



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

Problematika a prevence poruch učení u dětí na základní škole

Vypracovala: Bc. Renáta Průšová

Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Název diplomové práce:

Problematika a prevence poruch učení u dětí na základní škole

Anotace:

Tato diplomová práce se už dle názvu zabývá problematikou a prevencí poruch učení u dětí na základní škole. Pro zpracování tohoto tématu jsem se rozhodla na základě zkušeností s bakalářskou prací, ve které jsem se též věnovala poruchám učení, ale obecněji. Hlavním cílem je poskytnout čtenáři dostatek informací o této problematice a nabídnout praktická řešení k prevenci a nápravě.

V první části jsou teoreticky popsány veškeré poruchy, jejich diagnostika, reedukace a prevence. Dále jsou zde kapitoly věnované přístupu ke vzdělání, spolupráci rodiny a školy a poradenskému systému.

Druhá část vychází z praktického výzkumu, pro který byla navržena speciální pomůcka, jež by měla sloužit k prevenci a minimalizaci poruch. Tato pomůcka byla aplikována v praxi na základě kvalitativního výzkumu metodou standardizovaného pozorování. V závěru práce jsou zpracovány výsledky výzkumu.

Klíčová slova:

Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie...

Dissertation name:

Problematics and prevention of learning disabilities on the elementary school

Annotation:

The dissertation pursue learning malfunctions problematics and prevention by the elementary school students. I decided for this topic based on the experience with my bachelor thesis. Bachelor thesis was focused on learning malfunctions in general. The main goal is to provide the reader enough informations about this problem and offer practical solutions for prevention and correction.

In the first part I described all the malfunctions theoretically, their diagnostics, reeducation and prevention. The further chapters are about the approach to education, family and school cooperation and advisory system.

The second part comes from practical research. I introduced the special utility to prevent and minimalize the malfunctions. This utility was applied in practice based on the qualitative research by the standart observation method. The reader can find in the end of dissertation the final results of my research.

Key words:

Dyslexia, dysortographia, dysgraphia, dyscalculia...

P r o h l á š e n í

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu své kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 30. 4. 2016

.....

P o d ě k o v á n í

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Mileně Noskové, Ph.D., za ochotu, poskytnuté informace a odborné vedení diplomové práce. Dále bych jmenovitě ráda poděkovala i Mgr. Petře Lembergerové, Ing. Markétě Proškové, Ing. Jakubu Fialovi a Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D., za konzultace, připomínky, cenné rady a pomoc při zpracování. Děkuji i všem ostatním, kteří mi jakkoli pomohli, neobrátili se ke mně zády a měli se mnou trpělivost.

..

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	12
1.1 DEFINICE	12
1.2 JEDNOTLIVÉ PORUCHY UČENÍ A JEJICH PROJEVY	13
1.2.1 <i>Dysgrafie</i>	13
1.2.2 <i>Dyslexie</i>	14
1.2.3 <i>Dysortografie</i>	16
1.2.4 <i>Dyskalkulie</i>	18
1.2.5 <i>Dyspraxie</i>	19
1.2.6 <i>Dyspinxie</i>	19
1.2.7 <i>Dysmúzie</i>	20
1.3 PŘÍČINY VZNIKU	20
1.4 VÝSKYT SPU.....	22
1.5 LATERALITA A JEJÍ VLIV NA SPU.....	22
2 DIAGNOSTIKA	24
2.1 DIAGNOSTIKA VE TŘÍDĚ.....	25
2.2 DIAGNOSTIKA V PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNĚ	26
3 REEDUKACE	29
3.1 OBECNÉ ZÁSADY PRO PRÁCI S DÍTĚTEM, JEŽ TRPÍ SPU	29
3.2 OBLASTI REEDUKACE	31
3.3 NEJČASTĚJŠÍ CHYBY PŘI NÁPRAVĚ.....	32
3.4 REEDUKACE U NEJČASTĚJŠÍCH PORUCH	32
3.4.1 <i>Reedukace dyslexie</i>	33
3.4.2 <i>Reedukace dysgrafie</i>	36
3.4.3 <i>Reedukace dysortografie</i>	39
3.4.4 <i>Reedukace dyskalkulie</i>	45
4 PREVENCE.....	47
4.1 PRIMÁRNÍ PREVENCE	48
4.2 SEKUNDÁRNÍ PREVENCE.....	49
4.3 TERCIÁRNÍ PREVENCE.....	50
5 PŘÍSTUP KE VZDĚLÁNÍ.....	52
5.1 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S SPU	52
5.2 OTÁZKA INTEGRACE.....	53
5.3 HODNOCENÍ DĚTÍ S SPU	54

