagoga ve třídě je, ale věnuje se hlavně žákům s lehkým mentálním postižením či třeba sluchovým postižením a na děti s SPU už mu tolik nezbyvá kapacita.

Respondenti také uváděli, jak je důležité, aby si pedagog s asistentem pedagoga a žákem rozuměli. Aby asistent pedagoga a pedagog pracovali sebraně, protože pokud si lidsky nerozumí asistent pedagoga a žák, tak celá práce asistenta pedagoga spočívá v tom, že usměrňuje žáka, tím pádem ruší žák i asistent pedagoga ostatní ve třídě. Tento problém pedagoga zdržuje a žák se specifickými poruchami učení má k učivu větší odpor.

Ze získaných výsledků je evidentní, že asistent pedagoga je ve třídě důležitý při práci s žáky se specifickými poruchami učení a jako pomoc pedagogovi. Více se asistent pedagoga objevuje na prvním stupni základní školy.

Položka č. 14

Má Vaše spolupráce se zákonnými zástupci pozitivní vliv na žáky se specifickými poruchami učení? Pokud ano, napište prosím, co se zlepšilo a jak tato spolupráce vypadá.



Graf č. 15: Spolupráce se zákonnými zástupci žáků s SPU

U této odpovědi uvedlo více respondentů (ze 44) ano, takže spolupráce mezi pedagogem a zákonným zástupcem žáka, který trpí některou ze specifických poruch učení, má na žáka pozitivní vliv. Konkrétně 30 (68 %) respondentů uvedlo, že tato spolupráce je pro žáka pozitivní a 14 (32 %) respondentů uvedli, že nemá pozitivní vliv.

Respondenti, kteří uváděli, že spolupráce mezi pedagogem a zákonným zástupcem nemá na žáka pozitivní vliv, takto odpovídali z důvodu, že zákonní zástupci nespolupracují, nemají zájem se podílet na zlepšení, jsou neochotní s dítětem pracovat a jakkoliv se angažovat. Jiní zákonní zástupci vyžadují úlevy i nad rámec postižení žáka jen proto, aby měl lepší známky. A také se někteří zákonní zástupci domnívají, že doporučení z PPP znamená, že žák se nemusí tolik snažit a pracovat jako ostatní a špatnou známku dostat také nemůže, i když si ji zaslouží. Objevovala se i odpověď, že zákonní zástupci spolupracují, ale žádné zlepšení u žáka se zatím neobjevilo.

Více respondentů však uvádělo, že spolupráce mezi pedagogem a zákonným zástupcem má pozitivní vliv na žáka se specifickými poruchami učení. Často respondenti uváděli, že se zlepšily výsledky žáků, práce ve škole, také jsou žáci snaživější, protože zákonní zástupci dohlíží na dodržování zavedeného režimu. Zlepšuje se také domácí příprava žáků, komunikace mezi zákonným zástupcem-pedagogem-žákem, rodiče jsou také pravidelně informováni. Díky spolupráci mezi pedagogem a zákonným zástupcem na obě tyto

„strany“ působí dítě stejně, protože jsou dohodnutí na určitých postupech, ve kterých se shodují a díky tomu každý dítěti netvrdí něco jiného. Častou odpovědí bylo, že se zlepšila komunikace jako předpoklad spolupráce, která je důležitá nejen pro pedagoga, ale také pro samotného žáka, u kterého je nutná a důležitá podpora, jak od zákonných zástupců, tak od pedagogů.

Respondenti uváděli, že komunikace většinou probíhá formou konzultací, které probíhají podle potřeby a také formou úzké spolupráce, jak pomocí mobilního telefonu, tak e-mailu. Pedagog poskytuje rady, jak s žákem pracovat, jaké využívat postupy a díky tomu je udržena pravidelná informovanost. Pedagogové také často posílají úkoly na doma a procvičování. Několikrát se objevila také odpověď, že žáci mají založený „deníček“, kam si píšou své úkoly a tento „deníček“ doma denně ukazují a pedagogové ho používají také pro komunikaci mezi nimi a zákonnými zástupci.

