



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky a Psychologie

Bakalářská práce

Přizpůsobení výuky pro žáky s vybranými poruchami učení

Vypracoval: Nikola Jelínková
Vedoucí práce: Mgr. Martina Faltová

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 10.4.2023

Nikola Jelínková

Poděkování

Ve své bakalářské práci chci poděkovat paní Mgr. Martině Faltové za vedení práce, za koordinaci při postupu zpracování a za konzultace, které mi v rámci vypracování poskytla. Dále chci velmi poděkovat Základní škole v Českých Budějovicích za možnost vykonávání praxe a paním učitelkám vybrané školy za spolupráci a možnost nahlédnutí do hodin výuky. Mé poděkování patří i paní speciální pedagožce, díky které jsem měla možnost pracovat s jednotlivými žáky. V neposlední řadě děkuji své rodině za pomoc a neustálou podporu, kterou mi poskytli.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá přizpůsobením výuky pro žáky se specifickými poruchami učení. V teoretické části je vymezen pojem specifické poruchy učení a následné popsání jednotlivých poruch, jejich příčin, projevů, diagnostiky a reedukace. V praktické části jsou poté zpracovány případové studie jednotlivých žáků a pohled učitelů a speciálního pedagoga na daný problém.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, diagnostika, reedukace, speciální pedagog, přizpůsobení výuky pro SPU

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the definition of specific learning disabilities, their diagnostics and methods of reduction. The theoretical part defines the concept of specific learning disabilities and the subsequent description of individual disorders, their causes, manifestations, diagnostics and reduction. In the practical part, case studies of individual pupils and the view of teachers and a special educator are then prepared

Key words: Specific learning disabilities, diagnostics, reeducation, special educator, adapting of teaching methods for SLD

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	9
1.1 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	10
1.1.1 Další možné příčiny vzniku specifických poruch učení:	11
1.2 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	11
1.3 PROJEVY SPU VE VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.3.1 Dyslexie	13
1.3.2 Dysgrafie	14
1.3.3 Dysortografie	18
1.3.4 Dyskalkulie	19
1.3.5 Další specifické poruchy: Dyspraxie, Dyspinxie, Dymúzie	21
2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	22
2.1 DIAGNOSTIKA DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	24
2.2 DIAGNOSTIKA DĚTÍ VE ŠKOLE	24
3 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	25
3.1 REEDUKACE DYSLEXIE	26
3.2 REEDUKACE DYSGRAFIE	26
3.3 REEDUKACE DYSORTOGRAFIE	28
3.4 REEDUKACE DYSKALKULIE	28
4 PRAKTICKÁ ČÁST	30
4.1 CÍL PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	30
4.2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY V RÁMCI VYKONÁVANÉ PRAXE	30
4.3 CHARAKTERISTIKA PŘÍPADOVÉ STUDIE	30
4.4 VYMEZENÍ PROBLÉMU U ZKOUMANÝCH ŽÁKŮ	30
4.4.1 Žák č.1 Případová studie	32
4.4.2 Žák č.2 Případová studie	35
4.4.3 Žák č.3 Případová studie	37
4.4.4 Žák č.4 Případová studie	40
4.5 POHLED SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA	42
5 ZÁVĚR	44
6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
6.1 INTERNETOVÉ ZDROJE	49
7 SEZNAM OBRÁZKŮ	51

ÚVOD

S termínem specifické poruchy učení (nadále bude v práci používána zkratka SPU) se dnes setkáváme velmi často, a to především na základních školách, kde čím dál tím více dětí některým typem z těchto poruch trpí. Tyto děti se pak ve třídě mohou cítit nepříjemně, protože se svou lehkou odlišností, v podobě horšího vypořádání se s výukou, odlišují od kolektivu. V některých případech se jedná o odlišnosti menší, ale pokud se kombinuje dohromady více specifických poruch najednou, dítě se poté v kolektivu může cítit více nejistě, a proto je potřeba, aby tyto obtíže byly včas zachyceny a zmírněny, nebo úplně odstraněny.

Tato bakalářská práce se dělí na dvě části, a to na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zaměřuje na popis problému, jímž jsou specifické poruchy učení a je rozdělena na několik kapitol. V první kapitole je vymezen pojem specifické poruchy učení, jsou zde popsány příčiny a projevy poruch, jejich klasifikace, kde jsou podrobně vysvětleny základní pojmy jako je porucha dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a další. Druhá kapitola zahrnuje popis diagnostiky specifických poruch učení, kde se zabývá možnostmi, jak u dítěte s nějakou poruchou můžeme již například v předškolním věku zjistit možné predispozice. V podkapitolách se dále bakalářská práce zaměřuje na diagnostiku dětí v předškolním věku a následně na diagnostiku dětí ve škole. Třetí kapitola teoretické části je zaměřena na reedukaci specifických poruch učení. Takovou reedukací se rozumí jakási náprava nebo převýchova, která v sobě nese určité metody, díky kterým se dá u daného jedince napravit nebo snížit projevy dané specifické poruchy. Reedukace jako taková je hlavně založena na individuálním přístupu, a u daného jedince je důležité použití správné metody, aby výsledek dospěl k požadovanému cíli.

Druhá část bakalářské práce je praktická, a jejím cílem je popsat a vyzdvihnout přizpůsobení výuky pro žáky, kteří trpí určitou specifickou poruchou učení. Pro vypracování praktické části jsem si zvolila Základní školu v Českých Budějovicích, kde jsem následně provedla pozorování daných žáků a rozhovory s nimi, s učiteli a speciálním pedagogem. Osobní informace všech zúčastněných budou v práci anonymizovány. Výsledkem bude zmapování každého žáka a jeho specifické poruchy učení a porovnání závažnosti poruch mezi žáky a jejich působením ve výuce. Díky případové studii zde bude pečlivě popsán každý žák a jeho problém a následný pohled všech zúčastněných osob. Praktická část obsahuje i popis podpůrných opatření, které praktikují učitelé žáků v určitých hodinách, na které se vztahuje specifická porucha, kterou daný žák trpí. Dále je zde popsán pohled a zhodnocení samotných žáků, to, jak vnímají přizpůsobení, které mají díky své specifické poruše a jakou roli toto znevýhodnění

hraje při výuce, či si jsou vědomi určitého zlepšení během snahy reedukace problému. V neposlední řadě je v práci popsán pohled a přístup speciálního pedagoga školy, kde jsou shrnuty postupy, které uplatňuje pro efektivní reedukaci žáků s SPU. Hlavním cílem praktické části je tedy především popis způsobu přizpůsobení výuky pro žáky, kteří trpí nějakým specifickým znevýhodněním ve výuce na dané škole a popis následných vyhodnocení od zúčastněných aktérů. V závěru práce je poté popsán pohled ze strany autorky práce na celkové zpracování praktické části, a na způsob, které používá daná škola a daní učitelé v rámci reedukace vybraných žáků a na přizpůsobení jejich výuce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

„Specifické poruchy učení 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, 1998, s.11-12)

Poruchy učení jsou všeobecný a rozsáhlý termín, který označuje dané skupiny poruch, které se projevují tak, že má jedinec výrazné obtíže při osvojování si určitých dovedností, jako je mluvený projev, psaní, čtení, chybí zde i schopnost naslouchání, matematického usuzování nebo počítání.

Odborně se tyto poruchy učení nazývají dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie. Další SPU, které se u žáků mohou projevovat, byť nejsou příliš časté, jsou například dyspraxie (porucha, která postihuje především osvojování, plánování a provádění volných pohybů) (Ripley a kol., 1977 in Zelinková, 2003, s. 10)), dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností) nebo dyspinxie (porucha v oblasti kreslení, nízká úroveň kresby). (Takoka, 2019 in skolni.eu)

V populaci je přibližně 4-5 % jedinců, kteří trpí některou z těchto poruch a je známo, že je vyšší zastoupení těchto poruch u chlapců než u dívek. Tato tvrzení potvrzuje více šetření. Například v roce 1981 se o pokus šetření zasadili Finucci a Child, kteří prováděli pravidelný výzkum na školách, kde zkoumali poruchu učení v rámci hodnocení čtení a poměr mezi chlapci a dívkami byl 1,2:1. Sledováno bylo 199 chlapců a 215 dívek po dobu dvou let (2. a 3. třída). (Pokorná, 2010) Dalším podobným výzkumem se zabývali Shaywitze a kol. v roce 1990 a dospěli k podobnému závěru. Za pomoci specializovaných testů ve druhé třídě diagnostikovali například dyslektické poruchy u 8,7 % chlapců a 6,9 % dívek. (Pokorná, 2010) Projevy SPU se nejčastěji objeví až na určitém stupni vývoje dítěte, zpravidla po nástupu do 1. ročníku ZŠ, ale někdy se taková porucha může u dítěte objevovat již v předškolním věku dítěte. V neposlední řadě uvádí také Šturma (2006), že se v českých základních školách vyskytují specifické poruchy čtení, psaní a pravopisu u 2-3 % školáků. Počet chlapců s SPU zde převyšuje počet dívek s SPU (v poměru 5:1).

„Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná

výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček, 1995, s. 24)

Každá porucha učení má svá určitá specifika, proto je nazýváme specifickými poruchami učení, které mají základ v jedné věci, a to v tom, že se vyskytují u jedinců, kteří jsou průměrně, nebo nadprůměrně inteligentní. Znamená to, že tyto problémy nejsou způsobeny sníženou inteligencí, i když se samozřejmě mohou vyskytovat i u jedinců s inteligencí podprůměrnou.

Jedním z projevů poruch učení je snížená schopnost sebeorganizace dítěte. To znamená, že dítě není schopno si například danou práci rozvrhnout tak, aby byla dokončena včas v termínu, má problém odhadnout, jak dlouho by práce mohla zabrat a dělá mu problém dodržet školní rozvrh. Je všeobecně známo, že pokud je nějakému dítěti diagnostikována jedna z poruch, nebo jejich kombinace, tak tyto děti se ve většině případů potýkají se špatnou soustředěností.

1.1 Příčiny specifických poruch učení

Pokud se jedná o určení toho, co vlastně poruchy učení způsobuje, nastává škála otázek, které jsou kladeny již dlouhá léta. Pověštinou se jedná o základní otázky typu: „Jsou poruchy učení dědičné, nebo se u jedince vytvoří sami? Proč je každé dítě, které trpí dyslexií úplně odlišné od jiných dětí trpících touto poruchou? Existuje vždy jen jedna příčina, nebo jsou příčiny různé? (Valenta a kol., 2014) SPU jsou tedy pravděpodobně způsobeny nedostatkem v nervové soustavě (její dysfunkcí v určitém místě) a tyto obtíže mohou jedince doprovázet celý jeho život. Funkce, které jsou u jedince narušeny souvisí tedy většinou samostatně se čtením, psaním, počítáním, kreslením, manuální zručností nebo se mohou mezi sebou kombinovat.

Oblasti, které mohou být při SPU zasaženy, jsou kognitivní, motorické a recepční funkce. Děti mají v důsledku toho zpravidla potíže s poruchami paměti, poruchami jemné a hrubé motoriky nebo trpí poruchami smyslového vnímání. Tyto poruchy se s poruchami SPU přímo nepojí, ale jsou jejich součástí. Do kognitivních poruch můžeme zařadit již zmíněné poruchy paměti, kde oslabení pracovní paměti postihuje 15-20 % dětí (Hoefl, 2013), koncentrace pozornosti, kde se žák obtížně soustředí na práci, dělá mu problém úkol dokončit nebo například zhoršenou orientaci v čase a organizaci sebe sama, kde si žák nedokáže zorganizovat pomůcky, přebíhá od jedné činnosti k druhé nebo má dokonce problém s určováním času. (Zelinková a kol., 2020) Mezi motorické neboli pohybové poruchy se řadí problémy s jemnou a hrubou motorikou. Žák není schopen správně držet tužku a nemá úhledné písmo, neví si rady při psaní a projevy hrubé motoriky zasahují do pohybu celého těla, kde žák nezvládá správné držení a rytmicizaci pohybů. Percepční funkce zahrnuje poruchu smyslového vnímání, a to zraku a sluchu. Schopnost naučit

se číst, psát a počítat souvisí nejen se smyslovým vnímáním (percepční funkce), ale podílí se zde i funkce kognitivní a motorické. (Žáčková, Jucovičová, 2003) U dětí s SPU není výjimečné, že složitý vývoj vnímání neprobíhá harmonicky a v dostatečné míře nebo probíhá v jiném pořadí. Jejich pohled na okolí může být neúplný nebo zkreslený. Chování dětí s SPU působí chaoticky, špatně se přizpůsobují nové situaci a jejich výkony jsou kolísavé. (Pokorná, 2001)

1.1.1 Další možné příčiny vzniku specifických poruch učení:

Možností, jak se u dítěte může projevit SPU je hned několik. Mezi časté příčiny patří například dědičnost, kdy se v blízké rodině dítěte vyskytují jedinci, kteří trpí, nebo trpěli stejnou poruchou učení. Dalším faktorem je možný nesprávný nitroděložní vývoj dítěte, avšak tento projev není vždy snadno prokazatelný. Pracuje se s tím, že mohla mít matka dítěte v těhotenství nevyváženou hormonální hladinu, prodělala nějaké závažnější onemocnění, brala rizikové léky, které narušily vývoj plodu. Dalším vlivem v tomto případě může být intoxikace škodlivými látkami jako je užívání alkoholu, drog a nikotinu. Na místě také není dlouhodobý stres a narušená psychika. Komplikace při porodu, například přidušení, nebo po porodu, jako je většinou dětská žloutenka také mohou způsobit, že se u dítěte později objeví SPU. Z těch více častých možných příčin je tu komplikace toho, když u dítěte do jednoho roku nastane nějaká těžší nemoc, jako je třeba infekční onemocnění nebo těžší úraz, při kterém si dítě poraní hlavu, v tu chvíli se může nepříznivě narušit jeho vývoj, který má pozdější následky. Jako další se udává také nedostatek potřebných pomocných podnětů pro dítě v jeho vývoji, tzn. nedostatečný zájem rodičů při pomoci zvládnání dovedností, jako jsou čtení a psaní dítěte v jeho předškolním věku. (Sauerová, 2022 in pppnj.cz)

1.2 Klasifikace specifických poruch učení

SPU se mohou u dítěte vyskytovat samostatně, ale většinou to bývá tak, že se mezi sebou kombinují a samostatnost bývá spíše ojedinělá. Obecná definice není v případě specifických poruch učení v literatuře jednotně zaznamenána. Existuje mnoho možných vysvětlení, popisů nebo interpretací nejrůznějších odborníků, kteří se studiem SPU zabývají. Jedna z definic, která uvádí vysvětlení daného termínu, je americká definice z roku 1980, kterou přijímá a uvádí také profesor Zdeněk Matějček:

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se

porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není primárním následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Matějček 1993, s.24)

V publikaci od Milan Valenta a kol. (2014) se můžeme setkat s jednou z definic, která zní:

„Poruchy učení je všeobecný termín, který se vztahuje k různorodé skupině poruch projevujících se výraznými obtížemi při získávání a používání schopnosti naslouchat, mluvit, číst, psát a usuzovat nebo obtížemi při získávání matematických dovedností...Ačkoli se poruchy učení mohou vyskytovat jako průvodní jevy ostatních nepříznivých podmínek (například sensorického postižení, mentální retardace, vážného emocionálního narušení) nebo vnějších vlivů (jako jsou kulturní rozdíly, nedostatečná nebo nevhodná výuka), nelze je z těchto podmínek a vlivů odvodit.“

Další definicí o působení SPU je pohled odborníků na poruchu jako na dysfunkci centrálního nervového systému. Definice dle Rourke a Del Dotto (1994, s.90) říká: *“Přestože poruchy učení se mohou objevit současně s jinými nevýhodnými podmínkami (např. sensorické defekty, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo vlivy prostředí (např. kulturní odlišnosti, nedostatečná nebo neodpovídající výuka, psychogenní faktory), nejsou primárním důsledkem těchto podmínek nebo vlivů. Je ovšem možné, že emoční poruchy a ostatní adaptivní nedostatky mohou vznikat na stejném podkladě centrálního zpracování jako deficity, které způsobují manifestaci školních a sociálních poruch učení.“*

Podobných definic od různých odborníků existuje nespočet, v některých věcech se shodují, v jiných rozcházejí. Při zkoumání různých definic a názorů se nejvíce ztotožňují s pojetím od Lenky Krejčové a kol. (2018, s. 7.): *„Dnes již víme, že SPU jsou pravděpodobně způsobeny drobnými nedostatky v centrální nervové soustavě a souvisejí s jazykovými a řečovými dovednostmi. Vědci se však doposud nedokážou shodnout, v které části mozku tkví hlavní příčina.“*

Samotnou předponou dys- pak vyjadřujeme určitou poruchu, která nám dává najevo nějakou odchylku nebo nedostatečný vývoj určité dovednosti: *„Znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona dys-nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“* (Zelinková, 2003, s.9)

Mezi základní SPU řadíme:

Dyslexii-jedná se o specifickou poruchu čtení.