5.4	SOUČASNÁ VYMEZENÍ A DOPORUČENÍ HODNOCENÍ A KLASIFIKACE.....	56
5.5	OBECNÉ ZÁSADY, MOŽNOSTI ÚLEV A TOLERANCE U DĚTÍ S SPU	57
6	SPOLUPRÁCE ŠKOLY A RODINY.....	59
6.1	ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY, POŽADAVKY A CÍLE.....	59
6.2	POSTAVENÍ ŽÁKA S SPU V RODINĚ.....	60
6.3	KOMUNIKACE MEZI DÍTĚTEM ŠKOLOU A RODINOU.....	62
7	PORADENSKÝ SYSTÉM	65
II.	VÝZKUMNÁ ČÁST	68
8	ÚVOD K VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	69
8.1	POPIS POMŮCKY	69
8.2	POUŽITÁ METODA.....	71
8.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	72
8.4	CÍL PRÁCE.....	73
8.5	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	73
9	VÝZKUM	74
9.1	PRVNÍ TŘI SEZENÍ, POPIS JEDNOTLIVÝCH CVIČENÍ ÚROVNĚ JEDNA.....	74
9.1.1	<i>První sezení (zaměřeno na souhlásky)</i>	<i>74</i>
9.1.2	<i>Druhé sezení (zaměřeno na samohlásky)</i>	<i>75</i>
9.1.3	<i>Třetí sezení (zaměřeno na di, ti, ni / dy, ty, ny a párovost)</i>	<i>76</i>
9.2	KAZUISTIKY DĚTÍ	77
9.2.1	<i>Jan.....</i>	<i>77</i>
9.2.2	<i>Stanislav.....</i>	<i>78</i>
9.2.3	<i>Tadeáš.....</i>	<i>79</i>
9.2.4	<i>Adam.....</i>	<i>80</i>
10	VYHODNOCENÍ.....	81
10.1	SOUHLÁSKY, CVIČENÍ 1 – 5.....	81
10.1.1	<i>Cvičení 1, ohmatávání písmen poslepu</i>	<i>81</i>
10.1.2	<i>Cvičení 2, dělení souhlásek na měkké a tvrdé</i>	<i>82</i>
10.1.3	<i>Cvičení 3, doplňování I,Í/Y,Ý + podtrhávání tvrdých souhlásek.....</i>	<i>82</i>
10.1.4	<i>Cvičení 4, tvorba slov s tvrdou a měkkou souhláskou.....</i>	<i>83</i>
10.1.5	<i>Cvičení 5, stavba slov pomocí křížků, koleček a křížků v kolečkách</i>	<i>84</i>
10.2	SAMOHLÁSKY, CVIČENÍ 6 – 11.....	85
10.2.1	<i>Cvičení 6, skládání samohlásek</i>	<i>85</i>
10.2.2	<i>Cvičení 7, doplňování písmen A/Á zvedáním kartiček.....</i>	<i>86</i>
10.2.3	<i>Cvičení 8, přiřazování slov k hromádkám s E/Ě/Ě podle správného významu</i>	<i>87</i>
10.2.4	<i>Cvičení 9, doplňování I,Í/Y,Ý</i>	<i>87</i>
10.2.5	<i>Cvičení 10, doplňování samohlásek mezi souhlásky</i>	<i>88</i>

10.2.6	<i>Cvičení 11, hry s abecedou</i>	89
10.3	DI, TI, NI/DY, TY, NY A PÁROVOST, CVIČENÍ 12 – 16.....	90
10.3.1	<i>Cvičení 12, opakování souhlásek</i>	90
10.3.2	<i>Cvičení 13, příkládání kartiček s I/Y do slov</i>	91
10.3.3	<i>Cvičení 14, doplňování DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ</i>	92
10.3.4	<i>Cvičení 15, skladba slov</i>	93
10.3.5	<i>Cvičení 16, doplňování správných koncovek (párovost)</i>	94
10.3.6	<i>Vyhodnocení témat</i>	95
10.4	SHRNUTÍ.....	96
ZÁVĚR		100
ZDROJE		102
SEZNAM GRAFŮ		105
PŘÍLOHY		106

ÚVOD

„Žádný učený z nebe nespadl“ - slova, jež často slyšíme od rodičů, slova, která by nás měla podnítit/přimět k učení. Už když slyšíme „učit se“, ve většině z nás tato slůvka evokují vzpomínky na školní léta. Člověk se ale přeci neučí jen ve škole, učí se od samého začátku, co přišel na svět, od narození, a že toho učení není málo! Učí se vnímat, mluvit, chodit, poslouchat, uvědomovat si souvislosti, navazovat vztahy s ostatními atd. A až když se z něj stane „zkušené dítě“, začne chodit do školy, kde nastává zcela nový režim. Začíná se učit čtení, psaní, počítání atd. Není toho na něj zrovna málo. Co se ale stane v případě, když se dítě nevyvíjí standardním způsobem, ne tak, jak se předpokládá, není na tom stejně jako spolužáci. Chybuje více než ostatní, nestíhá školní tempo, nedokáže si spojit zvuky s grafickou podobou písmen, zaměňuje tvarově podobné hlásky atd. V této chvíli si většinou rodiče nebo učitel všimnou, že něco není v pořádku...

Ano, i takto se mohou projevovat specifické poruchy učení (SPU). Jak ale tyto situace řešit? Jak jim předcházet? Jak je minimalizovat? Na toto téma je zaměřena má diplomová práce, která by měla přinést nejen teoretické poznatky, ale i cenné rady, metody a řešení, jak se v těchto chvílích zachovat. Měla by pomoci nejen postiženému dítěti, ale i rodičům a učitelům co nejlépe nastalou situaci, problematiku a školní nezdary zvládnout.