Z výsledků tedy vyplývá, že ve většině případů spolupráce důležitá je a vede ke zlepšení žáků a pravidelné informovanosti, jak zákonných zástupců od pedagoga, tak i naopak.

10.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Jaké specifické poruchy učení se u dětí v základních školách vyskytují nejčastěji?

První výzkumná otázka zjišťovala, jaké specifické poruchy učení se v základních školách vyskytují nejčastěji. Ve výzkumném šetření se touto otázkou nejvíce zabývala otázka číslo 5, která zjišťovala, jaké specifické poruchy učení se ve třídách objevují nejčastěji. S touto otázkou ale úzce souvisí i otázka číslo 6, která zjišťovala, která specifická porucha učení se objevuje nejvíce. Dále i otázky číslo 8 a 9, které uváděly, jaké specifické poruchy učení jsou nejčastější u chlapců a jaké u dívek.

Ze získaných dat vyplývá, že nejčastější specifické poruchy ve třídách jsou dyslexie, dysgrafie, kombinace specifických poruch učení a dysortografie. Toto potvrdila otázka číslo 5. Otázka číslo 6 ukázala, že nejvíce se v základních školách vyskytuje dyslexie. Odpovědi otázek číslo 8 a 9 ukázaly, že nejčastější specifická porucha učení u chlapců i dívek je stejná a je to tedy dyslexie.

2. Jaká podpůrná opatření usnadňují práci žákům se specifickými poruchami učení ve třídě?

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jaká podpůrná opatření mají žáci se specifickými poruchami učení ve výuce. Touto problematikou se zabývala otázka číslo 10, která zjišťovala, zda mají pedagogové k dispozici některé reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky. Dále také otázka číslo 11, která ukazovala, jaké úlevy mají žáci se specifickou poruchou učení. S touto otázkou také souvisí otázka číslo 12, která zjišťovala, zda mají žáci se specifickými poruchami učení vytvořený individuální vzdělávací plán a zda je ku prospěchu žáka. A v neposlední řadě i otázka číslo 13, která zjišťovala, zda je ve třídách k dispozici asistent pedagoga a může tak pomáhat žákům s SPU a pedagogům.

Z otázky číslo 10 vyplynulo, že většina pedagogů, a tedy i žáků mají, k dispozici různé pomůcky, které usnadňují žákům se specifickými poruchami učení práci a pomáhají při výuce. Častěji se tyto pomůcky objevují na prvním stupni základních škol. Nejčastější opatření při práci u žáka s SPU je více času při samostatné práci, jak to ukázala otázka číslo 11. Otázka číslo 12 se zabývala individuálním vzdělávacím plánem pro žáky s SPU. Většina

žáků se specifickými poruchami učení má vytvořený IVP, ale také většina pedagogů odpověděla, že je to pro ně náročná a zdlouhavá administrativa. Předposlední otázka se týkala asistenta pedagoga, který je naopak ve třídách oceňován a je k dispozici jak pro žáka, tak pro pedagoga. Žákům pomáhá při práci ve škole, vytváří pomůcky, pracuje s žákem podle jeho tempa, vede ho k samostatnosti atd.

11 Shrnutí výsledků empirické části

Cílem výzkumné části bylo získat odpovědi na výzkumné otázky. První otázka dotazníku se zaměřovala, v jakém ročníku jsou respondenti třídními učiteli a kolik se v jejich třídě objevuje žáků. Díky této položce je známo, že počet žáků ve třídě se pohybuje nejčastěji mezi 20-24 žáky. Rozhodující je však otázka číslo 2, díky které víme, že nadpoloviční většina oslovených respondentů má ve třídě žaka/žáky se specifickou poruchou učení.

