

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Magisterské kombinované studium  
2010 – 2012

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Petra Němcová

Význam rodiny a podnětného rodinného prostředí pro žáky  
se specifickými vývojovými poruchami školních  
dovedností  
na 1. stupni ZŠ

**Praha 2012**

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Martina Karkošová

**JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE**

Master Combined Studies  
2010 - 2012

**DIPLOMA THESIS**

Petra Němcová

The importance of supporting family environment for  
pupils with specific developmental disorders of school  
skills on the 1. level at elementary school

**Prague 2012**

**The diploma thesis work supervisor:** Mgr. Martina Karkošová

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 10. 3. 2012

Petra Němcová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Martině Karkošové, vedoucí mojí diplomové práce, za odborné vedení, pomoc a rady při jejím zpracování.

## **Anotace:**

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na 1. stupni základní školy a jejich rodinou. Zaměřuje se na žáky vyrůstající v disharmonickém a nepodnětném rodinném prostředí. V teoretické části stručně charakterizuje historii, vymezuje základní pojmy a definice, příčiny vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností, jejich diagnostiku, reedukaci, právní aspekty, možnosti školního vzdělávání. Praktická část je zaměřena na vybrané žáky s projevy specifických vývojových poruch školních dovedností, vzdělávající se na čtyřech základních školách v Čáslavi. Prostřednictvím případových studií (kazuistik), exploračních metod (metody rozhovoru a dotazníkové metody zaměřené na třídní učitele, výchovné poradce a rodiče), odhaluje jejich nepříznivé životní osudy, které nejsou přímou příčinou vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností, ovlivňují však jedince natolik, že selhává snaha o úspěšnou reedukaci a vzdělávání v běžné třídě základní školy.

Cílem diplomové práce je potvrdit zásadní význam podnětného rodinného prostředí a nezbytnost spolupráce mezi rodinou a školou, které se spolupodílí na úspěšném reedukačním procesu specifických vývojových poruch školních dovedností u žáků 1. stupně základní školy.

## **Klíčové pojmy:**

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, rodina a podnětné rodinné prostředí, specifické vývojové poruchy školních dovedností, základní škola

**Annotation:**

This thesis deals with education of pupils with specific developmental disorders of school skills on the first level at a primary school. The thesis is also focused on families of the pupils. The thesis focuses on pupils growing up in non-supporting family environment. The theoretical part briefly describes the history, basic terms and definitions, causes of specific developmental disorders of school skills, their diagnostics, re-education, legal aspects and possibilities of school education. The practical part is aimed at selected pupils with symptoms of specific developmental disorders of school skills. The selected pupils attend four elementary schools in Čáslav.

The goal of the thesis is to confirm the crucial importance of stimulating and supporting family environment and the necessity of cooperation between family and school which both participate in the successful process of reeducation of the specific developmental disorders of school skills of the pupils on the 1. level at elementary school.

**Key words:**

Dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, family and stimulating family environment, specific developmental disorders of school skills, primary school

## **OBSAH:**

ÚVOD.....	9
1. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	11
1.1 Historické souvislosti.....	11
1.2 Vymezení pojmů SVPŠD .....	12
1.2.1 Stručná charakteristika (Zelinková, 2003).....	14
1.2.2 Lékařská terminologie dle 10 revize Mezinárodní klasifikace nemocí .....	14
2. PŘÍČINY VZNIKU SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	16
2.1 LMD a ADHD .....	17
2.1.1 Hyperaktivita .....	19
2.1.2 Nepozornost.....	20
2.1.3 Impulzivnost .....	20
3. PROJEVY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ, PSANÍ A POČÍTÁNÍ .....	22
3.1 Dyslexie .....	22
3.2 Dysgrafie.....	26
3.3 Dysortografie .....	31
3.4 Dyskalkulie .....	33
3.5 Dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie .....	35
4. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	36
5. REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	40
5.1 Obecné zásady .....	40
5.2 Poradenství jako součást reedukace.....	43
5.3 Reedukace dyslexie.....	44
5.4 Reedukace dysgrafie .....	50
5.5 Reedukace dysortografie.....	54
5.6 Reedukace dyskalkulie .....	61
6. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ A JEJICH PREVENCE.....	64
6.1 Prevence primární, sekundární, terciární .....	67
7. RODINA A VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ NA DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	69

7.1 Současná rodina a její funkce .....	69
7.2 Výchovné působení rodiny .....	71
7.3 Postavení dítěte se specifickou poruchou učení v rodině .....	72
7.4. Stres a jeho negativní dopad na dítě se SVPŠD.....	74
7.4.1 Pohled odborníka z pedagogicko-psychologické poradny.....	75
7.5 Rodinné zásady (Bartoňová, 2004).....	76
8. PROBLEMATIKA KOMUNIKACE MEZI RODINOU A ŠKOLOU.....	78
9. MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ.....	81
9.1 Hodnocení a klasifikace žáků s SVPŠD .....	83
10. PRAKTICKÁ ČÁST .....	84
10.1 Cíl průzkumného šetření, hypotézy .....	84
10.2 Použité metody, techniky, postupy .....	85
10.3 Harmonogram postupu šetření.....	87
10.4 Charakteristika souboru, popis zkoumaného vzorku .....	92
10.5 Analýza dat .....	93
10.5.1 Souhrnné vyhodnocení údajů z dotazníku .....	103
10.5.2 Případové studie vybraných žáků .....	106
10.5.3 Grafické vyjádření získaných dat.....	115
10.6 Dílčí závěry z průzkumného šetření .....	120
ZÁVĚR.....	122
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	124
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	126
SEZNAM PŘÍLOH.....	127



# ÚVOD

## **Motto:**

*„Nezoufejte, život s poruchami učení není jednoduchý, ale může být krásný a prožitkově bohatý, pokud dítě, student, dospělý nebojuje se svými obtížemi sám.“ (Zelinková, 2008, s. 9)*

Čtení, psaní a počítání jsou hlavní dovednosti, kterým se žáci ve škole učí. U některých žáků se tyto dovednosti vyvíjí jen velmi obtížně, přitom se nemusí jednat o jedince s nižší úrovní rozumových schopností. Mnozí učitelé si kladou otázku, co může být důvodem vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností u těchto dětí, analyzují, kde mohou být případné příčiny, hledají možné způsoby nápravy.

Většina rodičů se snaží s obtížnou situací svých dětí vyrovnat, i když jsou zpočátku problémem objevujících se poruch zaskočení, mnoho z nich zaujme vzhledem k dané problematice osobitý pozitivní postoj a při zmírňování projevů specifických vývojových poruch školních dovedností pomáhá, seč může, aby jejich „ratolest“ dohnala vrstevníky. Jsou však i takoví rodiče, kteří po prvním nezdaru rezignují, odmítají dále se školou spolupracovat, zanevrou na učitele a sami odmítají přijmout nápravná opatření. Tímto nezodpovědným přístupem své dítě odsuzují k prohlubujícímu se školnímu neúspěchu.

V pedagogické praxi se setkáváme s oběma typy rodičů. I přes skutečnost, že převládají rodiče pečliví, jsou mezi nimi i takoví, kteří se svým dětem dostatečně nevěnují, neposkytují harmonické rodinné zázemí, které by dítěti bylo oporou a zároveň útočištěm. Absence rodiny při reedukaci specifických vývojových poruch školních dovedností u dítěte v mladším školním věku a nezáměr spolupracovat se školou, může vést až k prohlubujícím se prospěchovým obtížím žáka.

Diplomová práce je členěna na dvě části. Část teoretickou a praktickou. Teoretická část seznamuje s problematikou specifických vývojových poruch školních dovedností, stručně se dotýká historie, vymezuje základní pojmy a definice, možnosti reedukace, možnosti vzdělávání, význam rodiny a právní aspekty související s danou problematikou.

Praktická část se prostřednictvím případových studií (kazuistik) zabývá vybranými žáky 1. stupně základních škol v Čáslavi, s projevy specifických vývojových poruch školních dovedností, u kterých se v důsledku disharmonického rodinného prostředí a absence reedukační péče ze strany rodičů prohloubily obtíže v takovém rozsahu, že negativně ovlivnily snahu o úspěšné vzdělávání v běžné třídě základní školy. Za účelem dotazníkového šetření oslovuje výchovné poradce, třídní učitele a rodiče. ***Snahou je nastítnit kvalitu spolupráce mezi rodinou a školou na čáslavských základních školách, jak dalece se v současnosti věnují rodiče svým dětem v souvislosti s minimalizací projevů SVPŠD u žáků 1. stupně ZŠ.***

Cílem diplomové práce je potvrdit zásadní význam rodiny a zdůraznit nezbytnost spolupráce mezi rodinou a školou, které se spolupodílí na úspěšném reedukačním procesu specifických vývojových poruch školních dovedností u žáků 1. stupně základní školy.

# 1. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPŠD) patří mezi aktuální problémy současného školství. Pozvolna se dostávají do povědomí laické veřejnosti, zasahují poměrně vysoké procento dětské populace. Výskyt jedinců trpících specifickými vývojovými poruchami školních dovedností není možno přesně vyčíslit, přibližně se uvádí 2-4 % jedinců, u chlapců se poruchy objevují třikrát častěji než u dívek. Zásadní důraz je kladen na včasnou diagnostiku, optimální reedukaci a možné dopady na další vzdělávání i profesní dráhu takto znevýhodněných jedinců (Zelinková, 2003).

## 1.1 Historické souvislosti

Problematika specifických vývojových poruch školních dovedností (SVPŠD) je známa, jako lidstvo samo, v současnosti nazývána „*nemoci století*“, neboť výskyt těchto poruch neustále stoupá.

Historicky první rozpoznanou formou specifických vývojových poruch učení byly „*obtíže se čtením*.“ V roce 1878 popsal tyto nedostatky německý lékař dr. Adolf Kussmaul. Zkoumal muže, který nebyl schopen naučit se číst i přes skutečnost, že jeho inteligence nebyla nijak snížena. Dr. Kussmaul označil tuto neschopnost naučit se číst „*čtecí slepotou*.“ (Selikowitz, 1998)

Již v minulosti se zabývali tematikou SVPŠD naši i zahraniční odborníci. Mezi nejvýznamnější patřil Samuel Torrey Orton (1879 – 1948), americký psychiatr, výrazná osobnost na poli bádání v oblasti specifických poruch učení, Rudolf Berlin, Paul Broca, Karl Wernicke. Z našich odborníků se zabývali specifickými poruchami učení Antonín Heveroch, docent nervových a duševních chorob Univerzity Karlovy, dále psycholog Josef Langmeier a Otakar Kučera, kteří jako první aplikovali v r. 1952 nápravu dyslexie na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě.

Za nejvýznamnějšího českého odborníka oboru je považován Zdeněk Matějček (1922 - 2004), světově uznávaný dětský psycholog, který se zabýval psychickou deprivací dětí a úlohou rodiny ve výchově. Většinu života věnoval výzkumu psychických problémů dětí vyrůstajících v nepříznivých psychologických podmínkách, věnoval se problematice dyslexie, spolu s Josefem Langmeierem vytvořil originální světově proslulé dílo o psychické deprivaci, předsedal České dyslektické společnosti.

K současným autorům zabývajícími se danou problematikou řadíme: Zelinkovou (1994), Tymichovou (1992), Kucharskou (1996), Reifovou (1999). Za metodicky nejvýraznější jsou považovány práce Pokorné (1997, 2001). Ze zahraničních odborníků díla Barkleyho (1996), Mundera (2002), Traina (1997, 2001), Sindelarové (2007).

V odborné literatuře, která se zabývá danou problematikou, jsou uváděny různé termíny označující stejnou problematiku - specifické vývojové poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení, deficity dílčích funkcí. Tyto termíny zastřešují dílčí pojmy - dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie jsou české názvy, které se v zahraničí nepoužívají (Pipeková, 2006).

## **1.2 Vymezení pojmů SVPŠD**

Specifické vývojové poruchy školních dovedností zahrnují neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené stimulace prostředím, dle Selikowitze ((2000, s. 11) jsou specifické poruchy učení definovány takto: „*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.*“

V současné době se děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s reedukací poruch je nezbytné využívat přiměřených výukových metod, speciálních pomůcek a speciálně pedagogických postupů, rovněž odlišných způsobů hodnocení. (Zelinková, 2003).

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou specifické z hlediska etiologie (příčin vzniku) a z hlediska svých projevů. Mohou být vrozené či získané v raném dětství. Vznikají drobným poškozením mozku v prenatálním, natálním nebo postnatálním období. Významný podíl na vzniku poškození má dědičnost, případně kombinace dědičnosti a prostředí.

Jucovičová, Žáčková (2008, s. 9) říkají: *„Někdy je etiologie neznámá nebo nepřiliš jasná. Uvádí se v souvislosti s lateralizací (preferencí jednoho z párových orgánů), s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo s neurohormonální činností (testosteron v prenatálním období), případně s poruchami vývoje dítěte“.*

Intelektové schopnosti dětí trpících specifickými vývojovými poruchami školních dovedností bývají spíše průměrné až nadprůměrné (Pipeková, 2006). Porucha není způsobena snížením intelektu, ale plyne z jiných příčin. U zmiňovaných jedinců bývají oslabeny funkce, které jsou potřebné pro osvojování takových dovedností, jako je psaní, čtení a počítání. Jedná se o funkce kognitivní (poznávací), motorické a percepční. (Zelinková, 2003).

Mezi specifické vývojové poruchy školních dovedností řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii, dysmúzií (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dle Zelinkové (2003, s. 9) *„předpona dys - 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 převzata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“*

Specifické poruchy školních dovedností se liší od poruch nespecifických tím, že nespecifické poruchy vznikají na podkladě snížených rozumových schopností, smyslových vad, jsou způsobeny nedostatečnou motivací ke školní práci, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte.

### **1.2.1 Stručná charakteristika (Zelinková, 2003)**

- *dyslexie* – porucha osvojování čtenářských dovedností
- *dysgrafie* – porucha v osvojování psaní
- *dysortografie* – porucha v osvojování pravopisu
- *dyskalkulie* – porucha v osvojování matematických dovedností
- *dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie* – ryze česká označení pro poruchy volných pohybů, poruchy v osvojování hudebních dovedností a kreslení
- *LMD* – lehká mozková dysfunkce
- *ADHD* – porucha pozornosti s hyperaktivitou a impulzivita
- *ADD* – porucha pozornosti bez hyperaktivity
- *ODD* – opoziční chování

### **1.2.2 Lékařská terminologie dle 10 revize Mezinárodní klasifikace nemocí**

Specifické vývojové poruchy školních dovedností nejsou pouze předmětem zájmu pedagogiky nebo psychologie, zabývají se jimi také vědy lékařské. „10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 užívá následující pojmy a číselnou klasifikaci.“ (Zelinková, 2003, s. 11, 12).

***F80 – F89 Poruchy psychického vývoje*** (Zelinková, 2003, s. 11,12)

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F80.0 Specifická porucha artikulace řeči
- F81.0 Expresivní porucha řeči
- F80.2 Receptivní porucha řeči
- F80.3 Získaná afázie s epilepsií
- F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka
- F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

***F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností***

- F81.0 Specifická porucha čtení
- F81.1 Specifická porucha psaní
- F81.2 Specifická porucha počítání
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

***F90 – F98 Poruchy chování*** (Zelinková, 2003)

## 2. PŘÍČINY VZNIKU SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Je mnoho různých studií, které se snaží popsat odchylky, projevující se ve svém důsledku jako poruchy učení. Důležité je, zda vycházíme z aspektů neurofyziologických, psychologických, speciálně pedagogických, sociologických či lingvistických.

Za významnou je v oblasti etiologie specifických poruch učení považována práce Otakara Kučery (in Zelinková 2003), který ji dělí takto (Pipeková, 2006, s. 149): „*Lehká mozková dysfunkce (příčiny encefalopatické) postihuje asi 50 % případů, dědičnost (příčiny hereditární) - 20 % případů, kombinace LMD a dědičnosti (příčiny smíšené) - zastoupení 15 %, neurotická nebo nezjištěná etiologie - u 15 %.*“

Z hlediska problematiky definování specifických vývojových poruch školních dovedností a jejich příčin je zaznamenán v porovnání s minulostí výrazný posun. S vývojem vědeckého bádání se vytvořila i nová terminologická východiska. Odborníci se různí v odhalení teorií, přístupů a příčin specifických poruch učení. Nový pohled na danou problematiku uvádí Pokorná (1997), Zelinková (2003), Bartoňová (2005), které upozorňují na nutnost chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin *systemový přístup*. Tento pohled vede ke komplexnímu nahlížení na žáka se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, jako na člověka v jeho celistvosti, se všemi podmínkami a okolnostmi ve kterých žije, a které jej ovlivňují. Jeho vývoj před narozením i po narození, jeho rodinu, podmínky pro získávání poznatků, požadavky na vzdělávání společnosti, v níž žije.

Nepříznivé vlivy prostředí rodinného i školního, nejsou přímou příčinou vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností, mohou se však



podílet na jejich výraznějších projevech a trvale výraznou měrou ovlivňovat školní výkonnost žáka (Pipeková, 2006).

V rámci sledování příčin poruch učení je vycházeno ze zahraničních zkušeností. V nedávné době vědci z helsinské univerzity objevili gen pro dyslexii, který nazvali DYXC1, výzkumy v potvrzení jejich stanovisek dále pokračují. Byly identifikovány tři oblasti, které mozek používá k analýze tištěných slov, rozpoznání zvukových fonémů a oblast automatizace procesu učení. Všechny oblasti se nacházejí v levé hemisféře, která s pravou hemisférou úzce spolupracuje. Jeden z nejčastějších etiologických faktorů tvoří LMD – lehká mozková dysfunkce, v zahraničí je uváděn pojem ADHD, ADD, ODD – syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity, opoziční chování. Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, avšak mají stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy (Tyl 2000, s. 3 in Train 1997). Zjištění příčin je důležité z pohledu samotného dítěte, jeho následné intervence a stanovení správného postupu reedukace. Základní příčiny odborníci dělí dle doby vzniku, kdy může dojít k drobnému poškození mozku:

- *v období prenatálním* – onemocnění matky, kouření a alkohol, nedostatečný přísun kyslíku
- *v období perinatálním* – v případě komplikovaného protahovaného porodu, poškození hlavičky novorozence
- *v období postnatálním* – infekční nebo horečnatá onemocnění, která se mohou objevovat zhruba do dvou let věku dítěte

## **2.1 LMD a ADHD**

Lehká mozková dysfunkce patří do skupiny specifických poruch chování, setkáváme se také s jinými termíny, které označují stejnou diagnózu, např. hyperaktivní či hypoaktivní syndrom, lehká mozková encefalopatie, hyperkinetický či hypokinétický syndrom.

Dle Bezděkové (2008, s. 57) „*se v současné době nejčastěji užívá termín hyperkinetický syndrom. S LMD souvisí i poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) nebo syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD), dále opoziční chování (ODD).*“

Dle Nývltové je pojem LMD mnohem širší než pojem porucha aktivity a pozornosti. Pod pojmem lehká mozková dysfunkce byly v minulosti řazeny ještě další poruchy a psychopatologické projevy, které jsou dnes rozlišovány jako samostatné psychické poruchy, i když se mohou vyskytovat současně. Pojem lehká mozková dysfunkce (LMD) je dnes zastaralý a v pedagogické praxi by se neměl užívat. Obdobný zastaralý pojem, který by neměl být v souvislosti s poruchou pozornosti a hyperaktivity užíván, je pojem „specifické poruchy chování“, vhodnější je užití souhrnného termínu „hyperkinetické poruchy“ (Nývltová, 2008).

ADHD se vyznačuje nesoustředěností, hyperaktivitou a impulzivitou. V minulosti byla rozlišována samostatná kategorie „porucha pozornosti“ (ADD – attention deficit disorder). 10. revize MKN „Psychické poruchy a poruchy chování“ tuto diagnostickou kategorii neuvádí. Nývltová (2008, s. 125) říká: „*Každý zkušený pedagog však potvrdí, že existují jedinci, u nichž se nevyskytují náznaky hyperaktivity a jejichž jediným problémem je neudržení pozornosti. Porucha aktivity a pozornosti se často vyskytuje v kombinaci s dalšími psychickými poruchami, např. s poruchou motorické funkce, s poruchami školních dovedností, s poruchami chování, s emočními poruchami aj.*“

Dětem s ADHD je často dáván odklad zahájení povinné školní docházky. Předpokládá se přitom, že během jednoho roku děti „dozrají“ a budou schopny lépe zvládat nároky školy. Takový přístup není optimální, pouhým odložením školní docházky se problémy dětí s ADHD neřeší. Naopak, ztrácejí příležitost k vyšší úrovni učení a rozvoji mnoha schopností, dovedností i k rozvoji vlastní osobnosti (Nývltová, 2008).

Názory odborníků na tento problém nejsou jednotné. Dříve se předpokládalo, že většina projevů poruchy aktivity a pozornosti se samovolně

zmírňuje s přibývajícím věkem. Spoléhalo se na spontánní kompenzační funkce mozku a na dozrávání CNS. Za zlomové vývojové období byla považována puberta. Každodenní zkušenosti rodičů a učitelů bohužel ukazují jiná zjištění. V pubertě se problémy dětí s ADHD někdy vyhrocují do takové míry, že nemohou žít v harmonii v žádné sociální skupině. Mnohé potíže jedinců s ADHD přetrvávají i v dospělosti. V dospělosti mizí dětská „neposednost“, ale nadále přetrvává neschopnost soustředění, nedostatek sebeovládání a vytrvalosti, nepořádnost, impulzivnost v rozhodování a chování. Z poruchy aktivity a pozornosti dítě nevyroste, nelze ji ani vyléčit. Dají se však ovlivnit některé projevy této poruchy (např. pomocí psychofarmak). O to důležitější je celkový výchovný přístup, učení, trénink, mnohé obtěžující projevy lze usilovnou péčí a tréninkem výrazně zmírnit či vykompenzovat rozvinutím jiných schopností. Žije-li dítě v dobré starostlivé rodině a má-li štěstí na kvalitní učitele, pak skutečně většina problémů má tendenci se s věkem zmírňovat (Nývltová, 2008).

### **2.1.1 Hyperaktivita**

Hyperaktivitu, která je typická pro poruchu pozornosti a aktivity, je nutné odlišit od psychomotorického neklidu, který bývá podmíněn vypjatými emočními prožitky (např. při intenzivním strachu, úzkosti, ve stresové situaci). Psychomotorický neklid podmíněný emočním neklidem je dočasný a je kvalitativně odlišný od neklidu hyperaktivních dětí (Nývltová, 2008).

**Projevy hyperaktivity:** Nadměrná a neúčelná pohybová aktivita, neschopnost klidně sedět, klidně stát, zbytečné pohyby rukama, nohama, dítě se vrtí na židli, kývá trupem, s něčím si pohrává, otáčí se, opakovaně vstává a chodí po třídě, nadměrné pobíhání, poskakování, vstávání ze židle v situacích, kde je to nevhodné, nadměrný řečový projev a hlučnost, vydávání nepřiměřených hlasitých zvuků při hře (Nývltová, 2008).

Laická veřejnost se mylně domnívá, že hyperaktivní jedinci mají příliš mnoho energie, kterou ventilují nadměrným pohybováním se. Opak je pravdou. Nervové buňky těchto jedinců se snáze unaví, jejich mozek je pravděpodobně

nedostatečně aktivován. Nevědomky si tak nadměrným pohybem napomáhají v udržení bdělého stavu, podněty mozku dodávají neustálým pohybováním se (Nývltová, 2008).

### **2.1.2 Nepozornost**

Při nepozornosti dítě obtížně ovládá vůlí průběh kognitivních procesů. Obtížně zaměřuje zrakové a sluchové vnímání na to, co má právě vnímat, obtížně zaměřuje obsah myšlení na problém, který má řešit apod.

**Projevy nepozornosti:** Dítě není schopno plně se soustředit na to, co právě dělá, snadno se nechá rozptýlit vnějšími, nepodstatnými podněty, rychle ztrácí motivaci pro započatou činnost, vyhýbá se činnostem, které vyžadují trvalejší duševní úsilí, činnostem, v nichž je nutno postupovat krok za krokem, nedostatečně vnímá a neuvědomuje si instrukce dospělých, nedostatečně vnímá pokyny (pak zadané úkoly nemůže splnit), dělá tzv. chyby z nepozornosti, opomíjí detaily, ztrácí osobní věci a učební pomůcky, dítě je celkově zapomnětlivé, působí roztržitě, zapomnětlivost není způsobena špatnou pamětí, ale sníženou schopností koncentrace pozornosti (Nývltová, 2008).

### **2.1.3 Impulzivnost**

Impulzivnost znamená zbrkllost. Tato zbrkllost se projevuje ve všech oblastech (v rozhodování, myšlení, emočních reakcích, chování). Svoji zbrklostí si dítě může způsobit řadu problémů, zejména v interpersonálních vztazích a ve výkonnosti ve škole. Kvůli zbrkllosti a nepozornosti si často přivodí i úraz (Nývltová, 2008).

**Impulzivnost se dle Nývltové (2008, s. 129) v chování dítěte konkrétně projevuje takto:** „Dítě živelně a zbrkle reaguje na nové podněty a situace bez zvážení důsledků svých činů, neuváženě se vrhá i do velmi nebezpečných činností a aktivit, nedokončuje započaté činnosti, hry, rychle přechází od jedné činnosti ke druhé, nemá dostatek vytrvalosti, potřebného sebeovládání

*k dokončení činnosti, relativně dále vydrží u činností, které mu přinášejí nové a nové podněty, zasahuje do činnosti druhých a tím snadno navozuje konfliktní situace, skáče jiným lidem do řeči, není schopno naslouchat a vést dialog, převažuje monolog nad dialogem, zbrkle odpovídá na otázky, které nebyly ještě ani pořádně vysloveny, dítě není schopno snášet jakékoliv čekání, obtížně se podřizuje pravidlům skupinových her a jiným pravidlům chování ve škole, ani v pozdějším věku není schopno rozvrhnout si, naplánovat a organizovat svoji činnost, postupovat „krok za krokem“, neumí se ani řídit pokyny, má problémy s formální úpravou svých prací, je nepořádné, dítě je náchylné k úrazům, často se dostává do konfliktu kvůli neúmyslnému ublížení jiným dětem, často je trestáno za nedodržování disciplíny a drobné přestupky.“*

Všechny zmiňované projevy hyperaktivity, impulzivity a nepozornosti se u jednotlivých dětí mohou projevovat různými stupni. Na jejich stupni a četnosti pak závisí konkrétní problémy, se kterými se musí děti potýkat. Tyto problémy jsou ovlivněny některými dalšími psychickými poruchami. Porucha aktivity a pozornosti se relativně nejčastěji vyskytuje společně se specifickou poruchou motorické funkce i s dalšími poruchami školních dovedností (Nývltová, 2008).

Problémy dítěte zhoršuje i běžný stres. Výsledné projevy a chování jsou ovlivněny celkovými osobnostními vlastnostmi dítěte, zejména jeho kognitivními schopnostmi. Nývltová (2008, s. 129) říká: *„Děti, které mají ADHD mohou být v jednotlivých druzích inteligence nadprůměrné, průměrné i podprůměrné. Problémem je, že svůj intelektový potenciál zpravidla nedokážou využít, neboť úspěšné zvládnutí učení a řady jiných činností vyžaduje soustředění, vytrvalost a sebeovládání. Bez těchto předpokladů nelze dosáhnout úspěchu v žádné činnosti.“*

### 3. PROJEVY SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ ČTENÍ, PSANÍ A POČÍTÁNÍ

Specifické vývojové poruchy školních dovedností se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží. V běžném životě a v průběhu výuky si je rodiče a učitelé nemusejí uvědomovat a považují dítě za nepozorné, lenivé nebo dokonce hloupé (Zelinková, 2003).

Specifické vývojové poruchy školních dovedností postihují chování, dále také citový a sociální vývoj. Často vedou k negativním kompenzacím (šikanování, upozorňování na sebe nevhodnými formami). Jedinec trpí pocity méněcennosti, nepochopením, má problém v navazování základních sociálních kontaktů, trpí zdravotními komplikacemi způsobenými trvalejší stresovou zátěží (Zelinková, 2003).

#### 3.1 Dyslexie

O dyslexii se v současné době mluví více, než je třeba. Je nazývána „nemocí století“, mnozí učitelé si stěžují na vzrůstající počet dětí s touto poruchou, vystrašení rodiče hledají pomoc odborníků.