V dnešní době s rozvojem společnosti stoupají i nároky na vzdělanost, čehož si jsou vědomi především rodiče. O to více si všímají výsledků svých dětí a neradi vidí neúspěchy, které často ze specifických poruch učení plynou. Ve chvíli, kdy se obtíže projeví, je nutné zasáhnout. Nevšimne-li si projevů rodič, měl by problém odhalit učitel, který by měl znát jak symptomy, tak metody přístupu práce vedoucí k zlepšení. Rodiče by si měli uvědomit svou úlohu, důležitost podpory a správné motivace, aby u dítěte nedošlo k demotivaci a zklamání.

Byla bych ráda, kdyby tato práce sloužila jako rádce pro všechny, kteří si s otázkami ohledně SPU nevědí rady, a aby jim dokázala odpovědět na veškeré dotazy, které budou potřebovat zodpovědět.

SPU jsem se věnovala již ve své bakalářské práci a jelikož toto často diskutované téma stále považuji za aktuální, rozhodla jsem se v něm pokračovat i nadále.

Teoretická část diplomové práce bude sepsána na základě odborné literatury a jejím obsahem bude podrobný popis jednotlivých poruch učení včetně jejich projevů. Další kapitoly se budou věnovat diagnostice, reedukaci, prevenci, přístupu ke vzdělání, spolupráci rodiny a školy a poradenskému systému.

Výzkumná část bude vycházet z výzkumu, pro který jsme vymysleli pomůcku, jejíž aplikace by měla pomoci předcházet poruchám nebo alespoň sloužit k zlepšení obtíží spojených s SPU. Aplikací pomůcky by měly být poruchy co nejdříve podchyceny a minimalizovány. Na druhém stupni by tedy tyto obtíže nemusely být tak rozsáhlé, jak tomu bohužel v praxi bývá.

V závěru práce budou shrnuty veškeré poznatky získané při výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

Poruchy učení jsou stále velmi diskutovány a patří k soudobým problémům školství, které je nutno řešit. Následující text by nám měl pomoci do této problematiky lépe proniknout a nastínit východiska užitečná jak pro učitele, tak pro rodiče dětí s SPU.

1.1 Definice

Zdeněk Matějček je definuje takto: „*Neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení. Obtíže v učení však mohou být závislé na závažnosti a místě mozkových změn, neuroplasticitě systému, využitelných kompenzačních poznávacích strategiích a vnějších podmínkách.*“¹

Specifické poruchy učení neboli krátce SPU jsou souhrnným názvem, jež poukazuje na obtíže vznikající při osvojování základních dovedností. Objevují se tedy zejména při učení se řeči, při jejím porozumění a užívání, a to jak v mluveném, tak v psaném projevu. Dále se mohou projevovat v neschopnosti dobře naslouchat druhým, při čtení, počítání či jiných matematických úkonech. Pokud jimi jedinec trpí, znamená to, že jeho školní zdatnost je slabší než jeho intelektové schopnosti. Obvykle k těmto vadám dochází poruchou v primárních psychických procesech a provází člověka až do dospělosti.^{2,3}

V současnosti jsou děti s těmito *poruchami* označovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento název vystihuje celou problematiku asi nejlépe, protože kromě nápravy zahrnuje i různé učební metody, speciální pomůcky, nástroje a přihlíží i k individuálnímu hodnocení.⁴

¹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H. 1995, s. 24, ISBN 80-857-8727-X.

² POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti: specifické poruchy čtení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 18, ISBN 978-80-7367-773-2.

³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 10, ISBN 80-717-8800-7.

⁴ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 9, ISBN 9788026206453.

1.2 Jednotlivé poruchy učení a jejich projevy

K nejčastějším poruchám, jež se ve školním věku objevují, patří dysgrafie, dyslexie, dysortografie a dyskalkulie. Práce bude tedy zaměřena především na tyto čtyři poruchy. Dále do této skupiny patří i dyspraxie, dysmuzie a dyspinxie.⁵

Všechny názvy začínají řeckou předponou dys. Tato předpona značí určitou deformaci, oslabení, odchýlení, vadu nebo zhoršení. Druhá část je též převzata z řečtiny a pojmenovává určitou postiženou dovednost.⁶

1.2.1 Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Má tendence směšovat psací a tiskací písmo. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísni nekoresponduje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi.“⁷

Jedná se, jak již bylo řečeno, o poruchu písemného projevu. Tato porucha postihuje především jemnou motoriku, rytmicitu a koordinaci. Z toho plyne, že písmo dysgrafika je neúhledné, neupravené, kostrbaté, často vyryté a především těžko čitelné. K obtížím dochází i v představivosti či při udržování pozornosti.⁸

Jedním z častých problémů podílejících se na dysgrafii je zkřížená nebo nevyhraněná laterálníta. Ta způsobuje horší úpravu a pomalejší tempo psaní. Někteří uvádějí, že jejich ruka je často neovladatelná a dělá si „co chce“. Přestože tedy jedinec zamýšlí tah správně, pohyb ruky jde jinam, což může být značně frustrující. Dalším nežádoucím faktorem bývá oslabené svalstvo rukou, jež způsobuje křečovitost. Pro tyto

⁵ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 9, ISBN 80-717-8800-7.