Oslovení pedagogové uvedli, že obvykle se ve třídě objevuje 3 a více žáků, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení a také 3 a více žáků, u kterých specifické poruchy zatím „pouze“ pozorují. Ve třídách se objevují veškeré typy specifických poruch učení. Dyslexie, poté dysgrafie, kombinace specifických poruch učení a dysortografie. Nejvíce se však ve všech třídách pedagogové setkávají s dyslexií.

Co se týče pohlaví, které často trpí specifickou poruchou učení, tak to jsou chlapci. Ovšem jak z výše uvedených grafů vyplývá, tak specifická porucha učení, která se u chlapců i u dívek vyskytuje nejvíce, je pro obě skupiny stejná a je to dyslexie.

V dotazníku se také zaměřujeme na možnou pomoc, jak pro pedagogy, tak pro žáky se specifickými poruchami učení při výuce. Reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky využívá většina oslovených pedagogů. Pomůcek je uváděno několik, což je možné vidět výše u otázky číslo 10. Patří mezi ně IT, PC programy, tablety, bzučák, Kouzelné čtení, pravidla českého pravopisu, různé přehledy, tabulky, pracovní listy, čtecí okénko atd. S tím také souvisí otázka 11, která se zaměřovala na konkrétní úlevy, které jsou dětem s SPU poskytovány. Ze získaných výsledků je nejčastěji praktikováno, že žák dostane více času při samostatné práci. I otázka číslo 12 s tímto koresponduje, protože IVP je podpůrným opatřením. V tomto případě se však více pedagogů domnívá, že je to pouze formální dokument, který v praxi nesplňuje to, co by splňovat měl. Ačkoliv většina dětí s SPU individuální vzdělávací plán má vytvořený, tak pro pedagogy je nepotřený, protože jim stačí již doporučení ze ŠPZ, a navíc jak sami uváděli, tak i bez IVP poskytují těmto žákům individuální přístup. Asistent pedagoga nepochybně také patří do podpůrných opatření, je to forma pomoci, která je pro žáky přínosná. Ze získaných dat víme, že asistent pedagoga je potřebný a žákům s SPU pomáhá, jak se samostatnou prací, tak je vede k soběstačnosti. Má samozřejmě i více výhod, ne pouze tyto dvě uvedené. Dále pracuje podle tempa žáka, pomáhá mu při práci ve třídě, spolupracuje s učitelem a pomáhá mu s chodem třídy, tvoří

pomůcky, komunikuje se zákonnými zástupci, poskytuje žákům pomoc při přípravě na výuku, dohlíží, zda si žáci zapisují důležité informace ohledně organizace výuky (testy, domácí úkoly) atd. Další činnosti, které asistent pedagoga poskytuje jsou uvedeny v otázce číslo 13.

V neposlední řadě se zaměřujeme, zda je pro žáka se specifickými poruchami učení důležité, aby pedagog a zákonný zástupce žáka spolupracovali. Pro většinu oslovených respondentů je tento fakt důležitý a má to pozitivní vliv na žáka, často je vidět, že se žák ve škole zlepšuje.

12 Diskuze

Výsledky pro dotazníkové šetření jsem sbírala na 8 základních školách ve Středočeském kraji. Konkrétně výzkumný vzorek tvořilo 46 pedagogů ze základních škol. Dotazník vyplňovali pouze třídní učitelé, protože jsou s žáky i s rodiči žáků v bližším kontaktu a díky tomu své žáky znají lépe nežli třeba učitelé jednotlivých předmětů, kteří do třídy dochází jednou za týden. Ale samozřejmě to nemusí být pravidlem. Třídní učitelé se v některých třídách mohli často měnit nebo při přechodu na druhý stupeň, kdy učitel se se svými žáky také teprve seznamuje, ale naopak v 6. třídě už žák bude pravděpodobně již seznámen se svou diagnózou SPU a pedagog bude obeznámen s tímto faktem. V tomto případě také hraje velkou roli praxe pedagoga a zkušenosti se specifickými poruchami učení ve třídě a také samozřejmě počet žáků ve třídách. Podle získaných výsledků se počet dětí ve třídách pohybuje nejčastěji v rozmezí 20-24 žáků. Počet žáků je poměrně vysoký vzhledem k tomu, že 24 respondentů uvedlo, že se ve třídě vyskytuje 3 a více žáků se specifickými poruchami učení, jak můžeme vidět na grafu číslo 4. Pro pedagoga je poté mnohem náročnější věnovat se všem žákům najednou, pokud nemá k dispozici asistenta pedagoga a mnohdy to může být náročné i s pomocí asistenta pedagoga, protože práce s žáky se specifickými poruchami učení je samozřejmě náročná a vyžaduje trpělivost.