Dysgrafii-jedná se o specifickou poruchu psaní.

Dysortografií-jedná se o specifickou poruchu pravopisu.

Dyskalkulii-jedná se o specifickou poruchu počítání.

1.3 Projevy SPU ve vzdělávání

Projevy toho, že by dítě mohlo mít v budoucnu problém ve vzdělávání, mohou již v předškolním věku vyznívat rodiče nebo učitelé v mateřské škole. Počátečními projevy, které by se daly nazvat problémy, mohou být právě obtíže s osvojováním čtení, psaní, počítání nebo jisté nápadné náznaky v jemné motorice, ale také únava, nechů pracovat nebo se dítě snaží na sebe co nejvíce upozornit tím, že například vyrušuje, strhává na sebe pozornost a tzv. šaškuje. Pro malé dítě to může být velmi náročné, protože si samo uvědomuje, že při činnostech zaostává za svými vrstevníky. Po nástupu na základní školu si takových problémů všimají učitelé a na základě toho, v čem má dítě nedostatky, pak s rodiči postupují při návrhu na reedukaci problému. *„SPU se projevují jak při osvojování čtení, psaní a počítání, tak se potýkají se spoustou jiných obtíží, které lze označit jako původní znaky. Tyto znaky si většinou rodiče ani učitelé zprvu neuvědomují a nedostatky přisuzují lenivosti dítěte. Specifické poruchy učení ale silně působí i na chování a sociální i citový vývoj jedince.“* (Zelinková, 2003, s. 41)

1.3.1 Dyslexie

„Dyslexie je porucha čtenářských dovedností (jedinec s dyslexií má velké trable naučit se číst, mnohdy až do dospělosti čte s obtížemi, nebo alespoň výrazně pomaleji než jeho okolí, někdy si nepamatuje, co četl).“ (Krejčová, Bodnárová a kol., 2018, str.6)

Dyslexie je komplikace, která se sama o sobě promítá do všech oblastí života jedince, který poruchou trpí. Její funkce je tedy popisována jako persvazivní neboli vše pronikající. (Petersen, Bloom, Gillam, 2015) Jejím následkem bývá špatné soustředění, mohou ale nastat obtíže jako je zhoršení zraku a potřeba brýlí na čtení nebo na dálku, zhoršení orientační smysl nebo nespořádanost. (Krejčová 2019, s 33-34)

Pokud se u dyslexie samotné zaměříme na nejčastější příčinu vzniku, tak to u dětí bývá přibližně ve 40-50 % důsledkem dědičnosti. Pokud trpí jeden nebo oba dva rodiče dyslexií, je velká pravděpodobnost, že tyto obtíže bude mít i jejich potomek. Zároveň jak je zde již zmíněno, u chlapců je tento předpoklad vyšší než u dívek. Další příčinou mohou být ale i

změny ve struktuře a fungování mozku dítěte. Problémem je, že mozek hledá jiný způsob řešení problémů a s tím souvisí i to, jakým způsobem by se mělo dítě učit. Projevy dyslexie se v konkrétních případech liší, jde především o závažnost poruchy i o řadu různých faktorů. Zde hraje významnou roli věk dítěte a to, kdy se s ním začalo cíleně pracovat po tom, kdy si okolí začalo všimnout možných rizik vzniku poruchy. Nejlepší prevencí je, když se s dítětem již v předškolním věku provádí rozvíjející cvičení, pokud selhává ve čtení. Velkou roli také hraje to, jak se k problému postaví učitel na prvním stupni základní školy. Záleží na tom, jak zprostředkuje systém vzdělávání pro konkrétního žáka a jak pomůže formovat jeho vztah ke škole a k učení. Dyslexie je specifická porucha čtení, kde jsou v různé intenzitě a různých kombinacích narušeny základní znaky čtenářského výkonu. Jde především o rychlost, správnost, techniku a porozumění. Rychlost sice není nejdůležitější charakteristikou čtení, ale čte-li dítě po písmenech, nesprávně hláskuje či slabikuje, tak porozumění textu nestačí. Přílišná rychlost a zbrklost také není nejvhodnější a může být spojena s poruchou. Problémem je, když se dítě soustředí pouze na rychlost a už mu uniká obsah čteného textu. Správnost je zaměřena na to, když žák při čtení dokáže správně číst bez záměn písmen. Porucha se projevuje hlavně v záměně písmen, která jsou si tvarově podobná (b-d, n-u, m-n ad.), nebo zvukově podobná (v-f, b-m). Patří sem mimo jiné i přesmykování písmen, slabik nebo domýšlení až hledání slov. Technikou čtení se rozumí to, jakým způsobem žák čte. Problémem je časté přeřikávání se, neplynulé čtení atd. Porozumění textu je nezbytné pro zvládnutí dovednosti číst. Pokud žák tuto dovednost nemá nebo ji nezvládá, nedokáže pak správně pracovat s textem, získávat nové poznatky a zasazovat je do schémat. Projevy dyslexie se mění s věkem, zatímco na prvním stupni bývají obtíže při osvojování techniky čtení, na druhém stupni a poté v dospělosti vystupuje do popředí nedostatečné porozumění obsahu. (Zelinková a kol., 2020)

Dle Krejčové (2019) je dyslexie specifická porucha učení, která primárně ovlivňuje rozvoj gramotnosti a jazykových dovedností. S vysokou pravděpodobností provází člověka od narození po celý život. Je charakterizována obtížemi ve fonologickém zpracování informací, v rychlém jmenování, pracovní paměti, pracovním tempu a bezděčném rozvoji některých dovedností, který neodpovídá úrovni jiných kognitivních schopností jedince.

1.3.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha písemných dovedností (písmo jedince s dysgrafií je obtížně čitelné, nácvik psaní na počátku školní docházky je velmi problematický, jen zapamatovat si podobu všech písmen trvá nepoměrně déle než spolužákům).“ (Krejčová, Bodnárová a kol., str.6, 2018)

Specifickou poruchu psaní je u žáka možné objevit až v té době, kdy je zjištěna specifická

porucha čtení, protože se tyto obtíže mohou vyskytovat současně. Porucha se také může vyskytovat izolovaně, většinou je problém zjištěn až později na základní škole nebo dokonce až na střední škole. Děti se specifickými poruchami psaní mohou být schopny psát čitelně, pokud mají na psaní dostatek času. Tato porucha se opět liší u každého dítěte. Nejobvyklejšími problémy jsou pohybové potíže a vada vizuálního vnímání. Při pohybových potížích dokáže dítě provádět všechny úkony potřebné k vytvoření jednotlivých písmen, ale nesprávně funguje ta část mozku, která zajišťuje, aby všechny tyto úkony byly provedeny postupně a nepřerušovaně. Tuto vadu známe jako dyspraxii. (Selikowitz, 2000)

Definice dysgrafie dle Krejčové (2018, s. 106): „*Dysgrafie se projevuje obtížemi v písemném projevu. Písmo takových žáků je kostrbaté, nečitelné, slova jsou napsaná neúplně, jsou v nich vynechané hlásky nebo jsou některá písmena zaměněná za jiná, celý proces psaní trvá dlouho a je pro dítě velmi náročný a únavný. Můžeme si všimnout, že si děti během psaní vyklepávají ruku, drží psací náčiní velmi křečovitě, zpravidla také úchop psacího náčiní není nijak optimální, prsty na peru mají různě zkroucené.*“

Pro lepší pochopení je nejlepší vidět ukázkou toho, jak se u dítěte může dysgrafie projevovat.

První ukázkou (Pokorná, 2010, s. 208) znázorňuje poruchu dysgrafie. Vzhledem k tomu, že je ukázkou použita z cizí literatury je nutný překlad:

Drahý pane Pumfrey,

je mi deset let. Netěšil mě život, dokud se mi nedostalo pomoci, protože učitelé říkají (myslí si, že znají všechno) „jsi líný a protivný“. Nyní se mi dostalo pomoci. Mohu psát dopisy a povídky a všechno, co chci. Ale pravopis mi stále dělá trochu potíže. Myslím, že každá škola by měla mít speciálního učitele, který by učil děti, jak mají překonávat svůj problém. Když mi učitel řekl, abych psal, posadil jsem se a dokud to nezačalo být těžké a vždycky něco upoutalo mou pozornost a já zmeškal jedno kolo a pak jsem dostal vynadáno a už jsem neriskoval život. Napsal jsem knížku a okopíroval jsem ji pro vás. Budu psát další knížku a je o dvou myších, které jdou do města a potkají takového divného tvora.

S pozdravem, Zachary

Obrázek 1 Dysgrafie

March 8th
Dear Mr Pumphrey.
I am ter. I did not enjoy life until
I got help because the teacher say
(thinking they no everything) you
are base and notter.
Now I am haveing help
I can rit letters and stonys and
eneyling I want to. But speling is
stil a lital bit difacelt.
I jink evre scool ^{had} have a speshal
teacher tat the his chivir to try and
get rid of ther Broblem. When the
teacher told me to rit I wood sit
Hon and until it got difelcett
and sumthing allway cort my
alerchon and I wood mes a round
and get told off and I did not
like lipther.
I have riton a book and I have
fotocopeed it for you. I am going
to rit a ^{new} book and it is about two
mice that go to the city and met
ampeoth Love
From
Sachary

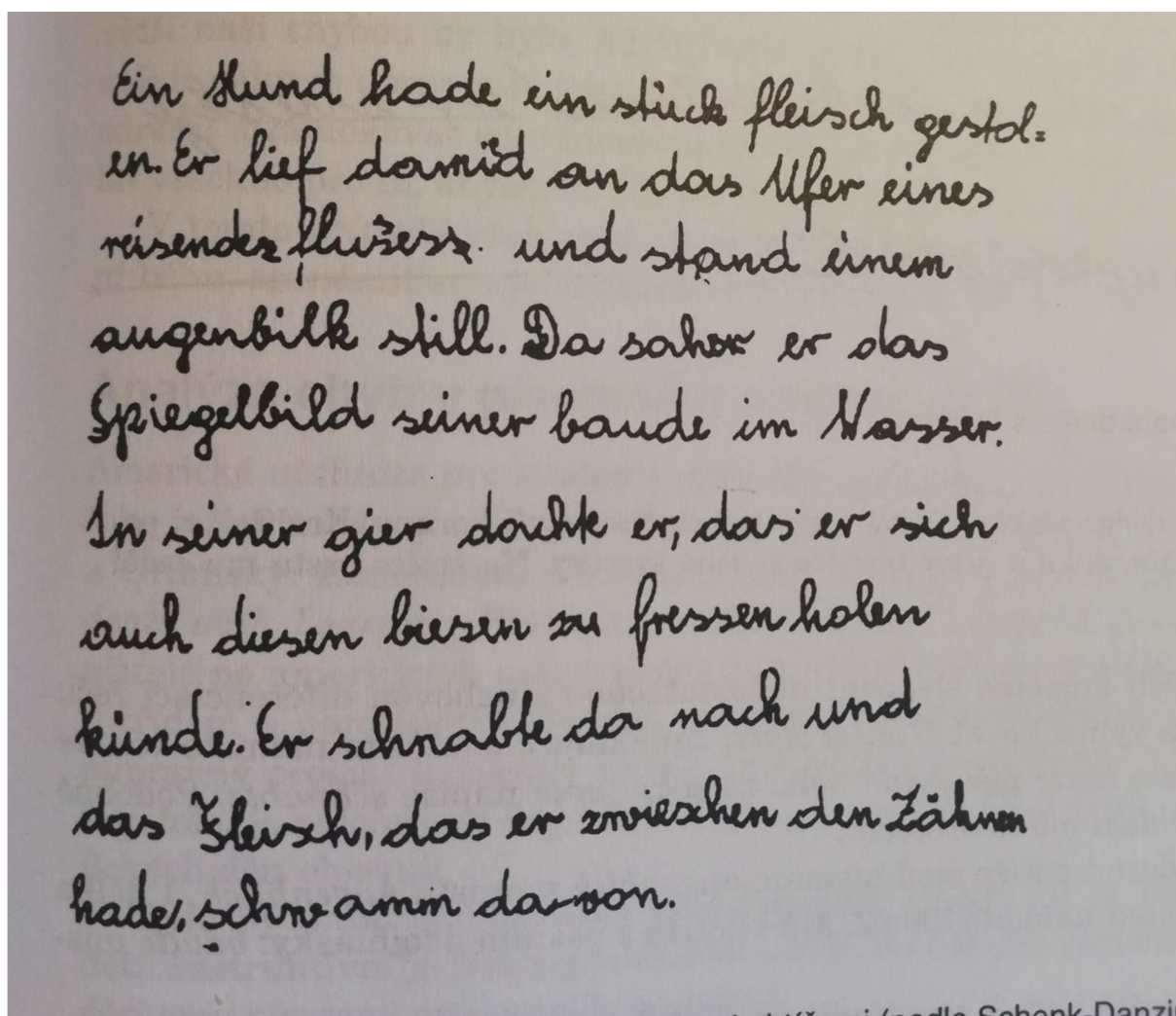
Zdroj: Pokorná, 2010, s. 208

Druhou ukázkou (Pokorná, 2010, s.209) je ukázka v němčině. Zde je ukázka dívky ve věku 10 let a 11 měsíců, která ukazuje písmo s dysgrafickými obtížemi.

Překlad:

Pes ukradl kus masa. Běžel s ním na břeh obrovské řeky a na okamžik se zastavil. Tu uviděl zrcadlíci se obraz své kořisti ve vodě. Ve své chamtivosti si myslel, že by si mohl odnést k žrádlu i tento kus. Chňapl po něm a maso, které měl v zubech, odplavalo.