Dle Zelinkové (2008, s. 25) „nelze přesně říci, zda děti s dyslexií, např. v porovnání se situací v roce 1952, kdy byl diagnostikován první žák, skutečně přibývá. S jistotou lze však tvrdit, že veřejnost je o této poruše více informována. Současně se zvyšují školní požadavky na děti, z nichž mnohé přicházejí do 1. třídy ZŠ a umějí již číst, takže dítě s poruchou čtení a psaní je proti nim v nevýhodě.“

Zdeněk Matějček (1987, s. 18) definuje dyslexii takto: „Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování.“

*Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“*

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

- *Rychlost – „dítě luští písmena a hláskuje, příliš dlouho slabikuje, nebo čte zbrkle, vymýšlí a domýšlí slova. Může se však stát, že i dítě čtoucí přiměřeně rychle má diagnózu dyslexie, pokud pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu a není schopno chápat obsah.“ (Zelinková, 2003, s. 42).*
- *Chybovost – nejčastějšími chybami jsou záměny písmen, které se podobají, mají podobný tvar (b – d – p), zvukově podobných (t – d) nebo zcela nepodobných. Ne všechny záměny písmen musí být projevem poruchy, protože např. b – d zaměňuje většina začínajících čtenářů (Zelinková, 2003).*
- *Technika čtení – „při výuce metodou analyticko-syntetickou je prohraškem proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Učí-li se dítě číst metodou genetickou, jde o zcela běžný postup. Problém spočívá v tom, že v některých případech nedojde ke spojování písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu.“ (Zelinková, 2003, s. 42)*
- *Porozumění – „je závislé na úrovni předcházejících ukazatelů, tj. rychlé a hbité dekódování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova.“ (Zelinková, 2003, s. 42)*

Uvedené znaky čtenářského výkonu se mohou vyskytovat v různé formě a v různé intenzitě. Vyšetření úrovně čtení je jedním z důležitých kroků při diagnostice dyslexie (Zelinková, 2003).

Mezi dyslektiky je stejně jako v běžné populaci určité procento jedinců intelektově nadprůměrných a v různých oblastech lidské činnosti talentovaných, ale též jedinců průměrných a podprůměrných. Minimálně stejně důležité, jako vrozené předpoklady, jsou i osobní charakteristiky, které spoluurčují život jedince, a také prostředí, v němž jedinec žije.

Mezi osobní charakteristiky, které pomáhají překonávat obtíže, patří cílevědomost, ochota pracovat na sobě a dále se rozvíjet. Vzhledem k tomu, že soubor s dyslexií je dlouhodobý, je nezbytná vytrvalost, píle, důslednost při překonávání překážek. Rodinné zázemí, pocit bezpečí, láska a porozumění, které dávají rodiče dítěti, jsou dalším nepostradatelným článkem úspěšného boje s poruchou (Zelinková, 2008).

Mnoho dospělých, kteří se úspěšně či neúspěšně potýkali s obtížemi způsobenými dyslexií, říká v různých obměnách:

*„Měl jsem velké štěstí na paní učitelku (pana učitele) a láskyplnou rodinu. Bez jejich pomoci bych nikdy školu nedokončil.“ (Zelinková, 2008, s. 9)*

Naopak jiní definují svou situaci takto:

*„Čtení mi vůbec nešlo, nechápala jsem, jak ostatní děti čtou slova. Doma jsem se hodně učila, celé dny četla, ale nebylo to nic platné. Až přišel den mého prvního vysvědčení. Paní učitelka řekla, že skoro všichni mají jedničku, někteří dvojku. Jenom Janička má trojku, protože neumí číst. Všechny páry očí se ke mně otočily a sledovaly moji potupnou cestu pro vysvědčení. Slzy se mi kutálely po tvářích, trojku jsem ani neviděla.“ (Zelinková, 2008, s. 9)*

Další příběh je výpověď ženy, která byla v dětství pro svou poruchu rodinou ponižována.



*„Narodila jsem se v roce 1942. Jako dítě jsem poválečnou situaci nevnímala. Když jsem šla do školy, byla jsem větší než ostatní děti, a proto jsem seděla v poslední lavici. Že bych měla vidět něco na tabuli, to mě nenapadlo, poněvadž jsem měla pocit, že všechny děti vidí jako já. O mém očním defektu až do deseti let nikdo nevěděl. Neuměla jsem číst v daném tempu, zaměňovala jsem písmenka. Často jsem se toulala po parku a vymlouvala se, že sbírám dříví do kamen, trhám trávu pro králíka atd. Byla jsem raději venku než doma. Rodiče mě totiž nechávali číst veřejně, aby všichni viděli, jak jejich dcera špatně čte a dělá ostudu celé rodině“.*

*Ještě teď v mých 63 letech si moji vrstevníci vzpomínají, čemu mě rodiče podrobovali. Jednu z těchto událostí mi nedávno připomněli:*

*Seděla jsi před domem a měla jsi přečíst „liška hledala potravu.“ Ty jsi četla „lisaka hledela pomravu.“ Matka začala lamentovat: „Dcera strojvedoucího, a takhle čte ve třetí třídě.“ A otec pravil: „Kluci, dívejte se, naše dcera ví, kdy potřebuje potrestat, přinese si sama rákosku, když je nepozorná.“ A my jsme zírali. Co se to děje? Jsi mezi námi ta nejhodnější a necháš se takhle odevzdaně bít? (Zelinková, 2008, s. 10)*

Dítě trpící dyslexií by mělo vyrůstat v podnětném, tolerantním a láskyplném prostředí, jehož součástí jsou knihy, noviny, časopisy, encyklopedie, kuchařské recepty, návody a další písemnosti. Členové rodiny by měli tyto písemnosti využívat. Jestliže však dítě téměř nevidí rodiče číst a psát, a v prvním ročníku základní školy mu vykládáme o tom, jak je krásné něco si přečíst, naše tvrzení nemá patřičnou váhu (Zelinková, 2008).

Rodiče by měli od předškolního věku vést svého potomka ke knížkám. Dítě si tak utváří představu, že umět číst je něco nezbytně nutného, ale též příjemného, že chvíle s knihou nám připraví mnoho krásných prožitků, přinese nové poznatky a zajímavosti. Tím, že vyrůstá dítě ve stimulujícím čtenářském prostředí, je přirozeně motivováno k učení se číst (Zelinková, 2008).

## 3.2 Dysgrafie

Dysgrafie je porucha písarských dovedností, které se promítají do grafické stránky písemného projevu, tj. čitelnosti a úpravy. Dysgrafie je porucha, při které se jedinec nemůže naučit čitelně a úhledně psát. Písmena bývají příliš velká, kostrbatá, nevejdou se do řádku. Velké a neúhledné písmo se objevuje nejčastěji u žáků nižších ročníků. Dítě píše velmi pomalu a na každé písmeno vynakládá nepřiměřeně velké úsilí. Jiným projevem dysgrafie je psaní velmi drobných písmen a časté škrtní, které ukazuje na nejistotu při vybavování písmen, jež je nedostatečně zautomatizováno. Dítě si není jisté ani hláskovou stavbou slov, často píše nejdříve písmena z druhé části slova (Zelinková, 2003).

***Dysgrafie se projevuje v následujících oblastech:*** Žák si obtížně pamatuje a vybavuje tvary písmen, objevují se potíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvává i ve vyšších ročnících, písmo je obtížně čitelné, příliš velké nebo naopak malé, žák často škrtá a přepisuje, písemný projev je neupravený a neuspořádaný, patrné je neúměrně pomalé tempo psaní, písemný výkon vyžaduje mnoho času, mnoho energie a vytrvalosti (Zelinková, 2003).

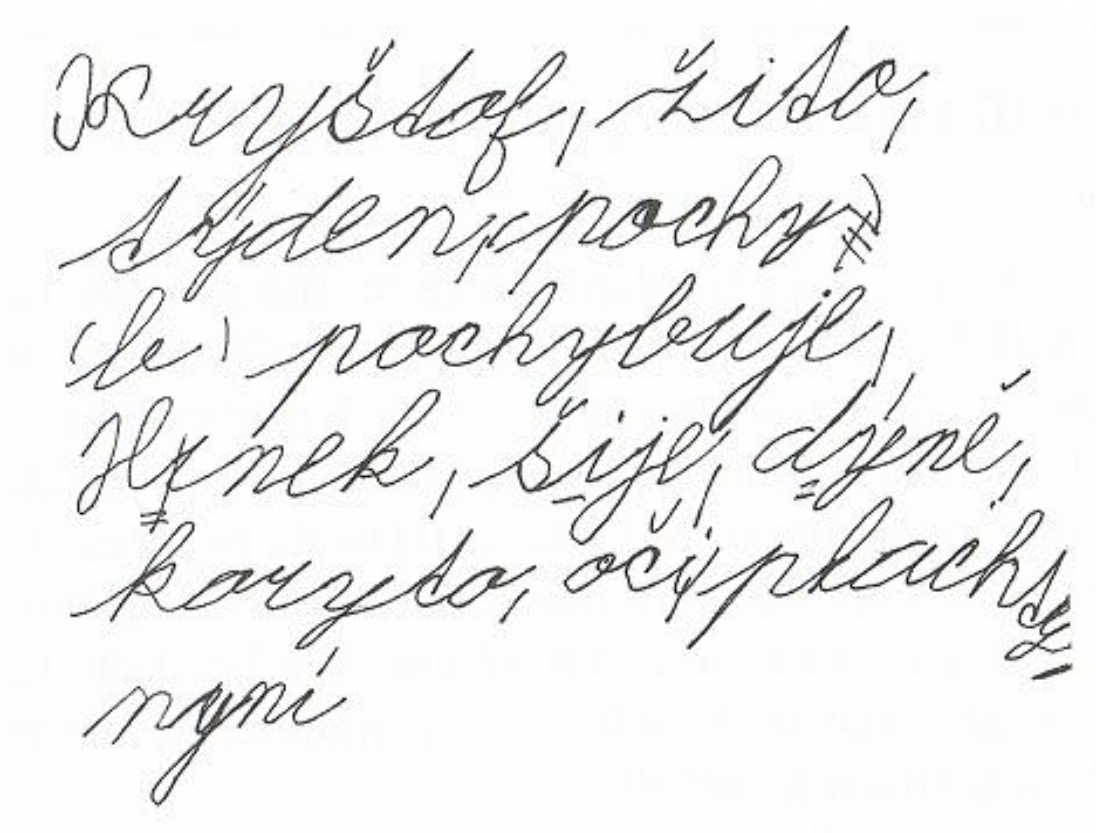
Ve škole se učitelé často na své žáky zlobí kvůli nesprávnému sklonu písma nebo kvůli tomu, že dítě není schopno psát rychle, nestíhá psát podle diktátu a písmena „maluje“. To všechno jsou typické dysgrafické projevy. Ve vyšších ročnících jsou zápisy v sešitech obtížně čitelné, přepisování sešitů ke zlepšení nevede, naopak žáka vyčerpává a konečný výsledek bývá ještě horší. Dysgrafie ve školním věku ovlivňuje nejen český jazyk, ale všechny předměty, v nichž žák musí psát. Pokud žák trpí zároveň dyslexií, není schopen používat svých poznámek také proto, že špatně čte. Jestliže učitel vyžaduje po takovém dítěti rozsáhlé zápisy, nutí ho dělat nesmyslné úkony (Zelinková, 2008).

Dysgrafie postihuje i oblast matematiky, žák zaměňuje čísla a nečitelně je zapisuje, není schopen zaznamenávat tato čísla pod sebe. Úprava písemného projevu a obtížně čitelné písmo způsobené dysgrafií nesmí být v žádném

případě příčinou snižování známky v různých předmětech. Dílčím řešením může být psaní tiskacím písmem nebo psaní na počítači (Zelinková, 2008).

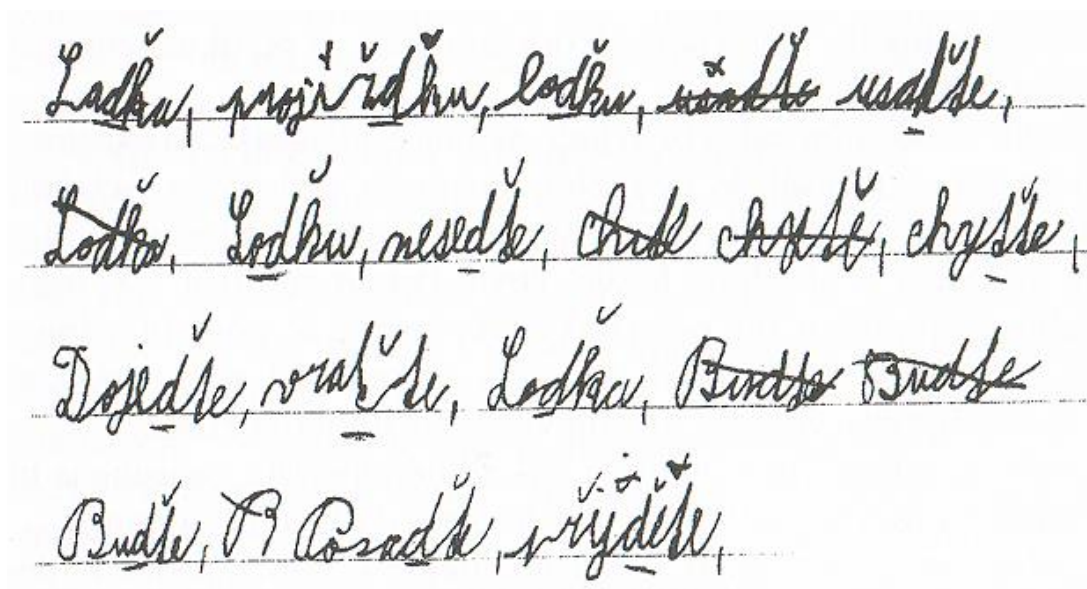
Ukázky problematických typů písma, která se objevují u dysgrafiků (Zelinková, 2008, s. 67, 68).

Obr. 1: Neuspořádané a příliš velké písmo, které žáka při jeho psaní vyčerpává, vyžaduje maximální soustředění a neúměrně vynaložené úsilí neodpovídá výslednému efektu.



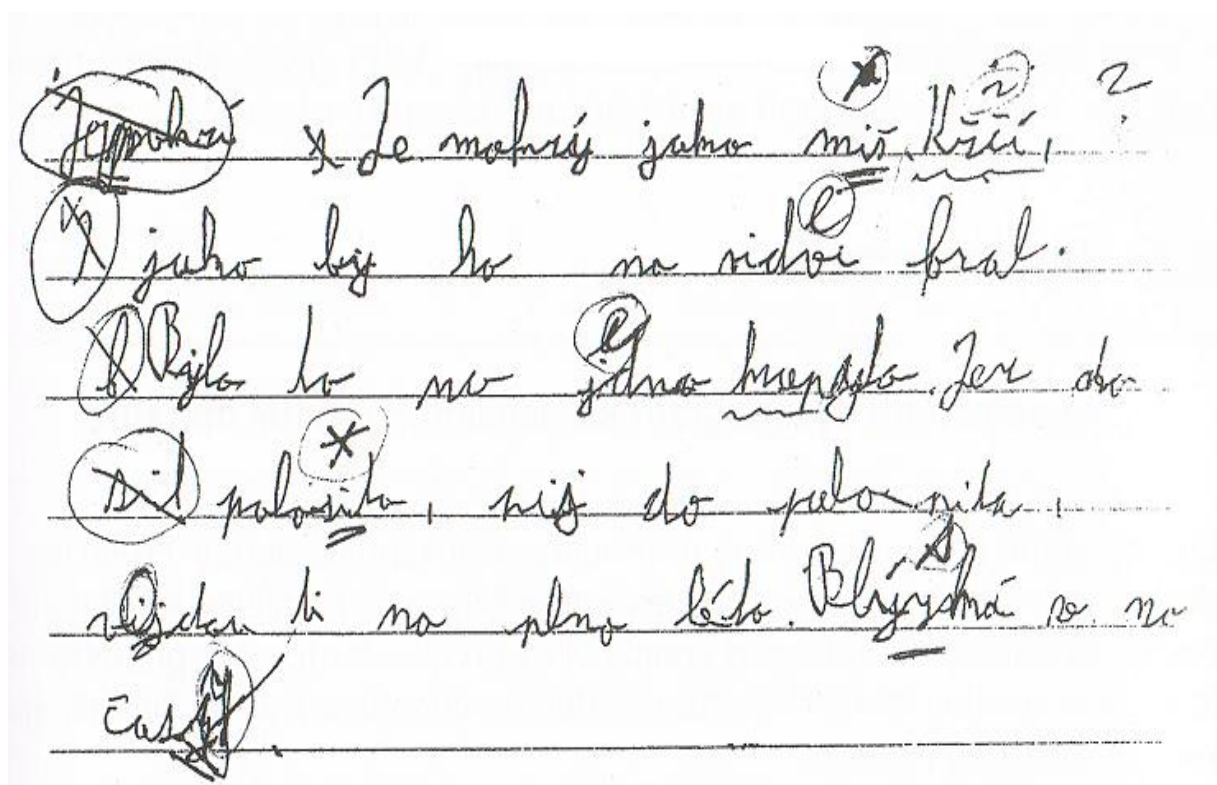
Zdroj: ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: 2008. s. 67

Obr. 2: Drobnějšího písma s častým škrtnutím ukazuje na nejistotu při vybavování písmen, jež je nedostatečně zautomatizováno.



Zdroj: ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: 2008. s. 67

Obr. 3: Někteří žáci píšou velmi malá až nečitelná písmena, tvary písmen jsou nesprávné. I zde je typické časté škrtání.



Zdroj: ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: 2008. s. 68

### 3.3 Dysortografie

*„Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.“ (Zelinková, 2003, s. 43)*

*„Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytující se velmi často ve spojení s dyslexií.“ (Pipeková, 2006, s. 147)*

Tato porucha se netýká široké škály gramatiky, ale především tzv. specifických dysortografických jevů – záměny tvarově příbuzných písmen v psané podobě, zkomolenin, chyb z artikulační neobratnosti, inverze, nesprávně identifikované délky samohlásek, chyb v měkčení. Ovlivňuje praktické využití znalostí z gramatického učiva. Při využití reedukačních přístupů dělá žák méně chyb, na správné řešení potřebuje delší dobu než druzí. V časově limitovaných úkolech jako jsou diktáty a písemné testy se dysortografické chyby mohou opakovaně objevovat, narůstají chyby pravopisné, také chyby v jevech, které si dítě dříve osvojilo a zvládá je ústně bez větších problémů logicky zdůvodnit (Pipeková, 2006).

**Specifické dysortografické chyby:** rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy, ty, ny, di, ti, ni, rozlišování sykavek, vynechávání, přidávání, přesmykování písmen nebo slabiky.

Školské důsledky dle Zelinkové (2008, s. 69): *„Nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek, obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka. Daleko obtížněji znevýhodněný žák rozlišuje některé grafické symboly. Při psaní písmen často zaměňuje pořadí. Následující text psal žák 3. ročníku ZŠ. Dopustil se mnoha chyb specifických právě pro dysortografii. Záměny krátkých a dlouhých samohlásek (plani, lini, níčím), záměny slabik dy-di, ty-ti, ny-ni (lini, nikdi, přetízení, drevjeni), vynechaná, přidaná a zaměněná písmena (špasi, vrabsci, třetí, zachranaži).“*

Obr. 4: Ukázka dysortografických chyb u žáka 3. ročníku ZŠ

Naprasněné plamě lydují děsi.  
Frankis není line. Nikdi mičm  
ne plidvej hladina Mulenika  
se třipki špasi a vualsci si  
staveji hrúzda ve křoví.  
Zachronaši přilešeli v Dubelní-  
hem. Překusní most spadl  
dřevjení.

Zdroj: ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: 2008. s. 69



Dle Zelinkové (2008, s. 70) „je hlavní příčinou těchto chyb nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání, především sluchové rozlišování. Žák neurčil, kterými hláskami se liší slova mráz – hráz, Eva – Iva. Při psaní si slova předřikával po hláskách, ale pomalu a s chybami. Pokud dítě píše tímto způsobem, nemá čas ani energii uvažovat o gramatických pravidlech (vyjmenovaná slova apod.). Může se potom stát, že gramatiku ústně ovládá, ale neumí znalosti použít.“

### 3.4 Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Porucha se projevuje obtížemi ve zvládnutí základních početních výkonů. Podle charakteru obtíží můžeme tuto poruchu členit na několik typů.“ (Bartoňová, 2004, s. 11)

**Praktognostická dyskalkulie** se týká odchylky v matematické manipulaci s konkrétními nebo abstraktními předměty. Žák nechápe číslo jako pojem, v geometrii nedokáže seřadit podle velikosti různě dlouhé předměty, nezvládne odlišit geometrické tvary. Nápadná porucha orientace v prostoru způsobuje, že dítě selhává při prostorových činnostech, nezvládá rozmístění předmětů v prostoru, nedokáže ukázat na počítané předměty a bez chyb je třídit (Bartoňová, 2004).

**Lexická dyskalkulie** se projevuje tak, že dítě nedokáže přečíst jednotlivé číslice a celá čísla, nerozlišuje matematické operační symboly. U méně těžké formy dyskalkulie činí dítěti obtíže číst víceciferná čísla s více nulami. Žáci mohou rovněž zaměňovat tvarově podobné číslice nebo číslice římské. Komplikovanou skupinou bývají desetinná čísla a zlomky. Příčiny objevujeme především ve zrakovém vnímání, v prostorové orientaci, pravolevé orientaci (Bartoňová, 2004).

**Operační dyskalkulie** se projevuje odchylkami v provádění matematických operací, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Toto je patrné především při počítání dlouhých číselných řad. Žák zaměňuje řády jednotek a desítek při sčítání i odčítání, plete si čitatele se jmenovatelem. Prakticky se tato odchylka projevuje i v nedokonalém osvojení násobilky, žák si pomáhá počítáním na prstech, má problémy s písemnými algoritmy, překážky se objevují při počítání s přechodem přes základ deset (Bartoňová, 2004).

**Grafická dyskalkulie** se projevuje obtížemi v psaní matematických znaků. Žák nezvládá zápis čísel formou přepisu nebo diktátu, vícemístná čísla píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly. Nesprávně zapisuje řády jednotek, desítek a stovek pod sebe, zápis jen nevhledný a obtížně čitelný, v geometrii má problémy při rýsování přímk a úseček. Vzhledem k poruše pravolevé orientace je častým jevem zrcadlové psaní čísel (Bartoňová, 2004).

**Verbální dyskalkulie** se projevuje obtížemi při označování počtu a množství předmětů, při užívání odlišných operačních znaků, při provádění různorodých matematických úkonů. Dítě nedokáže vyjmenovat řadu sousedních čísel vzestupně i sestupně, nerozlišuje čísla sudá ani lichá. Má potíže s osvojením matematických výrazů, slovním označení předmětů. Prakticky se tyto obtíže projevují ve čtení čísel, dítě čte číslo 57 jako 75, má problémy s chápáním významu „o pět více“ nebo „pětkrát více“ (Bartoňová, 2004).

**Ideognostická dyskalkulie** se projevuje nejvíce poruchou v chápání matematických pojmů a v chápání matematických vztahů. Dítě například umí přečíst a napsat číslo 6, ale nechápe, že 4 je totéž jako  $3 + 1$  nebo  $2 \times 2$ . Tito žáci mívají častěji potíže při řešení i jednodušších slovních úloh, protože neumí převést zadání slovní úlohy do matematického zápisu (Bartoňová, 2004).

Poruchy matematických schopností obvykle doprovází další poruchy, jako jsou dyslexie a dysgrafie.

### **3.5 Dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie**

#### **Dyspinxie**

*„Dyspinxie je specifická porucha kreslení, charakterizována nízkou úrovní kresby.“ (Bartoňová, 2004, s. 12)*

Dítě nedokáže držet psací náčiní lehce, jeho manipulace s tužkou je neobratná, tvrdá. I přes velké úsilí nezvládá převést představu z trojrozměrného prostoru na papír, má problémy s chápáním perspektivy (Bartoňová, 2004).

#### **Dysmúzie**

*„Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby.“ (Bartoňová, 2004, s. 12)*

Projevuje se obtížemi v rozlišování různých tónů, dítě si nedokáže zapamatovat melodii, neslyší rytmus a neumí jej reprodukovat. (Bartoňová, 2004)

#### **Dyspraxie**

*„Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony.“ (Bartoňová, 2004, s. 12)*

Projevuje se při každodenních činnostech, a také při vyučování. Děti s dyspraxií bývají nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné. Samy si uvědomují své nedostatky a ztrácí tak zájem o veškeré manuální činnosti (Bartoňová, 2004).

## 4. DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Dle Zelinkové (2003, s. 50) je „*diagnostika východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení objektivní úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“

Diagnostika je prováděna na specializovaném pracovišti (nejčastěji v pedagogicko-psychologické poradně) a zároveň v rámci běžné či specializované třídy.

Diagnostika jedinců se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se uskutečňuje v pedagogicko-psychologické poradně úvodním vyšetřením, při kterém se provádí rozhovor s rodiči i dětmi. Na základě tohoto rozhovoru a prostřednictvím písemné zprávy od třídního učitele se zpracovává osobní i rodinná anamnéza (Zelinková, 2003).

Na stanovení diagnózy spolupracují speciální pedagog, psycholog, pediatr, neurolog, oftalmolog, foniatr atd..

Bartoňová (2004, s. 75) říká: „*Speciální pedagog provádí analýzu získaných pedagogických údajů, provádí zmíněné vyšetření výukové úrovně, podílí se na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek. Přihlíží ke školnímu dotazníku, dítě ve školním prostředí může vykazovat odlišnosti oproti připraveným podmínkám v PPP.*“

Psychologické vyšetření se orientuje na posouzení úrovně rozumových schopností, vyšetření inteligence, která je stavebním kamenem optimální diagnózy. Posouzení inteligence je doménou psychologů. Podává informaci o úrovni rozumových schopností, může odhalit řadu případů tzv. nepravých dyslexií. Je to jedno z vyšetření, které provádí pouze a výhradně psycholog.

Bartoňová (2004, s. 75) uvádí: „Nejčastěji používanými zkouškami jsou Pražský dětský Wechslerův test (PWD). Je určen pro děti od 5 do 16 let. Test se skládá z deseti subtestů, které se doporučuje provést v celé sestavě. Tyto subtesty jsou považovány za klíčové pro diagnostiku dyslexie: počty, opakování čísel, vědomosti a symboly. U dětí s krátkodobou pozorností a soustředěností se doporučuje neprovádět test najednou.“

**Oblasti, které jsou prostřednictvím diagnostických postupů sledovány, řadíme do těchto okruhů:** Vyšetření výkonu čtení, vyšetření úrovně matematických schopností, vyšetření úrovně písemného projevu, vyšetření úrovně sluchového vnímání, vyšetření laterality, vyšetření zrakového vnímání, vyšetření vnímání časové posloupnosti (Bartoňová, 2004).

#### ***Vyšetření výkonu čtení***

Ve čtení se zaměřujeme na rychlost čtení, chybovost, porozumění čtenému textu, pozorujeme oční pohyby, chování dítěte při čtení. Rychlost čtení vyjadřujeme čtenářským kvocientem (ČQ), kdy se rychlost čtení stanovuje podle počtu správně přečtených slov za první minutu. Dítě čte celkem tři minuty. V dalších minutách sledujeme, zda výkon zůstává stejný, nebo klesá, či naopak stoupá. Za sociálně únosné čtení je považována hranice 60 – 70 slov za minutu. (Bartoňová, 2004).

#### ***Vyšetření úrovně matematických schopností***

Matematická schopnost je specifickou součástí inteligence, její diagnostika je složitá, mnozí odborníci se jí snaží dlouhodobě hlouběji propracovat. Pro diagnostiku dyskalkulických obtíží je využívána např. baterie testů, kterou vytvořil J. Novák (Bartoňová, 2004).

#### ***Vyšetření úrovně písemného projevu***

Písemný projev posuzujeme pomocí školních sešitů, opisu, přepisu při vyšetření, prostřednictvím diktátů. Hodnotí se kvalitativní i kvantitativní znaky písma, jeho čitelnost, vazebnost, tvar, sklon, výška, specifické chyby, lineatura.

### ***Vyšetření sluchového vnímání***

Schopnost analýzy a syntézy významnou měrou ovlivňuje čtenářské a písarské dovednosti. U školních dětí se k vyšetření využívá Matějčkovy Zkoušky sluchové analýzy. Zkouška objektivně posuzuje schopnosti dítěte v oblasti analýzy a syntézy, posuzuje dovednost členit slova na hlásky, naopak z hlásek tvořit slabiky a celá slova. Při zkoušce sluchové analýzy dítě rozeznává, z jakých hlásek (písmen) je slovo složeno, při zkoušce sluchové syntézy dítě z jednotlivých hlásek slovo sestavuje, skládá v jeden celek (Bartoňová, 2004).