⁶ Tamtéž.

⁷ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 10, ISBN 80-210-3613-3.

⁸ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 15 – 23, ISBN 9788026206453.

děti je pak typické, že nedokáží udržet písmo na řádku, mění výšku písma, hůře převádí psací písmo na tiskací a opačně, zaměňují stejnává písmena či podobné číslice, občas vypustí písmeno nebo celé slovo, nedodržují stejné rozestupy, píší slova dohromady nebo je nedopíší celá, zapomínají interpunkční a diakritická znaménka, jejich písmo je přerušované, slova jsou zkomolená, objevuje se více gramatických chyb aj.⁹

Důraz bychom měli klást na řádné držení těla při psaní, na správný úchop psací potřeby a na sklon sešitu. Toto vše by se děti měly naučit už na 1. stupni, kdy dochází k psacím návykům. Nejsou-li k tomu totiž vedeny, je později velmi těžké, ba skoro nemožné tyto zafixované zlozvyky přeučovat.¹⁰

Psaní je pro tyto žáky velmi namáhavé, rychle je unavuje a může jim způsobovat i psychické napětí. Proto bychom měli dávat přednost mluvené formě či doplňování do předtištěného listu. Jsou-li na dysgrafiky kladeny vysoké nároky spojené s psaním, vede to k demotivaci a k celkové ztrátě zájmu se dále snažit (např. tresty za neúhlednost písma, prepisování aj.). Žák si uvědomuje, že i přes veškeré úsilí se stejně nemůže vyrovnat ostatním a postupně začíná mít k těmto činnostem odpor, což může vést k celkovému zhoršení prospěchu. Pozor však na to, abychom si dysgrafika nespletli s dítětem, které se pouze málo snaží a je líné. Vždy je tedy třeba, aby dítě, u něhož máme podezření na SPU, bylo diagnostikováno odborníkem.¹¹

1.2.2 Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. V doslovném překladu znamená potíž se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně pak poruchu ve vyjadřování řeči psanou (v psaní) a ve zpracování psané řeči (ve čtení). Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, p-b). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením

⁹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reeducace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 15 – 17, SBN 9788026206453.

¹⁰ Tamtéž, s. 18, 21.

¹¹ Tamtéž, s. 22-23.

v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Porucha může postihnout rychlost čtení, správnost čtení, porozumění čtenému textu.¹²

Tato porucha bývá dědičná a je uváděna jako nejznámější z celé skupiny, jelikož nejméně dopadala na školní výsledky. Starší formulace ji popisují jako úroveň čtení, která je nápadně nižší k ostatním dovednostem žáka.¹³

Za klíčový původ vzniku je považován zvukový a zrakový nedostatek nebo dále porucha pravolevé a prostorové orientace či malá vizuální paměť. U dyslektiků nedochází k tak rychlé automatizaci dovedností (např. výslovnostní dovednosti jsou horší; déle jim trvá proces, při kterém začínají přecházet od slabikování k plynulému čtení; jazykový cit není tak vysoký aj.).¹⁴

Porucha se nejméně projevuje při četbě, která je pro dítě poměrně náročná. Můžeme rozlišit dva typy:

- **čtení pravoemisférové** (dyslektik uplatňuje zvláště pravou polovinu mozku a levou minimálně) - objevuje se zejména při začátcích čtení, bývá pomalejší, jedinec musí vynaložit více úsilí, protože je pro něj namáhavější, není tolik plynulé a k chybování dochází zřídka,
- **čtení levoemisférové** (dyslektik uplatňuje zvláště levou polovinu mozku a pravou minimálně) - obvykle se objevuje u pokročilejších čtenářů, u nichž nejsou zcela zautomatizovány vjemové mechanismy, typické je pro ně rychlejší tempo s větším počtem chyb.¹⁵

Nejčastější projevy:

- nečitelnost,
- horší mechanická paměť (např. pro data, časové údaje, aj.),
- obtíže při dodržování melodie věty (četba je jednodušší, bez intonace, nezvyšují ani nesnižují hlas),
- neumí správně používat dech,

¹² BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 10, ISBN 80-210-3613-3.

¹³ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 9, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁴ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reeducace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 12, SBN 9788026206453.

¹⁵ Tamtéž, s. 12-13.