Obrázek 2 Dysgrafie 2



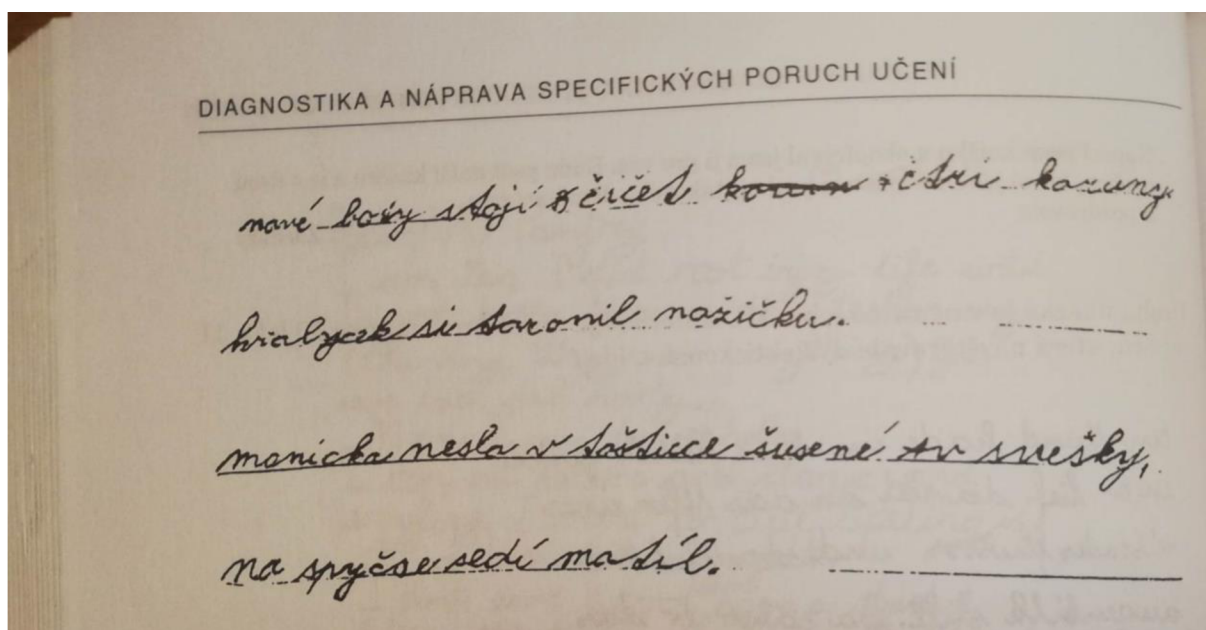
Zdroj: Pokorná, 2010, s. 209

Třetí ukázka (Pokorná, 2010, s. 210) dysgrafických obtíží je ukázka písemné práce Jendy, chlapce, ve věku 10 let a 11 měsíců.

Kvůli špatné čitelnosti je nutný překlad:

Nové boty stojí čtyřicet tři koruny. Králíček si poranil nožičku. Maminka nesla v taštičce sušené švestky. Na špičce prstu mu seděl motýl.

Obrázek 3 Dysgrafie 3



Zdroj: Pokorná, 2010, s. 210

Ve všech ukázkách jsou znatelné dysgrafické obtíže, projevující se záměnou písmen, nedostatečnou sluchovou diferenciací. Problém je s diakritickými znaménky, vynechávají písmena (Jan), komolí se slova. Všechny tři ukázky v sobě zahrnují gramatické chyby. Je zde vidět i to s jakou námahou děti píší. Jsou zde špatně napsaná velká písmena.

1.3.3 Dysortografie

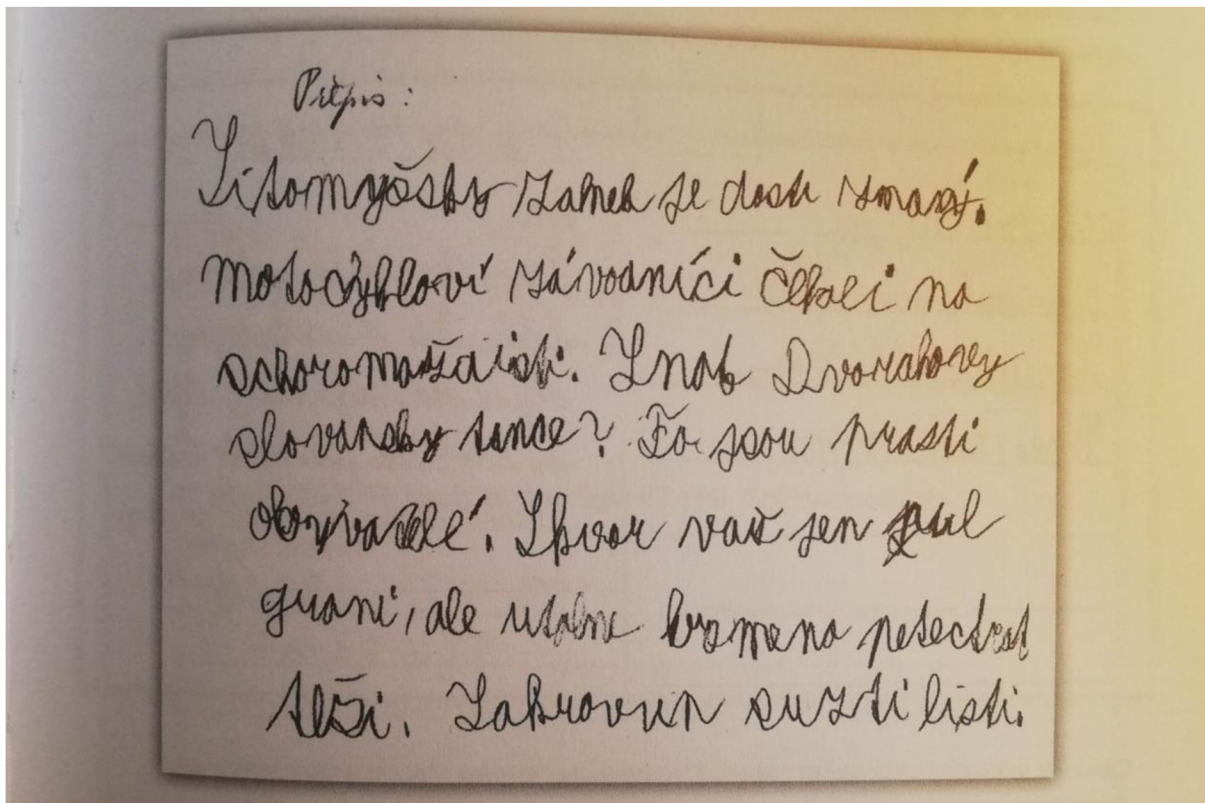
„Dysortografie je porucha písemného projevu ve smyslu obtíží s aplikací gramatických pravidel a správného zápisu slov (texty jsou plně chyb, jako jsou vynechaná písmena ve slovech, chybějící diakritika, záměny znělých a neznělých souhlásek, měkkých a tvrdých slabik, zkomolená slova, nesprávně aplikovaná gramatická pravidla apod.).“ (Krejčová, Bednářová a kol., 2016, s. 6)

Specifická porucha pravopisu se často vyskytuje spolu s dyslexií i dysgrafií. Vyznačuje se omezenou, narušenou schopností osvojit si gramatická pravidla a správně je aplikovat při psaní. Nepostihuje celou oblast pravopisu, ale vztahuje se k specifickým dysortografickým jevům-vynechávání písmen, slabik, záměny písmen, zkomoleniny, chyby v měkčení nebo ve vyznačení délky samohlásek, nerozlišování hranic slov v písmu. V průběhu vývoje se její příznaky mění. (ProMaminky, petrao, 2017)

Pro příklad dysortografie je vybrána ukázka z (Valenta a kol, 2014, s. 43), kde je ukázkou přepis s projekcí dysortografických jevů. Těmito jevy jsou redukce hláskových shluků, absence

kvantity vokálů, přítomnost sykavkových asimilací, změněná hlásková struktura slov. Ukázka je přepis žáka 4. ročníku základní školy, který má vzdělávání v režimu individuální integrace z důvodu diagnostikované specifické poruchy čtení a pravopisu.

Obrázek 4 Dysortografie



Zdroj: Valenta a kol., 2014, s. 43

1.3.4 Dyskalkulie

„Dyskalkulie je porucha matematických dovedností (porozumění činitelům, množství, číselné řadě, desítkové soustavě je pro jedince s dyskalkulií velmi obtížné).“ (Krejčová, Bednářová a kol., 2018, s. 6)

Dyskalkulie se vyznačuje jako specifická porucha učení, která postihuje matematické funkce. Dítě se může naučit počítat, ač jeho rozumové schopnosti jsou alespoň v pásmu širší normy a dostává potřebné výukové vedení. (Valenta a kol., 2014)

U většiny jedinců, kteří se potýkají s dyskalkulií je problémem pomalé počítání. V tomto případě je dobré pro tyto děti navyšovat čas na zpracování a volit kratší úlohy. Na místě ani není hodnocení toho, co žák nestihl spočítat. V tomto případě není ani vhodné dávání tzv. pětiminutovek. Dítě není schopné rychle zapisovat výsledek, když učitel pouze diktuje příklad.

Dyskalkulik potřebuje mít zrakovou oporu, aby dokázal s příkladem pracovat. Žákovi, který trpí dyskalkulií, je potřeba umožnit práci s pomocnými výpočty, písemnými algoritmy nebo grafickým znázorněním příkladu. (Janderková a kol., 2016)

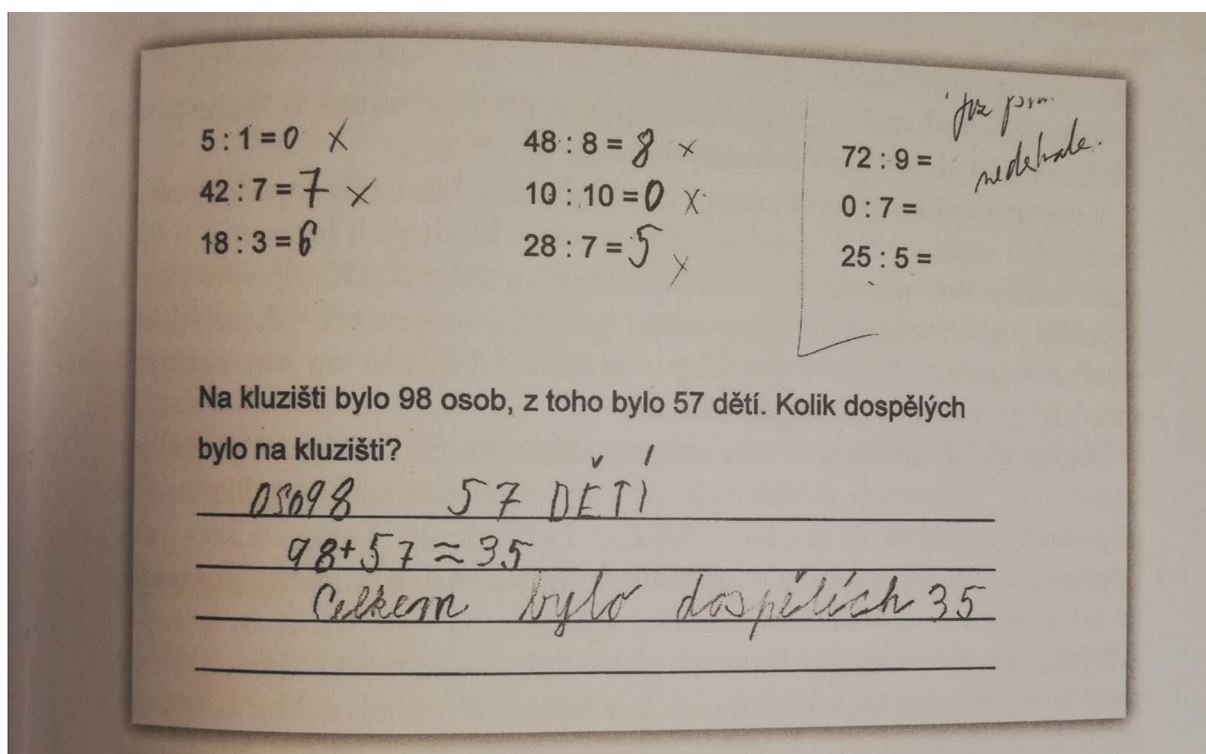
Další definicí dyskalkulie je například vysvětlení a popsání od (Košč in Zelinková 1996, s. 97):

„Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturní porucha matematických schopností, která má svůj původ v genové nebo perinatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.“

Dyskalkulii lze i dělit. Následující typy vymezil J. Novák (podle Košče). Prvním typem je praktognostická dyskalkulie. Jde o poruchu matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematická manipulace spočívá v tvoření skupin nebo řady předmětů, porovnávání počtu předmětů. Druhým typem je verbální dyskalkulie, kde má dítě obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků nebo matematických úkonů. Třetím typem je lexická dyskalkulie, která se projevuje neschopností číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly). Dalším typem je grafická dyskalkulie, což je neschopnost psát matematické znaky. Jedinec není schopen psát číslice formou diktátu či přepisu nebo má v lehčím případě problém psát vícemístná čísla. Následuje typ operační dyskalkulie, která se projevuje narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení, dělení a další. Žák často zaměňuje operace. Posledním typem vymezení je ideognostická dyskalkulie, což je porucha v oblasti pojmové činnosti. Tato porucha se týká chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. (Zelinková, 2003)

Jako příklad je zde úloha vypracovaná žákyní 3. ročníku, která má specifické obtíže v matematice. Na příkladu je vidět, že žákyně neporozuměla zadání, nepochopila význam slovní úlohy. Úlohu se snažila řešit, místo znaménka minus napsala znaménko plus a výsledek byl nesprávný.

Obrázek 5 Dyskalkulie



Zdroj: Valenta a kol., 2014, s 43

1.3.5 Další specifické poruchy: Dyspraxie, Dyspinxie, Dysmúzie

Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. (Ripley a kol., 2002)

Dyspraxie je pojem, který je odvozen z řečtiny a vyjadřuje se obtížemi v pohybových schopnostech. Ti, kdo se potýkají s dyspraxií, mají problémy hlavně v oblasti motoriky, mají vývojovou poruchu motorických schopností. Nedokáží správně plánovat a organizovat své pohyby. Při této diagnóze se nejedná o nemoc psychickou, ale o neurologické onemocnění. (Adriana Dosedělová, 2021)

Dyspraxie byla dříve známá jako „syndrom nešikovného dítěte“, tento pojem je však zastaralý a dnes se již nevyužívá. Porucha je více specifikována v zahraničí a u nás jí není věnováno příliš pozornosti. (MUDr. Michal Vilímovský, 2019) Dyspraxie se u dětí projevuje v problémech s motorikou jazyka a mluvidel, ve vnímání i myšlení. Ve škole mají děti problém se psaním, sedí neklidně, mají problém v tělesné výchově. Velmi často se obtíže projevují u dětí s ADHD. Ve starším školním věku se děti často rychle unaví, mají problém vše promyslet a naplánovat. Mají problém s časovou posloupností a s návazností pohybů. (Adriana Dosedělová, 2021)

„Dítě s dyspraxií může provádět individuální pohyby, ale má potíže s koordinováním těchto pohybů, aby uskutečnilo určitý úkol. Dyspraxie je obvyklou příčinou nemotornosti. Děti s dyspraxií mohou mít řečové poruchy (verbální dyspraxie) a příležitostně mají tendenci slintat kvůli špatné kontrole polykání.“ (Selikowitz 1998, s. 108)

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, kdy má postižené dítě nízkou úroveň kresby, není schopné zobrazit, nebo si představit různé jevy a předměty v souvislosti se svým věkem. Porucha se projevuje tak, že dítě nestabilně zachází s kreslicími potřebami, tužku drží neohrabaně, tvrdě. Dítě, které trpí dyspinxií má většinou problém pochopit stereometrii a rýsování. (Zelinková, 2003 in skolni.eu)

Dysmúzie je specifická porucha, která se definuje špatnou funkcí hudebního vnímání. U postižených jedinců je narušen smysl pro rytmus, tóny nebo hudbu reprodukovat, či převádět hudební vjemy do emocí. Tato porucha se vyskytuje izolovaně a nedoprovází ji žádné jiné projevy, nebo zásahy jiných SPU, jako je tomu v minulých případech. (Zelinková, 2003 in skolni.eu)