### ***Vyšetření laterality***

K vyšetření laterality se používá Žlabova a Matějčkova Zkouška laterality. Předmětem zájmu je vztah mezi lateralitou ruky a oka. Zkoušku lze použít jak u dětí, tak u dospělých. Testový materiál je tvořen záznamovým archem a krabicí různorodých předmětů. Test obsahuje specifické zkouškové situace (tleskání, zasouvání kuliček, zasouvání klíče do zámku, jakou máš sílu, atd.), které se zaznamenávají do připraveného záznamového archu, následně se vypočítává kvocient pravorukosti (Bartoňová, 2004).

### ***Vyšetření zrakového vnímání***

Poruchy zrakového vnímání zjišťujeme nejčastěji Edfeldtovou Reverzní zkouškou (Pokorná 1997), která nám pomůže zjistit příčiny, proč dítě zaměňuje písmena a číslice. Test obsahuje figury, lišící se od sebe v horizontální a vertikální rovině. Dítě rozlišuje rozdílnost a shodnost jednotlivých obrazců (Bartoňová, 2004).

### ***Vyšetření vnímání časové posloupnosti***

Vnímání časové posloupnosti se vyšetřuje na základě vizuální percepce. Pro vyšetření sluchového vnímání se používá Žlabova zkouška reprodukce rytmu, dítě má za úkol vytleskávat nebo opakovat na bzučáku požadovaný

rytmus, který je tvořen z krátkých a dlouhých tónů. Úkoly jsou zadávány od jednodušších po náročnější. Ti, kteří jsou v této zkoušce neúspěšní, mívají obtíže v rozeznávání délky samohlásek (Bartoňová, 2004).

### ***Vyšetření prostorové orientace***

Prostorová orientace je závislá na sluchové, zrakové a kinestetické percepci. Při vyšetření bývá využit Žlabův test Orientace vpravo – vlevo, při kterém dítě pohybuje pravou a levou rukou, nohou nebo hlavou, vždy ve vztahu k vlastnímu tělu (Bartoňová, 2004).

Stanovení jasných kritérií pro diagnostiku specifických vývojových poruch školních dovedností je velmi obtížné. Jejich formulování se nedaří v zahraničí ani u nás a s přibývajícimi diagnózami je situace stále složitější. Počátkem 20. století byla patrná snaha dohodnout se na určitých kritériích, bylo publikováno i několik návrhů (Mertin, Zelinková, 1993), (Martincová, Mertin, Novák, 1994). Na druhé straně se objevila kritika tohoto zařazování „do škatulek“ s poukazem na nutnost individuálního posouzení. Následující vývoj ukázal, že stanovení kritérií je nutné, protože s přidělováním diagnózy jsou spojeny další kroky a opatření, která mají právní důsledky (Zelinková, 2003).

## 5. REEDUKACE SPECIFICKÝCH VÝVOJOVÝCH PORUCH ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

*„Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Jedná se o soubory speciálně pedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 27)*

Reedukační proces znamená postupné zlepšování úrovně porušených funkcí nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Jeho výsledkem není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifických vývojových poruch školních dovedností (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Základem reedukační péče je včasné odhalení obtíží a komplexní diagnostika provedená týmem odborníků viz výše. Reedukace je záležitost individuální, vychází z individuality dítěte, z aktuálního stavu a konkrétních poruch učení.

Pipeková (2006, s. 160) říká: *„Jedinci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení potřebují od svých učitelů a rodičů podporu a povzbuzení. Právě proto potřebují citovou jistotu v rodině a ve škole. Reedukační péče je zajišťována kvalifikovaným personálem.“*

### 5.1 Obecné zásady

*Reedukace je vždy individuální záležitost*, neexistuje jednotný postup stejný pro všechny děti. Každé dítě má různě závažnou poruchu, s odlišnými, někdy zcela individuálními projevy. Jako podklad a východisko pro zdárnou reedukaci je nutná kvalitní a komplexní zpráva z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření. Zde by měl být diagnostikován typ poruchy, stupeň



jeho závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí, které tvoří podklad poruchy, a jednotlivé projevy poruchy. Nepostradatelnou součástí zprávy z vyšetření je i struktura a stav intelektových schopností, které významnou měrou ovlivňují způsob reedukace a její efektivitu. Kvalitní zpráva z vyšetření obsahuje také orientační doporučení pro reedukaci (na které oblasti se při reedukaci zaměřit, na kterém stupni reedukaci začít, jaké metody a pomůcky využívat), vhodné metody práce a takové způsoby hodnocení dítěte, aby bylo možné posuzovat jeho skutečné vědomosti a dovednosti nezkreslené specifickou vývojovou poruchou školních dovedností (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Reedukace neznamená přeučování*** – jedná se o soubor metod, které směřují k odstranění specifických obtíží při čtení, psaní a počítání. Podporují svým způsobem výuku, ale rozhodně ji nenahrazují. Pokud zjistíme, že dítě má zároveň výukové nedostatky, upozorníme rodiče na nutnost zajistit dítěti kromě reedukace také doučování – to má doplňující, nikoli zástupnou funkci. Rodičům můžeme poradit, jak usnadnit osvojování učiva, které se vzhledem k projevům poruchy jeví jako problematické (např. využití dyslektické tabulky, zapojení multisenzorického přístupu). V rámci reedukace budujeme a podporujeme schopnost učit se, což už není jen záležitostí reedukace, ale i celkové kompenzace obtíží (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Reedukaci začínáme vždy na té úrovni, jakou ještě dítě s jistotou zvládá,*** teprve pak obtížnost postupně zvyšujeme. Tímto způsobem dítě od práce neodradíme a pomocí pozitivní motivace (pochvala za dobře splněný úkol, ujištění, že i nadále se mu za naší podpory a pomoci bude práce dařit apod.) ho podněcujeme k další činnosti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci je třeba respektovat*** nejen při reedukačních cvičeních, ale i během výuky a při hodnocení (vyučující by měl mít přehled o tom, v jaké fázi se reedukace dítěte právě nachází (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí.*** Tvoří podklad poruchy, takže je třeba z nich vycházet a průběžně je rozvíjet. Při reedukaci percepčních funkcí postupujeme – pokud jsou obtíže zvláště výrazné, od manipulace s konkrétními předměty, k manipulaci s jejich zobrazením, od obrázků konkrétních předmětů, až k abstraktním obrázkům, např. geometrické tvary, tvary připomínající písmena, vlastní písmena (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Při reedukaci používáme co nejvíce tzv. multisenzorický přístup,*** při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň (zrak, sluch, hmat, čich) v kombinaci se slovem, pohybem, rytmiizací. Podněty tak nejsou jednostranné (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Při reedukaci neexistuje jednotný postup,*** je však dobré si u každého dítěte připravit individuální program postupu reedukace. V něm zaznamenáme cíle reedukace, na které obtíže se u dítěte zaměříme, jak budeme postupovat, které metody práce a pomůcky použijeme a dále přibližný časový harmonogram (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Při reedukaci si vytváříme přípravy, kde zaznamenáváme, na které obtíže se v dané reedukační lekci zaměříme,*** které metody práce a pomůcky použijeme. Opět pouze orientačně, protože vzhledem k již výše zmíněné variabilitě poruch nelze nic předem určit se stoprocentní spolehlivostí. Do příprav zaznamenáváme i cvičení, která zadáváme dětem na domácí procvičování. S podstatou cvičení a s jejich řešením seznámíme také rodiče dítěte. Vysvětlíme jim důležitost a nezastupitelnost rodiny při reedukaci, včetně efektu času věnovaného dítěti a navázání úzkého citového vztahu s ním (Jucovičová, Žáčková, 2008).

***Nejefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost,*** kdy se můžeme konkrétně zaměřit na obtíže určitého dítěte. Pokud jsme z ekonomického hlediska nuceni používat skupinovou reedukaci, nemělo by být ve skupině více než 3-5 dětí (Jucovičová, Žáčková, 2008).

*Je nutné respektovat, že reedukační činnost je dlouhodobá záležitost a nebývá snadná, často je nutná a nenahraditelná i týmová spolupráce (Jucovičová, Žáčková, 2008).*

*Po určité době je nezbytné zhodnotit efekt reedukace, použité metody a postupy. Je dobré vést evidenci výsledků dítěte v průběhu reedukace. Konečným cílem není docházka dítěte na reedukační cvičení, ale jejich efekt (Jucovičová, Žáčková, 2008).*

*Po ukončení reedukační péče by měly být děti i nadále průběžně sledovány a kontrolovány, zda u nich nedošlo k dekompenzaci. Některé děti navíc i po ukončení reedukace potřebují v běžném školním prostředí další péči, určité zohlednění – například respektování pomalejšího tempa čtení nebo nevyžadování pohotové odpovědi. To je vždy nutné uvést ve zprávě z kontrolního vyšetření (Jucovičová, Žáčková, 2008).*

*„Základem úspěchu reedukace nejsou pouze odborné znalosti vedoucího reedukační péče, ale i jeho osobní přístup. Jde také o pochopení situace dítěte se specifickou poruchou učení a jeho problémů a upřímné naslouchání jeho pocitům. Citlivý přístup k dítěti i k jeho rodičům je nezbytnou podmínkou kvality naší práce.“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 32)*

## **5.2 Poradenství jako součást reedukace**

Součástí reedukace je poradenství. Poradenství pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností zajišťují subjekty ve škole, kam spadá funkce výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Dále poskytují tyto služby pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně pedagogická centra, Dys – centra.

Bartoňová (2004, s. 87) uvádí: *„Reedukační péče specifických vývojových poruch školních dovedností je záležitostí komplexní a každý jedinec je čistě individuální osobnost. Odborníci využívají v rámci reedukační péče běžných výchovně vzdělávacích metod a postupů. V současné době se nabízejí možnosti*

*alternativních metod a přístupů v rámci péče a podpory o jedince, např. Metoda dobrého startu, EEG- biofeedback atd.“*

### **5.3 Reedukace dyslexie**

Práce s dyslektiky začíná motivací, následují přípravná cvičení. Příprava na čtení spočívá v rozvoji percepce, řeči, v nácviku soustředění na určitý úkol i v přiměřené motivaci dítěte. Zaměřuje se individuálně na rozvoj těch funkcí, které bývají příčinou poruchy. V etapě slabičného čtení se u nás či v zahraničí používají různé postupy (Zelinková, 1994).

#### ***1. Vyvozování písmen***

V metodických příručkách se doporučuje vyvozovat současně písmeno tiskací a psací ve spojení s říkankou a obrázkem. Žáci se učí vnímat novou hlásku sluchovou cestou. Pro snazší zapamatování hlásek lze použít pohyby či gesta, která charakterizují jednotlivé hlásky. Při vyvozování písmen může být využito těchto postupů: Spojení hlásky s pohybem, užití přírodních zvuků, spojení s obrázkem a říkankou, modelování písmen, malování písmen, vyrývání do písku nebo krupice vysypané na tácku, obtahování tvaru písmen prstem, vnímání tvaru hmatem, tvarování písmen z drátků, vhodné je použití více smyslů (Zelinková, 1994).

#### ***2. Spojování písmen do slabik***

Pro žáky s obtížemi v analyticko-syntetické činnosti může být mnohem náročnější než zapamatování písmen. Optimální pomůckou jsou papírová písmena, písmena na kostkách, která dítě navléká na drát, písmena na prádlové gumě, kde natahováním naznačujeme analýzu a smršťováním syntézu (Zelinková, 1994).

Slabikování je jednou z významných etap výuky čtení. Zvládnutí slabiky jako celku je nesmírně důležité. K zautomatizování čtení můžeme využívat slabiky na kartách, skládání písmen do slabik, čtení slabik s použitím počítače.

Učitelé zvýrazňují jednotlivé slabiky hnízdečkováním. Postupně se zkracuje čas pro zvládnutí slabiky, pauzy mezi jednotlivými slabikami jsou kratší, čtení se stává plynulejší, žáci čtené slabice rozumí. Jsou-li děti vedeny příliš brzy od čtení po slabikách ke čtení celých slov, aniž by dobře zvládaly slabiky, čtou si slova potichu pro sebe po písmenech a teprve potom vyslovují nahlas. Tomuto způsobu čtení se říká „dvojí čtení“ (Zelinková, 1994).

### **3. Čtení celých slov a vět**

Ke čtení celých slov dochází dítě plynule zkracováním prodlev mezi čtením slabik. Obtíže se objevují při čtení slov typu les, pes, kde jde o uzavření otevřených slabik nebo při čtení slov se souhláskovými shluky. Je náročné přesně zachytit, jaké souhlásky dítě nezvládá. Nejde pouze o písmena a o jejich shluky, ale též o pozici písmen ve slově a o obsah slova, který může čtení usnadnit či naopak brzdit (Zelinková, 1994).

Můžeme využít globálního čtení slov. Dítě jmenuje předměty na obrázku, společně s učitelem k nim přikládá napsaná slova (les, pes, puk, hůl, myš). Po několikerém opakování čte slova bez obrázků, později po větách. Další možností je čtení řady slov od výchozí slabiky, la-šla-šlape-našla-vyšla-přišla, le-les-lesík-lesník (Zelinková, 1994).

Dle Zelinkové (1994, s. 66) „*v etapě plynulého čtení slov a vět sledujeme již od začátku správnou intonaci, přirozený mluvní projev. Vhodné je využití říkadel, která děti částečně znají, čtou se jim proto snadněji.*“

### **4. Porozumění čtenému textu**

Porozumění je jedním z požadavků při nácviku čtení. Zvláště dětem s obtížemi ve čtení, které se soustředí na techniku, obsah textu uniká. Obtíže se potom projeví nejen tím, že dítě není schopno vyprávět obsah přečteného textu, ale má rovněž obtíže v matematice při čtení slovních úloh a ve všech předmětech, kde získává informace prostřednictvím čtení textu (Zelinková, 1994).

Při nácvičku porozumění čtenému textu se doporučují tato cvičení: Přiřazování slov a celých vět k obrázkům, ilustrace textu, pro počátek stačí pouze jedné věty, překrývání spodní části písmen tak, aby ke čtení dítě muselo domýšlet text podle obsahu, zakrývání celých slov, čtení známého textu, ve kterém jsou vynechána nebo přelepena slova, učitel může vytvořit více variant textu, v každé následující variantě je více vynechaných slov (Zelinková, 1994).

### **5. Záměny písmen**

Ve čtení žáci nejčastěji zaměňují písmena tvarově podobná (b-d-p, a-e, m-n), písmena zvukově podobná a písmena lišící se čárkou nebo háčkem, i písmena zcela nepodobná. Příčinou bývají nedostatky ve zrakovém a sluchovém vnímání, nedostatečně utvořené spoje mezi hláskou a písmenem, nesprávná artikulace, roztěkanost a nepozornost, spěch, nedostatečně zvládnuté tvary písmen. Další příčinou mohou být nedostatky v pravolevé orientaci a v prostorové orientaci. Písmena mohou rovněž zaměňovat ti, kteří se snaží číst rychleji, než jsou jejich aktuální schopnosti. Při všech záměnách je nutné nejprve zjistit, zda dítě sluchem rozlišuje zaměňované hlásky a zda je správně vyslovuje. Není-li tomu tak, zaměříme se i na tyto dovednosti. Při nácvičku rozlišování postupujeme tímto způsobem: Vyvození písmene (b) navodíme spojováním písmene s obrázkem – bič, bota, buben. Trénujeme čtení slov a slabik s cílem upevnit znalost písmene a spojení hláska – písmeno. Stejný postup zachováváme při důkladném osvojení a zafixování hlásky (d). Porovnáváme obě zaměňovaná písmena tak, že děti obtahují velké tvary na tabuli, se zavřenýma očima ohmatávají makety písmen, kreslí je a modelují.

*Zelinková (1994, s. 69) říká: „Rozlišování písmen má význam pro pochopení smyslu textu, pro správnost čtení. Není cílem práce s dyslektiky, ale pouze prostředkem, který má přispět k používání psané formy řeči.“*

### **6. Dvojitě čtení**

Dvojitě čtení je nesprávný návyk žáků s dyslexií, projevující se skutečností, že dítě nejdříve slovo čte po písmenech potichu a teprve potom je vysloví

nahlas. Vzniká tak, že dítě, ať už vedeno učitelem, rodiči, nebo vlastní snahou po plynulém čtení, příliš brzy přechází z etapy slabikování do etapy plynulého čtení. U řady dětí tento návyk časem vyhasíná. U dyslektiků však přetrvává, stává se brzdou plynulého čtení a velmi obtížně se odstraňuje. Učitel může dvojí čtení přehlédnout v případě, že žák zvládá hbitě číst písmena a zároveň sluchovou syntézu. Signálem, který napoví, jsou velké pauzy mezi slovy. Jednoznačně je dvojí čtení viditelné při pozorování žáka zblízka, kdy je patrný pohyb rtů při hláskování (Zelinková, 1994).

Ke dvojímu čtení mohou vést i nesprávné oční pohyby způsobené poruchami mikromotoriky očních svalů. Za normálních okolností oči postupují po řádku plynule zleva doprava. Při dvojím čtení provádějí mnoho zbytečných pohybů, při kterých slovo „ohmatávají“, vnímají jednotlivá písmena, postupují vpřed a vracejí se zpět na začátek slova. Při odstraňování dvojího čtení je doporučováno provádět následující cvičení: Plynulé slabikování pod dohledem učitele a rodičů, čtení se čtecím okénkem, kdy postupně odkrýváme slabiky, které má dítě číst, párové čtení, kdy učitel čte společně s dítětem. Další cvičení jsou uvedena ve cvičení zrakového vnímání (Zelinková, 1994).

### ***7. Ulpívání na slabikách, přerývané slabikování***

Objevuje se u dětí, které si příliš zafixovaly čtení po slabikách. K tomuto nezdravému zafixování dopomohli dětem nechtěně i rodiče. Nejedná se o přirozené slabikování, jako součást etapy nácviku čtení, nýbrž o přerývané vyražené slabikování, které přetrvává až do období, kdy čtení po slabikách již není funkční. Dítě dělá nepřirozeně dlouhé pauzy mezi slabikami, slabiky příliš vyrazí. Chybí předstih očí před vyslovováním. Pomůckou zde může být čtecí okénko, nebo obyčejná záložka, kterou napomáháme vedení očních pohybů dítěte vpřed tak, aby v době vyslovování slabiky již zrakem vnímalo slabiku následující. Dále uplatňujeme čtení ve dvojicích či skupinové čtení více žáků (Zelinková, 1994).

## **8. *Náměty pro práci s textem***

Pouhé opakované čtení textu je pro děti s poruchou čtení velmi málo účinné a nemotivující. Vede k učení článku z paměti, což bývá nudné a je bezpečnou cestou k tomu, jak dítě od čtení odradit. Proto je dobré postupovat podle následujících námětů (Zelinková, 1994).

*Příprava na čtení textu* (Zelinková, 1994): Motivační rozhovor o článku, který se bude číst, aktivizace slovní zásoby, vyprávění na téma související s obsahem textu, čtení slov vybraných z textu, z tabule či na kartách, čtení celých vět, čtení slov ze zpřeházených slabik, písmen, čtení slov s vynechanými písmeny, čtení obtížných slov, smyslová cvičení zaměřená na rozvíjení zrakového a sluchového vnímání s využitím slov či obrázků z textu.

*Práce s textem* (Zelinková, 1994): Spočítej odstavce, řádky, vyhledej a přečti nejdelší, nejobtížnější slovo, slovo obsahující písmeno, přečti slovo začínající a končící na danou hlásku, čti první (poslední) písmena ve slovech, přečti např. druhé slovo na čtvrtém řádku, přečti jednu větu a pokus se ji naučit z paměti. Cílem těchto cvičení je „ohmatat“ si text v předstihu před vlastním čtením.

*Čtení textu* (Zelinková, 1994): Čtení ve dvojici, střídavě čte jednu větu (slovo) žák, jednu větu učitel (nebo rodič), hromadné a skupinové čtení, čtení vět několikrát opakovaně, učení vět z paměti. Ale pozor! Takové cvičení musí mít formu hry či soutěže, nejedná se o dril.

## **9. *Čtení a spolupráce hemisfér***

Dle Matějčka (1987, s. 37) „*se na čtení podílejí obě mozkové hemisféry, přičemž každá plní svoji specifickou funkci. Levá hemisféra má za úkol zpracovávat řeč (slova, věty), slabiky (jako fonetické jednotky řeči), vnímá melodii, konfigurace písmen znamenajících slova, provádí analyticko-syntetickou činnost (sekvenční analýzu). Pravá hemisféra se zabývá přednostně vnímáním přírodních zvuků a hluků, izolovaných hlásek (fonémů), rytmu,*



*vnímáním prostorových vztahů, tvarů písmen. Spolupodílí se na globálním vnímání, poznávání obličejů, dodává emocionální složky jevům.“*

V Holandsku J. Bakker se svými spolupracovníky vypracoval a ověřil reedukační programy pro tzv. levohemisférové a pravohemisférové dyslektiky. Programy vycházejí z těchto předpokladů (Zelinková, 1994): Začínající čtenář si musí umět uvědomit postavení písmene v prostoru (otáčením /b/ se dostáváme k /d, p, q/), naučit se, že změna tvaru nemusí znamenat změnu významu (např. P, p), význam slova je ovlivněn i např. uspořádáním písmen zleva doprava (lom – mol), při prvopočátečním čtení se pozornost zaměřuje na názorovou podobu textu, tj. rozlišování tvarů a orientaci v prostoru, což jsou typické procesy pravé hemisféry, v dalších etapách čtení se percepční analýza textu postupně automatizuje a pozornost přechází na analýzu textu a jeho obsah, tj. procesy levohemisférové (Zelinková, 1994). „*Bakker shrnuje, že způsob čtení zprostředkovaný přednostně pravou nebo levou hemisférou odpovídá stupni pokročilosti ve čtení. Podle toho, jaké procesy převažují, lze určit typ dyslexie.*“ (Zelinková, 1994, s. 72)

- ***P-typ dyslexie*** (pravohemisférový), žáci čtou pomalu, trhaně, ale dosti přesně. Čtení zůstává na úrovni pravohemisférové - percepční. Reedukaci je nutno zaměřit na aktivování levé hemisféry (Zelinková, 1994).
- ***L-typ dyslexie*** (levohemisférový), žáci čtou rychle, dělají mnoho chyb, čtenému textu rozumí. Čtení probíhá více pomocí levé (řečové) hemisféry. Je možno zhodnotit, že etapa percepční, tj. počátečního čtení byla přeskočena a nedostatečně zvládnuta. Reedukace se zaměřuje na percepci, pravolevou a prostorovou orientaci. Žáci čtou např. text z různých typů písmen, který se tak stává percepčně obtížnějším, zaměstnává více pravou hemisféru (Zelinková, 1994).

Dle Zelinkové (1994, s. 73) „*Bakkerovy reedukační programy obsahují např. trénink taktilní hemisférové stimulace. Vycházejí z faktu, že levá ruka se promítá do pravé hemisféry a pravá ruka do levé. U dyslexie L-typu dítě čte*

*hmatem slova levou rukou, a tím je stimulována pravá hemisféra. P-dyslektik dělá totéž pravou rukou. Je třeba respektovat základní poznatky reedukace.“*

Při rozvíjení pravé (neřečové) hemisféry uplatňujeme tato cvičení (Zelinková, 1994, s. 73): *„Rozeznávání přírodních zvuků, zrakové a sluchové rozlišování izolovaných hlásek a písmen, zraková cvičení, orientace v prostoru bez řečového doprovodu, globální vnímání, poznávání obličejů, doplňování linií do celku, poznávání neúplných obrázků, čtení textu sestaveného z různých typů písmen, respektování emocionální složky vjemů, spojování cvičení s příjemným zážitkem klidu, pohody při práci.“*

Při rozvíjení levé hemisféry (řečové) provádíme tato cvičení (Zelinková, 1994, s. 74): *„Vnímání řeči, vyprávění, vyjadřování myšlenek, naslouchání pohádce, vnímání slabik jako fonetických jednotek sluchem, rozlišování slabik, čtení slabik, vnímání, rozlišování, nácvik melodie hudební i melodie mluvené řeči, globální čtení s domyšlením obsahu, čtení neúplných slov a vět, slovní hříčky, přesmyčky, analyticko-syntetická činnost v oblasti zrakové a sluchové percepce, při nácviku čtení a psaní.“*

## **5.4 Reedukace dysgrafie**

Reedukace je zaměřena na rozvoj správného psaní a celé osobnosti. V žádném případě nelze reedukaci dysgrafie omezit pouze na opisování cvičení a přepisování sešitů. Žák s dysgrafií by neměl být přetěžován dlouhodobým psaním, přednost je dána krátkým cvičením, často a pečlivě prováděným. Přepisování sešitů je neúčinné, proto nelze žáka nutit ke každodennímu přepisování všeho, co za den napsal. Mnohokrát se stává, že přepisovaný úkol je horší než ten původní. Zvýšenou námahou, únavou, vypětím a nervozitou se kvalita písarského výkonu znehodnocuje (Zelinková, 1994).

Na druhé straně nelze tolerovat nedbalost v písemném projevu. Je obtížné určit, kde končí porucha a začíná nedbalost. Rozlišení a správný přístup k žákovi předpokládá empatii učitele, jeho diagnostické dovednosti a snahu

dítěti pomoci. Čím je dítě starší, tím je prognóza reedukace horší. V případě vážnější poruchy, kdy postižený jen s obtížemi napodobuje tvary písmen a písmo je nečitelné, je důležité umožnit psaní na počítači a nehodnotit známkou (Zelinková, 1994).

V rámci reedukace dysgrafie rozvíjíme tyto oblasti: Hrubou a jemnou motoriku a grafomotoriku, upevňujeme správný návyk v držení psacího náčiní, zadáváme uvolňovací cviky, které umožní lépe zvládnout nároky psaní (Zelinková, 1994).

### ***1. Rozvoj hrubé a jemné motoriky***

Hrubá motorika je rozvíjena cílenými pohyby trupu, končetin, hlavy. Jemná motorika je rozvíjena při pohybech rukou a prstů, které jsou náročnější na přesnost (Zelinková, 1994).

Při psaní je zapojeno mnoho různých svalů, nadměrné zatížení svalových skupin způsobuje jejich únavu, která se přenáší na celý organismus. Proto je důležité správné držení těla při psaní, poloha dolních končetin, vzdálenost hlavy od papíru, držení psacího náčiní.

U mladších žáků je vhodné v průběhu psaní zařazování rozmanitých relaxačních cvičení. Účinnější je krátkodobý a opakující se nácvik, než nárazově prováděná dlouhá a únavná cvičení (Zelinková, 1994).

*Hrubá motorika* – před psaním provádíme cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Není-li uvolnění dostatečné, pohyb se stává křečovitým, svalstvo je v neustálém napětí. Dítě tlačí na psací náčiní, křečovitě a pevně je svírá, písmo tak není plynulé. Ruka brzy bolí, žák je unavený a ztrácí zájem o práci. Procvičení paže stejně jako svalů krku a trupu může být zařazeno i v průběhu psaní. Trénujeme pohyby paží, mávání, kroužení, pohyby dlaní vpřed, vzad, vpravo, vlevo, kroužení dlaněmi, tlačení proti sobě, otevírání a zavírání dlaní v pěst, střídavé údery dlaní a pěstí o podložku (Zelinková, 1994).

*Jemná motorika* – k rozvíjení slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů, např. modelování, navlékání korálek, vytrhávání z papíru, skládání papíru, omalovánky, práce s drátkem. Rozvíjíme jemné pohyby prstů, dotýkání se prstů obou rukou, postupné dotýkání palce s ostatními prsty, oddalování a přibližování prstů (nůžky), mávání prstů, kroužení, hra na klavír, sestavy z dlaní, dotyk špičkami prstů o sebe, dotyk palců a ukazováčků (brýle), hnízdo z dlaní, zařazujeme cvičení pohybové paměti, opakování cviků předvedených učitelem, spojování cviků do krátkých sestav, sledování uvolňovacích cviků a jejich nápodoba z paměti.

Dle Zelinkové (1994, s. 77) se „*pro rozvíjení motoriky s úspěchem používá francouzská metoda Bon Départ. Obsahuje soubor cvičení zaměřených na zrakovou a sluchovou percepci a motoriku. Spojují se zde pohyby s vhodnou motivací a písničkami.*“

## **2. Držení psacího náčiní**

Správné držení psacího náčiní je předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě třemi prsty. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed (Zelinková, 1994).