- problémy s pozorností a orientací (neudrží zrak na řádku, lehce se jim stane, že řádek vynechají/přeskočí).¹⁶

Typické chyby:

- lehce si spletou podobná písmena např. m-n, a-o-e, l-k-h aj.,
- prohazování slabik (tzv. kinetická inverze) např. polotovar – lopotovar,
- vypouští nebo přidávají písmena, slabiky, diakritická znaménka...,
- domýšlejí si konce vět, slov aj.¹⁷

Při čtení dochází ke komolení slov, pokud má dítě ale zdravý sluch, je schopno si postupem času své chyby opravovat. Dyslektici mívají obtíže i při reprodukci textu. Může to být způsobeno nesprávnou technikou čtení (tiché předčítání), poruchou krátkodobé paměti, nadměrným soustředěním na jednotlivá slova na úkor celku, chaotickým čtením aj. Jejich reprodukce bývá často neúplná, zmatená, nelogická, bez posloupnosti nebo si dítě prostě text nestačilo zapamatovat (typické pro děti s ADHD).¹⁸

Dyslexii bychom neměli brát na lehkou váhu a měli bychom se snažit minimalizovat její projevy. Pokud nebude brána na zřetel, dítě začne mít brzy problémy ve všech předmětech, které budou na čtení závislé (zejména v jazycích, naukových předmětech, slovních úlohách...)¹⁹

1.2.3 Dysortografie

„Tento pojem opět pochází z řečtiny. „Dys“ znamená, jak víme, něco špatného či narušeného, „orthos“ naopak označuje něco správného, opraveného a slovo „grafein“ také již známe, překládá se jako psátí nebo napsat. Tedy doslovně přeloženo „narušení správného psaní“, ale v českém jazyce se užívá sousloví „specifická porucha pravopisu“. Bohužel se *dysortografie* obvykle vyskytuje v kombinaci s *dyslexií* a *dysgrafií*, což může pro takto postižené žáky znamenat hotové peklo. Tato porucha nepostihuje kompletně celou gramatiku, zahrnuje pouze tzv. *specifické dysortografické jevy*. *Dysortografici* nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují některé

¹⁶ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reeducace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 13., SBN 9788026206453.

¹⁷ Tamtéž, s. 14-15.

¹⁸ Tamtéž, s. 15.

¹⁹ Tamtéž.

slabiky, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena nebo i celé slabiky atd., podobně jako u *dyslexie*, ale tentokrát při psaném projevu²⁰

Dysortografie může být zapříčiněna poruchou sluchového vjemu. Jedním z příznaků je např. to, že dysortografik má horší paměť na vnímání rytmu a jeho následnou reprodukci.²¹

Nejvýrazněji se vada projevuje při psaní diktátů. Pro tyto jedince je těžké převést mluvené slovo do písemné podoby a díky tomu vzniká v jejich prepisech řada chyb.²²

Hlavními projevy jsou:

- neschopnost lokalizace délky samohlásek,
- vkládání, přesmykování či vynechávání slov, slabik, písmen,
- záměna znělých hlásek s neznělými (např. med/met),
- záměna měkkých a tvrdých slabik, jež výrazně působí na pravopis substantiv a adjektiv dle vzorů či na shodu přísudku s podmětem,
- neúhledná úprava psaného písma,
- vynechávání nebo naopak připisování čárek,
- nedodržování mezer zejména u pronomin se/si a u prepozic (píší např. zpívámesi, vautě aj.),
- nezvládání shluku souhlásek (např. strčit),
- nesmyslné dělení slov (např. nočn-ík),
- zvýšená chybovost u gramatiky a i při přepisování.²³

Většina chyb u těchto žáků vzniká z důvodu nedostatku času na vypracování a z následného nestihnutí kontroly. Zvláštní je, že nemají potíže naučit se pravopisná pravidla. Kdykoli je vyzkoušíme z naučených pouček, bezchybně nám je odříkají. K problémům dochází až ve chvíli, kdy mají poučku aplikovat v praxi.²⁴

²⁰ Dysortografie [online], [citováno 2015-08-19]. Dostupné z <http://www.pedagoginkluzce.cz/13-dysortografie>.

²¹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reeducace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 23 – 24., ISBN 9788026206453.

²² Tamtéž, s. 24.

²³ Tamtéž, s. 24-26.

²⁴ Tamtéž, s. 26.

1.2.4 Dyskalkulie

„Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6-9), záměnami čísel (např. 2008-2800), neschopností provádět matematické operace (sčítání, odečítání, násobení, dělení), poruchami v prostorové a pravolevé orientaci.“²⁵

Dyskalkulie se samostatně, stejně jako ostatní poruchy, objevuje málokdy. Tato definice vystihuje hlavní rysy poruchy, mezi něž patří mimo jiné i ulpívání na názorných představách. Název je odvozen z latinského calculus znamenající počet. Bývá řazena mezi nejmladší SPU a patří též k velmi významným, jelikož postihuje 5 – 6% populace. Stupňující se obtíže v matematických schopnostech se dále nazývají: astenokalkulie, hypokalkulie, oligokalkulie a akalkulie.^{26, 27}

Dělení dyskalkulií dle L. Košče:

- **praktognostická** – žák má problém řadit předměty dle velikosti, srovnávat je a manipulovat s nimi,
- **verbální** – jedná se o poruchu verbálního pojmenovávání čísel, kvantity, počtu a jiných matematických úkonů. Takto postižený jedinec nedokáže např. na pokyn slovy správně najít určitý počet symbolů, nevyjmenuje zpětně čísla...,
- **lexická/numerická** – problematika se čtením symbolů (např. místo 23 čte 32),
- **grafická** – narušena schopnost správně zapsat matematické symboly (např. místo 156 napíše 100 50 6),
- **ideografická/ideognostická** – problematika s pochopením matematických vztahů a pojmů (např. dokáže přečíst i napsat číslo 6, ale nepochopí, že $7 - 1 = 6$),
- **operacionální/operační** – neschopnost provádět matematické operace (např. vypočítat písemnou úlohu, sečíst, odečíst, atd.²⁸

²⁵ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: vymezení současné problematiky. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 11, ISBN 8071780383.