2 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Diagnostika SPU se celkově týká již dětí v předškolním věku, následně se ale týká i dětí školního věku, studentů na střední i vysoké škole a dospělých jedinců. Pro každou věkovou kategorii jsou vymezeny v současné době potřebné diagnostické nástroje. Specifickou poruchu lze zjistit diagnostikou, kterou provede PPP (pedagogicko-psychologická poradna), nebo dnes také stačí využití běžného edukačního postupu, aby mohla být porucha diagnostikována. Primární diagnostiku může provádět také učitel na základě pozorování žáka, analýzy jeho výkonů a pracovních výsledků. Ve spolupráci se školním psychologem či speciálním pedagogem je možné zachytit příznaky SPU a dále doporučit žáka ke speciálně-pedagogickému vyšetření pro potvrzení či vyvrácení případné diagnózy. Hlavním postupem je tedy sledovat žáka při výuce a vidět na vlastní oči s jakými problémy se potýká a až poté ho následně může učitel zaslat do speciálního pedagogického zařízení, pokud si s diagnostikou neví rady. (Krejčová, 2019)

Pokud se diagnostika specifických poruch učení provádí v PPP je to pojímáno jako interdisciplinární proces. Na tomto procesu se podílí psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, ale na žádost zákonných zástupců dítěte se mohou podílet i další odborníci jako například logoped, neurolog, foniatr apod. (Janderková a kol. 2016, s.21)

Diagnostikou SPU je u nás i ve světě velmi diskutovaným tématem, proto se jí zabývá mnoho

odborníků. V letech 2008-2010 byl odbornými institucemi z osmi evropských zemí realizován projekt s názvem DAFFODIL (*Dynamic Assessment of Functioning and Oriente Dat Development and Inklusive Learning*). (Krejčová, 2019 s. 79) Autoři zmíněného projektu (Lebeer et al., 2013) tedy stanovil několik nových diagnostických postupů a popsali jednotlivé etapy. Mezi obecné diagnostické zásady zařadili **multidisciplinární přístup**, protože díky tomu, že všichni ti, kdo se na diagnostice podílí (od učitelů, rodičů, psychologů, lékařů atd.) mají na dítě různé pohledy mohou lépe poskládat dohromady to, jaký problém dítě má. Následně se nesmí zapomínat na **interakci** vyšetřovaného se svým okolím, nesmí se stát, že by bylo dítě odříznuto a odloučeno od kolektivu. Pokud se jedná o vyšetření samotné, ke kterému je potřeba klid a čas, je samozřejmě dítě s diagnostikem v klidné tiché místnosti. Nakonec se do diagnostických zásad také řadí uvědomění hodnot a přístupů, jež souvisí s diagnostikou a současně s inkluzí, kde se hledají způsoby, jak žákovi nejlépe pomoci. (Krejčová, 2019 s. 79-80)

Zásady, které je třeba dodržovat před vyšetřením (Lebeer et al., 2013)

- Diagnostik si musí uvědomit všechny klíčové osoby, které se podílí na edukaci žáka.
- Diagnostický proces by měl být plánován jako příležitost k učení, měl by probíhat na více místech, měl by sledovat výukové postupy, mapování schopností a dovedností a zvažovat působení rodičů.
- Před začátkem posuzování dítěte by měl být řádně zvážen a formulován cíl diagnostiky, mělo by být vyzdviženo i to co žák zvládá dobře a poté by měli být zvoleny vhodné diagnostické nástroje.

Základní diagnostika v PPP se sestává v podstatě ze tří částí-z:

- Anamnestického pohovoru s rodiči, kterým se získávají informace o rodině, vývoji dítěte, jeho zdravotním stavu, problémech i přednostech a aktuálním stavu.
- Psychologického vyšetření zaměřeného na posouzení rozumových předpokladů, pozornosti, paměti atp.

Speciálněpedagogického vyšetření, které směřuje do oblasti posouzení dovedností ve čtení, písemném projevu či počítání. Nedílnou součástí jsou tzv. specifické zkoušky zaměřené na odhalení možných deficitů v percepčně-motorických oblastech. (Janderková a kol., 2016, s.21)

2.1 Diagnostika dětí v předškolním věku

V předškolním věku nelze diagnostikovat přímo, ale u dětí se již dají pozorovat různé projevy, které se odklání například od projevů jiných dětí, tyto projevy působí více rizikově, vyskytují se v procesech učení a je zde možné vydedukovat, že by tyto projevy mohly vést k pozdějšímu rozvoji specifické poruchy učení. (Krejčová, 2019)

Rizikové projevy dítěte v předškolním věku lze pozorovat na biologické rovině, kde dítě trpělo nebo trpí nějakými zdravotními potížemi. Typický je například zánět ucha nebo pokud matka měla problémy v těhotenství a při samotném porodu. Dalším faktorem k výskytu většího rizika pro projevy specifické poruchy je v kognitivní oblasti například opožděný vývoj řeči, poruchy procesu automatizace, deficit ve vývoji jemné a hrubé motoriky atd. Projevy ale také můžeme pozorovat v chování samotného dítěte, kdy může mít potíže se soustředěním, je vidět výrazná podrážděnost, pokud musí překonávat těžší překážky, které jsou pro něj obtížné nebo se určitým aktivitám úplně vyhýbá. (StudentiMuni, 2009)

Pro diagnostiku školní zralosti lze velmi účinně kombinovat **ACFS-Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí** (Lidz, 2014b) a **Test rizika poruch učení pro rané školáky**. ACFS byla pro Českou republiku lokalizována v roce 2013 a 2014. Tato metoda prostřednictvím dynamické diagnostiky mapuje kognitivní funkce nezbytné pro osvojení trivía. (Haywood a Lidz, 2007) Triviem se rozumí trojice vyučovacích předmětů ve starší škole, zahrnuje čtení, psaní a počítání. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky je pak tradiční diagnostický nástroj, který zpracovaly autorky Švancarová a Kucharská (2012). Test obsahuje třináct subtestů, které mapují fonematické povědomí, zrakovou diferenciaci, krátkodobou paměť, grafomotoriku i vizuomotoriku, řečové dovednosti, intermodalitu i jazykový cit. Při použití diagnostik získá užitečné informace o dítěti, které používá i v dalších pracích s ním, dozví se o jeho silných i slabých stránkách, možnostech, jak by se dalo rozvíjet jeho dovednosti, ale i o rizicích, které by postup mohli komplikovat. (Krejčová, 2019, s. 91-92)

2.2 Diagnostika dětí ve škole

Co se týče diagnostiky SPU dětí ve školním věku, tak prvních příznaků si začne všimnout na prvním stupni učitel. Učitelé jsou schopni porovnat práci a chování dítěte s dalšími žáky ve třídě. Poté mohou často označit dítě, které má specifické poruchy učení dříve, než si problému začnou všimnout i jeho rodiče. Toto platí u dětí, u kterých se příznaky nezačaly projevovat již v předškolním věku, nebo si toho doposud nikdo nevšiml. Učitelé si tedy po určité době, co dítě zápasí s dovednostmi mohou začít všimnout toho, že žák čte pomalu a váhavě, dělá základní

chyby. Dalším náznakem, kterého si učitel všímá, je neschopné hláskování, hádání slov, má nezralé písmo nebo je velmi nečitelné. Dalším signálem je, pokud dítě píše velmi pomalu, písmo může mít úhledné a nedokáže psát ve stejném tempu jako spolužáci. Podobně je tomu, pokud jsou postiženy aritmetické schopnosti. Žák může působit zmateně, když učitel klade otázku, jak by se měl příklad vypočítat, nebo jakou operaci použije. Pokud dítě nezvládá to, co ostatní spolužáci, může se to začít projevovat i na jeho chování ve škole. Je unavené, mrzuté, odmítá pracovat takzvaně protestuje. (Selikowitz, 2000)

„Učitel provádí pedagogickou diagnostiku se zaměřením na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. U dětí, jejichž vývoj se odchyluje od širší normy, je třeba zaměřit se na zvláštnosti a zaznamenávat je.“ (Zelinková, 2003, s. 57)

Odbornou diagnostiku poté, co začne žákův problém řešit učitel po domluvě s rodiči, zajišťují školská poradenská zařízení, nejčastěji se jedná o pedagogicko-psychologické poradny. Takové vyšetření nadále pochází z osobní a rodinné anamnézy, zjištění úrovně intelektu, úrovně školních dovedností, kam se řadí např. čtení, psaní počítání atd. Dále se vyšetřují podmiňující funkce. Tím je myšlena pozornost, úroveň zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace nebo řeč. Součástí vyšetření je i vyšetření laterality, což je faktor podporující projevy poruch učení. Na základě vyšetření dítěte jsou poté stanovena podpůrná opatření, která jsou ve školním prostředí realizována učiteli a v domácím prostředí rodiči. (Autorský tým APIV B, 2020)

3 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

„Reedukace (z lat.re-opět, znovu, educatio-výchova) je speciálněpedagogickou metodou, která využívá souhrn postupů zaměřených na postiženou funkci a zlepšení její činnosti.“ (Janderková a kol., 2016, s.24)

Reedukace představuje dlouhodobý proces, bývá prováděna individuálně nebo také skupinovou formou v PPP, pokud se jedná o jedince s horší diagnózou, v Dys-centerch a v jiných nestátních zařízeních. Ve školách v rámci reedukace vznikají speciální kroužky, které vede pedagog, který je proškolený a v akreditovaném kurzu, popřípadě speciální pedagog školy. Cílem takové reedukace je zmírnit nebo odstranit danou obtíž, která souvisí s poruchou učení, kterou jedinec trpí. Snaží se o zlepšení psychického stavu a zaměřuje se na to, jak jedinec prožívá neúspěch, frustraci atp. Při reedukaci je důležité zaměřením se na celek jedince, na to, v jaké se nachází situaci. *„Zásadním momentem reedukace je zažívání úspěchu, oceňování snahy, častá pozitivní zpětná vazba.“* (Janderková a kol., 2016, s.25) Důležité je si udržet

pozornost dítěte, například zpříjemněním atmosféry nebo zvolením vhodné aktivity, která je pro jedince atraktivní a má chuť se zapojit. Především by se mělo snažit dodávat jedincům dostatečnou motivaci a podporovat jejich sebedůvěru. Samotná reedukace by měla vycházet z určité analýzy a přesné znalosti daného případu. I pokud je náprava prováděna ve skupině, vždy je nutné respektovat individualitu jedinců a každý jedinec musí mít svůj speciální individuální plán, který pasuje na jeho obtíž v rámci SPU. (Janderková a kol., 2016)

3.1 Reedukace dyslexie

Při reedukaci dyslexie je potřeba se zaměřit na odstranění či zmírnění obtíží daného žáka. Je zapotřebí odstraňovat deficit specifických funkcí, nejčastěji zasažených v oblasti zrakového vnímání, pravolevé a prostorové orientace. Pro tento postup je důležité zvolit vhodné metody.

V publikaci od Janderková a kol. (2016) jsou zmíněny metody, které je možné použít pro zlepšení žákova problému. První metodou, která je vybrána jako příklad je **vyvozování písmen za pomoci multisenzorického přístupu**. V této metodě se dítě snaží obtahovat tvar písmene, popřípadě je možné, že ho může i psát nebo tvarovat například z drátku. Důležité je, aby se dítěti dostalo do podvědomí nebo si ho mohlo osahat. Při záměně tvarových písmen, která jsou si podobná je dobré využít vyhledávání v textu a označování různými barvami (př b označit zeleně a d červeně). Další metodou může být **práce s textem**, kdy má žák za úkol najít slovo, přečíst druhé slovo na druhém řádku nebo najít větu, která začíná určitým slovem atd. Další možnou metodou je **spojování písmen do slabik**. Zde se používají slabiky napsané na kartách.

Mezi další metodu, která je vymezená v publikaci od Zelinková (2003) je **čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby**. Zde se mohou také používat slova napsaná na kartách a je důležité, aby je dítě chápalo jako celek. Při této metodě se využívají především čtenářské tabulky. Opakované čtení slov vede k automatizaci, která je u většiny jedinců s dyslexií značně oslabena.

Při reedukaci je možné využít i **čtení v duetu**, kdy čte žák společně s učitelem, **dublované čtení**, které se používá, když žák chybuje ve čtení a domýšlí si slova. Učitel tak čte pomalu a žák čte slovo pozadu za učitelem. Zde je možnost využití kontrolních chyb, které má žák odhalit. Možné je také využití tzv. **přípravy na čtení**, kdy před čtením textu proběhne rozhovor na dané téma a nácvik četby obtížných slov. (Drusová, 2015)

3.2 Reedukace dysgrafie

Při reedukaci dysgrafie je nejdůležitější zaměření se na jemnou motoriku, která zahrnuje

pohyby prstů a hrubé motoriky, která se zabývá pohyby paží a dlaní. Nutné je se u žáka zaměřit na to, aby dodržoval správnou polohu při psaní, tedy o to, aby měl správný úchop psací potřeby. (Janderková a kol., 2016)

U rozvoje **hrubé motoriky** je důležité cvičení paží a uvolnění pletence ramenního, aby svalstvo bylo uvolněné a nebylo v křeči. Pokud se to nedodrhuje, je písmo neúhledné, žáka bolí ruka a klesá pozornost. Dodržovat by se měly pohyby paží (mávání, kroužení, kroužení předloktím, upažení, vzpažení), dále pohyby dlaní (vpřed, vzad, vlevo, vpravo, kroužení, tlačení proti sobě ad.). Důležitý je také správný sed při psaní a přizpůsobený nábytek. Rozvoj **jemné motoriky** má také svá cvičení, která jsou důležitá pro správné cvičení žáka. Zaměřuje se na pohyby prstů (dotýkání se prsty, oddalování a přibližování prstů tzv. „nůžky ad.), sestavy z dlaní (dotyk špičkami prstů o sebe, dotyk palců a ukazováku, hnízdo z dlaní) nebo cvičení pohybové paměti (opakování cviků po učiteli, krátké sestavy cviků, nápodoba uvolňovacích cviků z paměti). (Chaloupková, 2012)

„Důležité jsou tzv. uvolňovací cviky, kdy nejde o přesné kreslení, ale podporu vedoucí ke snížení svalového napětí. Vycházíme především z krouživých pohybů (klubička, osmičky atp.) Dítě pracuje na větší ploše s užitím měkkého psacího náčiní. Osvědčené je začínat uvolněním ramene (kreslení na svislé ploše, vkleče), lokte (vestoje, vsedě se zdviženým loktem) a posléze zápěstí („tečkování“ tužkou, otisky štětcem).“ (Janderková a kol., s. 40, 2016)

Předpokladem plynulého psaní je správné držení psacího náčiní. Ruka žáka by se měla malíčkem zlehka dotýkat papíru a psací náčiní by měl žák držet ve třech prstech. Ukazováček na ruce vede pohyb dolů a prostředníček nahoru, palec podporuje pohyb vpřed. Správný úchop je potřeba trénovat již v předškolním věku za pomoci tužek a pastelek. (Zelinková, 2003)

„Mezi odborníky není jednotný názor na utváření návyku správného úchopu ve vyšším věku. Jedni tvrdí, že intenzivním tréninkem lze dosáhnout významného zlepšení v jakémkoli věku, jiní argumentují tím, že neúměrně mnoho času věnovaného držení psacího náčiní je zbytečné a čas lze využít pro jiné aktivity.“ (Zelinková, 2003, s. 94)

Mohou se však objevit i nevhodné postupy, které stojí v opozici se snahou reedukace poruchy. Dopisování úkolů o přestávce je jedním z nich. Přestávka je určena pro to, aby si žák odpočinul, relaxoval a zbytečně se nenamáhal, pokud mu psaní dělá problémy. Těžko se poté na úkol soustředí a k práci má větší nechuť. Přepisování sešitů je též neúčinné, protože opět žákovi způsobuje námahu a nervozitu z toho, jak bude přepis ohodnocen a písmo je pak méně úhledné, pokud má žák přepisovat větší část. (Chaloupková, 2012)