Zkušenosti mnoha učitelů ukazují, že je nutné začít upevňovat správný návyk držení psacího náčiní co nejdříve - už v předškolním věku. Je-li návyk drápovitého držení tužky silně zafixovaný, je obtížné v prvním ročníku naučit dítě správně držet pero. I když dítě pod přímým dohledem učitele uchopuje tužku správně, o samotě se často vrací k zafixovanému nesprávnému návyku. Naopak u některých dětí se podařilo úspěšně změnit nesprávný návyk v držení psacího náčiní i v pozdějším věku (Zelinková, 1994).

Vzhledem k písarskému vývoji dítěte je nezbytné utvářet správný návyk držení psacího náčiní nejpozději od prvního ročníku. Uchopují-li starší děti pero nesprávně, pokoušíme se o vyhasnutí nesprávného návyku a upevňování nového. Brání-li se dítě, netrváme za každou cenu na změně (Zelinková, 1994).

### **3. Uvolňovací cviky**

Uvolňovací cviky jsou nepostradatelnou přípravou pro snadnější zvládnutí psaní. Provádíme je nejprve na svislé ploše, protože pohyb směrem dolů je nejsnazší. Potom na šikmé a nakonec na vodorovné podložce. Žáci mohou používat křídly, voskové pastely, uhel, tužku, fix, štětec namočený vodou. Psací náčiní musí snadno a lehce zanechávat stopu. Dále se psací plocha zmenšuje, až je dítě schopno provést nacvičený tvar do linek. Plynulost a rytmus psacích pohybů může být podporován říkadly, písňemi, hudebním doprovodem nebo slovním spojením. Slovní doprovod či melodie přispívají k psychickému i fyzickému uvolnění dítěte (Zelinková, 1994).

Uvolňovací cviky i průpravné cviky pro nácvik jednotlivých písmen provádíme několikrát po sobě. Nezaměřujeme se na přesné obtahování tvarů nebo přesné napodobení písmen, ale na plynulost a rytmiku pohybů. Provádíme je co nejčastěji, pokud možno před každým psáním. Čím lépe je děti zvládnou, tím lépe se vypořádají s vlastním psáním do sešitu. Pokud však dítě i nadále nezvládá určité písmeno, je nutné vrátit se na začátek a postup nácviku zopakovat. I když se zdá, že jde o zbytečné zdržování, není tomu tak. Velmi důležité je dítě pro činnost motivovat a ukazovat správnou cestu k cíli (Zelinková, 1994).

Náměty pro uvolňovací cviky jsou uvedeny v práci H. Tymichové, v Sešitech na vodítku s názvem Grafomotorika I.- III., i v tabulkách pro nácvik psaní pro zvláštní školu. Mnoho námětů a doporučení je uvedeno na videokazetě M. Zapletala s názvem Úskalí grafomotorického vývoje u dětí školního a předškolního věku (Zelinková, 1994).

### **4. Postup při reedukaci**

Při reedukaci postupujeme přiměřeným tempem, pomalejším, než u dětí bez dysgrafie. Vracíme se opakovaně k uvolňovacím cvikům, provádíme hojně průpravná cvičení pro nácvik jednotlivých písmen, nepřetěžujeme, nenutíme přepisovat neupravené sešity. Na druhé straně netolerujeme nedbalost nebo

netrpělivost v písemném projevu. Správný přístup k žákovi předpokládá empatii učitele, jeho diagnostické dovednosti a snahu dítěti pomoci. Čím je dítě starší, tím je prognóza reedukace horší (Zelinková, 1994).

## 5.5 Reedukace dysortografie

Dysortografie je porucha postihující pravopis. Nezahrnuje ale celou gramatiku, vztahuje se především na ty jevy, kterými jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání a vynechávání písmen popř. slabik, nezvládnutí hranice slov v písmu. Z dosud provedených výzkumů a praktických zkušeností vyplývá, že u dětí s dysortografií se objevují v různé míře poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy reprodukce rytmu, vývoje grafomotoriky a poruchy řeči.

Dle Zelinkové (1994, s. 80) „*se při reedukaci dysortografie individuálně zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb, v menší míře na zvládnutí mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvíjení těch psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontroly vlastní práce atd.). Při reedukaci dysortografie děti píší rády na počítači, je to pro ně činnost dnes již zcela přirozená, zároveň odpadají problémy s vybavováním psacích písmen a vlastním psaní.*“

Reedukace dysortografie (Zelinková, 1994): Rozlišování délky samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přesmykování písmen, popř. slabik, jejich vynechávání, trénování hranice slov v písmu, osvojování mluvnického učiva, oprava písemných prací.

## ***1. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek***

Pomůcky: jednoduché hudební nástroje, stavebnice, bzučák.

*Doporučená cvičení (Zelinková, 1994):*

- Určí, zda jsou tato vymyšlená slova stejná či ne. Např. pis – pís, kolak – kolak.
- Znázorňování slov krátkými a dlouhými samohláskami pomocí stavebnice, žák vyznačuje slabiku s dlouhou samohláskou tvarem dlouhým, krátkou tvarem krátkým.
- Grafické znázorňování délky samohlásek může být znázorněno takto: Slabika obsahující dlouhou samohlásku svislou čarou, slabika obsahující krátkou samohlásku tečkou. Grafické znázornění umožňuje lépe si uvědomit délku samohlásek. Svislá čára v grafickém projevu je volena tak, že připomíná čárku nad písmenem. Ke grafickému znázornění žáci vyhledávají slova: / . . příhoda, výlety, výprava . / sedí, volá
- Doplnění krátkých a dlouhých samohlásek do textu: Kr-vy s tel-tky se pasou n- louce.
- Tvoření vět se slovy, která se liší délkou samohlásek: Míla – milá, dráha – drahá.
- Časově úsporná a zároveň efektivní jsou cvičení, v nichž žáci zapisují pouze samohlásky (popř. jen dlouhé samohlásky) ze slov, která učitel diktuje. U: Váhá, prosí, běží, haló. Ž: á á, o í, ě í, a ó.
- Při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je nejčastěji používán „bzučák“, který zdůrazňuje délku samohlásek. Pokud je doplněn žárovkou, je sluchový vjem efektivně podporován zrakovým.

*Doporučená cvičení se bzučákem (Zelinková, 1994, s. 81):*

- „Rytmická cvičení beze slov, kdy učitel vyřukává rytmus, žáci počítají, kolik zvuků slyšeli, dále napodobují rytmus vytleskáváním nebo vyřukáváním.“
- „Učitel předříkává slova, žák je přehrává s pomocí bzučáku.“
- „Učitel přehrává rytmické struktury, žáci vyhledávají odpovídající slova:  
U: ./ Ž: volá, cvičí, chodí.“
- „Užití bzučáku při pravopisných cvičeních a diktátech, učitel doprovází diktovaná slova zvukem bzučáku nebo individuálně pomáhá žákům lépe si uvědomit délku samohlásek. Cílem je předcházet chybám a zdůraznění délky.“

## **2. Rozlišování slabik dy, ty, ny, di, ti, ni**

Chyby jsou nejčastěji způsobeny nedostatkem v oblasti sluchového vnímání. Dalšími příčinami může být snížená schopnost aplikace učiva o tvrdých a měkkých souhláskách, nedostatečné zafixování tohoto učiva a příčiny pramenící z psychických vlastností žáka. Je důležité, aby si žáci diktovali to, co píše, a učili se napsané zkontrolovat.

Pomůcky: Tvrdé a měkké kostky se slabikami dy, ty, ny a di, ti, ni, Soubor pro dyslektiky II. (rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování sykavek) atd..

*Doporučený postup při práci s kostkami (Zelinková, 1994):*

- Učitel předříkává dvojice slabik, žák opakuje, ohmatává při tom příslušnou měkkou nebo tvrdou kostku. Žáky s dobrou výslovností můžeme vést k uvědomování činnosti artikulačních orgánů. Při tvrdých souhláskách se jazyk opírá hrotem o alveoly (za horní řezáky), při artikulaci měkkých souhlásek se hrot jazyka opírá o dolní řezáky a jazyk se tlačí nahoru proti patru.



- Učitel vyslovuje slova s měkkými a tvrdými slabikami, žák slabiky znázorňuje pomocí měkké a tvrdé kostky.
- Určování slabik ve slovech, začínáme slovy, kde je sledovaná slabika na začátku, potom na konci a na závěr uprostřed. Učitel vysloví slovo a žák je opakuje a současně mačká odpovídající kostku.
- Rozlišování slov, která se liší tvrdostí slabik, doplňování slov do vět: Na stole (tyká – tiká) budík.
- Procvičování slov, která obsahují více kritických slabik.

### **3. Rozeznávání sykavek**

Chybné rozlišování sykavek plyne z nesprávné výslovnosti a narušeného sluchového vnímáním. Asimilace (připodobňování) sykavek se objevuje u dětí s DMO v kombinaci se specifickými logopedickými nálezy. Chybná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se navzájem podmiňují. Obojí se bohužel odráží v písemném projevu.

Pomůcky: Karty s písmeny, slova v obrázcích. Cvičení pro dyslektiky II. (Komenium, Olomouc 1993).

*Doporučená cvičení (Zelinková, 1994):*

- Rozlišování sykavek ve slabikách, žáci mají na kartách napsané sykavky, učitel vyslovuje slabiky, žáci zvedají karty s příslušným písmenem.
- Rozlišování sykavek ve slovech.
- Vyhledávání slov se sykavkami. U: vysloví hlásku, Ž: opakuje, ukáže odpovídající písmeno, vyhledává slovo obsahující tuto hlásku.
- Rozlišování sykavek, které mění smysl slova. U: sem – zem, Ž: opakuje dvojici slov, ukazuje příslušná písmena. Rozlišuje postupně hlásky s-š, z-ž, c-č, sykavky ostré s-c-z, tupé š-č-ž.
- Rozlišování více sykavek v jednom slově (Zelinková, 1994).

#### **4. Vynechávání slabik, jejich přesmykování**

Dle Zelinkové (1994, s. 86) „bývají příčinou těchto chyb nedostatky ve sluchové analýze a syntéze.“

Pomůcky: Cvičení pro dyslektiky III. (sluchová analýza a syntéza) atd.

*Doporučená cvičení (Zelinková, 1994):*

- Písemná a ústní analýza a syntéza slov: U: středa, Ž: opakuje středa, píše s-t-ř-e-d-a
- Tvoření slov ze zpřeházených písmen K-h-n-i-a
- Podtrhávání správně napsaných slov Dsen – dnes- dsne
- Nápodoba psaní na klávesnici počítače, klávesnice je z papíru

Současně s uvedeným cvičením je nutné rozvíjet sluchové vnímání, učit děti správným návykům při psaní (Zelinková, 1994).

#### **5. Hranice slov v písmu**

Žák nerozeznává hranice slov, slova píše dohromady, nerozlišuje začátek a konec věty, nerespektuje předložky. Příčinou mohou být potíže ve sluchové syntéze a analýze.

Pomůcky: obrázky, jednoduché konstruktivní stavebnice, karty s předložkami, Cvičení pro dyslektiky III (Zelinková, 1994).

*Doporučená cvičení dle Zelinkové (1994, s. 87)*

- „Vyznačování slov částmi stavebnice nebo písemně domluvenými znaky, např: Maminka peče buchty. (OOO).“
- „Určování počtu slov ve větě. U: dnes ráno přšelo. Ž: opakuje větu, počítá slova.“
- „Čtení slov s předložkami s pomocí obrázků. U: ukáže obrázek. Ž: spojuje zobrazený předmět s předložkami na kartách. Např. obrázek

*stolu, žák přikládá předložky a čte: na stole, pod stolem, u stolu, za stolem, vedle stolu. Přitom si uvědomuje, že slovo stůl zůstává stále stejným pojmem s konkrétním obsahem, druhé slovo (předložka) se mění.“*

## **6. Osvojování mluvnického učiva**

Při osvojování mluvnického učiva klade učitel na žáka přiměřené požadavky, které je schopen žák zvládnout. Pokyn MŠMT dává možnost postupovat podle vypracovaného IVP – individuálního vzdělávacího plánu. Při probírání nového učiva volí učitel takové metody a formy práce, v nichž se žák zaměřuje pouze na probíraný jev (ústní a doplňovací cvičení). Je nezbytné mít stále na paměti, že řada žáků s poruchami učení má obtíže ve sluchové percepci, v grafomotorice, v soustředění, neumí rychle používat gramatická pravidla atd. Nevládá-li žák diktáty, nemusí to vždy značit, že si dostatečně neosvojil uložené gramatické a mluvnické učivo (Zelinková, 1994).

Pomůcky: Karty s párovými souhláskami, přehledy mluvnického učiva, doplňovací cvičení, tabulky s měkkým a tvrdým Y.

*Doporučená cvičení (Zelinková, 1994):*

- Vyhledávání příbuzných slov. U: myš, Ž: myška, myší
- Doplňování i-y ústně. U: předřikává slova, Ž: zvedají karty se správnými písmeny. Cílem je prvotní procvičování učiva se zaměřením na i-y.
- Zápis pouze např: y-ý-i-í. U: říká slovo mýdlo, Ž: píše pouze ý
- Doplňovací cvičení: Kam-l sl-šel houkání s-čka.
- Zápis pouze těch slov, která obsahují procvičovaný jev: U: diktuje větu: Cesta byla lemována lípami. Ž: píše pouze slovo lípami.
- Mechanické opisování slov, v nichž žák chybuje, (opsat 3-5 krát), cvičení nezařazovat příliš často, se slovy je možno si pohrát, barevně označit část, ve které chybují, napsat křídou, vodovými barvami, fixem.

Chybám se snažíme předcházet. Pravopisné jevy žáci nejprve zdůvodňují, potom píší. Důležité je, aby si navykli napsanou práci po sobě vždy zkontrolovat (Zelinková, 1994).

### **7. Oprava písemných prací**

Z hlediska práce učitele soustavně se opakující „červená cvičení“ hodnocená pětkou ukazují, že učitel nepracuje se žákem individuálně, nehodnotí ho v souladu s Metodickým doporučením pro žáky se specifickými poruchami školních dovedností. Tato cvičení napovídají, že si učitel zřejmě neví se žákem rady, protože chyby se většinou opakují.

Z hlediska žáků je tato situace bezvýhodná, žák ztrácí zájem o učení, červeně označené chyby žákovi neukazují cestu k nápravě, ale naopak, snižují jeho aktivitu, frustrují a odrazují. Červeně označená chyba poutá pozornost žáka, chybu si tak může nechtěně zafixovat. Pokud opravujeme práci, kde je více chyb, lze postupovat tímto způsobem (Zelinková, 1994): Označíme slova, kde je chyba obyčejnou tužkou a necháme žáka ještě jednou práci přečíst a chyby opravit. Není-li žák schopen chyby nalézt sám, pomáhá mu učitel vyhledávat a společně zdůvodňují správné řešení. Chybně napsaná slova lze přelepit a nadepsat optimální tvar. Zavést notýsek chybných slov, která slouží jako materiál pro práci doma nebo ve škole. Někteří autoři doporučují v případě často se opakujících chyb nic nevysvětlovat a napsat toto slovo 10 krát s tím, že žák barevně vyznačuje správný tvar, který si tak zřetelně zafixuje (Zelinková, 1994).

Dle Zelinkové (1994, s. 91): *„Je jednou z nejdůležitějších dovedností učitele umět pracovat s chybou. Chyba je ukazatelem úrovně žákových vědomostí, jeho způsobu myšlení, psychických vlastností. Naznačuje, jakou cestou by se náprava měla ubírat. Je důležitým prostředkem diagnostiky a zároveň svědčí o kvalitě práce učitele.“*

## 5.6 Reedukace dyskalkulie

Dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností. Zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních početních úkonů, sčítání, odečítání, násobení a dělení (Zelinková, 1994).

Při reedukaci vycházíme od manipulace s předměty, doprovázené slovním komentářem, kdy dítě nahlas popisuje činnosti, které provádí. Jestliže dítě při práci „myslí nahlas“, můžeme kontrolovat jeho postup a v případě potřeby nesprávný postup opravit. Složitější postupy se snažíme rozdělit na dílčí kroky. Postupně dochází k automatizaci, některé mezičlánky se vynechávají, celou operaci dítě provádí rychleji a s menším vypětím sil. Jestliže chybuje v úkolu, který se zdá zvládnutý, vracíme se zpět k pomocným krokům, k verbalizaci až k manipulaci (Zelinková, 1994).

I procvičené a zautomatizované úkony opakujeme, snažíme se být tvořiví a zadání obměňovat. Princip novosti má aktivační účinek.

*Ověřené praktické postupy (Zelinková, 1994):*

- ***Předčíselné představy:*** třídění prvků podle tvaru, velikosti, skládání tvaru z částí, upevňování pojmů malý – velký, větší, menší, stejný, silný, slabý, největší, nejmenší.
- ***Číselné představy:*** určování více, méně, stejně, nejvíce, nejméně, vyhledávání příslušných čísel k zadanému množství, přiřazování počtu prvků k zadané číslici.
- ***Orientace na číselné ose:*** ukazování čísel podle diktátu, ukazování čísel čtených na kartách na číselné ose, čtení čísel větších a menších než např. 40.
- ***Rozklad čísel***
- ***Porovnávání čísel.***

- **Struktura čísla, poziční hodnota číslic v čísle:** čtení číslic, vyhledávání číslic na vytečkovaném nebo vyšrafovaném podkladu, rozklad čísel na desítky a jednotky.
- **Psaní číslic** do desítkové tabulky.
- **Grafické znázorňování číslic** do mřížky (čtverec 10x10 ke znázorňování čísel 0-100).
- **Matematické operace:** objasňování jednotlivých operací s pomocí předmětů nebo prvků na základě manipulace, provádění sčítání a odečítání v oboru do 10, jako základ dalšího numerického počítání.
- **Počítání do 20 s přechodem** přes desítku, volba metodického postupu se řídí úrovní zrakové a sluchové paměti, schopností rychle provádět dílčí operace a udržet v paměti dílčí výsledky.
- **Sčítání a odčítání větších čísel,** dítě si musí vytvořit pojem čísel, pracujeme s učebnicemi a metodickými příručkami., dále je třeba umět se orientovat na číselné ose, poznat, které číslo je menší a které větší, uvědomovat si velikost čísel pomocí názorných pomůcek.
- **Vysvětlení násobení a dělení na názorném materiálu,** a dále spojováním názoru s osvojováním násobilky z paměti.
- **Nácvik matematických operací písemně,** zdůrazňování správného umístění čísel.
- **Slovní matematické operace,** řešení numericky velmi snadných úloh, aby dítě pochopilo princip matematizace běžných situací.
- **Řešení slovních úloh pomocí manipulace s předměty.**
- **Řešení slovních úloh se správným metodickým postupem písemně.**
  - Přečtení slovní úlohy a vyčlenění údajů a otázky
  - Rozbor úlohy, její grafické znázornění, uvědomění si vztahu mezi otázkou a údaji, určení, jsou-li známy všechny potřebné údaje

- Výpočet
- Odpověď, kontrola řešení správnosti (Zelinková, 1994)
- **Chápání číselných řad a cvičení paměti:** formou her, hádanek, soutěží.
- **Orientace v čase:** jmenování dnů v týdnu, měsíců v roce, ročních období.
- **Jmenování charakteristických činností** pro jednotlivé měsíce a roční období.
- **Určování času,** hodiny, půlhodiny, čtvrt hodiny, minuty.
- **Skládání dějových obrázků podle časové posloupnosti,** vyhledávání údajů v jízdnicích řádech, počítání délky cesty v kilometrech, trvání cesty.
- **Převody** – den, hodina, minuta, sekunda.
- **Další cvičení:** cvičení zrakové a sluchové percepce, cvičení zaměřené na rozvoj řeči, rytmická cvičení, cvičení zaměřená na rozvoj soustředění a pozornosti, cvičení zaměřená na rozvoj opožděných funkcí.

Při individuální reedukaci dyskalkulie pracujeme pečlivě, v optimálně přiměřeném rozsahu a tempu. Pětiminutovky spíše nezadáváme, nejsou pro děti s dyskalkulií vhodným řešením. Důležitá je trpělivost ze strany učitele, tolerance a pochopení, schopnost empatie (Zelinková, 1994).

## 6. SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ A JEJICH PREVENCE

Pro úspěšný vstup do školy musí být dítě dostatečně zralé. Zralostí rozumíme dosažení optimální úrovně vývoje (duševního i fyzického), který umožní dítěti bezproblémové začlenění do školního prostředí a zvládnání nároků, které škola na dítě klade (Sindelarová, 2007).

Když slyšíme slovo „učit se“, nejčastěji si vzpomeneme na školu. *Člověk se ale učí už od narození. A co všechno se musí naučit? Vnímat, pohybovat se, dívat se, naslouchat – to však není zdaleka všechno. Dítě brzy pozná, že věci, které vidí a zvuky, které slyší, spolu souvisí, jsou ve vzájemném vztahu. Učí se spojovat pocity a pohyby s tím, co vidí a slyší. Když si sáhne na plyšového medvídka, cítí jeho měkkou srst, tedy medvídek a pocit měkkosti patří neodmyslitelně dohromady. Když zmáčkne panenku, ozve se její pláč, pláč a panenka patří rovněž k sobě (Sindelarová, 2007).*

*„Všechny tyto zážitky a zkušenosti vytvářejí zkušenostní zásobu dítěte. Současně se stále učí novým věcem. Brzy pochopí, že jeho okolí mu nabízí stále nové podněty, uvědomuje si vztah mezi „když“ a „potom“. Když budu hlasitě křičet, někdo přijde. Když polezu pod stolem, bouchnu se do hlavy. Toto spojení mezi „když“ a „potom“ má v sobě pro dítě něco fascinujícího, co musí neustále zkoumat, aby postupně poznalo a samo vyzkoušelo skutečně složitý řetězec: Když se míč zakutálí pod skříň, je pryč, ale když položím míč pod deku a pak deku odtáhnu, je míč zase tady. Tak se dítě učí mnohému, učí se ale zároveň i tomu, že všechny zkušenosti, které nasbírání, jsou jen začátkem mnoha zázraků a že za každým zázrakem, který prokoukne, následuje další zázrak, který musí pochopit. Až pak, mnohem později, když už je „zkušeným dítětem“, je postaveno ve škole před zázrak čtení, psaní a počítání.“ (Sindelarová, 2007, s. 3)*



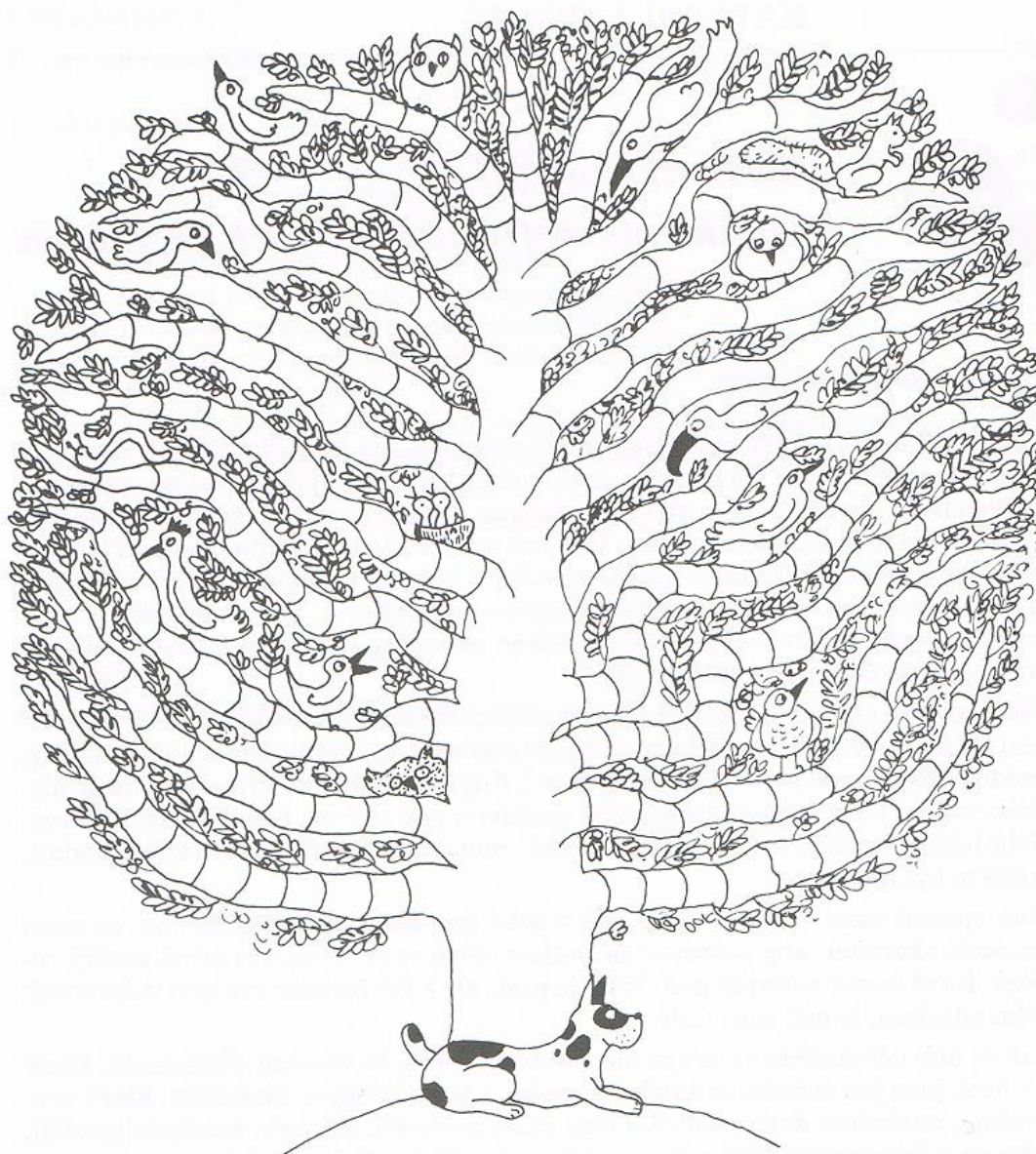
Už nikdy v našem životě se nenaučíme v tak krátké době tolik, co jsme se naučili od našeho narození do nástupu do školy. Ve srovnání s tím, co se naučíme v prvních letech našeho života, je všechno ostatní (čtení, psaní a počítání nebo později to, co potřebujeme v našem zaměstnání) daleko méně než tato „dětská hra“. A protože první učení je základem pro všechny následující učení, je zmiňované období, kdy dítě získává od rodičů životní zkušenosti tak nesmírně důležité (Sindelarová, 2007).

Dle B. Sindelarové (2007) můžeme vývoj myšlení a učení přirovnat k vývoji stromu. Kořeny a kmen představují základní schopnosti. Předpokladem všeho myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace.

B. Sindelarová (2007, s. 5) říká: „*Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých pak mohou vyrůstat velké i malé větve. Ty představují všechno to, co vytváří zásobu zkušeností, kterou dítě až dosud získalo. Z těchto začátků se vyvíjejí během krátké doby základní schopnosti, jako je zachycení, zpracování, seskupení a zapamatování toho, co dítě vidí, slyší, cítí i jak se rozvíjí motoricky. Dítě poznává smysl slov „nahore, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo,“ . Je schopno dodržovat sled činností a dále pak rozumět slovům i symbolům“.*

„*Každý kmen má svou korunu. Tato koruna obsahuje již kompletní schopnosti jako je řeč a později čtení, psaní a počítání. Ještě později, když se stane z malého stromku vzrostlý strom, a větve se rozkošatí, koruna bude stále bohatší. Pak přistoupí vyšší schopnosti – například poznání cizího jazyka, znalosti o konstrukci automobilu, o vyšší matematice, o filosofii. Jak strom vypadá – zda se rozrostl harmonicky, zda stojí vzpřímeně nebo je nakloněn a roste nepravidelně, zda jeho koruna i kmen odolávají větru a počasí, závisí na tom, jakým způsobem se utvářely jeho první kořeny a jak se vyvíjel jeho kmen. Zda člověk může plně rozvinout své schopnosti a své myšlení i učení, závisí na tom, jaké předpoklady k rozvoji měl v prvních letech života“.*

Obr. 5: Strom - vývoj myšlení a učení je analogický vývoji stromu



Zdroj: SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2007. s. 59

## 6.1 Prevence primární, sekundární, terciární

Prevenci je možno z hlediska praxe dělit na primární, sekundární a terciární.