První rozhodující otázka byla otázka číslo 2, která se dotazovala respondentů, zda mají ve třídě žáka/žáky se specifickou poruchou učení. Z celkového počtu 46 dotazovaných pedagogů odpovědělo 44 ano, pouze 2 respondenti uvedli, že nemají ve třídě žáka/žáky se specifickými poruchami učení, a tudíž v dotazníku nepokračovali. V současné době je známo, že přibývá dětí se specifickými poruchami učení. Výsledek této otázky tedy nebyl překvapující. Toto číslo se však týká žáků, kteří jsou oficiálně integrovaní, jak tvrdí Krejčová, Bodnárová a kol. (2018, s. 6) jsou to ti žáci, kterým jsou na základě podnětu z poradenského zařízení poskytována podpůrná opatření. Ovšem nesmíme také zapomenout na žáky, kteří mají mírnější obtíže a ve škole fungují bez individuálního vzdělávacího plánu. V dotazníkovém šetření jsem se také tázala, v otázce číslo 4, zda pedagogové ve své třídě pozorují žáky s SPU, ale nemají je diagnostikované. 22 pedagogů odpovědělo, že ano a to u 3 a více žáků. Mnohdy jsou pedagogové přesvědčeni, že v těchto případech jde o děti, kteří mají sníženou inteligenci a ne SPU (Michalová In Vágnerová 2005, s. 59).

Otázka číslo 5 se zaměřovala na fakt, která ze SPU se vyskytuje ve třídách. Zde mohli respondenti volit více odpovědí. Ze získaných dat víme, že se ve třídách nejčastěji setkávají

pedagogové s dyslexií, poté s dysgrafií, s kombinací specifických poruch učení, s dysortografií, s dyskalkulií, ale také s dyspraxií a dysmúzií. Otázka číslo 6 korespondovala s předchozí otázkou. Tato otázka zjišťovala, který z těchto specifických poruch učení se vyskytuje nejčastěji. I v tomto případě byla odpověď dyslexie, odpovědělo takto 36 %. Výsledek z dotazníku se shoduje s tvrzením Fischera a Škody (2008, s. 112), kteří uvádí, že až 95 % dětí s SPU mají dyslexii, která často bývá v kombinaci s dysgrafií.

Otázka číslo 7, 8 a 9 spolu korespondují. Otázka číslo 7 se zaměřuje, zda se specifické poruchy učení ve třídách vyskytují více u chlapců či u dívek. Ze získaných výsledků můžeme vidět, že častěji SPU pozorujeme u chlapců, konkrétně 77 % respondentů tuto skutečnost uvedlo. Zelinková (2015, s. 24) ve své knize uvádí, že podle výzkumů Ala M. Gaalaburdy, Normana Geshwinda a dalších autorů je známo, že jednou z mnoha příčin dyslexie může být vyšší hladina hormonu testosteron. Otázky číslo 8 a 9 zjišťovaly, která ze specifických poruch učení se nejčastěji vyskytuje u chlapců a která naopak zase u dívek. V obou případech byly výsledky stejné. U obou pohlaví je nejčastěji diagnostikována dyslexie.