²⁶ KOCUROVÁ, M. Specifické poruchy učení a chování. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 51, ISBN 80-708-2705-X.

²⁷ DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, s. 92, ISBN 80-704-0102-8.

²⁸ KOŠČ, Ladislav. Patopsychológia učenia a jej neuropsychologické základy. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, s. 57, bez ISBN.

1.2.5 Dyspraxie

„Dyspraxie je specifická vývojová porucha motorických funkcí u dítěte s inteligencí průměrnou a vyšší. Dítě s dyspraxií vykazuje rozdíl mezi pohybovými schopnostmi a věkem. Má obtíže při osvojování komplexních pohybových dovedností. Hrubá motorika je ve vývoji opožděná a dítě má problémy v nápodobě viděných pohybů. Následně si obtížně osvojuje úkoly vyžadující jemnou motoriku“²⁹

Jedná se o poruchu obratnosti, která jedince omezuje v činnostech týkajících se motoriky a pohybové koordinace. Podílí se na celkové charakteristice pohybu i chování. Veškeré obtíže týkající se této poruchy jsou vrozené a přetrvávají od raného věku.³⁰

Tyto děti bývají často neprávem považovány za nešikovné, neohrabané, neobratné, nemotorné... Porucha hrubé i jemné motoriky se totiž odráží téměř ve všech činnostech. Ať už je to chůze, běh, plavání, psaní, vázání tkaniček nebo navlékání jehly. Kvůli této poruše se nechtěně stávají středem pozornosti, centrem posměchu a bohužel i např. oběťmi šikany, s čímž souvisí jejich nízké sebevědomí, nešťastnost či výkyvy nálad.³¹

1.2.6 Dyspinxie

„Specifická porucha kreslení je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku“³²

U dysgrafiků, dyslektiků i dysortografiků bývá běžné, že ani jejich výtvarné schopnosti nejsou nijak valné. Kresba ani malba neodpovídá věku dítěte, bývá primitivnější, jednodušší a ne příliš zdařilá. K obtížím dochází i při znázorňování trojrozměrné reality nebo při vyobrazování složitějších celků.³³

²⁹ Dyspraxie [online], [citováno 2015-08-26]. Dostupné z <http://www.pedagoginkluzce.cz/13-dyspraxie>.

³⁰ Dyspraxie a primární reflexy [online], [citováno 2015-08-26]. Dostupné z <http://www.red-tulip.cz/dyspraxie.html>.

³¹ MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havl. Brod: Tobiáš, 2001, s. 24, ISBN 80-731-1000-8.

³² Tamtéž.

³³ DVOŘÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, s. 93, ISBN 80-704-0102-8.

1.2.7 Dysmúzie

„ *Dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností; jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukce hudby a rytmu.*“³⁴

Tato porucha patří mezi velmi časté, ale na rozdíl od předchozích zmíněných poruch nemá tak rapidní dopad na výuku. Můžeme ji dělit na:

- **totální/centrální** – dítě absolutně postrádá hudební smysl, hudbě nerozumí, nechápe ji, nedokáže si ji zapamatovat ani rozpoznat známé tóny,
- **expresivní/ výrazová** – jedinec není schopen zopakovat/zapívat ani známou hudební melodii, pouze ji pozná, dokáže si ji zapamatovat, případně zahrát na hudební nástroj; rozpozná i falešné či chybné tóny.³⁵

Název je odvozen dle múzy – bohyně umění, věd a zpěvu. Za příčinu vzniku se považuje nevyvinutá schopnost interpretace slyšených tónů. Porucha má vliv i na hlas a melodii.³⁶

1.3 Příčiny vzniku

SPU jsou specifické jak z hlediska projevu, tak z hlediska příčin vzniku. Mohou se začít objevovat již v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období. Znamená to tedy, že mohou být jak vrozené, tak získané. Jedním z faktorů vzniku je pravděpodobně i dědičnost, nedostatečná funkce centrálních instancí nebo poškození centrálního nervového systému.³⁷

Do počátku 80. let 20. století se předpokládalo, že SPU souvisí s lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD) v závislosti na poškození mozku. V jednom z aktuálních výzkumů bylo prokázáno, že tomu tak nemusí být vždy, i když přes 90% případů tomuto tvrzení odpovídá.³⁸

³⁴ MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havl. Brod: Tobiáš, 2001, s. 24, ISBN 80-731-1000-8.

³⁵ DVOŘÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Čes ké Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, s. 93, ISBN 80-704-0102-8.

³⁶ Tamtéž.

³⁷ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 9 - 10, ISBN 9788026206453.

³⁸ Tamtéž.