3.3 Reeducace dysortografie

Reeducace dysortografie je u dětí, které poruchou trpí poměrně náročná. Jedná se o dlouhodobou záležitost, kdy se k dítěti snaží přistupovat tak, aby mu to co nejvíce vyhovovalo. Rozhodně není vhodná forma použití běžného diktátu. Učitel se snaží uplatnit vědomosti žáka jinými cestami. Jednou z nich je snaha spíše o prověřování ústní formou, dáváním doplňování nebo jiné formy testů, které žákovi vyhovují. Důležité je dbát na **zvýšenou časovou dotaci** a na kontrolu zadané práce. Kvůli pomalejšímu tempu se spíše zaměřujeme na kvantitu, a ne na kvalitu, a proto by se to, co žák nestihne napsat nemělo hodnotit jako chyba. Učitel by se měl zaměřit na to, aby žák dostal pouze přiměřenou část textu a pokud se stane, že nestihne práci vypracovat, je možné ji zredukovat například na polovinu. Některým žákům s dysortografickou poruchou vyhovuje při diktování, když jim učitel zadá, že mohou psát **tzv. ob větu**, mají pak větší prostor pro kontrolu. Žákům je také dobré umožňovat využívání kompenzačních pomůcek, jako je například bzučák, který je nápomocný například u cvičení s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Při takovém cvičení například žák počítá tóny. Napodobuje je na bzučáku tak, jak je předtím prezentoval učitel. Může to být použito i při diktátu, kde učitel využívá bzučák, aby si žák lépe uvědomil dlouhou slabiku. Pokud se jedná o opravu chyb, tak chyby, které vyplývají z poruchy učitel pouze zdůrazní nekontrastní barvou, aby si je žák uvědomil, ale nezapočítává je do hodnocení. (Jiráková, 2015)

Při reeducaci se používají různá cvičení, které žákům pomáhají zvládat jejich obtíže. Jednou z metod cvičení je právě již zmíněné rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek za pomoci bzučáku. Dalším cvičením je rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, kde jsou obtíže způsobeny, hlavně nedostatky v oblasti sluchového vnímání. Učitel žákovi předřikává dvojice slabik, žák je poté opakuje. K tomu je využívána metoda, kde se pracuje se dvěma kostkami, kdy je jedna měkčí a druhá tvrdší. Kostky jsou popsány a po každém zopakování žák zmačkne kostku, která souvisí s danou slabikou. Učitelé používají i další typy cvičení, jako je například rozlišování sykavek s, z, c, č, š a ž. Při tomto cvičení se využívají karty s písmeny a obrázky se slovy, ve kterých se vyskytuje sykavka. Žák se učí vyslovovat sykavkové řady typu ča, ca, ša, sa ad. Rozlišování hranic v písmu se procvičuje určováním počtu slov ve slyšené větě (kterou může žák přečíst nahlas sám, nebo ji přečte učitel), nebo rozdělováním věty, a to graficky, nebo rozstříháváním na kusy. (Janderková a kol., 2016)

3.4 Reeducace dyskalkulie

U reeducace se musí vycházet z konkrétního případu dítěte a jeho obtíže. V rámci reeducace je

třeba se zaměřit i na dílčí činnosti funkcí percepčně-kognitivních oblastí. Při práci se žákem by se mělo postupovat od jednoduchého k nejsložitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu. (Janderková a kol., 2016)

Při reedukaci se zaměřuje na úkoly, které žák kvůli problému nezvládá. Tyto úkoly dělíme na dílčí úkoly, které se s žákem procvičují. Díky tomu je žák schopen úkol vyřešit rychleji, protože si celý úkon automatizuje. Při procvičování numerických počtů se žák průběžně snaží učit i dalším dovednostem, jako je práce s kalkulačkou, odhad vzdáleností, řešení praktických úkolů spojených s měřením atd. Průběh a výsledky reedukace jsou ale ovlivňovány i dalšími obtížemi, jako jsou poruchy soustředění, pomalé tempo nebo problémy s pamětí. S žákem se v rámci reedukace provádí různá cvičení. Vybrané procvičování je například zápis z čísel, kde se pomocí kartiček a diktátu provádí zápis. Žák může mít problém se záměnou čísel 42-24 a tímto se procvičuje sluchové vnímání žáka, se kterým může mít problém. Poté to slouží jako pomoc při rozkladu čísel na jednotky. Používá se také čtverečkový papír pro zápis desetinných čísel. Další jsou číselné představy, kde se věnuje pozornost pojmu číslo, protože je to základ pro provádění číselných operací. Důležitou součástí reedukace je pochopení základních matematických operací. Patří sem chápání operací, kde se dítě učí podle pomocného názorného materiálu. Cvičení se zakládá na tom, aby si dítě uvědomilo, který znak použije (v jedné ruce jsou 3 bonbony v druhé ruce jsou dva bonbony a kolik jich je dohromady?), dále se žákovi dá zadání, aby vymyslel příklad, kde použije dané znaménko (+/-). Dalším postupem je samotné provádění operací, kdy se žákovi zadá příklad bez doplněné operace ($10 \text{ znaménko } 8 = 12$). Tímto se žák učí s operacemi pracovat. Co se týče slovních úloh, tak se žákovi s dyskalkulií zadávají úlohy s menšími čísly, důležité je, aby si žák pokaždé úlohu důkladně přečetl a pochopil zadání a správně si zaznamenal údaje. S žákem se procvičuje i analýza a syntéza, sluchové vnímání, orientace na ploše a orientace v prostoru intermodální kódování a koordinace oko-ruka. (PhDr. Mgr. Soňa Chaloupková, Ph.D.)

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 CÍL PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

V rámci bakalářské práce na téma Přizpůsobení výuky pro žáky s vybranými poruchami učení je hlavním cílem případových studií podrobné popsání problému zkoumaných žáků, zhodnocení typů přizpůsobení výuky, které jsou žákům od učitelů konkrétních předmětů, se kterými jejich problémy souvisí, poskytovány. Cílem je také rozepsání rozhovorů se všemi zúčastněnými stranami, kde se u žáků, kterých se týká určitá specifická porucha, dozvíme jejich pohled na situaci, na jejich pocity ve výuce, či na pozorované změny ve zlepšení při reedukaci problému. Rozhovory s učiteli a se speciálním pedagogem poskytují náhled a vyhodnocení přizpůsobení výuky žákům, které vybraná škola poskytuje, taktéž poskytují názory na pozorované změny ve zlepšení žáků při výuce. V případových studiích budou všechny osobní údaje anonymizovány.

4.2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY V RÁMCI VYKONÁVANÉ PRAXE

Vybranou školou pro vypracování případové studie a rozhovorů je Základní škola v Českých Budějovicích. Na škole je devět ročníků a vyučování zde probíhá dle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který je platný od 1.9.2007. Škola byla založena v roce 1960 a nachází se na okraji čtvrti Suché Vrbné. Součástí školy je školní jídelna a školní družina. Zaměření je zde na všeobecnou výuku a na výuku cizích jazyků, anglický jazyk se děti učí už od první třídy.

4.3 CHARAKTERISTIKA PŘÍPADOVÉ STUDIE

V bakalářské práci jsou výzkumnou metodou zpracovány případové studie a formy rozhovorů. V případové studii je důkladně popsán každý žák a jeho specifická porucha učení a dále je zde vymezeno, jakým způsobem se Základní škola snaží aplikovat co nejlepší přizpůsobení výuky, které každému žákovi pomáhá a usnadňuje učení. V neposlední řadě je v případové studii popsáno to, jakým způsobem je u každého žáka prováděna reedukace jeho SPU.

4.4 VYMEZENÍ PROBLÉMU U ZKOUMANÝCH ŽÁKŮ

V této kapitole praktické části je zaměření přímo na vybrané žáky, kteří byli v rámci případové studie zkoumáni na vyučovacích hodinách a také na formě doučování, kterou na škole provádí speciální pedagog. Celkem byli zkoumáni čtyři žáci. Všichni tito zmínění žáci trpí jistým znevýhodněním v rámci SPU a tím je zhoršená dovednost ve čtení neboli dyslexie, která je u každého z nich podobná, jen se liší v tom, jak se to prolíná do ostatních dovedností a výuky ve

škole. U každého z žáků na základě praxe došlo k hloubkovému zkoumání jeho problému, a to prostřednictvím náslechu a pozorování žáků v hodinách a poté díky rozhovoru s každým žákem, kde se utvrdilo to, co bylo zjištěno při zkoumání. Každý ze žáků náležitě dokázal popsat problém, se kterým se potýká a na základě případové studie bylo vydedukováno, že si každý z žáků uvědomuje nějaký nedostatek, který v rámci specifické poruchy má. Díky reedukaci, přístupu pedagogů i školního speciálního pedagoga, se kterým mají žáci doučování, se snaží dopracovat k lepším výsledkům a snaží se společně o zmírnění nebo potlačení problému.

Co se týče průběhu pozorování a rozhovorů pro potřeby případové studie, tak v 6.B byli zkoumáni tři žáci, což znamenalo postupné se zaměření na každého z nich a podrobný rozbor problému, kterým trpí. Dále bylo nutné sledovat práci v hodině každého z nich, například pokud došlo na cvičení, které se muselo číst nahlas, bylo zde patrně vidět, že se všichni daní žáci mírně či více odlišují od svých spolužáků. Zajímavé bylo také sledovat přístup a postup obou dvou učitelek. Ve všech případech je u žáků pozorovatelné, že mají jisté omezení ve čtení, s čím souvisí i problém s psaním, které není tak rychlé a úhledné, nebo problém s vybavením a uvědoměním si souvislostí. Souvisí s tím i ten fakt, že žáci potřebují více času na práci i na kontrolu. Stojí za zmínku, že tento problém je dle mého názoru ve škole vyřešen poměrně trefně (v rámci domluvené reedukace), a to tak, že pedagog zadá zmíněným žákům úkol jinou formou než ostatním. Pokud se například píše diktát, žáci s SPU mají za úkol psát slovní spojení vždy ob jedno slovo. Tím žáci získají více času na to, aby si uvědomili gramatické souvislosti a mají více času na kontrolu a přečtení slov, což by za normálních okolností nestihli. V osmé třídě byla zkoumána žákyně, u které bylo již v předškolním věku pozorováno několik náznaků toho, že by se u ní později mohla vyskytnout specifická porucha učení. Projevovalo se to v mluvě a později ve škole byly vidět rozdíly v psaní, čtení i v porozumění textu. Díky doučování a reedukaci problému je dnes tento problém utlumen a došlo k velkému zlepšení. Podrobně budou případy žáků popsány v případové studii a v rozhovorech s žáky samotnými. V teoretické části jsem se zaměřila na možné metody používané při reedukaci. Základní škola aplikuje na žáky své metody reedukace, které má osvědčené, a to na základě doporučení od pedagogicko-psychologické poradny. Myšleno je to tak, že škola provádí nějakou formu reedukace, která je pro všechny žáky, kteří mají obtíže v oblasti čtení, psaní, počítání atd. stejná a tyto metody na žáky aplikuje po doporučení poradnou. Některé z metod již zmíněné v teoretické části se s metodami používanými ve škole shodují, jiné škola ani v rámci reedukace nepoužívá. Poté následuje i rozhovor s pedagogy daných tříd a jejich pohled na možnosti zlepšení výuky v dané škole a u daných studentů. U každého žáka má učitel nějaký specifický

pohled. Paní učitelka ze šesté třídy má žáky s obtížemi na starosti tři. Na všechny tři žáky jsou aplikovány stejné metody, i když má jedna žákyně těžší formu dyslexie, metody však vyhovují všem stejně. Rozhovory jsou zakončeny vyjádřením speciálního pedagoga, který ve škole vede doučování a reedukaci problému pro děti a pomáhá jim zlepšovat jejich dovednosti. V rámci náslechu na hodině se speciálním pedagogem je vidět, že také používá metody reedukace, které jsou popsány v teoretické části, zároveň jsou to metody osvědčené a v podání speciálního pedagoga jsou žáci i rodiče s průběhem a výsledky spokojeni.

4.4.1 Žák č.1 Případová studie

Karolína

Žákyni je 12 let a dochází do šesté třídy na Základní škole v Českých Budějovicích. Již v předškolním věku se u ní začaly projevovat náznaky toho, že by za jejími obtížemi mohla stát specifická porucha učení, jelikož oba dva rodiče také trpí poruchou SPU, tudíž je to v tomto případě dědičné. Problém se začal projevovat ve vyjadřování, zadržávání se, špatnou výslovností r a ř. Tento problém s vyjadřováním i přes důkladnou reedukaci a snahu odbourávání přetrvával dodnes. Rodiče žákyně to začali řešit na doporučení paní učitelky v mateřské škole prostřednictvím logopedie. Karolína docházela na logopedii až do třetí třídy, kde se snažili její problém zmírnit. Díky obtížím měla odklad a do první třídy nastoupila později. Při nástupu do první třídy se ale při výuce začalo projevovat to, že byla žákyně pomalejší a že návštěva logopedie stačit nebude. Měla problém s osvojováním čtení a psaní, mluvila velmi potichu, nerozuměla zadanému cvičení, v hodině byla pomalejší. Problém ve čtení se tedy projevoval pomalejším tempem, špatnému porozumění slov a špatnou výslovností, potřebou si slovo přeříkat pro sebe, zadržováním se. Problém s psaním byl podobný, potřebovala více času, nestíhala psát ve stejném tempu jako spolužáci, protože potřebovala na kontrolu a přečtení si slova více času a už nestíhala psát další slovní spojení. Po diagnostice při výuce paní učitelkou začala Karolína ve druhé třídě docházet na předmět speciálně pedagogické péče pro zlepšení výkonů ve výuce ke speciálnímu pedagogovi školy, kde poté dostala doporučení pro návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. V poradně podstoupila důkladné vyšetření. Na základě toho jí byla diagnostikována dyslexie s projevy dysortografie těžšího typu a bylo doporučeno zahájit určitou reedukaci obtíží. Poté se již ve spolupráci s paní učitelkou a speciálním pedagogem vytvořily postupy, které škola v rámci reedukace poskytuje a žákyni tak pomáhají zlepšovat dovednosti. Způsob reedukace tedy zajišťuje nácvik oslabených funkcí, v tomto případě se jedná o techniku čtení, psaní i řečových dovedností. Po náslechu v hodině bylo možné vidět, že má horší přípravu a chápání výuky, při