Položka číslo 12 se zaměřovala na individuální vzdělávací plán. Výsledky z této položky jsou velmi zajímavé, protože většinou se na IVP klade velký důraz, ale ze získaných dat je zřejmé, že 61 % respondentů by vystačila pouze s doporučením ze školského poradenského zařízení, ale Zelinková (2015, s. 222) uvádí, že např. pracovník PPP nemůže vypracovávat samotný IVP, neboť není odborníkem pro výuku ve všech ročnících a předmětech. Až pedagog je osoba, která s dítětem bude ve třídě pracovat. Zbylých 39 % jsou pro vytváření IVP. Tyto výsledky jsou zajímavé, protože podle Jucovičové, Žáčkové (2014, s. 170) je IVP základní dokument pro integraci žáka, který by měl být výsledkem společné práce pedagogů, žáka a rodičů a je v něm uvedeno, jak bude probíhat reedukace nebo kompenzace jisté specifické poruchy a jaké požadavky jsou kladeny na rodiče a na školu, ale jak je z výsledků známo, tak mnoho pedagogů má s IVP negativní zkušenosti.

Poslední otázka číslo 14 zjišťovala, zda spolupráce mezi zákonnými zástupci a pedagogem má pozitivní vliv na žáka se specifickými poruchami učení a v případě, že ano, tak jak tato spolupráce vypadá. 68 % respondentů uvedlo, že má spolupráce mezi nimi a zákonnými zástupci pozitivní vliv na žáka. Zbylí respondenti uvedli ne, a to hlavně z toho důvodu, že zákonní zástupci s nimi nespolupracují. Celkově nemají zájem se podílet na zlepšení a jsou neochotní s dítětem pracovat doma. Ovšem pokud spolupráce probíhá adekvátně, tak to mnohdy přinese zlepšení výsledků žáka, žáci jsou pečlivější a snaživější, protože rodiče na ně doma dohlížejí. S tím souvisí také zlepšení domácí přípravy a následně

lepší výsledky ve škole. Pozitivní vliv má také na komunikaci mezi rodičem, pedagogem a žákem a celkově na vztahy mezi nimi. Všechny tyto faktory jsou pro žáky se SPU učení důležité. Jak uvádí ve své knize Jucovičová, Žáčková (2014, s. 7), žáci s těmito specifickými poruchami mohou trpět úzkostí, negativně specifické poruchy učení ovlivňují pracovní i osobní vztahy a samozřejmě školní prostředí. Tyto skutečnosti negativně působí na jejich psychiku, protože se cítí méněcenní a mají snížené sebehodnocení, a proto je důležité tyto žáky podporovat, motivovat a chválit. Díky dostatečné motivaci a chvále se nepřestane snažit a nebude rezignovat a jeho školní výsledky se mohou zlepšovat.

13 Navrhovaná opatření

Specifické poruchy učení jsou stále častějším problémem žáků v základních školách a samozřejmě nejen tam. Ze získaných dat můžeme vidět, že téměř v každé třídě je minimálně jeden žák, který trpí některou ze specifických poruch učení. Dokonce, jak získaná data uvádějí, nejčastěji se ve třídě objevují 3 a více žáků s SPU.

Proto si myslím, že by pedagogové rozhodně měli umět pracovat s žáky se specifickými poruchami učení a také by měli umět rozeznat, zda se opravdu o specifickou poruchu učení jedná nebo nikoliv. Jako hlavní opatření bych navrhla kurz či školení, který by byl součástí studia na VŠ ohledně specifických poruch učení u žáků v základních školách. Součástí by byl také kurz, jak správně vytvořit individuální vzdělávací plán, aby byl žákům opravdu ku prospěchu.

Tento kurz by byl určen nejen pro pedagogy, ale také pro rodiče dětí, které SPU mají. Hlavním cílem tohoto kurzu by bylo získání informací ohledně SPU nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče samotné a samozřejmě velkým pozitivem by bylo pro děti, které specifické poruchy mají, získání nových přátel, protože mnohdy se tyto děti cítí osamoceně a vyloučeně z kolektivu, zde by měli možnost navázat nová přátelství a vědět, že tento problém netíží pouze je. Rodiče by měli možnost získat potřebné kontakty, odborné informace a vyměňovat si poznatky a doporučení s ostatními rodiči a pedagogy.