*Primární prevence* podporuje psychické zdraví. U dětí je směřována již na předškolní období. Zaměřena je na oblast, která ovlivňuje čtení, psaní a praktické činnosti. Na základě zjištěných specifík je možné včas zařazovat různé podpůrné metody a techniky. Neodmyslitelnou součástí je dobrá osvětla, informovanost, odborná připravenost působících subjektů (Bartoňová, 2004). „V současné době můžeme již u dětí předškolního věku zaznamenat některé projevy, které by v pozdější době mohly předznamenat rizikové faktory z hlediska specifických vývojových poruch školních dovedností. V tomto případě hovoříme o deficitu některé z dílčích funkcí, nutných k osvojení trivia (čtení, psaní, počítání). Za velmi zdařilou příručku, která může v předškolním období pomoci rodičům, učitelkám MŠ a později učitelům 1. ročníků ZŠ, je považována kniha B. Sindelarové *Předcházíme poruchám učení*, vydavatelství Portál, která je metodikou zaměřena na děti předškolního věku a žáky prvních ročníků. Je to příručka, která může pomoci předcházet možným školním obtížím dětí. Dává základní instrukce učitelům i rodičům, jak diagnostikovat a rozvíjet deficitní funkce. V našich podmínkách se touto problematikou zabývá podrobněji Pokorná, Kucharská a D. Švancarová (1997), které připravily *Test ke screeningu specifických poruch*. Test prošel několika roky ověřování, probíhá ve školních podmínkách a plně respektuje individualitu dítěte. Umožňuje včas podchytit možné riziko poruch čtení a psaní. Skládá se z 56 položek ve 13 subtestech. Součástí je obrazový materiál, test se zadává individuálně v rozpětí 20 – 30 minut proškoleným odborníkem. Není určen k posouzení rozumových schopností, ale zaměřuje se na oblast zrakového a sluchového vnímání, motorickou koordinaci, artikulační neobratnost, fonematický sluch, smysl pro rým a rytmus.“ (Bartoňová, 2004, s. 67)

*Sekundární prevence* se uplatňuje ve chvíli, kdy je patrná odchylka, porucha či jiná závažnější obtíž. Sekundární prevence s sebou přináší následná opatření. Cílem je zabránit dalšímu prohloubení vady, poruchy, narušení

procesu socializace. V rámci sekundární prevence dochází k uskutečňování preventivních programů, které stimulují narušené kognitivní funkce – paměť, vnímání, myšlení. Preventivní programy jsou realizovány nejčastěji v rámci pedagogicko-psychologické poradny. Využívá se *Metody dobrého startu, programů typu MAXÍK, KUPOZ, KUPREV, Souborů cvičení pro děti předškolního věku* autorek Urbářové a Masárové, metodiky uplatňované u dětí s odkladem školní docházky. Tyto programy na úrovni primární a sekundární prevence jsou cíleně zaměřené na zvládnání základních psychických, motorických funkcí a pomáhají tak dětem zvládat nároky školní docházky (Bartoňová, 2004).

*Terciární prevence* je nadřazena prevenci sekundární. Jedná se o přiměřeně zaměřené metody a postupy, které mají zabránit prohlubování daného problému, především v oblasti sociální a emociální. Dle Bartoňové (2004, s. 69) „bývá časté, že se k poruchám učení různě kombinují i poruchy chování. Takto postižení jedinci potřebují celostní terapeutický přístup v rámci např. středisek výchovné péče, Dys-center atd.“ Účelné bývají rovněž alternativní přístupy: EEG – Biofeedback, Kineziologie, MDS Metoda Dobrého startu (Bartoňová, 2004).

## 7. RODINA A VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ NA DÍTĚ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Rodina je malá společenská skupina složená ze dvou dospělých opačného pohlaví a jejich potomků. Členové rodiny jsou navzájem spjati řadou vztahů (Matějček, 1987). Rodina je nejpřirozenějším společenstvím, které ovlivňuje život a výchovu jedince. Úplnou rodinu tvoří matka, otec a jejich děti (Bartoňová, 2004).

Rodina je prvotním přirozeným útvarům, ve kterém se dítě ocitá. Je založena na vazbách biologických, psychických i společenských. Umožňuje vzájemné soužití mezi oběma partnery a jejich dětmi (Matějček, 1987). Rodina poskytuje svým členům útočiště před okolním světem. Slovo „rodina“ vyvolává *atmosféru tepla a bezpečí*. Rodinné prostředí by mělo být místem, kde členové rodiny nacházejí pocit radosti, porozumění, místo, kde se může každý seberealizovat, společně prožívat úspěchy a každý svým dílem může pomáhat zajišťovat harmonický rodinný život (Bartoňová, 2004).

Bartoňová (2004, s. 44) říká: *„Rodinné prostředí nabízí dítěti mnoho podnětů, vznikají první citové vazby, dítě si osvojuje žádoucí způsoby chování a jednání. Každá rodina se vyznačuje určitými rysy, ty pozitivně či negativně ovlivňují dětskou osobnost. Tak jako každá lidská bytost je různá ve svém jednání, konání, prožívání, tak i každá rodina je jedinečná a neopakovatelná.“*

Postoje k dítěti jsou výsledkem celého předchozího života rodičů, odrážejí se v nich prožitky, zkušenosti z jejich vlastního dětství ve vztahu k jejich rodičům, rovněž zkušenosti z pozdějšího věku (Matějček, 1987).

### 7.1 Současná rodina a její funkce

Rodina je základem socializace, formuje člověka, předává rodinné tradice, návyky. Současná doba klade na rodinu velké nároky. V dnešní

postmoderní době přestává v mnohých případech rodinné zázemí fungovat, velmi nepříznivě se projevují spěch a stres současné doby, mění se vztah k majetku, k životním hodnotám. Vytváří se pevné hranice mezi třídami dané majetkem a postojem k němu (Bartoňová, 2004).

Poklesla stabilita rodiny, snižuje se stabilita manželství, rodinné vztahy nejsou tak pevné, vzájemné vazby mezi členy jsou křehčí a rodina se snáze rozpadá. Rodiny zažívají problémy, na které nejsou připraveny. Atmosféra rodinného tepla je poznamenána strachem ze ztráty zaměstnání, obavami z budoucnosti a z nedostatku finančních prostředků (Bezděková, 2008). Ubývá času, který by mohla rodina trávit společně. Rodiče chodí do práce, často pracují déle než deset hodin denně, děti tráví čas ve škole, ve školní družině, na ulici. Chybí přirozená rodinná komunikace, společně strávené chvíle, vycházky do přírody. Toto vše si dítě nahrazuje televizí, počítačovými hrami, nevhodnými partami.

Bohatí rodiče, kteří jsou pracovníčně velmi vytíženi, a nezbývá jim na děti dostatek času, zahrnují své „ratolesti“ množstvím drahých dárků, penězi, jezdí na drahé zahraniční dovolené, ale to nemůže vynahradit dětem jejich každodenní zájem o ně.

Výchova často „sklouzává“ na rozvoz do zájmových kroužků. V důsledku nedostatku času rovněž vážně porozumění mezi rodiči, dále vzájemná tolerance a ohleduplnost mezi rodiči a dětmi (Zelinková, 1994).

V současných rodinách došlo přirozeným vývojem společnosti k zásadním změnám. V důsledku změn v politické a hospodářské oblasti v zemi narůstá nezaměstnanost, rodiny se ocitají v ekonomickém tlaku, což se často odráží v přístupu k dětem, rodiče nejsou schopni stimulovat své děti a zodpovědně je vychovávat. Objevuje se i sociální patologie, přibývá poruch chování.

Roste význam vzdělání, mnozí rodiče vyvíjejí větší tlak na své potomky, očekávají od nich pouze výborné studijní výsledky. Pokud tomu tak není,

nebojí se „sáhnout“ i po tělesném trestání, sami však dítěti pomoci nemohou nebo mu ze zásady pomoci odmítají. Nová doba přináší nový pohled na základní funkce rodiny.

**Funkce rodiny** (Bartoňová, 2004, s. 46):

- *Výchovná funkce*
- *Citová funkce*
- *Ekonomicko-zabezpečovací funkce*
- *Biologicko-reprodukční funkce*

## 7.2 Výchovné působení rodiny

Výchova je záměrné působení na člověka, za účelem formování jeho osobnosti. Cílem je dosáhnout optimálních změn s přihlédnutím k jeho individualitě. Součástí výchovy je výchova rodinná, výchova společenských institucí a sebevýchova. Chceme-li jedince správně vychovávat, musíme ho nejprve dostatečně poznat a rovněž zachovávat určité podmínky výchovy.

**Podmínky** členíme na **vnitřní a vnější** (Bartoňová, 2004).

- **Vnější podmínky** zahrnují sociální a přírodní okolnosti, životní prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Podmínky výchovy ovlivňují faktory politické, ekonomické, vědecké, kulturní, duchovní i přírodní.
- **Vnitřní podmínky výchovy** tvoří individuální zvláštnosti jedince, jeho vrozené a získané vlastnosti, schopnosti, dovednosti.

Podmínky výchovy se vzájemně ovlivňují a doplňují. **Rozeznáváme několik typů výchovného působení na jedince v rámci rodiny** (Bartoňová, 2004):

- *Výchova zavrhuje*
- *Výchova rozmazluje*
- *Výchova úzkostná*

- *Výchova autoritářská*
- *Výchova demokratická (optimální typ výchovy)*

Při utváření optimální rodinné atmosféry, ve které by se dítě harmonicky vyvíjelo, se často setkáváme s méně vhodným a nevhodným výchovným přístupem, který negativně poznamenává dětskou duši.

Ideální pro výchovu všestranně a harmonicky rozvinutého jedince je tolerantní přístup. Dítě má přirozenou volnost. Rodiče v něm cíleně budují pozitivní pouto k rodině s naplněním pocitů lásky, sounáležitosti a bezpečí. Nevyužívají tělesných trestů (Bartoňová 2004).

### **7.3 Postavení dítěte se specifickou poruchou učení v rodině**

Narození dítěte ovlivňuje fungování celé rodiny, mění se práva a povinnosti dosavadních členů, mění se časový rozvrh rodiny. Dítě po narození začíná ovlivňovat nejen své rodiče, rovněž sourozence, prarodiče. Kojení je považováno za základní biologickou potřebu, ale především posiluje pouto mezi matkou a dítětem, prostřednictvím kojení se rozvíjí vzájemná komunikace (Bartoňová, 2004).

Rodiče přirozeně očekávají, že jejich dítě bude zdravé, silné, a že jim dokáže splnit vlastní představy týkající budoucnosti. Vkládají do něho naděje, jakékoliv odbočení z této vysněné budoucnosti naruší jejich rodičovskou identitu. Mnohdy se tato očekávání zhroutí s první nečekanou diagnózou, která obrátí rodině život naruby. Rodiče se ocitnou v naprosto neočekávané realitě, prožívají hluboké zklamání, trpí pocitem viny. ***Rodina prochází několika fázemi, které přirozeně přichází v různé intenzitě*** (Bartoňová, 2004).

- *Šok*
- *Popření*
- *Smutek a úzkost, pocity viny*
- *Stádium rovnováhy*



- *Reorganizace (posledního stádia někteří rodiče nejsou schopni dosáhnout)*

Rodiče jsou pro dítě emocionálním vzorem, v rodině se dítě učí soužití s ostatními, přizpůsobuje se, přejímá vzorce chování, učí se hrát role svých rodičů. Nezastupitelnou úlohu má tato nejpřirozenější instituce v době školního věku dítěte. Dítě by mělo mít v rodinném zázemí oporu (Bezděková, 2008). Pokud se objeví v době školní docházky (především na 1. stupni ZŠ) u dítěte specifické vývojové poruchy školních dovedností), je nesmírně důležité, jaké stanovisko k této situaci rodina zaujme. Pokud budou rodiče společně s dítětem sdílet jeho nelehký úděl a systematicky cílevědomě mu pomáhat (spolupracovat aktivně s třídním učitelem, speciálním pedagogem, lékařem, psychologem, s pedagogicko-psychologickou poradnou, SPC, podílet se na reedukaci atd.), pomohou dítěti kompenzovat jeho poruchu, umožní mu prožít spokojený život a zdárně realizovat budoucí profesní uplatnění. Pokud však rezignují na danou situaci a nepřijmou dítě i s jeho nedostatky, negativně tak ovlivní především budoucí život svého potomka (Bartoňová, 2004).

Rodiče dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností musí umět ke svému dítěti správně přistupovat. Důležitý je styl výchovy, který uplatňují (viz výše). Je obecně známo, že přehnaná péče a podpora těmto dětem neprospívá, nenaučí se tak samy překonávat překážky. Dítě, které je naopak odkázáno samo na sebe, má velké problémy spolupracovat s kolektivem (Bartoňová, 2004).

Péče o dítě s poruchou učení se v rodině ve většině případů ujímá matka. Ta často jedná s dítětem správně. Potřebuje však povzbuzení a oporu. Musí čelit okolí dítěte, které přináší stížnosti a nespokojenost se školním prospěchem a jeho chováním. Toto vede ze strany matky k nejistotě a strachu z vlastního selhávání. Výzkumy potvrzují, že depresivní matky nepůsobí na děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností pozitivně, právě naopak (Bartoňová, 2004).

Mnoho rodičů není schopno orientovat se v problematice poruch školních dovedností, jsou ovlivněny širokým okruhem různých názorů. Je pro ně těžké pochopit, že jejich vlastní dítě má problémy s učením, když oni sami byli ve škole úspěšní. S postupem času si většinou na tuto situaci zvyknou, často však svůj přístup k domácí přípravě dítěte omezí na pouhé zjištění, zda je naučené, má-li vypracovány domácí úkoly. Děti se většinou učí samy a rodiče ani nevědí, v jakém předmětu se právě připravují.

*Dle Bartoňové (2004, s. 54) „by si rodiče měli vytvořit určité mechanismy k vyrovnání obtíží. Důležitá je jednotná výchova obou rodičů, měli by umět rozhodnout, zda chování jejich dítěte je biologicky podmíněno, či se jedná o reakci na nějaký podnět zvenčí. Jestliže rodiče vědí o možných problémech dětí, radí se spolu, dříve vyhledají i odbornou pomoc, což zamezí i možným špatným výchovným či metodickým postupům.“*

#### **7.4. Stres a jeho negativní dopad na dítě se SVPŠD**

V současné době je rodina dítěte znevýhodněného SVPŠD „čím dál více závislá na školním hodnocení,“ což pro rodiče představuje stresující zátěž. Stresová situace má negativní dopad nejen na dítě samotné, jeho sebepojetí, sebehodnocení, profesní orientaci, ale i na celou rodinu. V souvislosti se SVPŠD dítěte působí na rodinu a na její schopnost vyrovnávat se s postižením řada vlivů, mezi které patří (Bartoňová, Sborník 2005):

- Politika státu vůči lidem se speciálními potřebami.
- Instrukce a lidé, se kterými přicházejí rodiče nejčastěji do styku
- Vedení školy, vzdělávání učitelů, samotná kvalita spolupráce mezi rodinou a školou.
- Psychologické činitele rodiny, tedy vnitřní faktory ovlivňující schopnost rodičů vyrovnat se s postižením dítěte, mezi tyto faktory patří rodinná dynamika a rodinná resilience. Irena Sobotková (Bartoňová,

Pokorná, Sborník 2005) parafrázuje ve své habilitační přednášce definici resilience podle Random House Webster's Dictionary (1993) tak, aby se dala aplikovat na rodinný systém: „*Resilience (anglický název) je taková vlastnost rodiny, která jí umožňuje udržet si zavedené vzorce fungování, i když je konfrontována s rizikovými faktory, je to schopnost rodiny rychle se zotavit z krize nebo přechodné události, která vyvolala změny v rodinném fungování.*“ (Bartoňová, Pokorná, Sborník 2005)

- Přítomnost jiných stresových faktorů, které ve výsledku ovlivňují prožívání znevýhodnění u svého dítěte. Vliv socioekonomického pozadí rodiny, která má nepodcenitelnou roli (Bartoňová, Sborník 2005).

Všechny tyto vlivy ovlivňují rodinu a její vztah k dítěti. V důsledku trvalého stresu mohou společně s dlouhodobým školním neúspěchem dítěte (to i přes počáteční snahu rodičů zlepšit jeho postavení ve školním prostředí), zapříčinit rezignaci ke všem školním povinnostem, škole, učitelům a samotnému dítěti. Zoufalí rodiče zkrátka přestanou doufat v lepší perspektivy a účinnou reedukaci, která by dítě posunula kupředu.

#### **7.4.1 Pohled odborníka z pedagogicko-psychologické poradny**

*„V praxi se setkáváme s dvěma extrémy v přístupu rodičů k dítěti – v prvním případě přichází pomoc hlavně ze strany matky. Tato pomoc je založena na každodenním vypracování domácích úkolů a omlouváním dítěte na všechny strany.*

*Druhý extrém, se kterým se setkáváme, bývá v pozici otce. Jsou otcové, kteří svým dětem nevěnují pozornost, do poradny se ani nedostaví. A pak jsou i otcové, kteří se s problémem neztotožní, např. otec, který po rozhovoru s poradenským pracovníkem, kdy vyslechl podrobnosti o potížích svého syna i o možných přístupech k němu v závěru shrnul slovy: „Já jsem měl také těžký*

*život a nikdo na mě nebral ohled, budu také takový ke svému synovi, musí si zvykat“.*

*V našich zařízeních se někdy setkáváme u rodičů s tzv. „syndromem rodičovského vysílení“ – Patří mezi ně rodiče, kteří rezignují na problémovou situaci. Reedukační péče je zdlouhavý proces, který může probíhat v rozmezí celé školní docházky. Takoví rodiče nechají vývoji volný průběh, což samozřejmě není vhodné. Tato rezignace často přichází v době přetrvávání obtíží u dětí, nastupujících na druhý stupeň základní školy, či v době, kdy jejich potomek vstupuje do puberty.*

*Jiným extrémem jsou tzv. „matky trpitelky“. Obětují se zcela dítěti, zavrhnou svůj veškerý volný čas, nezaměřují se však na dítě, starají se pouze o jeho školní přípravu. Vidí své dítě méně samostatné, než skutečně je, a jeho nesamostatnost se v tomto případě ještě více prohlubuje.*

*Nutno však dodat, že existuje i řada rodičů, kteří si brzy nacházejí přiměřený přístup a přizpůsobí se nárokům na ně kladeným, dále rodičů, kteří dokážou pomoci svým dětem, spolupracují s odborníky a s tím stoupá pravděpodobnost úspěchu jejich dítěte.“ (Bartoňová, 2004, s. 55)*

## **7.5 Rodinné zásady (Bartoňová, 2004)**

- *Přijmout přednosti dítěte.*
- *Stanovovat dosažitelné cíle.*
- *Posuzovat výsledky reálněji.*
- *Naučit dítě nehodnotit své výsledky přísně.*
- *Dávat dítěti najevo svou lásku.*
- *Zavést stálý denní režim s pevnými pravidly.*
- *Mít v rodině rozdělené povinnosti, být jednotní v požadavcích na dítě.*

- *Pracovat s dítětem po menších celcích.*
- *Přiměřeně povzbuzovat a chválit.*
- *Spoluúčast rodičů při vedení dítěte k práci je nezbytná.*
- *Zabraňovat neúspěchu a vytváření pocitu méněcennosti.*
- *Upevňovat rodinnou atmosféru v duchu podpory a spolupráce.*
- *Dát prostor pro pohyb a volnou spontánní hru dítěte.*
- *Střízlivě se zamýšlet nad perspektivami svých dětí, především z hlediska studií a přípravy na budoucí povolání.*

## 8. PROBLEMATIKA KOMUNIKACE MEZI RODINOU A ŠKOLOU

Komunikace je důležitou součástí lidského života. Dává životu smysl, rozvíjí mezi lidmi důvěrné vztahy. Jednou ze základních rovin lidské komunikace je řeč. Prostřednictvím řeči se dorozumíváme s ostatními (Bezděková, 2008).

Rodina a škola jako společenské instituce hrají při utváření vzájemné komunikace a společenských vztahů ve vzdělávání nezastupitelnou úlohu. V rámci socializace se rozvíjí hodnotová orientace dítěte, sociální role. Pro dítě školního věku jsou důležité vzory, podle kterých se srovnává. Dítě pozoruje chování druhých a rovněž se s ním ztotožňuje (Čáp, Mareš, 2007). Od určitého věku děti nemůže rodina zabezpečit komplexní a multikulturní rozvoj vlastními silami. V tomto směru je odkázána na spolupráci především se školou (Bartoňová, 2004).

Škola a jiné příbuzné instituce odpovídají za dílčí oblast výchovy. Tato odpovědnost není zcela autonomní. Rodiče dnes mají větší práva v rámci legislativy. Mohou si pro svoje dítě vybrat odpovídající školské zařízení, které vyhovuje jeho speciálním výchovně vzdělávacím potřebám. Mají rovněž právo přístupu k osobní dokumentaci a podkladům, které vypracovávají kompetentní instituce (PPP, SPC atd). Současná koncepce českého školství předpokládá, že vzájemné vztahy mezi rodinou a školou se budou vyvíjet k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství (Bartoňová, 2004).

Bartoňová, (2004, s. 58) říká: „*Rodina a škola musí mít jasný cíl. Rodiče musí znát požadavky školy na děti. Děti, které jsou na školu fyzicky i intelektuálně připraveny, mívají vůči škole pozitivnější postoje. Postoj rodičů ke škole současně ovlivňuje i postoje jejich dětí. Právě pozitivní postoj je velice důležitý pro to, aby dítě mělo školu rádo. Psychosociální postavení dětí se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností je též ovlivněno postoji učitelů a spolužáků.*“

Postoje mnoha učitelů jsou ovlivněny skutečností, že žáci se specifickými poruchami školních dovedností jsou pro ně spíše zátěží. Považují tyto děti za nedbalé, hloupé, líné, nepozorné a zlobivé. Myslí si o nich, že nemají zájem o výuku (Bartoňová, 2004).

Takto negativně vnímané děti cítí, že jim učitelé nedůvěřují. Smutné je, že rodiče dětí se specifickými poruchami školních dovedností říkají, že se jejich dítě do školy těšilo, ale brzy se pod tlakem neúspěchu, a pro příliš dlouhou (až několikahodinovou) domácí přípravu, u nich vyvinula nechuť nebo dokonce odpor ke škole (Bartoňová, 2004).

Toto narušené vnímání školy dítětem negativně posiluje i fakt, že se často prohlubuje nepřátelská atmosféra mezi rodinou a školou. Místo, aby byla pěstována vzájemná podpora a spolupráce, dochází k oboustrannému obviňování. Při řešení daného problému závisí školní úspěch dítěte na citové podpoře rodiny a schopnosti rodičů a učitelů domluvit se na společných krocích ve prospěch dítěte. Učitelé by měli pravidelně informovat rodiče o stavu vědomostí, chování, vlastnostech, zájmech. Sdělovat by měli tyto informace velmi citlivě (Pokorná, 2001).

Učitelé, kteří mají se svými žáky dobré vztahy, upřednostňují především demokratickou výchovu, pomáhají svým žákům, aby měli školu rádi. Opak vede k tomu, že se žáci do školy netěší. Z toho plyne, že právě vztah učitel – žák je nesmírně důležitý. Pedagog se často setkává s dětmi, které jsou v nepodnětné rodině vystavovány nepříjemným zátěžovým situacím. Ty mohou způsobit deprese a vyčerpání. Takovéto děti nejsou schopny účastnit se úspěšně vyučování. Důležité je, aby učitel dokázal včas podat pomocnou ruku a snažil se nevhodné rodinné prostředí kompenzovat chápajícím a láskyplným přístupem. Postoje spolužáků v rámci školní třídy jsou pro život dítěte se specifickou poruchou školních dovedností rovněž velmi důležité. Nepochopení a nepřijetí třídním kolektivem vede k posměchu a šikaně. Děti se cítí izolovaně, samy nezvládnou navazovat kolektivní vztahy. Záleží na učiteli, jak příznivé klima ve třídě vytvoří (Bartoňová, 2004).

Dle Bartoňové (2004, s. 59) „*je pro dítě velice důležité, když vidí zájem rodičů o jeho vzdělání a vzdělávání.*“

Dávají tím najevo, jaký význam přisuzují školnímu prospěchu, a s tím zároveň i jeho osobě. Důsledné sledování školní docházky je pro rodiče nezbytné, pouze tak mohou odhalit případné selhání dítěte a mají ho možnost správně motivovat. Často však nastává situace, kdy se postoje a normy rodiny a školy neztotožňují. Tato situace vyvolává konflikt, který postihuje negativně všechny aktéry, především samotného žáka (Čáp, Mareš, 2007).

Bartoňová (2004, s. 59) říká: „*Nejpřirozenější prostředí, které ovlivňuje život a výchovu jedince, je rodina, v níž jedinec vyrůstá. Každá rodina vytváří nenahraditelné klima, celkové prostředí, které ovlivňuje postoje, chování a celou osobnost dítěte. Rodina by měla zajišťovat nejen základní biologické a tělesné potřeby, ale pečovat i o celkový rozvoj dítěte jak po stránce tělesné, duševní, citové, intelektuální i morální. V současné společnosti se však setkáváme i s rodinami, které neplní svoje funkce, vlivem špatného působení může docházet k deprivaci.*“

*Určující a velice důležitý je styl výchovy, jež rodina volí. Právě v rodinách s dětmi s poruchami učení je velice důležitý demokratický přístup, prostředí bez stresu a nátlaku. Další a neméně důležitý faktor působící na dítě je i školní prostředí. Učitelé, kteří nejsou seznámeni s problematikou specifických poruch učení, mohou volit chybný nebo přímo nesprávný přístup v rámci jejich edukačního procesu. Správný přístup, podpora a reedukační péče dětem se specifickou poruchou učení může probíhat v týmové spolupráci. Jednou ze složek, která tento tým dále dotváří, jsou poradenská pracoviště.“*



## 9. MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI ŠKOLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Žáci se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností jsou vzdělávání nejčastěji v rámci běžného vzdělávacího proudu, formou integrace i bez ní. Reedukační péče je uskutečňována na základě speciálně-pedagogické diagnostiky, na které se podílí speciální pedagog, psycholog, pediatr, neurolog, oftalmolog, zákonný zástupce atd. Probíhá prostřednictvím souhlaseného stanoviska pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (popř. Dys-centra), zákonného zástupce a ředitele příslušného školského zařízení. Obsahem se reedukační a edukační proces podřizuje aktuálním možnostem znevýhodněného žáka, výrazně se neodlišuje od vzdělávání většiny.

*„Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu“ (Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002, čl. 1, odst. 2). „Individuální vzdělávací program je podkladem pro uplatňování požadavku ředitele na navýšení finančních prostředků a je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka“ (Zelinková, 2003, s. 220)*

*Formy možného vzdělávání (Pipeková, 2006):*

- **Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy**, tato forma péče je uplatňována u mírnějších projevů SVPŠD.
- **Individuální péče prováděná učitelem, absolventem kurzu speciální pedagogiky**, dále speciálním pedagogem nebo školním psychologem.
- **Třídy individuální péče zřízené při základních školách**, ve kterých probíhá reedukační péče problémových předmětů (český jazyk), po

příslušné vyučovací hodině se znevýhodněný žák vrací do své kmenové třídy.

- **„Cestující učitel“** - pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo SPC, který dochází do základní školy a provádí zde v průběhu vyučování reedukační péči.
- **Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování**, tyto třídy mají snížený počet žáků, výuku realizuje speciální pedagog. *„Speciální třídy jsou legislativně ošetřeny Vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Třídy se zřizují při základních školách a u žáků s diagnostikovanou poruchou se preferuje individuální přístup, navržená reedukační péče probíhá v průběhu celého edukačního procesu. Tato forma péče je pro určité procento dětí výhodnější než integrace do běžné třídy.“* (Pipeková, 2006, s. 159)
- **Speciální školy pro děti s poruchami učení**, kde se o znevýhodněné dítě stará tým odborníků po celou dobu vyučování, uplatňován je v plné míře individuální přístup.
- **Třídy při dětských psychiatrických léčebnách**, určeny pro žáky s těžkým stupněm především kombinovaných postižení, uplatňován je terapeutický přístup.
- **Individuální a skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně a ve speciálně pedagogickém centru.** *„Skupinová péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin či individuálně vedené reedukace. Do této péče jsou vtaženi i rodiče, zúčastňují se společných skupinových sezení, což má současně velký motivační efekt pro jejich děti.“* (Pipeková, 2006, s. 159)

Individuální vzdělávací program (IVP) se zpracovává pro integrované žáky. Na jeho tvorbě se podílí třídní učitel ve spolupráci s poradenským

zařízením, výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem a zákonným zástupcem žáka (Pipeková, 2006).