hodinách je potichu, paní učitelka se musí doptávat, zda zadání správně pochopila. Při čtení se potýká s pomalým tempem, pokud je vyvolána, je to pouze na kratší úryvek textu a pokud si neví rady, paní učitelka jí se čtením pomůže (slovo, které dělá žákyni problém přečte a ona ho pak zopakuje). Velká úleva je zde i při psaní, paní učitelka používá metodu tzv. psaní ob jedno slovní spojení, které žákyni v hodině velmi vyhovuje. Pokud žáci píší diktát, píše slovní spojení vždy ob jedno, aby měla více času na napsání a poté na překontrolování. Občas se stane, že i přes tuto úlevu diktát nestíhá a dotazuje se paní učitelky, která se vždy ke slovnímu spojení vrátí a pomůže jí. Na doma nedostává žádné speciální úkoly, úkoly jsou pouze dobrovolné, pokud by se chtěla procvičit v psaní nebo ve čtení, jinak se vše odehrává při výuce nebo na doučování. V teoretické části jsou dále popsány metody, jako je například na základě reedukace dyslexie vyvozování písmen za pomoci multisenzorického přístupu nebo spojování písmen do slabik, ani jedna z těchto metod není na žákyni aplikována. Jelikož se žákyně také potýká s dysgrafickými obtížemi, na místě by bylo procvičování jemné i hrubé motoriky, na to mají žáci nastaveny uvolňovací cviky, které se však nedělají v rámci výuky, ale pro každého žáka jsou dobrovolné jako úkol na doma. Na doučování je vidět, že si je Karolína jistější, lépe se vyjadřuje. Na dotaz, jestli se ve třídě bojí více mluvit odpověděla: „*Trochu se stydím, občas mi trvá, než něco pořádně vymyslím. Je to stejné se čtením, když mě paní učitelka vyvolá, tak jak jsem nervózní, myslím si, že čtu ještě hůř než tady na doučování.*“ Se speciálním pedagogem zde procvičuje především čtení. Před čtením jakéhokoliv textu musí s žákyní projít metodu přípravy na čtení, kdy nejdříve vysvětlí, o čem daný text bude a jak se bude postupovat, než se začne číst. Hlavním problémem je, že pokud čte, dává věty dohromady, nerozlišuje začátek a konec a vše čte splývavě, stane se, že pokud si neví rady, některé slovo si vymyslí nebo dokonce vynechá (nestává se to často, jen pokud je text delší, těžší). Speciální pedagog volí krom klasického procvičování i herní přístup, kdy si připraví kousek textu, který následně rozdělí a text poté čtou na přeskáčku, tomu se říká dublované čtení, kde má pak žákyně vždycky chvilku času na to, aby si odpočinula. Občas se využívá i čtení v duetu, kde speciální pedagog i žákyně čtou dohromady, ovšem kvůli nízké úrovni čtení je aplikování této metody poměrně složité. Další cvičení, které využívá je hra s kostkami, kde si žákyně vždy musí na základě kostek vymyslet vlastní příběh (používají se čtyři kostky a co kostka, to jedna věta), který se pak snaží dát do souvislosti a tím si procvičuje řečové dovednosti. Sama žákyně má pocit, že docházení na hodinu, kde se věnuje čas jejím obtížím, je pro ni velmi přínosné. Sama řekla: „*Mám lepší známky, protože mi paní učitelka hodně pomáhá na hodině, třeba když nemusím psát celý text, to mi vyhovuje úplně nejvíce a aspoň si to stihnu zkontrolovat celé.*“ Další z poznatků, který jsem zachytila u rozhovoru s žákyní je to, že u speciálního pedagoga jí

nejvíce vyhovuje celkový přístup: „*Je to jako na kroužku, hrajeme hry, ale zároveň se tím učíme. Někdy si nejsem jistá, tak mi se vším poradí a cvičení nějak zvládneme společně. To čtení, když čteme společně je trochu těžký, mám radši, když se ve čtení střídáme.*“ Dle speciálního pedagoga byly začátky práce s žákyní náročnější, protože se ve čtení muselo začít na úplném začátku, a to spojováním a čtením jednotlivých hlásek, aby se problém začal pomalu odbourávat. Tím, že na hodiny začala žákyně docházet již ve druhé třídě, bylo dost času na to, aby se problém podařilo zlepšit. Speciální pedagog uvádí, že: „*Vždy je lepší, když se problém začne řešit co nejdříve. Pokud se to podchytí včas, je vysoká pravděpodobnost, že se obtíže podaří zmírnit na minimum nebo se dokonce úplně odbourají.*“ Setkání s paní učitelkou, která má žákyni na český jazyk probíhalo velmi příjemně. Před vyučovací hodinou jsme si prošly všechny materiály, které používá ve výuce a poté jsme přešly na sešity a učebnice, které patří žákyni. Paní učitelka mi vysvětlovala a ukazovala, jaké dělá chyby (například při psaní diktátu). Její sešit je méně přehledný, jsou v něm časté prepisy chyb. Paní učitelka občas žákyni zadá domácí úkol v podobě úryvku textu na papírku (doplňování i/y, nebo slov do věty), poté jí cvičení opraví tím způsobem, že na chyby použije méně výraznou barvu a červenou barvou napíše správný výsledek, aby si to lépe zapamatovala.

Rozhovory

Paní učitelka má žáky na český jazyk a zmiňuje, že žákyně je snaživá a že je celkově vidět její lepší posun. V hodině není příliš aktivní, ale snaží se, aby co nejlépe porozuměla tomu, co se zrovna v hodině děje, jaký text se dělá, jaké cvičení se čte atd. Pokud je vyvolaná, tak spolupracuje bez problému, ale je na ní vidět nervozita, proto se jí v hodině snaží co nejvíce pomoci, aby věděla, že se na ni kdykoli může obrátit, pokud si nebude jistá. Popisuje, že práce Karolíny se v hodině projevuje tak, že je značně pomalejší než ostatní děti, má problém s nerozhodností. „*Pokud zadám úkol, kterým si není jistá, ne vždy to dá hned najevo a poté je u odpovědi velmi nejistá*“. Při dotazu na to, jak probíhá čtení textu paní učitelka odpověděla, že Karolínu ve třídě i přes její obtíže vyvolá: „*Vždycky když se čte, také jí vyvolávám, nedávám jí dlouhý úryvek, jako třeba ostatním, ale chci, aby si to taky zkusila přečíst a nebála se toho*“. Dle jejích slov je důležité, aby si nepřipadala z kolektivu příliš vyčleňována. Pokud jde o úlevy v hodinách, tak pokud se píše delší diktát, žákyně dostane pouze kratší text na doplňování, aby lépe stíhala. „*Pokud by měla psát klasický diktát, tak by určitě nestíhala zadání*“. Pokud se píše krátký diktát podle krátkého úryvku z učebnice, dostane zadané, aby psala spojení ob jedno a vždy se jí musí připomínat, aby si po sobě vše pečlivě kontrolovala. Při psaní písemné práce se

množství úkolů pro žákyni zkracuje, aby vše zvládla v časové dotaci, stejně to chodí při slohové práci, při které paní učitelka žákyni asistuje, aby se nezapomněla držet zadané linie. „*Co se týče známkování, beru v úvahu doporučení od poradny, snažím se to nejvíce přizpůsobit potřebě Karolíny a hledím spíše na to, v čem se snaží, a ne na to, kde dělá chyby v rámci poruchy.*“ Důležité je, aby se žákyně stále procvičovala, takže dle potřeby dostává úkoly na doma, pokud se stane, že jí daná látka příliš v hodinách nejde. Dle slov paní učitelky jsou vidět pokroky. Říká: „*Ano, Karolína je šikovná holka a je vidět, že se snaží a chce se zlepšit, myslím si, že jí hodně pomáhá docházení na doučování a ten fakt, že na to není sama*“. Stejný názor zastává speciální pedagog, který souhlasí, že na tom, jak bude žákyně dále prospívat závisí přístup úplně všech okolo, a hlavně tedy jejich ve škole, kde musí být výuka přizpůsobena přesně tak, jak to žákyně potřebuje. Zmiňuje že: „*Podíl na tom máme úplně všichni, někdy je těžké najít správnou metodu, která bude pasovat na určitého žáka. Tady u nás na škole naštěstí používáme metody, které jsou dá se říci dosti flexibilní a já sama mám pocit, že v tomto případě vyhovují a jsou zvoleny správně.*“

4.4.2 Žák č.2 Případová studie

Lenka

Lenka je stejně jako Karolína žákyní šesté třídy na Základní škole v Českých Budějovicích a je jí 11 let. Obtíže se u Lenky začali projevovat až s nástupem do školy, kdy prvním náznakem nebylo ani tak pomalejší tempo, jako nesprávné porozumění textu nebo zadržávání se při čtení. V rodině se žádná jiná porucha nevyskytuje, tudíž rodiče zprvu netušili, že by něco takového jejich dítě mohlo potkat. Lenka nemá v hodině takový problém s tempem, je sice pomalejší, ale její písmo je úhledné. Větší problém jí dělá čtení a porozumění textu. Je to tichá a trochu stydlivá dívka a speciální pedagožka jí popsala takto: „*Lenka se stydí, je úzkostnější než děti, které sem dochází, musím s ní pracovat rozvážněji a víc o tom přemýšlet, protože ji spousta věcí nebo úkonů může rozhodit více, než je potřeba*“. Po doporučení paní učitelky začala docházet do SPC v Týně nad Vltavou, zde jí byla pomocí speciálních testů diagnostikována SPU v oblasti čtení s lehkými projevy do psaní a špatné porozumění textu. Se speciálně pedagogickou péčí u školního speciálního pedagoga začala ve druhé třídě, kde hlavně trénuje čtení a porozumění textu, kdy ještě před začátkem musí projít celý text a vysvětlit si, o čem pojednává. To je mimo jiné jedna z metod, která je popsána v teoretické části a pro děti, které mají problém s porozuměním textu, je velmi vhodnou a funkční metodou. V hodinách i mimo ně se obtíže projevují tak, že má problém s vysvětlováním, nedokáže si dát souvislosti dohromady, nedokáže vždy přesně popsat to, čemu vlastně nerozumí. Z toho důvodu je práce

s ní někdy náročnější, protože se paní učitelka i speciální pedagog musí vždy postupně dostat k jádru problému. Pokud se čte nějaký text, má problém dát si souvislosti dohromady, zapomíná, o čem byl děj, často se musí vracet na začátek. Někdy se stane, že pokud takto přeskakuje v textu, zapomíná rozlišovat začátek i konec a text splývá dohromady. Problém jí také dělá čtení delšího textu nebo to, když text obsahuje delší slova. Poté se cítí zmateně a musí číst na více částí, aby byla slovo vůbec schopná přečíst. K tomu se i sama vyjádřila: „*Někdy tomu vůbec nerozumím, když je to, co čteme moc dlouhé, tak prostě někdy zapomenu, jak jsem začala. Někdy mi pak dělá problém na doučování skládání příběhu, které děláme, protože jak zapomenu první větu, tak nevím, jak mám pokračovat dál, ale tohle často trénujeme a někdy mi to jde líp.*“ Na základě problémů se čtením má i lehčí problém s pravopisem, pokud je slovo moc dlouhé, neví, jak ho napsat nebo nad ním váhá a udělá gramatickou chybu. Uvolnění v hodině jsou podobné jako u Karolíny. Lenka je při čtení vyvolávána pouze na kratší texty, dle jejích slov jí čtení nevádí a je ráda, že jí paní učitelka taky někdy vyvolá: „*Ne, nevádí mi to, i když se trochu stydím, doma mi říkali, že je dobré, když mě paní učitelka vyvolá, aspoň si to tak víc trénuju.*“ Také při psaní diktátu dostává stejné doplňování jako Karolína, které je pro ni jednodušší a lépe se jí pak pracuje i s časem, který má ke kontrole. Při diktování slovního spojení má také zadáno, aby psala ob jedno, to jí pomáhá při psaní delšího spojení, které by se jí jinak psalo těžce a slova by se jí mohla plést. Další úkoly na doma většinou nedostává, pouze ty jako ostatní žáci. Znamky ve škole má díky přizpůsobení dobré a žákyni i jejím rodičům přístup školy k reedukaci vyhovuje. Na doučování se s ní hodně procvičuje čtení textu a jeho porozumění. Dělá jí problém již zmíněné cvičení s kostkami (čtyři kostky, co kostka, to příběh), nedokáže si uvědomit, že musí každou větu dokončit, aby mohla začít novou. Plete věty dohromady, a pak nakonec zapomíná, jak začala a neví, jak cvičení dokončit. V rámci toho potřebuje, aby speciální pedagog vždy zopakoval to, jak začala, aby se pak pokusila o další krok. Další metodou, kterou speciální pedagog používá je práce s textem. Připraví si textové cvičení, kde text rozstříhá na části a poté je žákyně postupně musí přečíst a zkusí je řadit tak, jak jdou popořadě. Hlavní je také před začátkem práce nejdřív probrat to, co se bude dělat, o čem je text a jak se s ním bude pracovat. „*Tato metoda je poměrně v podání Lenky zdlouhavá a většinou na ní musíme vyhradit celou hodinu, protože zkrátka ten problém s pamatováním si textu tady je.*“ Hodina je vždy prokládána i uvolňovacími cvičeními, kdy si speciální pedagog s žákyní pouze povídá a dotazuje se na to, jak například probíhá výuka nebo jaké cvičení si trénuje doma. Také dělají uvolňovací cvičení rukou, kdy postupně procvičují a masírují jednotlivé prsty a celé dlaně.

Rozhovory

Rozhovor proběhl se stejnou paní učitelkou, jako u Karolíny, protože navštěvují stejnou třídu. „*Sešity má Lenka úhledné, píše sice pomaleji, ale snaží se.*“ Podle paní učitelky je žákyně velmi tichá až úzkostná dívka, které je líto, když se jí něco nepovede, a proto k ní musí přistupovat velmi opatrně. Dle jejích slov má ale díky úlevám a dodržováním stanovených postupů lepší výsledky a známky stejně dobré, jako děti, které nemají žádnou poruchu učení. S aktivitou v hodině je to hodně individuální: „*Někdy se zapojuje více, někdy méně, ale já jí nemutím*“. V porovnání s Karolínou, a ještě jedním žákem je Lenky tempo nejrychlejší, i když si je ve čtení nejistá má dobrou výslovnost i čitelný pravopis. Přesto podle doporučení dostává při psaní diktátu jiné zadání (v podobě doplňovačky nebo psaní ob jedno slovo), aby si díky tomu, že si tolik neuvědomuje souvislosti mohla práci lépe zkontrolovat. „*Lenka má i velmi snaživé rodiče, za sebe mohu říci, že se zlepšuje, je vidět, že trénuje doma a občas vypracuje i nepovinný domácí úkol*“. Velké plus je podle paní učitelky i to, že dochází na předmět speciálně pedagogické péče ke školnímu speciálnímu pedagogovi, který s ní trénuje porozumění textu, poté není ve čtení tak zbrklá a nevymýšlí si slova. Speciální pedagog má za to, že díky reedukaci se problém postupně daří odbourávat. „*Čím je Lenka starší, tím lépe si uvědomuje souvislosti. Uvědomuje si, že má problém a spolupracuje jak v hodinách, tak tady při doučování.*“ V tomto případě pomáhá i to, že pokaždé zjišťuje, zda vše probíhá tak, jak má, je ve stálém kontaktu s rodiči, kteří také chodí na pravidelná sezení a snaží se vždy podrobně probírat to, co se aktuálně děje, v čem by bylo potřeba zabrat atd. Žákyně je na hodinách spokojená, v jejím případě je důležité, aby neměla pocit, že je na problém sama. Potřebuje velkou oporu a pochopení. Při dotázání se na to, jak vnímá své obtíže v učení a jestli má pocit, že se to zlepšuje, odpověděla: „*To, že mám nějaký problém mi bylo od začátku jasné, prostě jsem nic nestíhala a styděla jsem se. Teď už je to v pohodě, protože nejsem ve třídě jediná a nepřipadám si tak špatně. Vyhovuje mi to, jak se mnou zachází paní učitelka na češtině, nejvíce mi pomáhá kratší psaní diktátů a to, že nemusím číst nahlas tak dlouhé texty.*“ I v tomto případě žákyni nejvíce vyhovuje metoda psaní ob jedno slovní spojení nebo kratší texty. Je to tím, že má potom více času, a to je při těchto obtížích velmi důležité, jak zmínila i třídní učitelka: „*Hlavně na to potřebuje čas, ona tomu pak i porozumí, ale když se na ní moc chvátá, tak začne zmatkovat.*“