Kurz by byl tvořen z odborných přednášek a diskuzí týkajících se specifických poruch učení, ale také z volnočasových aktivit, kde je snadnější, přirozenější a uvolněnější prostor pro navazování nových kontaktů a pro samotné poznání osob mezi sebou. I děti jsou při různých hrách uvolněnější a více se projeví. Volnočasové aktivity by probíhaly formou her, u kterých by pedagogové měli možnost vidět, jak děti s SPU pracují, a jak se chovají, kde je nejvíce nedostatků a naopak pozitiv.

Veškerá tato opatření jsou neodmyslitelně důležitá, ale pokud samotné dítě nebude chtít pracovat a zlepšovat se, tak práce bude ještě více náročná a nejspíše nepřinese žádné pozitivní výsledky. Proto nesmíme zapomínat na motivaci. Motivace může vyplývat z různých potřeb mezi které může patřit potřeba nových podnětů, potřeba něco umět, potřeba dobrého hodnocení, kdy žáka motivuje ocenění práce, dále žáka může motivovat uspokojivé dosažení výkonu a také naopak ho může motivovat fakt, že se vyhne neúspěchu. Všechny tyto prostředky a mnoho dalších jsou vhodné pro motivaci dítěte.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala žáky se specifickými poruchami učení v základních školách. Cílem bakalářské práce bylo prozkoumat problematiku specifických poruch učení žáků v základních školách. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké specifické poruchy učení se v základních školách vyskytují a která specifická porucha učení je nejčastější. V bakalářské práci jsem také stanovila dílčí cíle, které pomohly detailněji tuto problematiku prozkoumat a zabývat se jí. K průzkumu jsem použila dotazník, ve kterém bylo 14 otázek a respondenty byli třídní učitelé v základních školách.

Samotná práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická část se orientuje na vysvětlení základních pojmů spojených se specifickými poruchami učení, na klasifikaci specifických poruch učení podle Mezinárodní klasifikace nemocí, na historii, příčiny vzniku z hlediska biologicko-medicínské roviny, kognitivní roviny a behaviorální roviny. Dále pokračuje základním rozdělením specifických poruch učení a klasifikací, kde se zaměřuje na dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspínxi. Součástí teoretické části je také diagnostika a popis reedukace specifických poruch učení. Poslední kapitola se zabývá tím, jak se cítí děti s touto diagnózou, a jaká podpůrná opatření můžeme využít.

Empirická část byla realizována pomocí kvantitativního výzkumu, a to konkrétně pomocí dotazníkového šetření. Dotazník byl směřován na pedagogy v základních školách. Do průzkumu se zapojilo osm základních škol ve Středočeském kraji a dotazník vyplnilo 46 respondentů, tedy třídních učitelů. Výzkum byl prováděn od ledna 2020 až do dubna 2020.

K dotazníkovému šetření byly také stanoveny výzkumné otázky. První výzkumná otázka zjišťovala, jaké specifické poruchy učení se u dětí v základních školách vyskytují nejčastěji. V tomto případě bylo zjištěno, že dyslexie, dysgrafie, kombinace specifických poruch učení a dysortografie se vyskytují nejčastěji. Druhá výzkumná otázka se zabývala způsoby, které usnadňují práci žákům se specifickými poruchami učení ve třídě. Výsledky ukazují, že většina pedagogů používá při výuce žáků se specifickými poruchami učení reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky. Avšak vhodný výběr kompenzačních, reedukačních, didaktických a jiných pomůcek je zdoluhavý a náročný, není jednoduché vybrat okamžitě pomůcku, která by žákovi vyhovovala, vzhledem k tomu, že každý žák