Dle Pipekové (2006, s. 159) „*IVP vychází z učebních dokumentů školy, obsahuje všechny významné skutečnosti důležité pro úspěšnou integraci žáka. Forma zpracování a důležité náležitosti k sestavení IVP jsou ošetřeny Školským zákonem č. 561/2004 Sb., Vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*“

## **9.1 Hodnocení a klasifikace žáků s SVPŠD**

Metodický pokyn č. j. 13 711// 2001-24 preferuje slovní hodnocení jedinců se SVPŠD. Další možností je hodnocení a klasifikace známkou, která respektuje speciální vzdělávací potřeby žáka. Pokud však dojde k výrazné reedukaci učiva, měl by být žák hodnocen především slovně. To ale nebrání učiteli využít při dílčím plnění úkolů i hodnocení známkou, která má motivační charakter. V případě zájmu je povinností rodičů požádat ředitelství školy o možnost slovní hodnocení (Zelinková, 2003).

„*Úkolem hodnocení žáka se SVPŠD je zjišťování a posuzování jeho úrovně v určitém období, cílem je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, prostřednictvím níž získává informace, jak danou učební problematiku zvládá. Je zaměřeno na celou osobnost dítěte a orientuje se především na jeho kladné stránky osobnosti.*“ (Pipeková, 2006, s. 162)

## 10. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se zabývá průzkumným šetřením, které je zaměřeno na žáky s diagnostikovanými projevy SVPŠD, vzdělávající se na prvním stupni základních škol (především v běžně početných třídách, v rámci integrace i bez ní). Rovněž se zaměřuje na rodinné zázemí těchto žáků, monitoruje rodinné klima, podíl rodičů na reedukační péči znevýhodněných žáků a pomoc dítěti v rámci domácí přípravy, zabývá se kvalitou spolupráce rodiny a školy. Prostřednictvím dotazníkové metody a metody rozhovoru oslovuje třídní učitele, výchovné poradce a rodiče zmiňovaných žáků. Dále předkládá případové studie vybraných žáků, u kterých se v důsledku absence reedukační péče ze strany rodiny a trvalého nezájmu spolupracovat se školou, rozvinuly projevy SVPŠD v takovém rozsahu, že negativně ovlivnily školní úspěšnost žáků.

V rámci šetření (červen 2011) byly ve školním roce 2010/2011 osloveny tyto základní školy:

- *Základní škola Čáslav, Husova 526*
- *Základní škola Čáslav, Náměstí Jana Žižky z Trocnova 182*
- *Základní škola Čáslav, Masarykova 357*
- *Základní škola Čáslav, Sadová 1756*

### 10.1 Cíl průzkumného šetření, hypotézy

Cílem šetření bylo potvrdit zásadní význam podnětného rodinného prostředí a nezbytnost spolupráce mezi rodinou a školou, které se spolupodílí na úspěšném reedukačním a edukačním procesu specifických vývojových poruch školních dovedností u žáků 1. stupně základní školy.

V rámci zmiňovaného šetření byla položena tato průzkumná otázka:

*Jaký je rozdíl mezi dětmi s diagnostikovanými SVPŠD, kterým se rodiče v rámci domácí přípravy pravidelně věnují, čtou si společně dětské knihy, zpívají, kreslí a malují, rozvíjí dětské komunikační schopnosti a mezi dětmi, kterým se rodiče nevěnují?*

Současně s průzkumnou otázkou byla stanovena výzkumná hypotéza a její dílčí části, kterými byla hypotéza blíže konkretizována.

*Hypotéza: Lze předpokládat, že žáci s diagnostikovanými SVPŠD, kterým rodiče v rámci reedukace pravidelně pomáhají s přípravou na vyučování, podají ve škole lepší učební výkon než ti žáci, kterým jejich rodiče pravidelně s přípravou na vyučování nepomáhají.*

*Hypotéza č.1.1: Lze předpokládat, že rodiče, kteří v rámci reedukace se svými znevýhodněnými dětmi pravidelně čtou dětské knihy, přispějí ke zmírnění výukových obtíží souvisejících se SVPŠD efektivněji než rodiče, kteří se svými dětmi pravidelně nečtou.*

*Hypotéza č.1.2: Lze předpokládat, že rodiče, kteří si v rámci reedukace se svými znevýhodněnými dětmi zpívají, kreslí a malují, a při těchto aktivitách rozvíjí dětské komunikační schopnosti, přispějí ke zmírnění výukových obtíží souvisejících se SVPŠD efektivněji než rodiče, kteří se svým dítětem nevěnují.*

## **10.2 Použité metody, techniky, postupy**

Pro účely průzkumného šetření byly použity tyto metody. Metoda rozhovoru /interview/, dotazníková metoda a případové studie /kazuistiky/.

V rámci rozhovoru byli osloveni čtyři výchovní poradci příslušných základních škol, rozhovor s každým výchovným poradcem probíhal v domácím prostředí základní školy (v kabinetě výchovného poradce). Znění otázek, položených výchovným poradcům jednotlivých škol je součástí přílohy diplomové práce.

Prostřednictvím dotazníku byli osloveni tito respondenti: třídní učitelé a rodiče žáků s diagnostikovanými specifickými vývojovými poruchami školních dovedností.

*Dotazník pro třídní učitele* obsahoval celkem 23 otázek rozdělených do tří oblastí /viz. příloha/: Údaje o třídním učiteli /5 otázek/, údaje o žákovi /8 otázek/, spolupráce rodina a škola /10 otázek/. Osloveno bylo celkem 22 třídních učitelů.

*Dotazník pro rodiče* obsahoval 20 otázek /viz. příloha/. Osloveno bylo 25 zákonných zástupců /rodičů/.

Respondenti vybírali vyhovující odpovědi, které označili křížkem. Většina otázek obsahovala uzavřené odpovědi. Nejprve byl na malém vzorku v ZŠ Husova proveden tzv. *předvýzkum*, kterým se ověřila kvalita a srozumitelnost dotazníku. Na základě výsledků byly provedeny u otázky č. 11 /Dotazník pro rodiče/ drobné úpravy, které zpřesnily možnosti odpovědí.

V průběhu měsíce června 2011 byly postupně osloveny všechny výše jmenované základní školy, za účelem získání potřebných dat a informací týkajících se dané problematiky. Všechna získaná data byla dále statisticky zpracována a vyhodnocena – některá slovně, jiná pomocí číselných údajů, tabulek, grafů /součást analýzy výsledků/. Osloveno dotazníkem bylo celkem 47 respondentů:

- 25 x zákonní zástupci /rodiče/
- 22 x třídní učitelé, kteří ve svých kmenových třídách vzdělávají žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností

Pro účely průzkumného šetření byly rovněž zpracovány případové studie žáků, u kterých se v důsledku absence rodiny při reedukaci SVPŠD a dlouhodobém nezájmu spolupracovat se školou objevily výchovné a vzdělávací

obtíže v takovém rozsahu, že negativně ovlivnily snahu o úspěšné vzdělávání v běžné třídě základní školy.

### 10.3 Harmonogram postupu šetření

Celé průzkumné šetření proběhlo v několika fázích. Každá z těchto fází vyžadovala důkladnou přípravu.

*a) Přípravná fáze* šetření se týkala studia teoretických pramenů (knih, časopisů, záznamů z přednášek, internetových zdrojů), na základě získaných informací o problematice SVPŠD a vlastních pedagogických zkušenostech týkajících se dané problematiky, byl následně sestaven dotazník určený rodičům a třídním učitelům, kteří vzdělávají ve svých kmenových třídách žáky se SVPŠD. Dále byly promyšleně sestaveny základní otázky rozhovoru /viz. příloha/, které byly v další fázi šetření zadány výchovným poradcům na zmiňovaných školách. Současně s těmito aktivitami byly v rámci výzkumného šetření osloveny čtyři základní školy v Čáslavi: Základní škola Husova, Základní škola J. Žižky z Trocnova, Základní škola Masarykova, Základní škola Sadová. Ředitelé těchto škol byli požádáni o možnost realizování průzkumného šetření na jejich pracovišti a zároveň jim byl vysvětlen vlastní průzkumný záměr. Po jeho schválení byli v červnu 2011 prostřednictvím školy postupně osloveni třídní učitelé, výchovní poradci a rodiče vybraných žáků. Znění dotazníku a otázky určené v rámci rozhovoru výchovným poradcům jsou součástí přílohy diplomové práce.

*b) Realizační fáze* šetření se uskutečnila postupně v měsíci červnu 2011 ve všech čtyřech základních školách. Na těchto školách byl nejprve realizován rozhovor s výchovným poradcem, který se týkal vzdělávání znevýhodněných žáků a jejich rodin. Dále byl třídním učitelům (kteří vzdělávají ve svých kmenových třídách žáky se SVPŠD) a jejich rodičům předložen k vyplnění předem připravený dotazník, jehož validitu ověřil předvýzkum na ZŠ Husova.

Na základě poskytnutých informací a materiálů byly rovněž zpracovány případové studie vybraných žáků.

Níže je zaznamenána charakteristika jednotlivých základních škol a popsány důležité postřehy z rozhovorů, které byly realizovány s výchovnými poradci.

#### *Základní škola Čáslav, Husova 526*

Jako první byla oslovena Základní škola Husova, kde se aktuálně vzdělává 60 žáků (což je maximální kapacita školy). Tato škola je bývalou zvláštní školou. V současné době se zaměřuje na vzdělávání žáků s lehkou mentální retardací, žáků s výraznými projevy specifických i nespecifických poruch učení, kteří vzhledem ke svému znevýhodnění vyžadují klidné a chápací zázemí, s možností zažívat pocity úspěchu, profesionální přístup speciálních pedagogů a méně početný kolektiv spolužáků. S pomocí výchovné poradkyně byli dotazníkem osloveni 2 respondenti (třídní učitelé), vzdělávající ve své kmenové třídě žáky se SVPŠD a rodiny těchto žáků (z celkového počtu 60 žáků jsou to 3 žáci na 1. stupni). S výchovnou poradkyní byl uskutečněn na základě předem připravených otázek rozhovor, ze kterého vyplynulo, že 3 žáci – Michal (5. třída, ADHD + dysgrafie, dysortografie), Miloslava (5. třída, projevy dyskalkulie + dysortografie), Veronika (4. třída, ADHD + dysgrafie, koktavost) byli do základní školy umístěni z důvodů komplikovaného rodinného zázemí, dlouhodobé absence rodiny při reedukaci SVPŠD a spolupráci rodina – škola, rovněž z důvodů prohlubujícího se školního neúspěchu doprovázeného vedlejšími psychickými projevy (neurózami) a přidruženými poruchami chování. Těmto žákům bylo v rozmezí dvou let opakovaně provedeno lékařské, psychologické a speciálně pedagogické vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Na základě odborného posouzení a s přihlédnutím k aktuálnímu stavu intelektu jmenovaných žáků bylo rodinám ve školním roce 2009/2010 doporučeno umístění do ZŠ Husova v Čáslavi. V současné době tito žáci navštěvují Základní školu Husova 526 druhým rokem. Dle třídních učitelů se zdají být spokojeni, je jim dopřáno zažívat pocit úspěchu, vylepšily se jejich školní výsledky i neurotické projevy



doprovázené poruchami chování. Kvalifikovaní speciální pedagogové s odpovídajícím profesionálním zázemím se mohou v méně početném třídním kolektivu těmto žákům adekvátně vzhledem k jejich znevýhodnění věnovat, využívat v celé škále kompenzačních pomůcek a speciálně pedagogických postupů zmírňující projevy SVPŠD, které by na předešlé základní škole nabylo možno vzhledem k početnějšímu žákovskému kolektivu v takovémto rozsahu bez kvalifikovaného speciálního pedagoga a asistenta pedagoga realizovat.

Dále byla oslovena Základní škola Jana Žižky z Trocnova.

#### *Základní škola Čáslav, Jana Žižky z Trocnova 182*

Základní školu Jana Žižky z Trocnova navštěvuje 327 žáků, na 1. stupni se vzdělává 129 žáků. Prioritou školy je rozšířená výuka matematiky. Základní škola vzdělává i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji s poruchami učení. Dle výchovné poradkyně jsou tyto žáci vzděláváni v běžně početných třídách (třídy mají v průměru 25 žáků). Na prvním stupni se vzdělává 7 žáků s poruchami učení, využito je především hodnocení známkou. Nejčastěji se vyskytují LMD a ADHD v kombinaci s dalšími poruchami /dyslexie, dysgrafie, dysortografie/. Třídní učitelé i výchovná poradkyně se shodují v tvrzení, že je velmi obtížné žáky s výraznějšími poruchami učení vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu. Dle výchovné poradkyně žádný z pedagogů na škole nemá vystudovaný akreditovaný obor speciální pedagogiky a učitelství. I přes skutečnost, že se snaží v tomto oboru získávat informace a rozšiřovat si znalosti, je přirozené, že nemohou zmiňovaným žákům poskytnout tolik, jako specializované školy a specializované třídy s kvalifikovaným personálem a omezeným počtem žáků v kolektivu. Ekonomická situace ve školství je v posledních letech nepříznivá, školy bojují s nižším množstvím finančních prostředků, což se odráží v klimatu a chodu školy. Pedagogicko-psychologické poradny nerady umísťují zmiňované žáky do bývalých zvláštních škol, řídí se přísnými pravidly a upřednostňují integrační hledisko, které je dnes prvořadé. Na každém z pedagogů tak leží nelehký úkol, který mohou v podmínkách, jež nabízí dnešní školství, ustát jen s velkými obtížemi. Ani spolupráce rodiny a školy není ideální, některým žáků

s poruchami učení, kteří se vzdělávají v této základní škole, není dopřáno žít v podnětném a harmonickém rodinném zázemí (na škole se vzdělávají 2 žáci, u kterých se tato skutečnost negativně promítá do školní úspěšnosti), některé z dětí žijí v neúplné či rozvrácené rodině, převážně s matkou, na které leží veškerá tíha odpovědnosti, potýkají se s finančními obtížemi, čelí nadměrnému stresu, který s sebou přináší život s poruchami učení.

#### *Základní škola Čáslav, Masarykova 357*

Základní škola Masarykova vzdělává 322 žáků, z toho na 1. stupni 163 žáků. Patří mezi nejvyhledávanější základní školy v Čáslavi. Specializuje se na rozšířenou výuku cizích jazyků a výtvarné výchovy. Vzdělává rovněž žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastějšími poruchami učení jsou dyslexie a dysgrafie v kombinaci s ADHD a LMD. Na prvním a druhém stupni zde vzdělávají celkem 9 žáků s poruchami učení v běžných třídách. Z toho na 1. stupni 6. Individuální vzdělávací plán mají dva žáci. Průměrný počet žáků na jednu třídu činí 24. Na pracovišti působí speciální pedagog, který je zároveň výchovným poradcem. Z rozhovoru vyplývá, že škola má dostatek zkušeností se vzděláváním těchto žáků, chybí však finance, které by byly využity pro nákup speciálně pedagogických pomůcek potřebných pro kvalitní výuku. Učitelé vzdělávající žáky s poruchami učení si musí sami tyto pomůcky vyrábět. Některé z pomůcek zapůjčuje na základě dohody SPC a PPP, to ale nepokryje celkovou potřebu. Spolupráce rodin žáků se SVPŠD a školy je dle výchovného poradce na dobré úrovni, většina rodičů se školou pravidelně spolupracuje, podporuje třídní učitele, podílí se s pomocí speciálního pedagoga na reedukaci, pravidelně se účastní třídních schůzek, plně respektuje potřeby dítěte, pomáhá při domácí přípravě. Asistent pedagoga není v tomto školním roce pro potřeby znevýhodněných žáků využit. I přes tuto skutečnost se vzdělávání v zásadě úspěšně daří, dětem je dána možnost zažít pocit úspěchu, je respektována jejich individualita a pracovní tempo, využívá se převážně hodnocení známkou. Znevýhodněné žáky se daří začlenit do dětského kolektivu, mezi spolužáky prý nepanuje rivalita, ti pomalejší nejsou outsidersy, jak tomu obvykle v kolektivu šikovnějších spolužáků bývá. Tato škola

považuje za velký úspěch. Bez dobré spolupráce a vzájemné podpory mezi rodinou a školou by se dle výchovné poradkyně vzdělávání a reedukace znevýhodněných žáků v běžně početných třídách pravděpodobně takto pozitivně nedařila.

#### *Základní škola Čáslav, Sadová 1756*

Základní škola Sadová vzdělává 347 žáků, z toho na 1. stupni 179. Patří mezi nejmoderněji vybavené školy čáslavského regionu. Ze všech výše jmenovaných škol je nejmladší. Výstavba školy byla zahájena v roce 1999. Objekt se nachází v klidné lokalitě plně zeleně. Škola se specializuje se sportovní aktivity /výuku fotbalu/ a výuku cizích jazyků. Prioritou je nadstandardně vybavený sportovní areál, který vychovává ve spolupráci s čáslavským fotbalovým klubem FC Zenit Čáslav nadějně fotbalisty. V souvislosti s výukou a vzděláváním znevýhodněných žáků škola zajišťuje funkci asistenta pedagoga. Jsou zde vzděláváni především žáci s poruchami učení (9 žáků na 1. stupni), které se většinou, pokud žijí v optimálních rodinných podmínkách, úspěšně daří připravit na život. Nejčastějšími poruchami jsou LMD, ADHD, dyslexie, dysgrafie, dysortografie a kombinované poruchy. Výchovný poradce v průběhu společného rozhovoru zdůrazňuje nutnost spolupráce rodiny s třídními učiteli a školou obecně. Míra spolupráce se promítá do úspěšnosti jednotlivých žáků. Ti žáci, o které je doma v rámci reedukace SVPŠD dobře pečováno, vykazují ve vyučování lepších výsledků. Jsou méně stresováni, snadněji se přizpůsobují nárokům pedagoga a školy, zvládají osvojení potřebných dovedností v přiměřeném tempu, zdají se být ve školním prostředí klidnější a spokojenější. V posledních letech bohužel přibývá žáků, kteří nemají optimální domácí zázemí, což se promítá do jejich školní úspěšnosti, chování a jednání. Pokud rodina nesdílí se svým dítětem jeho problémy a odmítá přijmout odpovědnost za úspěšnou či neúspěšnou reedukaci, záhy se tato skutečnost negativně promítá do osobnosti dítěte. V rámci souhrnného hodnocení škola využívá především hodnocení známkou, neboť se jeví tato možnost jako přirozenější. Kolektivní vztahy mezi vrstevníky ve třídách bývají u dětí z nepodněného prostředí často narušeny, a i

přes snahu pedagogů zamezit tomuto negativnímu dopadu, nebývá výjimkou, že se záměr nedaří. Školní třída považuje některé své znevýhodněné spolužáky za „hloupé a líné“ a celkově je odmítá. „Jinakost“ je v dnešní moderní době mezi dětmi jen obtížně tolerována. Toto ovlivňuje celkové klima třídy.

c) *Vyhodnocovací fáze* průzkumného šetření se týkala zpracování dat získaných z dotazníku. Získané informace /označené odpovědi respondentů/ byly pro přehlednost a snadnější zpracování převedeny do číselné podoby a zaznamenány do předem vytvořené tabulky v programu Microsoft Excel. Pomocí této tabulky byla data dále zpracována. Některá z dat posloužila k vytvoření grafů, jiná pro další zpracování a slovní komentář.

#### **10.4 Charakteristika souboru, popis zkoumaného vzorku**

Za účelem průzkumného šetření byly osloveny čtyři základní školy, které vzdělávají celkem 1056 žáků, z toho na 1. stupni 498 žáků. Z celkového počtu 498 žáků, kteří se vzdělávají na 1. stupni ZŠ, má 32 (5%) žáků diagnostikovány specifické vývojové poruchy školních dovedností, nejčastěji ADHD a LMD v kombinaci s dalšími poruchami – dyslexií, dysgrafií, dysortografií. *Nutno je zdůraznit, že pro účely průzkumu byli vybráni pouze ti žáci, kteří mají podloženy specifické vývojové poruchy školních dovedností ve školní dokumentaci a na základě odborného vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, popř. SPC a lékařů.* Z těchto žáků bylo následně náhodným výběrem vybráno pro účely průzkumného šetření 25 žáků. Na základě tohoto výběru bylo dotazníkem osloveno 22 třídních učitelů, kteří vzdělávají ve svých kmenových třídách zmiňované žáky s poruchami učení a 25 zákonných zástupců /rodičů/ těchto žáků. Rovněž byl s výchovnými poradci jednotlivých škol uskutečněn rozhovor vedoucí ke zjištění bližších informací o znevýhodněných žácích a jejich rodinném zázemí.

## 10.5 Analýza dat

Prostřednictvím dotazníku, rozhovoru s výchovnými poradci a poskytnuté pedagogické dokumentaci byla získána data o zkoumaných žácích, tato data byla následně zpracována do tabulek, grafů a slovního hodnocení s komentářem.

Tab. 1: Údaje o příslušné základní škole, školní rok 2010/2011

<b>Základní škola</b>	<b>Celkový počet žáků</b>	<b>Z toho na 1. stupni</b>	<b>SVPŠD na 1. stupni</b>
Husova	60	27	3 D-2, CH-1
Náměstí	327	129	7 D-2, CH-5
Sadová	347	179	9 D-1, CH-8
Masarykova	322	163	6 D-3, CH-3
<b>Celkem</b>	<b>1056</b>	<b>498</b>	<b>25 D-8, CH-17</b>

Poznámka:

*Základní škola Čáslav, Husova 526: Celkový počet žáků 60, na 1. stupni 27, SVPŠD 3 žáci, D-2 a CH-1*

*Základní škola Čáslav, Náměstí Jana Žižky z Trocnova 182: Celkový počet žáků 327, na 1. stupni 129, SVPŠD 7 žáků, D-2 a CH-5*

*Základní škola Čáslav, Sadová 1756: Celkový počet žáků 347, na 1. stupni 179, SVPŠD 9 žáků, D-1 a CH-8*

*Základní škola Čáslav, Masarykova 357: Celkový počet žáků 322, na 1. stupni 163, SVPŠD 6 žáků, D-3 a CH-3*

*Celkem všech žáků 1056, na 1. stupni 498, SVPŠD 25 žáků, D – 8, CH - 17*

## **DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELE – VYHODNOCENÍ**

ÚDAJE O ŽÁKOVI:

1. Pohlaví?

Dívka	8
Chlapec	17

2. Rok narození?

1999	8
2000	8
2001	6
2002	2
2003	1

3. Třída?

2. třída	3
3. třída	3
4. třída	10
5. třída	9

4. Druh specifické vývojové poruchy školních dovedností?

Dyslexie	2
Dysgrafie + dysortografie	2
LMD	3
Dyskalkulie	2
ADHD + dyslexie	9

ADHD + dysgrafie + dysortografie	6
Dyspraxie	1

*5. Asistent pedagoga?*

Ano	1
Ne	24

*6. Integrace?*

Ano	9
Ne	16

*7. Hodnocení na vysvědčení?*

Známkou	19
Slovně	6

*8. Pozice žáka v třídním kolektivu?*

Příznivá	21
Nepříznivá	4

*SPOLUPRÁCE RODINA - ŠKOLA:*

*1. Rodiče se pravidelně účastní rodičovských schůzek?*

Ano	13
Spíše ne	3
Ne	9

*2. Rodiče spolupracují se školou mimo třídní schůzky, účastní se akcí, které škola pořádá?*

Ano	11
Spíše ne	5
Ne	9

*3. Rodiče využívají možnosti konzultovat problematiku SVPŠD v rámci školy s třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, za účelem získání nových informací, jak nejlépe pomoci svému dítěti v rámci domácí přípravy?*

Ano	9
Spíše ne	7
Ne	9

*4. Rodiče využívají možnosti konzultovat problematiku SVPŠD v rámci školy s třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, za účelem získání nových informací, jak mohou využít v domácím prostředí doporučená reedukační cvičení, PC výukové programy, cvičení zaměřená na rozvoj myšlení, paměti, pozornosti, motoriky a grafomotoriky, očních pohybů?*



Ano	9
Spíše ne	7
Ne	9

*5. Rodiče pomáhají dítěti v přípravě na vyučování?*

Ano	11
Spíše ne	5
Ne	9

*6. Rodiče procvičují s dítětem aktuálně probírané učivo?*

Ano, pravidelně	11
Spíše ne	5
Ne	9

*7. Žák má podepsané domácí úkoly?*

Ano	18
Spíše ne	6
Ne	1

*8. Žák má potřebné pomůcky na vyučování?*

Ano	18
Spíše ne	6
Ne	1

*9. Rodiče projevují zájem účastnit se ve vyučování předmětů, které žák obtížně zvládá?*

Ano	1
Spíše ne	5
Ne	19

*10. Spolupráci rodičů se školou považují jako?*

Velmi dobrou	9
Průměrnou, rodiče by se měli o své dítě více zajímat	12
Nedostatečnou	4
Neumím se vyjádřit	0

## **DOTAZNÍK PRO RODIČE - VYHODNOCENÍ**

1. Pohlaví rodiče, který vyplňuje dotazník:

Muž	2
Žena	23

2. Věk rodiče?

32 let	3
34 let	4
35 let	2
36 let	8
37 let	2
38 let	1
40 let	1
41 let	1
42 let	2
52 let	1

3. Dosažené vzdělání?

<i>Základní</i>	4
<i>Učební bor bez maturity</i>	6
<i>Učební obor s maturitou</i>	6
<i>Středoškolské</i>	8
<i>Vysokoškolské</i>	1

4. Zaměstnání rodiče?

Ano	17
Ne	8

5. Rodina, ve které dítě vyrůstá?

Úplná	15
Neúplná	8
Náhradní	2

6. Bytové podmínky?

Dítě má vlastní pokoj, stůl, studijní zázemí	18
Dítě nemá vlastní pokoj	7

7. Počet sourozenců u dítěte se SVPŠD?

Nemá sourozence	4
Jeden sourozenec	12
Dva sourozenci	6
Více sourozenců	3

8. Dítě je prvorozené?

Ano	11
Ne	14

9. Dítě je pravák – levák?

Pravák	22
Levák	3

10. Má dítě problémy s výslovností?

Ano	4
Ne	21

11. Kolik času věnujete svému dítěti v rámci domácí přípravy na vyučování?

Dítěti věnuji denně 1 hodinu a více	11
Dítěti pouze podepíše úkoly, na domácí přípravu vzhledem k mému pracovnímu vytížení nemám čas	14
Dítěti se nevěnuji	0

12. Čtete si společně dětské knihy?

Ano	7
Spíše ne	12
Ne	6

13. Zpíváte si společně?

Ano	8
Spíše ne	10
Ne	7

**14. Kreslíte a malujete si společně?**

Ano	7
Spíše ne	8
Ne	10

**15. Máte ve své domácí knihovně odbornou literaturu týkající se SVPŠD?**

Ano	5
Ne	20

**16. Vlastní vaše dítě výukové programy a jiné reedukační speciálně pedagogické pomůcky: Čtecí okénko, speciální psací pero /Stabilo/, bzučák atd.?**

Ano	5
Ne	20

**17. Ve volném čase dává vaše dítě přednost?**

Sportovním aktivitám	6
Sledování TV	8
Hrám na PC	7
Organizovaným koníčkům	4

**18. Účastníte se nebo jste se v minulosti s dítětem účastnili terapeutických programů zaměřených na zmírňování projevů souvisejících se SVPŠD: EEG – Biofeedback, MAXÍK, KUPREV, KUPOZ, Metoda dobrého startu?**

Ano	2
Ne	23

**19. Trestáte dítě za špatné školní výsledky?**

Ano	0
Spíše ne	10
Ne	15

**20. Domníváte se, že je vaše dítě ve škole spokojené?**

Ano	13
Spíše ne	5
Ne	4
Neumím se vyjádřit	3

### **10.5.1 Souhrnné vyhodnocení údajů z dotazníku**

Vyhodnocením údajů z dotazníků určených třídním učitelům a zákonným zástupcům (rodičům) zkoumaných žáků, byly získány tyto informace.

Na čáslavských základních školách se vykytují specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků 1. stupně základní školy častěji u chlapců než u dívek. Z celkového počtu 25 žáků, kteří se účastnili průzkumného šetření, má diagnostikováno SVPŠD 17 chlapců a 8 dívek. Tato skutečnost potvrzuje obecné tvrzení, že SVPŠD postihují častěji chlapce než dívky.

Nejvíce žáků se SVPŠD je ve věku 11 a 12 let. Tito žáci navštěvují převážně 4. ročníky a 5. ročníky ZŠ, 4 ročník navštěvuje 10 žáků, 5. ročník 9 žáků.