4.4.3 Žák č.3 Případová studie

Adam

Adam je též, jako dvě předchozí dívky z šesté třídy a je mu 11 let. V Adamově rodině se s SPU

potýká jeho otec. V jeho případě je to tedy dědičné a rodiče ho pozorovali již od mala. Už v předškolním věku si začali všimnout toho, že má potíže s vyslovováním některých písmen, a že mluva není taková, jako u jiných dětí. Po návštěvě na logopedii, kam chodil od první třídy dostal doporučení do pedagogicko-psychologické poradny. Zde mu byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a lehká vada řeči. Ve škole se jeho obtíže projevují při čtení, psaní i v běžné mluvě. Adam je stydlivý, mluví potichu, v hodině pracuje bez problému a na výzvu paní učitelky reaguje vždy otevřeně. Při čtení se lehce zadržává a občas opakuje počáteční slovo u věty. Paní učitelka ho nechává číst lehčí úryvky textu a postup je naprosto stejný, jako u dvou předchozích žákyň. Když čte text a zadržne se, paní učitelka mu pomůže slovo přečíst, a pak sám pokračuje dál. Když si není slovem jistý, čte tzv. po písmenku. Při čtení je lehce slyšet problém s ráčkováním. Problém s vyjadřováním nemá, ví, co přesně chce říct, jen mu dělá problém, než vysloví nějaké slovo, obzvláště, když obsahuje písmenko r. Pokud se dělá cvičení v rámci celé třídy, hlásí se a zapojuje. Větší neklid přichází, pokud má číst před celou třídou. Sám namítl, že někdy je mu to nepříjemné, ale někdy mu to nevadí. „*Vím, že se odlišuji čtením i psaním, paní učitelka mě nechává normálně číst, jen kratší texty než ostatní. Někdy mi to trochu vadí, protože když jsou v textu těžká slova, čte se mi to špatně a dlouho to trvá.*“ Při psaní u něj paní učitelka postupuje stejně a nechává ho psát slovní spojení ob jedno. Vždy ho upozorní na to, aby si po sobě vše přečetl, než začne psát další spojení. Nemá problém s porozuměním, takže díky této úlevě zvládá psát i kontrolovat text bez problému. Písmo má různé, když má více času, snaží se psát úhledně a čitelně, ale pokud chvátá, je jeho písmo nečitelné a zmatené. Na doučování začal chodit až ve čtvrté třídě, do té doby měl pouze úlevy ve výuce, které mu paní učitelka přizpůsobila (kratší texty, doplňovačky, psaní ob jedno spojení). Se speciálním pedagogem trénuje čtení a snaží se odstranit nebo alespoň zmírnit to, aby se při čtení textu tolik nezadržával. V obou dvou příkladech ale spolupracuje velmi dobře a je pečlivý. Je na něm vidět, že ho to baví a chce se zlepšovat. Má také velmi pestrou představivost a dokáže velmi pěkně vyprávět. V jeho případě, jak u čtení, tak i u psaní dělá velké problémy nervozita. Je na něm vidět, že když je vyvolán na přečtení textu při výuce, stydí se, že se mu to nepovede, a tím spíš se pak zasekne. To samé při psaní doplňovačky nebo zkráceného diktátu. Potřebuje vždy ujištění, že na vše má dost času, protože když přemýšlí o tom, že to nestihne, tak spíš chybuje. Paní učitelka mu tedy během práce musí připomínat, ať nezapomíná kontrolovat, co napsal a jestli mu něco nechybí. Když se vrátím k představivosti, kterou oplývá, ta se projevuje hlavně při hodinách se speciálním pedagogem. Nejraději má cvičení, kde dostane 4 herní kostky na kterých jsou obrázky, a podle každé kostky má utvořit jednu větu a sestavit tak krátký příběh o dvou větách. „*Myslím si, že mi to jde úplně nejlépe,*

vždycky vymyslím různé příběhy a hrozně mě to baví. Na hodině doučování se nestydím, ale nevím, jestli bych to zvládl stejně, kdybychom tohle cvičení dělali o hodině.“ Dle speciálního pedagoga je potřeba trénovat hlavně to čtení a snažit se odbourávat problém se zadržováním se, protože tento problém se žákovi projevuje i do psaní, kdy ho zkrátka brzdí. S tímto souhlasí i paní učitelka, která si všímá toho, že je žák jinak snaživý a velmi dobře chápe souvislosti a umí si vše názorně představit. Čtení si trénuje i tím, že se v něm střídá se speciálním pedagogem, kde má pak příklad, jak číst správně, v tempu, které není ani moc rychle, ani moc pomalé. Poté se lépe orientuje v tom, jak má ukončovat věty tím, že klesne hlasem, a jak číst plynule. Ve speciálním pedagogovi má tak vzor, který se snaží napodobit, a je patrné, že mu čtení na těchto hodinách, kde se věnují reedukaci jde podstatně lépe než při výuce. Jistě je to i tím, že si zde může udělat pauzu, odpočinout si a se speciálním pedagogem vést rozhovor, aby se uvolnil. Je vidět, že zde není ve stresu, jelikož se cítí bezpečně a je v prostředí, ve kterém se nestydí udělat chybu. Sám žák o sobě tvrdí: *„Nepřijde mi, že bych se nějak moc odlišoval, to čtení není úplně dobrý, ale na doučování mi to jde a ve škole se taky snažím, myslím si, že se ještě určitě zlepším.“*

Rozhovory

Paní učitelka je z Adama nadšená, dle jejích slov je to: *„Chytrý kluk, který se pořád snaží zlepšovat, je trochu tiší, ale to je tím, že se trochu stydí.“* U Adama klasicky postupuje tak, jako u dívek a zdá se, že mu to vyhovuje. Metody, které využívá v rámci jeho úlev jsou kratší texty a čtení, psaní slovního spojení ob jedno slovo, kratší testy, doplňovačky místo celého diktátu. Paní učitelka zmiňuje: *„Takové úlevy jsou pro všechny dostačující, žáci pak nemají pocit, že jsou příliš vyčleňováni z kolektivu.“* Všímá si, že když žáka vyvolá na čtení textu, je si nejistý a stane se, že opakuje slova nebo se zasekne. V takovém případě mu pomůže tím, že mu kousek pomůže přečíst, aby mohl pokračovat. Dle jejích slov: *„Je velké plus, že začal také docházet na předmět speciálně pedagogické péče i když až ve čtvrté třídě, protože je v hodinách znát“.* Je si více jistý, jak postupovat. Občas potřebuje poradit při děláni cvičení, ale chytá se rychle a nestane se, že by se úplně zasekl a nevěděl, co má dělat. *„Vždy je důležité dát dítěti nějakou zpětnou vazbu. V případě Adama je velmi důležitá pochvala, aby věděl, že takhle je to správně, že se to povedlo.“* Psaní diktátu je u něj naprosto v pořádku, má stejnou úlevu jako obě dvě žákyně, ale je vidět, že si dobře uvědomuje souvislosti. Díky této úlevě, psaní ob jedno spojení, má tak aspoň více času na to, aby si to po sobě pořádně přečetl. Občas stane, že díky nervozitě neví, co má napsat, proto mu tato metoda a více času dávají větší prostor pro to, aby se více soustředil na to, co paní učitelka diktuje a stíhal si po sobě kontrolovat napsaná spojení.

Speciální pedagog souhlasí s paní učitelkou v tom, že v tomto případě trochu žáka brzdí vždy přehnaná nervozita z postupu i z výsledku práce. *„Když je v klidu a má se mnou hodinu v rámci reedukace a je tam klid, pracuje úplně skvěle, na druhou stranu paní učitelka pozoruje, že když je ve třídě, jeho čtení se občas zhoršuje, i když už je toto u něj dávno zmírněno a čte poměrně dobře.“* Sám žák si je toho problému, který má spojený s nervozitou vědom: *„Jsem rád, že chodím na doučování, mám pocit, že se zlepšuji, potom když máme ale číst ve třídě, někdy se stane, že jsem nervózní, začnu se zase strašně zadržávat. Teď to trénuju i doma s mamkou, tak doufám, že se tolepší.“* Jak doma, tak i ve škole se žákovi všichni snaží dodat odvalu, aby si byl více jistý sám sebou a snaží se mu pomoci s reedukací nebo celkovým odbouráním jeho obtíží. Velmi dobrý přístup k tomu má paní učitelka, která na základě rozhovoru dala najevo, že jí není lhostejné, jak se žáci učí, a jaké mají obtíže. Záleží jí na správném a spořádaném vylepšování všech dovedností.

Paní učitelka říká: *„Snažím se pomoci všem, jsem ráda, že všichni spolupracují, jsou vidět posuny při jejich reedukaci a myslím si, že není potřeba se tajit tím, když má žák nějaké obtíže, my mu tady rádi pomůžeme“.*

4.4.4 Žák č.4 Případová studie

Anička

Anička je žákyní osmé třídy na Základní škole v Českých Budějovicích a je jí 14 let. Žákyně je šikovná temperamentní dívka, u které by se na první pohled nepoznalo, že má nějaké obtíže. Její mluva je plynulá, dobře se vyjadřuje a působí velmi inteligentně. Oba dva rodiče se sami potýkají s dyslexií, takže i v tomto případě je problém dědičný. Obtíže se začaly projevovat při nástupu do školy, kdy v osvojování čtení Anička nebyla vůbec schopná přečíst souvislé slovo, pletly se jí slabiky i samotná písmenka. Na základě toho bylo rodičům paní učitelkou doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. V poradně jí na dle vyšetření a testů byla diagnostikována nejtěžší forma dyslexie se zásadními projevy do psaní. Poté tam nějaký čas chodila i na nápravy. Problémy se projevují tak, že prohazuje písmena, také dříve dělala velké dysgrafické chyby, ale to se díky reedukaci podařilo zmínit na minimum. Též často písmena zaměňovala, vynechávala, ale to se opět díky tréninku podařilo odbourat. Na doučování chodí 2x týdně a je vidět velký posun. Dostává za úkol i čtení na doma, kdy je nejlepší postup vybrání si oblíbené knihy, kterou si zároveň nosí na čtení do školy. Při hodině je pečlivá, má dobré vyjadřování, když jí paní učitelka vyvolá, což se ale nestává moc často, jak i sama řekla: *„Já bych se projevovala i víc, ale přijde mi, že mě paní učitelka někdy nevyvolá záměrně. Určitě to nemyslí špatně, podle mě, když ví, že mám problém na rozdíl od mých*

spolužáků, nechce mi tím přidělovat starosti. “ Při práci občas na něco potřebuje více času, aby se lépe dokázala soustředit, popřípadě potřebuje zadání cvičení více objasnit. Co se týče čtení, se kterým má zásadní problém, na to jí paní učitelka vůbec nevyvolává, nenechává ji číst nahlas, většinou jen sleduje to, co se zrovna čte a poté i to, jak se s textem pracuje. Někdy se sama hlásí, když ví odpověď. V hodině žádné jiné úlevy nemá, protože paní učitelka nemá pocit, že nějaké potřebuje. Přišlo mi, že se snaží ji příliš nevyčleňovat z kolektivu, ale dělá to pouze tím způsobem, že nedbá na obtíž tak, jak je to dané dle poradny. Pokud se píše písemná práce, dle speciálního pedagoga by měla mít žákyně kratší verzi než její spolužáci. Při zkoumání žákyně jsem se ale na tento můj dotaz nedočkala souvislé odpovědi, paní učitelka mi pouze řekla: *„Anička jiné úlevy nepotřebuje, je normálně chytrá, ve známkování taky není potřeba úlev.* “ S paní učitelkou souhlasím s tím, že je žákyně inteligentní dívka, naše názory se ale rozcházejí v tom, že pokud je těžký dyslektik s projevy do psaní, není potřeba jiných úlev a úpravy testů nebo známkování. Řádné reedukace se jí dostává se speciálním pedagogem školy. Na doučování chodí od čtvrté třídy a dochází 2x týdně, jak je již zde zmíněno. Cvičí se ve čtení, kdy si vždy může přinést svou oblíbenou knihu, kterou si čte i doma a poté se speciálním pedagogem na hodině prování dublované čtení, kde se ve čtení střídají. Když čte, tak čte pomalu, někdy po hláskách nebo po písmenkách. Pokud se jedná o těžké slovo, někdy ho musí zopakovat. Zadržává se, a chvíli jí trvá, než slovo přečte, občas si ho musí přečíst pro sebe a pak až nahlas. Vada je zde znatelná, proto se právě ještě občas projevuje do psaní. Zajímavé ale je, že při běžné mluvě to není vůbec znatelné. Dle jejích slov je velmi pokojená, jak se zlepšila. Sama prohlásila: *„Než jsem začala chodit na pravidelné doučování, byla to katastrofa, styděla jsem se číst, projevovalo se mi to do psaní, měla jsem velký problém s porozuměním textu, teď už je to ale o moc lepší.* “ Důležitá je i zpětná vazba, kterou jí speciální pedagog poskytuje při každém setkání. Při čtení úryvku z knihy je pro žákyni důležité, aby se zopakoval děj, který se v knize už odehrál, aby věděla, jak ve čtení navázat. Občas se speciálním pedagogem zkouší čtení v duetu, ale při tomto postupu se po chvíli začne žákyně ztrácet a potřebuje si odpočinout, protože takto rychle zkrátka číst nedokáže. Z pohledu učitele prý není posouzení výsledků zlepšení možné, protože nějaká úleva zde byla vždy, a hlavně jelikož žákyni paní učitelka nenechává v hodině číst, nemůže mít přehled o tom, jak žákyně čte, a jaká změna u ní nastala. S tímto postupem paní učitelky zásadně nesouhlasím. Z pohledu speciálního pedagoga jsou posuny v reedukaci znatelné velmi. *„Mám možnost vývoj Aničky sledovat od 4. třídy a mohu říct, že většímu obtíži se nám úspěšně podařilo odbourat. Sice pořád trochu bojujeme s tím čtením, ale když se podívám na začátek, toto bych mohla nazvat úspěchem* “.

Rozhovory

Paní učitelka: „*Anička mi přijde šikovná, do hodin se zapojuje, potřebuje pomoc se čtením a zadáním práce, nebo celkově při práci s textem, ale hodně jí s tím pomáhá speciálně pedagogická péče, které se jí dostává.*“ Má pomalejší tempo hlavně při čtení i při psaní: „*Ale v hodině jí já i spolužáci pomáháme*“. Na dotaz průběhu a postupu při zadávání písemných prací nebo následného známkování paní učitelka odpověděla: „*Dle mého názoru není třeba žádných úlev při známkování, vše zvládá na výbornou, občas dělá pravopisné chyby.*“ Na doma žádné speciální úkoly nedostává, ani nejsou úkoly dobrovolné, dělá stejné domácí úkoly, které se zadají všem žákům ve třídě. Na otázku, zda si všímá u žákyně pokroků či zlepšení paní učitelka odpověděla: „*Nemohu posoudit, nějaké úlevy tu byly vždy*“. Myšleno tím asi bylo to, že žákyni neměla od první třídy. Celkový rozhovor proběhl velmi rychle a ze strany paní učitelky nebyl cítit velký zájem o danou situaci. Bylo vidět, že jelikož je žákyně ve třídě jediná, kdo se potýká s nějakou obtíží, tak ji nechce vyčleňovat z kolektivu, a řeší to poněkud zvláštní cestou a to tak, že dělá, že žádná obtíž spíše neexistuje, nebo to takto aspoň působilo. Speciální pedagog potvrdil, že žákyně se potýká s nejtěžší formou dyslexie na škole: „*Jelikož je tomu tak, musíme se pečlivě řídit pokyny poradny a poskytovat řádnou reedukaci na zmírnění obtíží, se kterými se potýká, aby poté mohla s větším klidem nastoupit k dalšímu studiu*“. Na základě toho žákyně za speciálním pedagogem dochází dvakrát týdně a dostává za úkol cvičit se ve čtení i doma. Žákyně potvrdila, že: „*Přístup, který ke mně má speciální pedagog mi velmi vyhovuje, díky ní teď zvládám aspoň trochu číst a už nedělám chyby při psaní, jen občas. Jsem ráda, že jsem se takhle moc zlepšila a doufám, že jednou budu číst úplně normálně, jako ostatní*“. V případě této žákyně je výhodou, že je sama snaživá a trénuje se ve čtení i sama mimo školu, každopádně podmínky stanovené speciálním pedagogem jí velmi prospívají.