Co se týče intelektu těchto dětí, není poruchou postižen, a proto mohou při myšlení dosahovat nadprůměrných výsledků. Postiženy jsou však funkce poznávací, s nimiž souvisí např. koncentrace pozornosti, paměť (uchovávání, vybavování, zapamatování), řeč (artikulace, slovní zásoba a její užívání), myšlení (především logické a abstraktní), matematické představy aj., dále funkce percepční (zhoršené vizuální vnímání, orientace v prostoru, rozlišování barev tvaru, figury a pozadí, velikosti...), funkce sluchové (zhoršená sluchová orientace, schopnost rozlišit zvuky, tóny, hlásky, slabiky, slova, věty..., vnímat rytmus aj.) a funkce motorické (narušena jemná a hrubá motorika, pohyby očí i mluvidel).³⁹

Nejčastější příčiny jednotlivých období:

- **prenatální období** – infekční onemocnění matky, obtíže týkající se žláz s vnitřní sekrecí, závislosti (na lécích, alkoholu...), krvácení během gravidity, nepříznivé vlivy okolí, jež mají vliv na předčasný porod (např. kouření), snížený přísun kyslíku aj.,
- **perinatální období** – zranění během porodu (např. pohmoždění hlavičky porodními kleštěmi), otrava plodu hepatitidou nebo anestetiky proti bolesti, opět málo kyslíku (např. při zdlouhavém porodu) aj.,
- **postnatální období** – infekční onemocnění do dvou let dítěte (hlavně v kombinaci s horečkou – spála, chřipka, zánět středního ucha, záškrť, černý kašel...), dále pak křečovitě záchvaty, encefalitida, meningitida aj.^{40, 41}

Příčinu specifických poruch je obtížné určit. Ve většině případů se nejedná o jediný činitel, jež by poruchu zapříčinil, ale téměř vždy o kombinaci více faktorů, které na jedince působí kompletně. Takováto existence je nazývána vícefaktorová.⁴²

³⁹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reedukace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 9 - 10, SBN 9788026206453.

⁴⁰ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 81 - 82, ISBN 80-717-8570-9.

⁴¹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. Reedukace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 11 - 12, ISBN 9788026206453.

⁴² MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havl. Brod: Tobiáš, 2001, s. 25, ISBN 80-731-1000-8.

1.4 Výskyt SPU

Dle statistik z přelomu století se v naší populaci vyskytují poruchy u 5,6% školáků. Výskyt plně souvisí s endogenními a exogenními činiteli, mezi které patří:

- stavba jazyka,
- metody aplikované při čtení, psaní, počítání,
- gramatika,
- stupeň nápravné a diagnostické péče,
- možnosti, předpoklady a podmínky pro vzdělání.⁴³

SPU se objevují až 10x více u chlapců než u dívek. Je to dáno problémy s lateralitou a tím, že ženský mozek je považován za tzv. univerzálnější. Zrání mozkové tkáně dívek je totiž rychlejší. Chlapci jsou zvýhodněni pouze ve chvíli, kdy k řešení úkolu využívají jen jednu z hemisfér. Je-li třeba užít obě hemisféry, opět jsou zvýhodněna děvčata.⁴⁴

Rozdílnost v zralosti a v psychických funkcích se na prvním stupni natolik liší, že by dle Michalové stálo za to zvážit, zda by chlapci neměli být v rámci prevence vyučování odlišně než dívky.⁴⁵

1.5 Lateralita a její vliv na SPU

„Lateralita je vztah pravé a levé strany k organismu, projevuje se rozdílnou aktivitou, výkonností nebo specializací jednoho z párových orgánů ve srovnání s druhým. Ruka, která je méně šikovná, je i méně rychlá.“⁴⁶

Lateralitu dělíme na 3 typy:

- **souhlasná** – vedoucími jsou pravé oko a ruka = praváctví nebo levé oko a ruka = leváctví,
- **neurčitá/nevyhraněná** – šikovnost obou rukou,
- **zkřížená** - vedoucí je buď pravá ruka a levé oko, nebo levá ruka a pravé oko.⁴⁷

⁴³ MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, s. 26, ISBN 80-731-100-8.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž.

⁴⁶ Lateralita a leváctví [online], [citováno 2015-09-02]. Dostupné z <http://www.vasedeti.cz/skolka/zs/lateralita-a-levactvi/>.

Jak již plyne z výše uvedené definice, lateralizace znamená přednostní užívání jednoho orgánu z páru. Diagnostikování a správné určení je možné nejdříve po čtvrtém roce dítěte, kdy dozrávají nervové dráhy. Nejpozději v šesti letech by měla být lateralita zřejmá. Pokud tomu tak není, mělo by dítě navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Zde by měl zkušený odborník na základě podrobné zkoušky, pozorování, osobní a rodinné anamnézy nejlépe posoudit, která ruka bude do budoucna v dominanci vhodnější.⁴⁸

Orientační zkoušku laterality by měl umět provést každý učitel 1. stupně, a navíc by měla být aplikována i při zápisu do školy.⁴⁹

V dnešní době si jedinec sám určí, která ruka je pro něj dominantní. Nebylo tomu tak ale vždy. V souvislosti s náboženstvím byla upřednostňována pravorukost, a tak většina leváků byla přecvičována na praváky, což způsobovalo nemalé problémy a mohl to být jeden z impulzů vedoucích k SPU.⁵⁰

⁴⁷ Lateralita a leváctví [online], [citováno 2015-09-02]. Dostupné z <http://www.vasedeti.cz/skolka/zs/lateralita-a-levactvi/>.