Nejrozšířenějšími poruchami školních dovedností jsou ADHD v kombinaci s dyslexií, dysgrafií a dysortografií, následuje LMD rovněž doprovázená přidruženými poruchami. Pouze u jednoho žáka z celkového počtu 25 je ve školním roce 2010/2011 využito asistenta pedagoga, zbylých 24

žáků je vzděláváno bez asistenta pedagoga. Integrováno je 9 žáků. U 19 žáků je na vysvědčení využito hodnocení známkou, 6 žáků z celkového počtu mívá slovní hodnocení.

Pozice jednotlivých žáků v třídním kolektivu je převážně příznivá /21/, což vyvrací vlastní domněnku o tom, že žáci se SVPŠD jsou svými spolužáky spíše odmítáni. Nepříznivá pozice je zaznamenána u 4 žáků. Tito žáci žijí v neúplných rodinách, 2 žáci nemají vlastní pokoj ani studijní zázemí. U 3 žáků ze 4 uvádí jejich zákonní zástupci, že se jim vzhledem k pracovnímu vytížení nemohou v rámci domácí přípravy dostatečně věnovat. Tito žáci žijí v nepodnětném a citově nestabilním prostředí, což se pravděpodobně odráží v jejich školní neúspěšnosti, která se dle třídních učitelů dále prohlubuje.

Třídních schůzek se pravidelně účastní 13 zákonných zástupců, 3 zákonní zástupci se účastní jen občas a 9 rodičů se neúčastní třídních schůzek nikdy.

Se školou pravidelně spolupracuje pouze 11 rodičů, zbylých 14 nikoli. Tato skutečnost negativně ovlivňuje vztah znevýhodněného žáka ke škole. Kdyby se rodiče více zajímali o dění v základní škole a udržovali se školou přátelské pouto, pravděpodobně by i pozitivně ovlivnili míru stresu a vnímání školního prostředí svého dítěte.

Většina rodičů nevyužije možnosti konzultovat problematiku SVPŠD v rámci školy s třídními učiteli, výchovnými poradci ani speciálními pedagogy /pokud na škole fungují/.

S přípravou na vyučování pomáhá pravidelně svému dítěti 11 rodičů /převážně matek/, 14 rodin svým dětem nepomáhá. Z výsledků šetření bohužel vyplývá, že větší část rodičů nepodporuje kvalitní reedukační péči spojenou s adekvátní přípravou na vyučování. Jejich péče se orientuje pouze na podepsané domácí úkoly, které nosí 18 žáků z 25 žáků. Potřebné pomůcky mívá 18 žáků, 1 žák pomůcky na vyučování nenosí, 6 žáků pomůcky často zapomíná.



Výše dosaženého vzdělání u rodičů zmiňovaných žáků je různá. Převažuje středoškolské vzdělání, dále učební obor s maturitou a bez maturity. Pouze jeden rodič má vysokoškolské vzdělání.

Zaměstnáno je 17 rodičů, nezaměstnáno 8 rodičů z celkového počtu 25 oslovených zákonných zástupců.

V úplné rodině žije 15 žáků, v neúplné rodině 8 žáků, v náhradní rodině 2 žáci. Vlastní pokoj a studijní zázemí má 18 žáků.

Počet sourozenců je u žáků se SVPŠD různý. Jednoho sourozence má 12 žáků, dva sourozence 6 žáků, více sourozenců 3 žáci. Žádného sourozence nemají 4 žáci. Prvorozených dětí je 11.

Praváků je 22, leváci jsou 3. Problémy s výslovností mají 4 žáci /koptavost 1, přetrvávající dyslalie 3/, je alarmující, že žádný z nich nenavštěvuje klinického logopeda.

11 rodičů uvádí, že se věnují dítěti v rámci domácí přípravy alespoň jednu hodinu denně, ostatní rodiče dětem pouze podepíší úkoly, což je zásadní poznatek pro výzkumné šetření.

7 rodičů cílevědomě vede své děti ke společné četbě z dětských knih, malování a kreslení, zpěvu. Usilují tak o rozvoj komunikačních dovedností dítěte, rozvíjejí jeho slovní zásobu, posilují hrubou a jemnou motoriku, grafomotoriku, podněcují bohaté slovní vyjadřování a podporují rozvoj sebevědomí. 18 rodičů se v tomto směru dětem nevěnuje. Vědomě či nevědomě tak svého potomka ochuzují o společné chvíle strávené v kruhu rodiny a pozitivně citově nabitě atmosféře, která je nezbytná pro formování takových vlastností, jako jsou vytrvalost, ohleduplnost, přesnost, cílevědomost, které jsou nezbytné pro úspěšné překonání překážek souvisejících se SVPŠD.

Pouze 5 rodin má ve své domácí knihovně literaturu týkající se SVPŠD. Terapeutických programů zaměřených na zmírňování projevů specifických

vývojových poruch se účastní se svými dětmi 2 rodiny, 15 rodičů netrestá své dítě za neúspěch ve škole, 10 rodičů uvádí, že trestá své dítě jen výjimečně.

Ve volném čase dává 8 žáků se SVPŠD přednost sledování televize, 7 žáků hrám na PC a 6 žáků sportovním aktivitám. Organizovaných koníčků využívají 4 žáci. Z výsledků je patrné, že větší část žáků tráví svůj volný čas u televize a počítače. Pokud není trávení volného času dlouhodobě smysluplné a děti postrádají pozitivní stimulaci z rodinného prostředí, může tato skutečnost negativně ovlivnit jejich školní výkony.

13 rodičů se domnívá, že je jejich dítě ve škole spokojené, 5 rodičů uvádí spíše nespokojené, zcela nespokojeni jsou 4 žáci /jsou to ti žáci, kteří jsou ve škole neúspěšní a mají ve školním kolektivu nepříznivou pozici/. Někteří z rodičů se neumí nebo nechtějí k položené otázce vyjádřit.

### **10.5.2 Případové studie vybraných žáků**

***LUKÁŠ 2000, 4. ročník, ADHD + projevy dyskalkulie***

***Pedagogická diagnostika:***

Lukáš je žákem 5. ročníku ZŠ. Má drobnější štíhlou postavu, nosí brýle pro středně těžkou slabozrakost s výrazným podílem nystagmu. V třídním kolektivu má pozici outsidera, často bývá terčem posměchu ze strany silnějších spolužáků, kteří vědí, že Lukáš se bude jen obtížně bránit. Z tohoto důvodu narůstá u chlapce pocit nejistoty, v souvislosti s opakovanými pocity neúspěchu a nepřijetí ze strany okolí má tendenci šaškovat a být v opozici.

Chlapec je delší dobu v péči dětské psychiatrie (již od předškolního věku), dlouhodobě užívá medikaci ke zmírnění projevů ADHD (neklid, nesoustředěnost, impulzivita). Má přetrvávající obtíže v matematice. V únoru 2011 absolvoval v PPP (pedagogicko-psychologické poradně) speciálně pedagogické vyšetření se zaměřením na zachycení dyskalkulických projevů, byla potvrzena jejich přítomnost. V květnu 2011 proběhla metodická návštěva

ze strany PPP ve škole a pozorování chlapce ve třídě při výuce. Při konzultaci vyplynulo, že je chlapec jedenkrát týdně doučován třídní učitelkou, která však nemá speciálně pedagogické vzdělání. Přes nízký počet žáků ve třídě (16) a zvýšenou individuální péči v hodinách i mimo výuku u chlapce k posunu v rozvoji matematických dovedností nedošlo, naopak, neprospěch se rozšířil i do dalších předmětů. Chlapec je bezradný, spoléhá na pomoc pedagoga, pracuje spíše s návodem, citově silně vázaný na spolužáka, ve kterém hledá oporu. Ke zhoršení projevů SPU došlo pravděpodobně z několika důvodů. Zásadním důvodem se stala skutečnost, že Lukášovi zemřel po těžké nemoci otec, od této doby žil Lukáš pouze s matkou, která mu i před nešťastnou událostí nebyla schopna zajistit harmonické rodinné zázemí. Byla dlouhodobě závislá na alkoholu (již před smrtí otce), neplnila své rodičovské povinnosti, a proto svěřil soud Lukáše do péče babičky. Na následky alkoholové závislosti v březnu 2011 zemřela Lukášovi i jeho matka. Tato skutečnost Lukáše zřejmě ovlivnila natolik, že se zhoršily jeho školní výsledky.

#### ***Z psychologického vyšetření:***

Lukáš je velmi citlivý chlapec, v úkolových situacích projevuje nárůst bezradnosti, obrací se o pomoc, narůstá nejistota. Aktuálně intelektové předpoklady v pásmu širší normy v obou složkách, verbální i názorové. Zvládá sčítání a odčítání dvojciferných čísel s jednocifernými, dvě dvojciferná čísla nikoli, má problémy se čtením víceciferných čísel, zaměňuje početní operace, obtížně se orientuje na číselné ose, nechápe matematické pojmy, plete si číselné řady. Násobení a dělení v oboru malé násobilky zvládá pouze s dopomocí a s tabulkou násobků či kalkulátorem.

Analýzou výsledků je dospěno k závěru, že verbální schopnosti chlapce jsou průměrné, schopnosti nacházet vztahy mezi čísly výrazně podprůměrné, obdobně lze hodnotit rozvinutost schopností potřebných pro chápání obrazné prostorových vztahů. Osobní tempo žáka v úkolech vizuomotorické povahy extrémně pomalé, schopnost koncentrace výrazně omezená. Bez výrazného omezení jsou schopnosti uchovávat a dle potřeby vybavovat vnímané obsahy.

### ***Speciálně pedagogické vyšetření:***

Při vyšetření chlapec spolupracuje se snahou, zadané úlohy ochotně plní, v průběhu se potřebuje stále ujišťovat o správnosti řešení, rád činnosti komentuje, nechá se snadno vyrušit. Stále selhává v úkolech zaměřených na pozornost, rychlost pracovního tempa a kvalitu vizuomotoriky, vizuomotorické kontroly a pozornosti. Tempo čtecího výkonu dosahuje průměrné úrovně, Lukáš čte s občasnou chybovostí, vážne samostatná reprodukce přečteného textu, nutné jsou návodné otázky k upřesnění. Písemný projev dobře čitelný, zvládá jej ale v pomalejším tempu, obtížně udržuje pozornost, patrné jsou drobné tiky.

***Závěr:*** Dle úvodní konzultace s babičkou se chlapec po rodinné tragédii pomalu vrací do normálního života, přivyká dané situaci a směřuje se postupně s tím, že bude žít nadále v péči babičky, která se snaží v rámci svých možností o vnuka pečovat. Na doporučení PPP se s Lukášem učí, využívají speciálních výukových programů na PC a dalších speciálně pedagogických pomůcek. Babička se pravidelně informuje na prospěch vnuka ve škole. Od školního roku 2011/2012 bude Lukáš integrován ve své stávající třídě. IVP mu bude vypracováno pro předmět matematika. Dále se bude speciálně pedagogická intervence odvíjet od skutečnosti, jakým směrem se bude dále ubírat Lukášova školní úspěšnost.

***MICHAL 1999, 5. ročník, ADHD + dysgrafie + dysortografie, projevy dyslexie***

### ***Pedagogická diagnostika:***

Chlapec je vyšší, štíhlé postavy, citlivý, pracovitý, při činnosti spíše neprůbojný. V novém třídním kolektivu si našel kamaráda, se kterým jsou si vzájemně blízcí.

Výukové obtíže se u Michala začaly projevovat po prvním pololetí prvního ročníku (1 krát odklad školní docházky pro školní nezralost). Zpočátku

nebyly tak výrazné, i když Michal vynakládal stále více sil, aby stačil školnímu tempu, s přibývajícím povinnostmi se obtíže začaly prohlubovat. I přes snahu předešlé základní školy vytvořit Michalovi vhodné podmínky pro další vzdělávání (IVP od třetího ročníku pro hlavní předměty), nebyl chlapec schopen ve čtvrtém ročníku obstát v běžném vzdělávacím proudu. Jeho výkon se neustále zhoršoval a neodpovídal úrovni příslušného věku. Michal zaostával především ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace /Český jazyk, cizí jazyk/ a rovněž v matematice. Jedním z důvodů školního neúspěchu byla domácí příprava, která zcela selhávala. Chlapec vykazoval velmi pomalé pracovní tempo, dlouhodobě nezvládal v některých předmětech nároky příslušného ročníku, v důsledku opakovaného školního neúspěchu rezignoval a neplnil své školní povinnosti, rovněž se projeví poruchy chování, úzkost a neuróza spojená s častými bolestmi břicha. Michal začal docházet do dětské psychiatrické ambulance.

#### ***Diagnóza a doporučení PPP:***

*Úroveň čtenářských dovedností:* čtenářské dovednosti se pohybovaly v pásmu podprůměru, s projevy výrazně pomalého tempa, krátkého čtecího pole, nekoordinovaných očních pohybů. Čtení bez porozumění textu, častá záměna písmen (především tvarově podobných), obtíže ve spojování hlásek do slabik, nedokonalá analýza a syntéza v nácvičce čtenářských dovedností.

*Úroveň písmařských dovedností:* písmo neúhledné, příliš velké a obtížně čitelné, patrný silný přítlak na podložku, oslabena grafomotorika, obtíže v dodržování výšky písmen, jejich častá záměna, neupevněna pravolevá orientace, větší množství pravopisných chyb specifického charakteru v psaném textu.

Výrazné projevy dysgrafie a dysortografie, projevy dyslexie, deficity v oblasti zrakové a sluchové percepce, vizuomotoriky, oslabená grafomotorika. Vzhledem k narůstajícímu školnímu neúspěchu a komplikovanému rodinnému zázemí doporučeno umístění do Základní školy, Husova 526 Čáslav, kde bude

chlapci poskytnuta odborná péče speciálním pedagogem a individuální přístup s nižším počtem žáků ve třídě.

### ***Rodinná anamnéza:***

Michal žije s matkou (středoškolské vzdělání) v neúplné rodině, dále se dvěma sourozenci, starší Adélou a mladším Vojtěchem. Rodina se dlouhodobě potýká s nedostatkem financí.

Matka je silný kuřák, s Michalem rizikové těhotenství, komplikovaný porod ve 36 týdnu hlavičkou.

Zaměstnání matky: servírka, zaměstnání otce: technik.

Michalova matka se rozvedla, když bylo jejímu synovi pět let. Soud jí svěřil po rozvodu do péče tři děti, Michala (12) a dva další sourozence: Adélu (14) a Vojtěcha (7). Matka si stěžuje, že je na výchovu dětí sama, otec nejeví zájem. V současné době založil novou rodinu, které se maximálně věnuje. Na děti z prvního manželství zanevřel.

Zpočátku se prý Michalova matka snažila synovi pomáhat s jeho školními povinnostmi, krátce rovněž společně navštěvovali terapeutické aktivity v rámci PPP, které jim byly doporučeny. Michalův stav se bohužel tak rychle, jak matka očekávala, nelepšil. Přetrvávaly i nadále problémy ve čtení a psaní, přidružily se neurotické projevy a poruchy chování, Michal odmítal chodit do školy, ráno často plakal a stěžoval si na bolesti břicha.

Vzhledem k pracovní vytíženosti (jak matka udává) přestala s Michalem docházet do PPP, rovněž se nepodílela na reedukační péči školy, kterou Michal započal. Dle bývalé třídní učitelky nespolupracovala a nepodporovala záměr školy pomoci, spíše rezignovala na vzniklou situaci a nepomáhala Michalovi s učením. Školní neúspěšnost se tak nadále prohlubovala, nepomohl ani individuální vzdělávací plán, který byl vytvořen vedením školy, PPP a třídní učitelkou pro předměty český jazyk, cizí jazyk.

Bez soustavné pomoci rodiny a bez citově vyrovnaného zázemí Michal nedokázal čelit svému znevýhodnění, stále více se vyhýbal školním povinnostem, začal chodit „za školu“ a matka netušila, jak dalece se synovy problémy rozrůstají. Stal se uzavřeným. V kolektivu úspěšnějších spolužáků byl terčem výsměchu a ponižování, které těžce nesl.

Vše se vyhrlo na konci čtvrtého ročníku. Na doporučení třídní učitelky, lékaře a PPP byl chlapec od školního roku 2010/2011 se souhlasem matky umístěn do Základní školy Husova v Čáslavi. Tato škola se v současné době zaměřuje na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, na vzdělávání žáků vyrůstajících v rozdílných sociokulturních podmínkách, v nepodmětém rodinném prostředí, a rovněž na žáky s výraznými specifickými i nespecifickými poruchami školních dovedností, u kterých byla neúspěšně aplikována integrační a reedukační péče v rámci běžné třídy základní školy.

**Závěr:** Michal nastoupil v nové škole do pátého ročníku. Postupně se sžíval s kolektivem, přivykl studijním povinnostem a díky individuální péči speciálních pedagogů a jejich vlídnému přístupu se začaly pozvolna školní výsledky zlepšovat. Dnes chlapec zvládá školní povinnosti v rámci svých možností bez výrazných obtíží, není stresován opakovaným neúspěchem a příliš vysokými nároky školy, dokáže se v malém kolektivu prosadit. Ve škole je mu dopřáno zažít pocit úspěchu. Michalova matka změnila zaměstnání, urovnala partnerské vztahy a nyní má na syna více času. Chlapce ovlivňují tyto životní změny velmi pozitivně, působí klidněji a vyrovnaněji.

### ***MILOSLAVA 1999, 5. ročník, dysortografické a dyskalkulické obtíže***

#### ***Pedagogická diagnostika:***

Miloslava (jedenkrát odklad školní docházky pro školní nezralost), nenavštěvovala MŠ, drobná, štíhlá a hyperaktivní dívka, která jen obtížně udržuje při vyučování pozornost, často svým chováním vyrušuje ostatní žáky

třídy, ráda na sebe upozorňuje šaškováním, vyžaduje neustálou pozornost pedagoga.

Výukové obtíže se u Miloslavy začaly objevovat ve druhém ročníku ZŠ, s narůstajícími nároky školy se objevily výrazněji v matematice, později přibyl český jazyk a anglický jazyk. Miloslava neměla v domácím prostředí vhodné podmínky pro svůj rozvoj, matka se nezajímala o školní výsledky své dcery, v rámci domácí přípravy nepomáhala s učením, s dcerou se neúčastnila doporučených reedukačních aktivit v rámci PPP.

Ve školním roce 2009/2010 došlo ke změně třídní učitelky, což Míla nesla velmi negativně, objevily se neurotické projevy v chování dívky, došlo k prohloubení výukových obtíží. Miloslava s paní učitelkou příliš dobře nevycházela, měla strach ze školy, každé ráno plakala a stěžovala si na různé potíže, kterými se chtěla vyhnout škole.

#### ***Diagnóza a doporučení PPP:***

Dysortografické a dyskalkulické obtíže, oslabení ve zrakové diferenciaci, snížené sebehodnocení, senzitivita, aktuální rozumové schopnosti v pásmu podprůměru.

*Psychologické vyšetření ze dne 24. 11. 2010:* V sociálním kontaktu i ve výkonech je Miloslava velmi nejistá, důležitá je pro ni podpora ze strany rodiny, ujištění a povzbuzení ve výkonech. Aktuální rozumové schopnosti ve verbálních a neverbálních zkouškách spadají celkově do pásma podprůměru. Pracovní tempo je pomalé. Miluše se nejlépe dařilo v oblasti zrakového postřehu, rozsahu dlouhodobých vědomostí a neverbálního sociálního logického úsudku. Je nutné poskytnout Míle dostatečný časový prostor na vypracování úkolů, časový limit je pro dívku stresující, důležité je chválit za každý i dílčí úspěch a v domácím prostředí dávat dívence najevo, že je rodinou milována.



*Speciálně pedagogické vyšetření:* Miloslava navazuje sociální kontakt jen velmi nejistě, zřejmé obavy z toho, co ji čeká, po chvíli se osmělí. Při vyšetření pracuje pečlivě.

*Zkouška čtení:* Tempo čtení v pásmu vyššího průměru, občas záměna koncovky, reprodukci první poloviny článku zvládá samostatně a podrobně, druhou polovinu si vybavuje obtížněji i po pomocných otázkách.

*Zkouška psaní a pravopisu:* Tempo psaní přiměřené, úchop těsně nad hrotem tužky, písmo neurovnané, přepisované. V diktátě převažuje specifická chybovost nad nspecifickou. Většinu chyb při ústní kontrole opraví.

*Specifické zkoušky:* Sledují výrazné oslabení v oblasti zrakového vnímání.

*Matematické schopnosti:* Číselné představy – třídění podle určitých hledisek zvládá s těsnějším vedením, porovnávání množin lišících se prostorovým uspořádáním prvků zvládá samostatně. Číselné operace – určování více/méně zvládá, nejistota v porozumění a pochopení číselné řady. Matematické operace – chybuje v základních matematických operacích, využívá názor (prsty), obtíže s pochopením dělení a násobení. Pokračování jednoduchých číselných řad zvládá. Princip analogie a logického úsudku nikoli.

Po komplexním zvážení situace, především ve vztahu k třídní učitelce a k aktuálnímu rodinnému zázemí, doporučen od 30. 11. 2009 přestup na ZŠ Husova v Čáslavi.

### ***Rodinná anamnéza:***

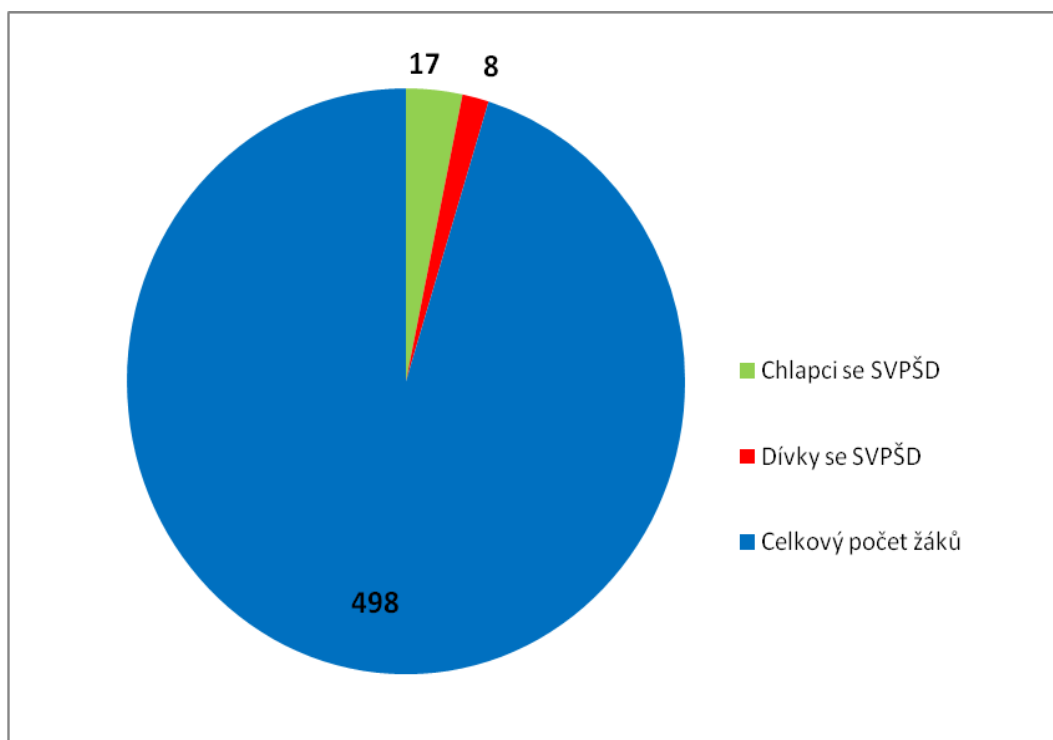
Dívěnka se narodila jako neplánované dítě nezletilé matce v 17 letech. Porod ve 35 týdnu těhotenství komplikovaný, váha předčasně narozené dívky 2,37 kg. Od svých 9 let vyrůstá Miloslava u prarodičů, kterým byla soudně svěřena do pěstounské péče, svobodná matka o svou dceru dlouhodobě nejevila

zájem a neposkytovala jí patřičné rodinné zázemí. Nyní je povinna přispívat na výživu nezletilé.

**Závěr:** S přechodem Miloslavy do ZŠ Husova v Čáslavi nastaly pro dívku zásadní změny. Musela se naučit dojíždět z místa svého trvalého bydliště vzdáleného od Čáslavi 15 km. Brzy si ale přivykla nejen na dojíždění, rovněž na nový kolektiv spolužáků a především vstřícnou třídní učitelku, která je Míle oporou. Babička i děda se snaží v rámci svých možností vnučce s učením pomáhat a nahradit tak chybějící článek matky, která svou dceru po delší dobu zanedbávala a nakonec opustila.

### 10.5.3 Grafické vyjádření získaných dat

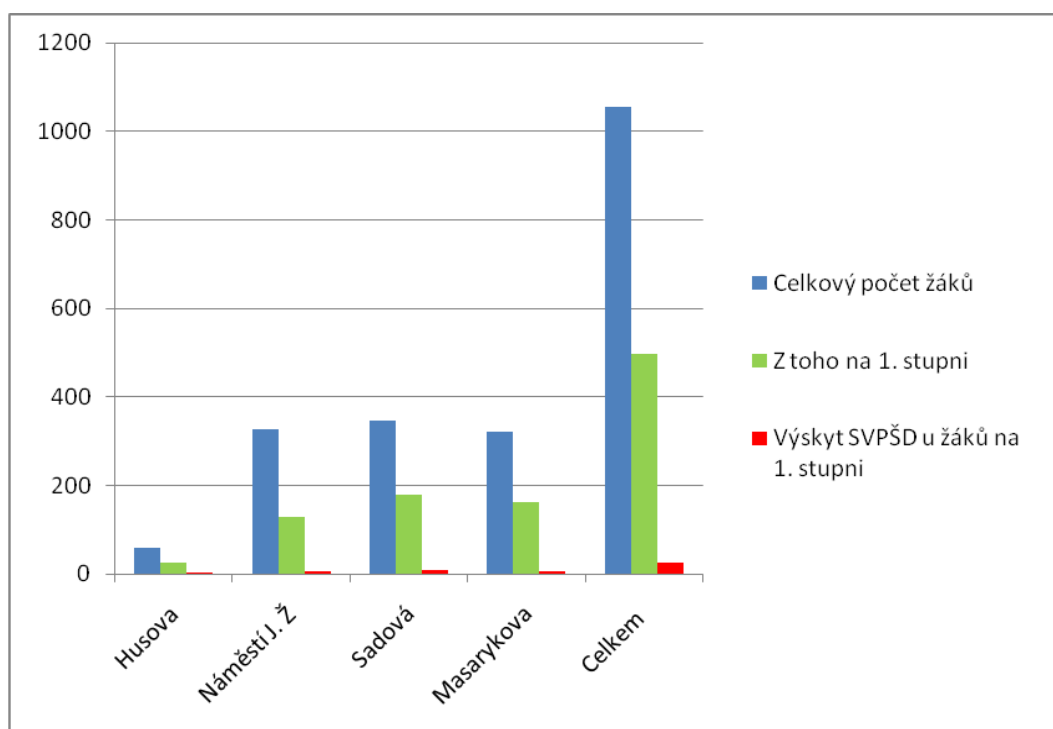
Graf 1: Počet dívek a chlapců s diagnostikovanými SVPŠD na 1. stupni ZŠ ve školním roce 2010/2011



Poznámka:

Z celkového počtu 498 žáků vzdělávajících se na 1. stupni ZŠ v Čáslavi, je 5% žáků se SVPŠD, 17 chlapců = 3%, 8 dívek = 2%, celkem 25 žáků s diagnostikovanými SVPŠD.