4.5 Pohled speciálního pedagoga

Úkolem speciálního pedagoga na škole je poskytovat žákům speciálně pedagogickou péči. V případě zmíněných žáků se jedná o reedukaci obtíží v rámci SPU, se kterou se potýkají. Speciální pedagog působí na škole pět let. Žáci z 6.B dochází na sezení (doučování) od různých tříd. Obě žákyně z šesté třídy od druhé třídy a žák z šesté třídy od čtvrté třídy. Žákyně z osmé třídy dochází na sezení od třídy čtvrté. Dle slov speciálního pedagoga škola provádí různá opatření v rámci stanovených podmínek pedagogicko-psychologickou poradnou. Nejčastěji se jedná o úpravu testů, kde se zaměřuje na více času, krácení prací, zařazování doplňovaček místo diktátu, nebo diktování slovního spojení ob jedno, místo celého textu, možnost ofocení, nebo okopírování zápisů z tabule. Nejvíce se dle speciálního pedagoga osvědčila metoda

vrácení se k tomu, kde obtíže začaly (např. vrácení se ve čtení k úplným začátkům, tj. čtením otevřených slabik). Důležitá je též systematická práce, rozvíjení oslabených míst, a pokud je to možné tak hravou, zábavnou formou. Co se týče metod reedukace, tak speciální pedagog již ze zmíněných metod, které jsou uvedeny v rámci teoretické části, používá nejvíce metodu dublovaného čtení, které žákům nejvíce prospívá. Používá také čtení v duetu, které ale není tak efektní a žáky občas spíše mate, než jim pomáhá. Další metodou je využívaná práce s textem, kdy je efektní projít si textu před prací s ním. Pro děti je dobrým startem práce s textem obzvlášť, když mají problém s porozuměním. Na počátcích práce s Aničkou, kde se muselo začít potíže odbourávat od základu, byla využívána metoda přípravy na čtení nebo spojování písmen do slabik, aby si žákyně uvědomila, jak na sebe navazují. S rodiči žáků je udržován neustálý kontakt. Pokud potřebují, mohou speciálního pedagoga kdykoliv oslovit, a poté přijít na konzultační odpoledne, čehož využívají. Speciální pedagog pozoruje u všech zmíněných žáků posuny a zlepšení se v oblastech, zejména v kvalitě a rychlosti čtení, psaní. Na otázku, který způsob reedukace byl žákům doporučen, odpověděl speciální pedagog: „*Ten, který provozujeme- tj. nácvik oslabených funkcí, rozvoj čtení a psaní, řečových dovedností*“.

5 ZÁVĚR

Téma specifických poruch učení je v dnešní době ve školství velmi diskutované. Hlavní příčinou je to, že se týká především velkého množství dětské populace. Nemalou součástí jsou i rodiče těchto dětí, kteří se s tímto problémem potýkali sami a teď si vše prožívají i se svými dětmi.

Bakalářská práce má v sobě zahrnuty dvě části, a to teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na přiblížení významu SPU, na její projevy, příčiny, diagnostiku a na možné metody reedukace. Vymezila jsem zde základní formy SPU jako je dyslexie, specifická porucha čtení, dysgrafie, specifická porucha psaní, dysortografie, specifická potucha pravopisu, dyskalkulie, specifická porucha počítání a na další poruchy s tím spojené, i když ne tak známé, jako je například dyspraxie, dyspinxie a dysmúzie. V praktické části jsem se zaměřila na popis problémů zkoumaných žáků a na pohledy učitelů a speciálního pedagoga. Praktická část byla zpracována na základě případové studie při násleších ve škole, konzultacích a rozhovorech s učiteli a speciálním pedagogem školy za souhlasu rodičů žáků. Rodiče jsou si vědomi problémů, se kterými se žáci potýkají a spolu se zmíněnými učiteli a speciálním pedagogem školy se snaží co nejlépe žáky přizpůsobit výuce a zmírňovat jejich obtíže. V případové studii jsem popsala základní obtíže, se kterými se žáci v rámci výuky potýkají a jak jim s tímto problémem pomáhají učitelé a speciální pedagog.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat přizpůsobení výuky pro žáky s vybranými poruchami učení. Z šetření je patrné, že se všichni čtyři žáci potýkají jak s lehčí, tak s těžší formou dyslexie, která jim byla diagnostikována, s projevy do psaní a řečových dovedností. Zjistila jsem, že všichni žáci a jejich rodiče k tomuto problému přistupují zodpovědně a s chutí se stále zlepšovat. Reedukace, která jim je poskytnuta za pomoci učitelů a speciálního pedagoga jim vyhovuje a mají pocit, že se ve svých obtížích a dovednostech stále zlepšují. Co se týče mého pohledu na přístup učitelů, paní učitelka žáků z šesté třídy dodržuje stanovené podmínky a je žákům oporou. Netají se před celou tím, že chce žákům s jejich problémem pomoci a udává to formou, která celé třídě vyhovuje. Vhodná mi přijde metoda psaní ob jedno slovní spojení. Všimla jsem si, že žákům vyhovuje nejvíce, a že si díky tomu lépe stíhají kontrolovat to, co napsali. V Případě Karolíny, která je v psaní opravdu pomalejší je to vždy možnost, jak si vylepšit známku, protože se u psaní může více soustředit a nedělá tolik chyb. Kdybych měla zhodnotit celkový přístup paní učitelky v této třídě, myslím si, že si je vědoma toho, jakou žáci potřebují oporu, a tu jim naplno poskytuje jak ve výuce, tak při psaní testů nebo diktátu. Paní učitelka v osmé třídě má dle mého názoru přístup poněkud zvláštní. Dle toho, co

jsem viděla na hodině i po prvním rozhovoru s ní se zdá, že nechce dávat příliš najevo to, že se žákyně potýká s nějakými obtížemi. Nechce ji tímto způsobem vyčleňovat z kolektivu a má za to, že když k ní bude přistupovat jako k ostatním, žákyně se bude cítit lépe. Projevuje se to například tak, že ji vůbec nenechává v hodině číst, aby se necítila nervózně. Dle mého názoru tento způsob není pro žákyni dobrý, protože může mít pocit, že paní učitelka chce spíše obtíže maskovat. Toto se i například neshoduje s rozhovorem, který mi paní učitelka poskytla, kde popisuje, že žákyni pomáhá ve výuce se čtením jak ona, tak spolužáci. Pokud ale žákyně potřebuje v hodině s něčím poradit, tuto možnost od paní učitelky samozřejmě má, avšak žádné další úlevy dle paní učitelky nejsou a jediný způsob reedukace probíhá na doučování se speciálním pedagogem a domácí dobrovolnou přípravou. Když jsem se v práci zaměřila na postupy speciálního pedagoga, líbilo se mi, jakou formou pro žáky cvičení připravuje. Souhlasím s tím, že by se v určitých oblastech mělo se žákem začít odbourávat problémy tak, že se s ním vrátí na začátek toho, kde se problém začal projevovat. Hravá a zábavná forma reedukace je z mého pohledu dalším dobrým přístupem, kde se žák může více uvolnit a nemá pocit, že je na něj vyvíjen takový nátlak.

Z případových studií tedy vyplynulo, že žákům v šesté třídě nejvíce vyhovuje to, že jim paní učitelka zadává kratší texty, nebo jim zkracuje diktát, ale i to, jakým způsobem s nimi pracuje v hodině. Všechny děti se ve třídě cítí dobře a mají pocit, že se učitelka snaží jejich dovednosti zlepšovat. Mimo jiné všichni rádi dochází ke speciálnímu pedagogovi, kde se mohou více uvolnit, ale zároveň jim vždy poskytne důkladnou zpětnou vazbu a pomoc, kterou potřebují. U žákyně z osmé třídy jsem zjistila, že se ve třídě sice necítí špatně, ale dle jejích slov je ráda, že může pravidelně chodit na doučování ke speciálnímu pedagogovi, který se lépe zaměřuje na její potíže a pomáhá jí je odbourávat. Díky tomu má lepší výsledky ve škole. Dále vyplynulo to, že každý žák, který vykazuje nějaké náznaky toho, že by mohl trpět nějakým typem SPU by měl být správně diagnostikován učitelem předmětu, ve kterém žák zaostává nebo má větší problémy. Jisté je také to, že by se měly z velké části podílet i žákovi rodiče, kteří pokud si všimají některých nedostatků, měly by na ně upozornit učitele. Doporučení do „praxe“, která vyplynula z případové studie žáků jsou hlavně v první řadě fakta, že by rodiče ani učitelé neměly žádné náznaky zanedbat a důkladně nechat dítě vyšetřit. Po stanovené diagnóze je mým doporučením přizpůsobit žákovi výuku tak, jak stanoví pedagogicko-psychologická poradna. Škola by měla zahájit řádnou reedukaci obtíží, při použití vhodných metod. V tomto případě je z případové studie patrné, že při reedukaci dyslexie se osvědčila nejvíce metoda dublovaného čtení, kdy se učitel a žák ve čtení střídají a žák má tak více času na uvědomění si textu a na

odpočinek, pokud mu čtení delšího textu dělá problémy. Dále se v tomto případě osvědčilo i čtení si z vlastní oblíbené knihy, kterou si žák sám vybere a následně si ji čte doma a pak i při cvičení ve škole. A to buď v hodině, nebo v rámci speciálně pedagogické péče se speciálním pedagogem. Tento postup by mohl být pro učitele přínosný, protože, když si žák vybere knihu, která je mu blízká, zajímá ho její děj. S takovým textem se mu bude pracovat lépe. Při obtížích v psaní se jako náprava či zmírnění nejvíce osvědčilo u žáků psaní slovních spojení ob jedno. Všichni žáci uvedli, že díky tomuto postupu mají více času na kontrolu a lépe stíhají spojení zapisovat a číst si ho po sobě. V praxi je to určitě v hodinách přínosné, učitel poté nemusí každé spojení opakovat několikrát, protože ví, že s tímto postupem mají žáci se znevýhodněním dost času na to, aby spojení stihli napsat. Jedním z hlavních doporučení je, aby učitel nebral žákovi obtíže na lehkou váhu. Je určitě horší, když si učitel nebo i rodiče dítěte kvůli rozdílům snaží namluvit to, že když se budou tvářit, že je dítě bez problému, tak problém sám vymizí. Tak tomu určitě není a žák by dřív nebo později začal „volat o pomoc“. Nejdůležitější je tedy správný přístup školy a pedagogů, kteří jsou za reedukaci žáka odpovědní, samozřejmě velkou roli hraje i to, jak se k problému staví samotný žák a jeho rodina. Díky bakalářské práci jsem se v rámci psaní teoretické části hlouběji ponořila do problému SPU a do toho, co všechno obnášejí. Prohloubila jsem si znalosti v této oblasti a následně jsem při zpracování praktické části měla možnost nahlédnout do toho, jak se tyto problémy projevují v praxi. Kdybych měla porovnat teoretické poznatky z práce a poznatky z praxe, tak se v mnoha případech shodují, ale každé dítě je výjimečné a vždy se najde něco v čem se bude odlišovat.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

EJNAT, Amela. *Klíč k zamčeným dveřím*. Přeložil Maud KOTASOVÁ. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2015. ISBN 978-80-7311-161-8.

HAYWOOD, H.C., a LIDZ, C. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOEFT, F. *Pracovní paměť*. IDA Reading, Literacy a Learning Conference. November 6-9, 2013, New Orleans.

JANDERKOVÁ, Dita, Jitka KENDÍKOVÁ, Jarmila KLÉGROVÁ, Iva STRNADOVÁ, Jana SWIERKOSZOVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *SPU a ADHD*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. Žák s SVP. ISBN 978-80-7496-215-8.

KOŠČ, L.: *Poruchy matematických schopností*. KPPP, Hradec Králové 1984 (popř. VÚDPaP, Bratislava 1978)

KREJČOVÁ, Lenka, Zuzana BODNÁROVÁ, Kamila ŠEMBEROVÁ a Kamila BALHAROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1219-3.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ. *Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Brno: Edika, 2019. Tipy a triky, jak zvládnout učivo. ISBN 978-80-266-1400-5.

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

LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-103-4.

LIDZ, C.S. (2014b) *Dynamické testování kognitivních funkcí dítěte.*: ACFS-cz. Otrokovice:Propsyco.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vydání 3., upravené a rozšířené. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

PETERSEN, D.B., BLOOM, A GILLAM, R.B. (2015) Predicting Reading Ability for Bilingual Latino Children Using Dynamic Assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 3-21.

- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
- RIPLEY, K., DAINES, B., BARETT, J.: *Dyspraxia, A Guide for Teachers and Parents*. London: David Fulton Publishers. ISBN 978-13-158-3106-0.
- ROURKE, B.P., DEL DOTTO, J.E. (1994). *Learning Disabilities. A Neuropsychological Perspective*. London, New Delhi: Sage Publications Thousand Oaks.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Přeložil Andrea CIVÍNOVÁ. Praha: Grada Publishing, 2000. Pro rodiče [Grada, edice]. ISBN 80-7169-773-7.
- SHAYWITZ, Sally. *Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books, 2005. ISBN 0-679-78159-5.
- ŠTRUMA, J.: *Specifické poruchy učení a chování*. In: Řičan, P., Krejčíková, D., a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing 1995.
- ŠVANCAROVÁ, D., a KUCHARSKÁ, A. (2012). *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: DYS-centrum Praha.
- VALENTA, Milan, Miluše HUTYROVÁ, Jiří LANGER, et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, Olga, Monika ČERNÁ a Helena ZITKOVÁ. *Dyslexie: zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. Praha: D + H, 2003. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 80-239-4467-3.

6.1 Internetové zdroje

Autorský tým APIV B (2020, 13. října) Specifické poruchy učení: žáci středních škol
<https://zapojevsechny.cz/clanek/detail/specificke-poruchy-uceni-u-zaku-strednich-skol>

Chaloupková, S.(2012, podzim). Reeducace SPU
https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/ZS1MK_SP2P/um/Reeducace_SPU_-_vsechny_dys.pdf

Daffodil school, (akt, 2022). Daffodil Project
<http://www.daffodilproject.org>

Dosedělová, A. (2021, 20. března). Psychické nemoci: Dyspraxie
<https://www.uzdravim.cz/dyspraxie>.

Drusová, L. (2015, jaro). Reeducace SPU
https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/SP_SPUR/um/Reeducace_dyslexie.pdf

Jiráková, P..(2015, 23.února). Metodické aspekty dysortografie.
<https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/vzdelani-a-integrace/dysortografie/>

Pedagogika učitelům a studentům, takoka (2019). Speciální pedagogika: Poruchy učení
<https://skolni.eu/specialni-pedagogika/poruchy-uceni/>

Petra, O. (2017, 14. září). Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie atd.
<https://www.promaminky.cz/clanky/rozvoj-a-vychova-ditete-106/specificke-poruchy-uceni-dyslexie-dysgrafie-dyskalkulie-atd-580>

Sauerová, M. (2022). Specifické (vývojové) poruchy učení.
<https://www.pppnj.cz>

Studenti Muni, (2022, 7. listopadu). Diagnostika SPU
https://is.muni.cz/el/1441/podzim2009/SP7MK_SSPU/um/7.11._studenti.pdf

Vilímovský, M. (2019, 20. června). Co je dyspraxie?

<https://cs.medlicker.com/1636-dyspraxie>

ZŠ Pohůrecká, České Budějovice (2022). Informace o škole.

<https://www.zspohurecka.cz>

7 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Dysgrafie.....	16
Obrázek 2 Dysgrafie 2.....	17
Obrázek 3 Dysgrafie 3.....	18
Obrázek 4 Dysortografie	19
Obrázek 5 Dyskalkulie	21