má individuální potřeby. Získaná data ale uvádí, že nejčastěji využívaným opatřením je více času při samostatné práci. Dále pedagogové pracují podle IVP a je jim k dispozici asistent pedagoga. Ovšem u IVP je pro většinu pedagogů dostačující pouze doporučení ze školského poradenského zařízení a samotný IVP už by nepotřebovali, ale vzhledem k vyhlášce 27/2016 Sb. nemůže škola/ředitel školy odmítnou vytvořit IVP za předpokladu, že dostane doporučení z ŠPZ a musí tedy IVP vypracovat s přiznanými podpůrnými opatřeními. V poslední řadě se dotazník zaměřoval, zda je ve třídách k dispozici asistent pedagoga. V tomto případě byly odpovědi pozitivnější a asistent pedagoga byl hodnocen kladně.

Díky bakalářské práci a dotazníkového šetření bylo zjištěno mnoho zajímavých poznatků a byly zodpovězeny hlavní i dílčí cíle. Průzkumné šetření tedy ukázalo, že nejčastější specifickou poruchou učení v základních školách je dyslexie. Dále jsme se také zabývali tím, zda specifickými poruchami učení trpí více chlapci nebo dívky a která ze specifických poruch učení je u obou pohlaví nejčastější. Ze získaných dat vyplývá, že častěji specifické poruchy učení zaznamenáváme u chlapců, kteří nejvíce trpí dyslexií. Tento fakt může být způsobem vyšším množstvím testosteronu, ale to je pouze jedna z hypotéz, proč se s SPU setkáváme více u chlapců. U dívek jsou poruchy učení méně časté, ale dyslexie se u nich objevuje také nejvíce. Dotazníkové šetření se zabývalo také prací pedagoga a různými přístupy a úlevami, které tito žáci mají. Toto již bylo popsáno výše. Poslední otázkou bylo, zda je důležité spolupracovat se zákonnými zástupci těchto žáků a zda spolupráce přináší nějaká pozitiva. Většina respondentů uvedla, že spolupráce důležitá je a mnohdy je vidět zlepšení ve výsledcích žáka, protože právě rodina může zajistit zlepšení, například díky kvalitní domácí přípravě.

Psaní práce bylo velice obohacující a zajímavé. Díky tomu jsem mohla rozšířit své dosavadní znalosti ohledně specifických poruch učení, a především je doplnit praktickými poznatky.

Seznam použitých zdrojů

BUREŠOVÁ, J., 2016. *Povím vám o dyslexii: průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika. Typy pro odborníky. ISBN 9788026609919.

BUREŠOVÁ, J., 2017. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii: průvodce pro rodinu a přátele*. Brno: Edika. Typy pro odborníky. ISBN 9788026611066.

FISHER, G., CUMMINGS, R., 2012. *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Praha: Portál. ISBN 9788026201564.

FISCHER, S., ŠKODA, 2008. J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

JUCOVIČOVÁ, D., 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788026206453.

KAPROVÁ, Z., 1997. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení*. Praha: Tech-market. ISBN 8086114139.

Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz>

KOZEL, R., 2006. *Moderní marketingový výzkum: nové trendy, kvantitativní a kvalitativní metody a techniky, průběh a organizace, aplikace v praxi, přínosy a možnosti*. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 80-247-0966-x.

KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z., ŠEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K., 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026612193.

KUCHARSKÁ, A., 1997. *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1996*. Praha: Portál.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vydání. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií ...* Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 8073110008.

- Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz>
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněné vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 9788073677732.
- POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 8071781355.
- SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 8071697737.
- SIMON, H., 2006. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početnými úlohami*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8073671042.
- SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.
- Školský zákon 561/2004 Sb.* [online]. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 8024610744.
- Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 563/2004 Sb.* [online]. [cit. 2020-06-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
- ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 9788026208754.
- ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M., 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 9788026203490.
- ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 9788073673215.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník 69

Příloha č. 1: Dotazník

Vážení a milí učitelé,

jmenuji se Michaela Kubínová a třetím rokem studuji obor: Speciální pedagogika pro vychovatele na Technické univerzitě v Liberci. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku k bakalářské práci na téma: **Žáci se specifickými poruchami učení v základních školách.**

Dotazník je anonymní a zpracované údaje budou použity pouze pro účely výzkumu k mé bakalářské práci. Vyplněním tohoto dotazníku souhlasíte s použitím získaných informací pro tento výzkum. Hlavním cílem mého výzkumu je zjistit, které SPU se v ZŠ vyskytují nejčastěji.