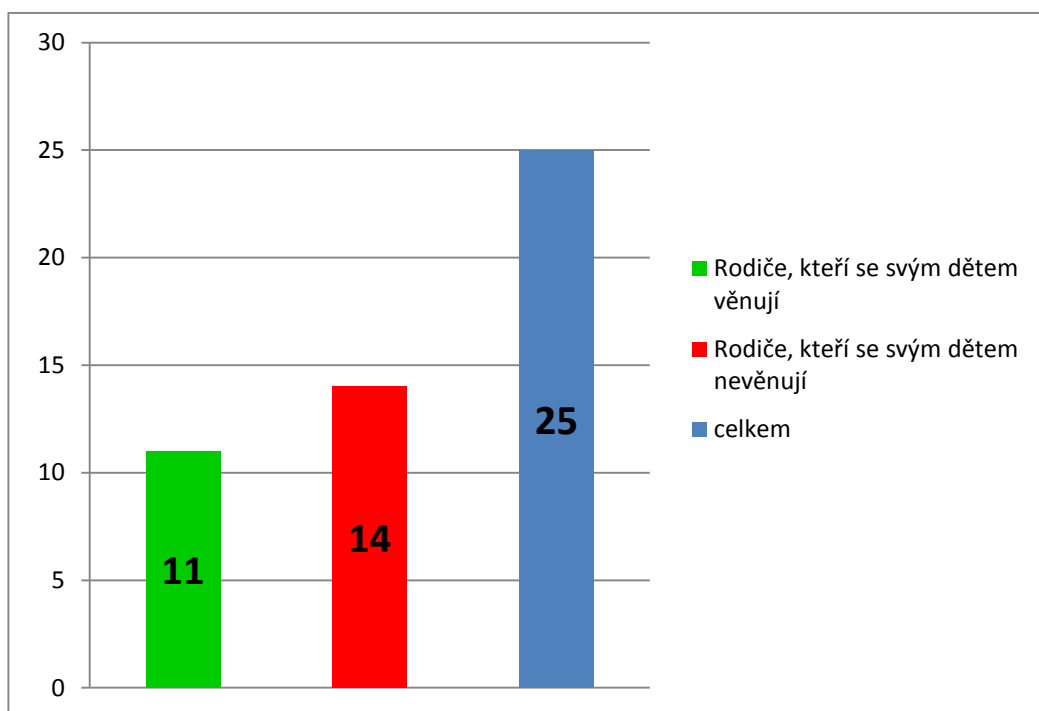
Graf 2: Výskyt žáků se SVPŠD ve školním roce 2010/2011 v jednotlivých základních školách



Poznámka:

Graf znázorňuje údaje o jednotlivých školách, celkové počty žáků jsou znázorněny modře, zeleně jsou znázorněny žáci 1. stupně, červeně žáci se SVPŠD na 1. stupni příslušné ZŠ.

Graf 3: Podíl rodičů, kteří se svým dětem v rámci domácí přípravy pravidelně věnují a rodičů, kteří se svým dětem nevěnují



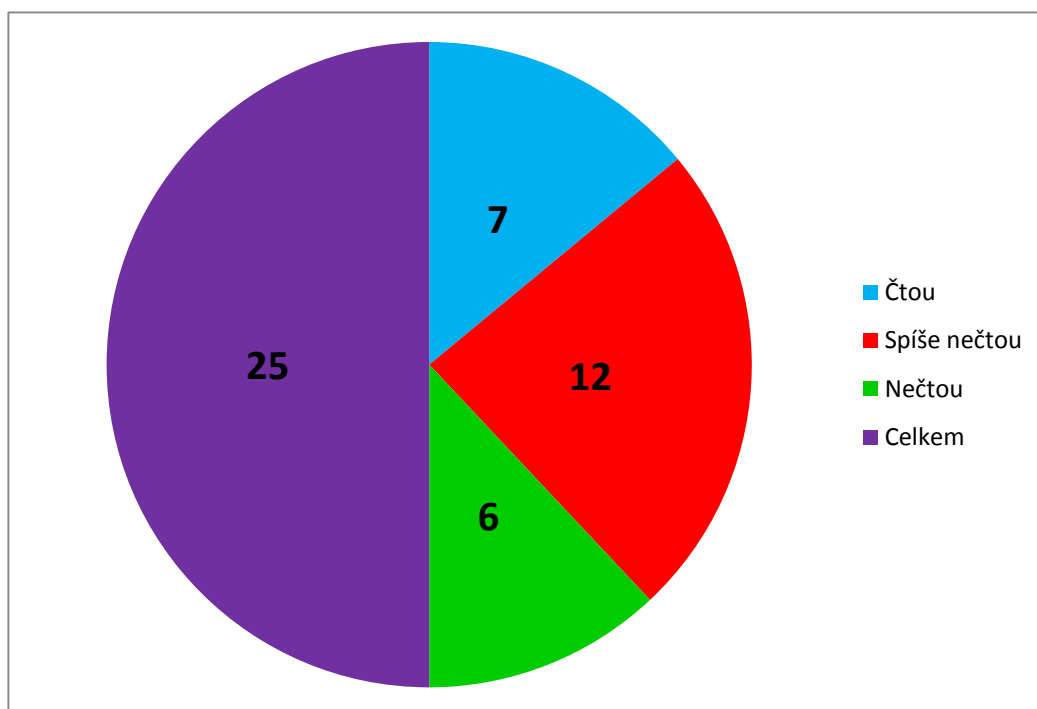
Poznámka:

*Celkový počet rodičů /25/.*

*Rodiče, kteří se v rámci domácí přípravy svým dětem pravidelně věnují /11/.*

*Rodiče, kteří se svým dětem doma nevěnují, jejich péče se omezuje pouze na podepsání domácích úkolů /14/.*

Graf 4: Podíl rodičů, kteří se svými dětmi v rámci domácí přípravy pravidelně čtou, zpívají si, malují a o těchto aktivitách si společně povídají



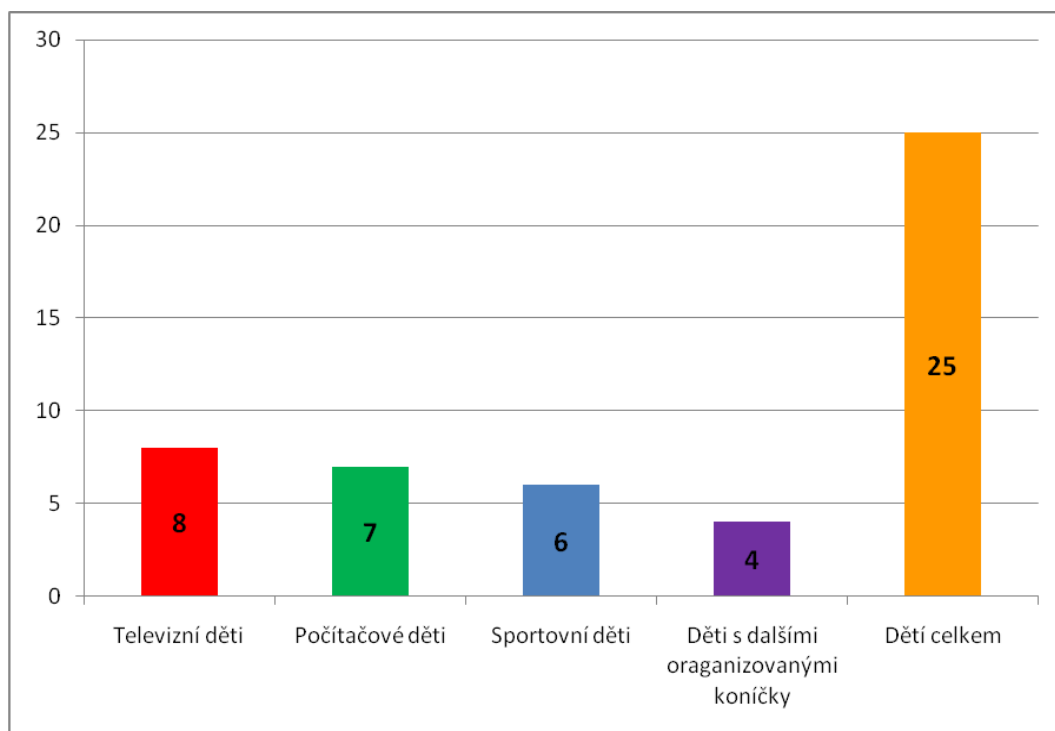
Poznámka:

*Rodiče, kteří se svými dětmi pravidelně čtou, zpívají si, malují, rozvíjejí tak aktivně dětské komunikační schopnosti /7/.*

*Rodiče, kteří se svými dětmi doma spíše nečtou /12/.*

*Rodiče, kteří se svými dětmi doma nečtou /6/.*

Graf 5: Aktivity, kterým dává žák se SVPŠD ve volném čase přednost



Poznámka:

Nejvíce žáků dává ve volném čase přednost sledování televize a práci s počítačem.

Sportuje pouze 6 žáků, organizovaných koníčků se účastní 4 žáci.

## 10.6 Dílčí závěry z průzkumného šetření

Průzkumné šetření, které se zabývalo významem rodiny a podnětného rodinného prostředí pro žáky se SVPŠD na 1. stupni ZŠ přineslo několik zajímavých zjištění, která mohou být pro rodiče zmiňovaných žáků i pedagogy samotné ukazatelem, jakým směrem se orientuje dnešní péče o dítě se SVPŠD v rámci především domácí přípravy. Na základě výsledků průzkumného šetření byla potvrzena významná role rodiny ve vztahu k dítěti znevýhodněného SVPŠD.

Cílem bylo potvrdit zásadní význam rodiny a zdůraznit nezbytnost spolupráce mezi rodinou a školou, které se spolupodílí na úspěšném reedukačním procesu specifických vývojových poruch školních dovedností u žáků 1. stupně základní školy.

*Hypotéza: Lze předpokládat, že žáci s diagnostikovanými SVPŠD, kterým rodiče v rámci reedukace pravidelně pomáhají s přípravou na vyučování, podají ve škole lepší učební výkon než ti žáci, kterým jejich rodiče pravidelně s přípravou na vyučování nepomáhají.*

Průzkumné šetření ukázalo, že 11 rodičů z 25 oslovených se svým dětem v rámci domácí přípravy pravidelně věnuje, ostatní rodiče, kterých je bohužel více se svým dětem nevěnují. Uvádí různé důvody, nejčastěji pracovní vytíženost. Tato skutečnost negativně ovlivňuje zdárný průběh reedukace i samotné vzdělávání žáků se SVPŠD v rámci běžné třídy. Zmiňovaní žáci bývají dle třídních učitelů méně úspěšní (především v hlavních předmětech), častěji prožívají stres, který ovlivňuje jejich školní výkonnost, hůře tento stres snášejí, trpí přidruženými poruchami chování a neurotickými projevy. 3 žáci ze 4, kterým se rodiče dlouhodobě nevěnují, mají rovněž nepříznivou pozici v třídním kolektivu.

*Hypotéza č.1.1: Lze předpokládat, že rodiče, kteří v rámci reedukace se svými znevýhodněnými dětmi pravidelně čtou dětské knihy, přispějí ke zmírnění výukových obtíží souvisejících se SVPŠD efektivněji než rodiče, kteří se svými dětmi pravidelně nečtou.*



Z průzkumného šetření vyplynulo, že pouze malá slupina 7 rodičů se svými dětmi v rámci domácí přípravy pravidelně čte dětské knihy a vede své znevýhodněné dítě k pozitivnímu vztahu k četbě. Tato skutečnost blahodárně ovlivňuje školní úspěchy, promítá se do mezipředmětových vztahů, napomáhá rozvíjet dětskou fantazii, představivost, má významnou estetickou a didaktickou úlohu, rovněž posiluje citové pouto mezi rodičem a dítětem, které je pro žáka s diagnostikovanou SVPŠD nepostradatelné.

*Hypotéza č.1.2: Lze předpokládat, že rodiče, kteří si v rámci reedukace se svými znevýhodněnými dětmi zpívají, kreslí a malují, a při těchto aktivitách rozvíjí dětské komunikační schopnosti, přispějí ke zmírnění výukových obtíží souvisejících se SVPŠD efektivněji než rodiče, kteří se svým dítětem nevěnují.*

Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že 8 rodičů z 25 si v rámci reedukace se svým znevýhodněným dítětem zpívá, kreslí a při těchto aktivitách hojně komunikuje, aby byla optimálně zajištěna stimulace řečových schopností dítěte, rozvoj fonemického sluchu, motoriky a grafomotoriky, nezbytné pro utváření čtenářských a písářských dovedností.

Výskyt SVPŠD je na čáslavských základních školách vyšší u chlapců než dívek. Poměr výskytu je 17 : 8. Toto zjištění potvrzuje výzkumy, které byly v minulých letech v této oblasti uskutečněny různými odborníky.

## ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo potvrdit zásadní význam rodiny a podnětného rodinného prostředí u žáků s diagnostikovanými specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na 1. stupni ZŠ. Smyslem bylo zdůraznit nezbytnost spolupráce mezi rodinou a školou a nezastupitelnou úlohu kvalitní domácí přípravy, která se spolupodílí na úspěšném reedukačním a edukačním procesu poruch učení.

K realizaci cíle bylo využito odborné literatury publikované v teoretické části diplomové práce a průzkumného šetření /praktická část/, uskutečněného na čtyřech čáslavských základních školách. V rámci průzkumného šetření byla uplatněna dotazníková metoda /rodiče a třídní učitelé/, metoda rozhovoru /výchovní poradci/, rovněž bylo využito případových studií /kazuistik/, které u třech vybraných žáků podrobně analyzovaly nepodnětné a disharmonické rodinné zázemí, v jehož důsledku byla negativně ovlivněna školní úspěšnost.

Výsledky průzkumného šetření potvrdily zásadní význam rodiny a harmonického rodinného zázemí v souvislosti s úspěšným odstraňováním poruch učení. Nastínily současný zájem rodiny o vzdělávání a domácí přípravu znevýhodněného žáka, přinesly konkrétní údaje o jednotlivých rodinách a jejich přístupu k reedukaci.

Význam rodiny není z hlediska vzdělávání omezen pouze na poskytování domácího prostředí, v němž se dítě cítí chráněno. Je nezbytné, aby se rodiče aktivně zajímali o školní vzdělávání, neboť tento zájem má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte. Svým zájmem o vzdělávání dávají rodiče dítěti najevo, jaký význam přisuzují jeho osobě. Zájem rodičů se mimo jiné projevuje tím, že nabízejí dítěti pomoc při jeho domácí přípravě na vyučování. Dobře fungující rodina podporuje práci školy a ztotožňuje se s jejími kritérii i hodnotami. Zná učitele svého dítěte, důvěřuje mu a je připravena obracet se k němu o radu (Fontana, 2003).

Diplomová práce je určena především těm rodičům, kteří jsou ochotni projevit zájem o problematiku SVPŠD, s pokorou přijímat názory odborníků citované v této práci, inspirovat se jimi a ztotožnit se s doporučeními pedagogů, která mohou jejich znevýhodněnému dítěti pomoci a pozitivně tak ovlivnit budoucí profesní uplatnění a životní šance.

*„Rodičovství znamená přijetí všeho dobrého i zlého, co si přinášíme na tento svět. Děti přináší rodičům mnoho radosti a také starostí, se kterými se musí umět vypořádat. Rodičovství v pravém slova smyslu znamená, že člověk vědomě přijímá ochotu jít se svým dítětem nejen cestou poklidnou a radostnou, rovněž cestou trnitou a plnou odříkání. Aby mohlo dítě šťastně zakotvit v přístavu svých rodičů, potřebuje bezvýhradné přijetí. Potřebuje bezvýhradný souhlas k existenci, to proto, aby bylo schopno úspěšně se začlenit. S dvojjazyčností a polovičatostí se neumí vyrovnat. Touží být milováno bezmeznou upřímnou láskou, nezištnou a bezvýhradnou. Touží po objetí a pochvale, když se mu něco zásadního podaří, vyžaduje pomoc, když si neví rady, očekává vstřícnost a tolerantnost.“* (Prekopová, Schweizerová, 2008)

Pokud rodiče nepřijmou dítě i s jeho nedostatky a dlouhodobě neplní své rodičovské poslání, dopady přinášející tuto skutečnost mohou mít na dítě se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností nedozírné následky. V době školní docházky jsou často jednou z možných příčin komplikované reedukace a školní neúspěšnosti.

Na závěr několik cenných rad pro rodiče zmiňovaných žáků:

*„Věnujte čas svému dítěti, ať je jakékoliv.“*

*„Nestyďte se kontaktovat odborníka a řešit s ním situaci, která vás trápí.“*

*„Čtěte! Bylo vydáno mnoho knih, kde můžete najít řešení.“*

*„Řešení většiny problémů není jednoznačné, mnohdy teprve porovnáte-li více názorů a případů, naleznete optimální řešení.“*

(Zelinková, 2008, s. 194)

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M., ed. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Educations of Pupils with Learning Difficulties: sborník z konference konané v rámci fakultního rozvojového projektu MU v Brně, 13. 9. 2005.* Brno: MU, 2005.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky.* Brno: 2004. s. 128. ISBN 80-210-3613.
- BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno, 2005
- BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit.* TeMi CZ: 2008. s. 195. ISBN 978-80-87156-02-5
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: 2001 – 2007. s. 625. ISBN 978-80-7367-273-7
- FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie.* Praha: 2006. s. 323. ISBN 80-86723-22-4
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: 2003. s. 379. ISBN 80-7178-626-8
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: 2010. s. 260. ISBN 978-80-7315-185-0
- KLUGEROVÁ, J., PRÁZOVÁ, I., VACÍNOVÁ, T. *Jak vypracovat bakalářskou, diplomovou, rigorózní a disertační práci.* UJAK: 2010. ISBN 978-80-7452-004-4
- KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha: 1997. s. 202. ISSN 1211-670X
- KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: 2007. s. 143. ISBN 978-80-86723-38-9
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie.* Praha, 1987. s. 238.

- NÝTROVÁ, O., PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. Praha: 2007. s. 339. ISBN 978-80-86723-45-7
- NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. UJAK: Praha, 2008. s. 199. ISBN 978-80-86723-48-8
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: 2006. s. 395. ISBN 80-7315-120-0
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování 3. rozšířené vydání*. Praha: 2001. s. 331. ISBN 80-7178-570-9.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. *Neklidné dítě*. Praha: 2008. s. 153. ISBN 978-80-7367-351-2
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: 1999. s. 249. ISBN 80-7178-287-4
- SAPÍK, M. *Filosofie*. Praha: 2007. s. 247. ISBN 978-80-86723-33-4
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Havlíčkův Brod: GRADA Publishing, 2000. s. 125. ISBN 80-7169-773-7
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: 2007. s. 59. ISBN 978-80-7367-262-1
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: 2001. ISBN 80-7183-221-9
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: 1997. s. 164. ISBN 80-7178-131-2
- VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D., FARKOVÁ, M. *Psychologie*. Praha: 2008. s. 187. ISBN 978-80-86723-47-1
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. Praha: 2008. s. 195. ISBN 978-80-7367-321-5
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: 1994. s. 184. ISBN 80-7178-481-8
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: 2003. s. 256. ISBN 80-7178-800-7

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obr. 1: Neuspořádané a příliš velké písmo, které žáka při jeho psaní vyčerpává, vyžaduje maximální soustředění a neúměrně vynaložené úsilí neodpovídá výslednému efektu.....	28
Obr. 2: Drobnějšího písmo s častým škrtnáním ukazuje na nejistotu při vybavování písmen, jež je nedostatečně zautomatizováno. ....	29
Obr. 3: Někteří žáci píší velmi malá až nečitelná písmena, tvary písmen jsou nesprávné. I zde je typické časté škrtnání. ....	30
Obr. 4: Ukázka dysortografických chyb u žáka 3. ročníku ZŠ .....	32
Obr. 5: Strom - vývoj myšlení a učení je analogický vývoji stromu.....	66

## Seznam tabulek

Tab. 1: Údaje o příslušné základní škole, školní rok 2010/2011 .....	93
--	----

## Seznam grafů

Graf 1: Počet dívek a chlapců s diagnostikovanými SVPŠD na 1. stupni ZŠ ve školním roce 2010/2011 .....	115
Graf 2: Výskyt žáků se SVPŠD ve školním roce 2010/2011 v jednotlivých základních školách .....	116
Graf 3: Podíl rodičů, kteří se svým dětem v rámci domácí přípravy pravidelně věnují a rodičů, kteří se svým dětem nevěnují .....	117
Graf 4: Podíl rodičů, kteří se svými dětmi v rámci domácí přípravy pravidelně čtou, zpívají si, malují a o těchto aktivitách si společně povídají .....	118
Graf 5: Aktivity, kterým dává žák se SVPŠD ve volném čase přednost.....	119

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro třídní učitele .....	I
Příloha B – Dotazník pro rodiče.....	VI
Příloha C – Rozhovor s výchovnými poradci (otázky) .....	X

# PŘÍLOHY

## Příloha A – Dotazník pro třídní učitele

Vážení třídní učitelé,

jsem studentkou akreditovaného studijního programu Speciální pedagogiky, se zaměřením na učitelství 1. stupně základní školy. Obracím se na Vás s žádostí o poskytnutí informací, týkajících se vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností v souvislosti s rodinným prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Prosím Vás o vyplnění níže uvedených údajů, které poslouží pro potřeby výzkumného šetření na téma: „Význam rodiny a podnětného rodinného prostředí pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na 1. stupni základní školy.“

Za ochotu a spolupráci předem děkuji.

Bc. Petra Němcová

*Pozn: Specifické vývojové poruchy školních dovedností (SVPSD) zahrnují tyto poruchy: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie, dyspraxie. Často jsou přidruženy k poruchám pozornosti, aktivity a nadměrné impulzivité (ADHD, ODD, ADD), rovněž se objevují v kombinaci s hyperkinetickým syndromem, dříve označovaným jako lehká dětská encefalopatie (LMD).*



## NÁZEV A ADRESA ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Datum:

.....  
.....  
.....

**Celkový počet žáků školy:** .....

**Z toho na 1. stupni:** .....

**Celkový počet žáků, kteří mají diagnostikovány Specifické vývojové poruchy školních dovedností (dále jen SVPŠD)** .....

**Z toho na 1. stupni:** .....

## ÚDAJE O TŘÍDNÍM UČITELI

**1. Pohlaví:**

- žena  
 muž

**2. Věk:** .....

**3. Aprobace:** .....

**4. Délka pedagogické praxe:** .....

**5. Můj názor na vzdělávání žáků se SVPŠD v běžné třídě ZŠ:**

- Souhlasím  
 Souhlasím pouze v případě, je-li přítomen pedagogický asistent  
 Nesouhlasím, žáci by měli být vzděláváni ve speciálních školách nebo speciálních třídách, v běžné početné třídě jsou pro pedagoga zátěží  
 Neumím se vyjádřit

## ÚDAJE O ŽÁKOVĚ

### 1. Pohlaví:

- Žena
- Muž

2. Rok narození: .....

3. Třída: .....

### 4. Druh specifické vývojové poruchy:

- Dyslexie
- Dysgrafie
- Dysortografie
- Dyskalkulie
- ADHD
- LMD
- Kombinované poruchy
- Jiné poruchy (dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie)

### 5. Asistent pedagoga:

- Ano
- Ne

### 6. Integrace:

- Ano Pro předměty: .....
- Ne

### 7. Hodnocení na vysvědčení:

- Známkou
- Slovně

### 8. Pozice žáka v třídním kolektivu:

- Příznivá
- Nepříznivá

## SPOLUPRÁCE RODINA - ŠKOLA

**1. Rodiče se pravidelně účastní rodičovských schůzek:**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**2. Rodiče spolupracují se školou mimo třídní schůzky, účastní se akcí, které škola pořádá:**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**3. Rodiče využívají možnosti konzultovat problematiku SVPŠD v rámci školy s třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, za účelem získání nových informací, jak nejlépe pomoci svému dítěti v rámci domácí přípravy:**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**4. Rodiče využívají možnosti konzultovat problematiku SVPŠD v rámci školy s třídním učitelem, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, za účelem informovat se, jak mohou využít v domácím prostředí doporučené reedukační postupy, PC výukové programy pro žáky se SVPŠD, cvičení zaměřená na rozvoj myšlení, paměti, pozornosti, motoriky a grafomotoriky, očních pohybů atd.**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**5. Rodiče pomáhají dítěti v přípravě na vyučování:**

- Ano, pravidelně dítěti pomáhají
- Spíše ne
- Ne

**6. Rodiče procvičují s dítětem aktuálně probírané učivo:**

- Ano, pravidelně s dítětem procvičují
- Spíše ne
- Ne

**7. Žák má podepsané domácí úkoly:**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**8. Žák má potřebné pomůcky na vyučování: (sešity, učebnice, psací potřeby, čtecí okénko, měkké a tvrdé kostky atd.)**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**9. Rodiče projevují zájem účastnit se ve vyučování předmětů, které žák obtížně zvládá:**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**10. Spolupráci rodičů se školou považují jako:**

- Velmi dobrou
- Průměrnou, rodiče by se měli o své znevýhodněné dítě více zajímat
- Nedostatečnou
- Neumím se vyjádřit

## **Příloha B – Dotazník pro rodiče**

Vážení rodiče,

jsem studentkou akreditovaného studijního programu Speciální pedagogiky a zabývám problematikou vzdělávání žáků s projevy specifických vývojových poruch školních dovedností, kteří se vzdělávají na běžných základních školách. Prosím Vás o vyplnění níže uvedených údajů, které poslouží pro potřeby výzkumného šetření. Za Vaši ochotu a spolupráci předem děkuji.

Bc. Petra Němcová

### ***Pokyny k vyplnění dotazníku:***

Křížkem označte vyhovující odpovědi, u otevřených otázek prosím doplňte potřebné informace.

## DOTAZNÍK PRO RODIČE

Datum:

### 1. Vaše pohlaví?

- Muž
- Žena

### 2. Věk: .....

### 3. Dosažené vzdělání?

- Základní
- Učební obor bez maturity
- Učební obor s maturitou
- Středoškolské
- Vysokoškolské

### 4. Zaměstnání?

- Ano
- Ne

### 5. Stav rodiny, ve které dítě se specifickou vývojovou poruchou školních dovedností vyrůstá?

- Úplná
- Neúplná
- Náhradní

### 6. Bytové podmínky?:

- Dítě má vlastní dětský pokoj, stůl, studijní zázemí
- Dítě nemá vlastní pokoj

### 7. Počet sourozenců u dítěte se specifickou vývojovou poruchou?

- Nemá sourozence
- Jeden sourozenec
- Dva sourozenci
- Více sourozenců

**8. Dítě je prvorozené?**

- Ano
- Ne

**9. Dítě je pravák – levák?**

- Pravák
- Levák

**10. Má dítě problémy s výslovností? (porucha řeči např. dyslalie atd..)**

- Ano
- Ne

***Pokud má problémy, navštěvuje logopeda?***

- Ano
- Ne

**11. Kolik času věnujete svému dítěti v rámci domácí přípravy na vyučování?**

- Dítěti věnuji denně 1 hodinu a více
- Dítěti pouze podepíše úkoly, na domácí přípravu vzhledem k pracovnímu vytížení nemám čas
- Dítěti se nevěnuji

**12. Čtete si společně dětské knihy,**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**13. Zpíváte si společně?**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**14. Kreslíte a malujete si společně?**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**15. Máte ve své domácí knihovně odbornou literaturu týkající se specifických vývojových poruch školních dovedností?**

- Ano
- Ne

**16. Vlastní vaše dítě PC výukové programy a jiné speciální pomůcky pro žáky s poruchami učení? (př. čtecí okénka, bzučák, měkké a tvrdé kostky, obrázkové karty atd..)**

- Ano
- Ne

**17. Ve volném čase dává vaše dítě přednost?**

- Sportovním aktivitám
- Sledování televize
- Práci s počítačem
- Organizovaným koníčkům

**18. Účastníte se nebo jste se v minulosti s dítětem účastnili terapeutických programů, zaměřených na zmírňování projevů specifických vývojových poruch školních dovedností? př. EEG – Biofeedback, KUPOZ, MAXÍK, KUPREV, Metoda dobrého startu atd..**

- Ano
- Ne

**19. Trestáte dítě za špatné školní výsledky?**

- Ano
- Spíše ne
- Ne

**20. Myslíte si, že je ve škole vaše dítě spokojené?**

- Ano
- Spíše ne
- Ne
- Neumím se vyjádřit



## **Příloha C – Rozhovor s výchovnými poradci (otázky)**

*Znění otázek, které byly položeny výchovným poradcům jednotlivých škol:*

1. Kolik žáků se SVPŠD je vzděláváno na vaší škole? Kolik z těchto žáků je vzděláváno na prvním stupni? Kolik žáků má vaše škola celkem?
2. Které poruchy učení převládají?
3. Využívá vaše škola asistenta pedagoga?
4. Jaký máte názor na vzdělávání žáků s poruchami učení na běžných základních školách a možnost využití IVP, asistenta pedagoga?
5. Popište vaše osobní zkušenosti týkající se spolupráce rodiny a školy v souvislosti s reedukačními přístupy. Kterí žáci jsou úspěšní, kteří neúspěšní, jak přistupuje rodina znevýhodněného žáka k reedukaci a k přípravě na vyučování?

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Petra Němcová

**Obor:** Mgr. Speciální pedagogika - učitelství

**Forma studia:** Kombinovaná

**Název práce:** Význam rodiny a podnětného rodinného prostředí pro žáky se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností na 1. stupni základní školy

**Rok:** 2012

**Počet stran textu bez příloh:** 123

**Celkový počet stran příloh:** 10

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 27

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** Mgr. Martina Karkošová