Pokyny:

Dotazník je určen pro učitele ze základních škol. Obsahuje 13 otázek, které jsou otevřené, polouzavřené i uzavřené.

Předem Vám děkuji za vyplnění a čas, který jste věnovali tomuto dotazníku.

Škola, na které učíte:

Věk:

Pohlaví:

1. V jakém ročníku jste třídní učitelkou/třídním učitelem? Kolik žáků je ve Vaší třídě celkem?
2. Máte ve Vaší třídě žáka/žáky se specifickou poruchou učení?
 - a) Ano
 - b) Ne
3. Kolik máte ve třídě žáků, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení?
 - a) Žádné žáky

- b)* 1 žák
 - c)* 2 žáky
 - d)* 3 a více žáků
- 4.** Kolik máte ve třídě žáků, u kterých specifické poruchy učení pozorujete?
- a)* Žádné žáky
 - b)* 1 žák
 - c)* 2 žáky
 - d)* 3 a více žáků
- 5.** Která z následujících specifických poruch učení se ve Vaší třídě objevuje?
Lze zakroužkovat i více možností.
- a)* Dyslexie
 - b)* Dysortografie
 - c)* Dysgrafie
 - d)* Dyskalkulie
 - e)* Kombinace specifických poruch učení
 - f)* Jiné (dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie)
- 6.** Která specifická porucha učení se ve Vaší třídě objevuje nejvíce?
- a)* Dyslexie
 - b)* Dysortografie
 - c)* Dysgrafie
 - d)* Dyskalkulie
 - e)* Kombinace specifických poruch učení
 - f)* Jiné (dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie)
- 7.** Ve Vaší třídě převažují chlapci nebo dívky, kteří mají diagnostikované specifické poruchy učení?
- a)* Chlapci
 - b)* Dívky
 - c)* Stejný počet chlapců a dívek

- 8.** Jaké specifické poruchy učení se nejčastěji objevují u chlapců?
- a) Dyslexie
 - b) Dysortografie
 - c) Dysgrafie
 - d) Dyskalkulie
 - e) Kombinace specifických poruch učení
 - f) Jiné (dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie)
 - g) Ve třídě jsou pouze dívky s SPU
- 9.** Jaké specifické poruchy učení se nejčastěji objevují u dívek?
- a) Dyslexie
 - b) Dysortografie
 - c) Dysgrafie
 - d) Dyskalkulie
 - e) Kombinace specifických poruch učení
 - f) Jiné (dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie)
 - g) Ve třídě jsou pouze chlapci s SPU
- 10.** Máte možnost při práci s žáky se specifickou poruchou učení využívat reedukační, kompenzační, didaktické či jiné pomůcky?
- 11.** Jaké úlevy mají žáci se specifickou poruchou učení? Můžete zakroužkovat i více možností.
- a) Kratší diktáty
 - b) Ústní zkoušení
 - c) Více času při samostatné práci
 - d) Doplnovačky
 - e) Jiné úlevy (napište jaké)
- 12.** Jaký je Váš názor na tvorbu a využívání individuálního vzdělávacího plánu pro děti se specifickými poruchami učení?

- 13.** Máte ve své třídě k dispozici asistenta pedagoga, který se může více věnovat dětem se specifickou poruchou učení? Pokud ano, uveďte prosím, v čem spočívá jeho práce.
- 14.** Má Vaše spolupráce se zákonnými zástupci pozitivní vliv na žáky se specifickými poruchami učení? Pokud ano, napište prosím, co se zlepšilo, a jak tato spolupráce vypadá.