⁴⁸ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 17, ISBN 80-708-2705-X.

⁴⁹ Tamtéž, s. 17 – 18.

⁵⁰ Tamtéž, s. 18.

2 DIAGNOSTIKA

„Diagnostika bývá definována jako systémově založený, teoreticky zdůvodněný poznávací proces, jehož základem je hledání rozdílů, nejčastěji pozorováním určitého jevu s normou, která může být chápána nejrůznějšími způsoby.“⁵¹

Jejím cílem je stanovit úroveň dovedností a vědomostí žáka, zaměřit se u něj na vztahy se spolužáky, na osobní charakteristiku a na další množství faktorů, jež ovlivňují žákovu úspěšnost. Stanovená diagnostika se pak stává základem pro reedukaci. Čím je časnější a přesnější, tím lépe jsou pak poruchy napravovány.⁵²

Máme-li podezření, že se u jedince porucha vyskytuje, měli bychom neprodleně navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu a svěřit dítě do odborné péče. Úkolem pedagogicko-psychologické poradny je vypracovat osobní anamnézu, rodinnou anamnézu, anamnézu prostředí, a to na základě rozhovoru s rodiči, dítětem a jeho učitelem.^{53, 54}

Do diagnostického šetření jsou vkládány určité testy, na jejichž základě se vyhodnocuje úroveň intelektu a výkonnost v oblasti percepce. Celkové stanovení diagnózy je velmi obtížné. Spolupracuje na ní řada odborníků a specialistů (např. foniatr, neurolog, pediatr aj.). Hlavní slovo v řešení problému má však speciální pedagog a psycholog. Speciální pedagog se podílí zejména na vyšetření kognitivních zkoušek a psycholog na stanovení úrovně inteligence, což jsou nezbytné informace, na jejichž základě mohou být odhaleny např. nepravé dyslexie. Pro správné diagnostikování se nejčastěji užívají PDW test (Pražský dětský Wechslerův test) a Ravenova progresivní matice. Jsou časově nenáročné a jejich vyhodnocení není nijak obtížné.^{55, 56}

⁵¹ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 47, ISBN 80-708-2705-X.

⁵² BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 75, ISBN 80-210-3613-3.

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 24, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

⁵⁵ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 75, ISBN 80-210-3613-3.

⁵⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 24, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

Při určování diagnostiky bychom se měli zaměřit i na prostředí. Je-li diagnostika prováděna v běžné třídě, výsledky jsou obvykle jiné, než když je prováděna na specializovaném pracovišti, kde jsou vytvořeny umělé podmínky, při nichž dítě podá optimální výkon.⁵⁷

Pro stanovení diagnostiky SPU existují určitá kritéria, dle nichž žáka posuzujeme. Patří sem např. podprůměrné výsledky čtení, psaní a matematických schopností, zvýšená chybovost ve školních testech, negativní zrakové či sluchové nálezy, vzdorovitost, aj.. Celé zkoumání by mělo být uskutečněno za adekvátních podmínek a bez velkých absencí žáka v hodinách. Je-li žák často nemocen, nemusí se u něj jednat o SPU, ale pouze o nedoplňování probraného učiva a následné nedostatky ve vzdělání, které se zpočátku mohou projevit podobně jako kterákoliv z poruch.⁵⁸

2.1 Diagnostika ve třídě

V běžné třídě není možné, aby učitel dělal žákům důkladné diagnostiky. Jednou z možností je však užívání tzv. záznamového listu, kam si učitel poznamenává úspěchy, neúspěchy, nedostatky, chybovost či zlepšení studentů. Díky tomuto listu má pak podrobný přehled o práci jednotlivých žáků.⁵⁹

Především na prvním stupni by měli mít učitelé s žáky trpělivost a nesnažit se u nich předčasně předpovídat poruchy. U dětí dochází k formování vztahu ke škole, spolužákům, zvykají si na nové prostředí a mohou být z těchto změn poněkud zmateny, což se může odrážet i na výsledcích. U většiny se pak ale situace stabilizuje a děti podávají očekávané výkony. Předčasná diagnostika by však mohla způsobit šok rodičům, kteří jsou pak zbytečně vyděšení a své dítě nesmyslně vystavují dalšímu nátlaku.⁶⁰

Pozorování by mělo být tedy dlouhodobého charakteru a mělo by být zaměřeno na celou osobnost dítěte včetně jeho socializace a vztahu ke škole. Pokud se i přes všechna

⁵⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 23-25, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ Tamtéž, s. 29.

⁶⁰ Tamtéž.

doporučení učitel stále domnívá, že se jedná o SPU, jelikož dítě vykazuje závažné obtíže, až pak by měl uvědomit rodinu o možnosti odborného vyšetření.⁶¹

Nejčastější signy vyznačující poruchy:

- **čtení** – vyhýbání se aktivitám spojenými s četbou, pletení si písmen, domýšlení textu, přeřikávání z paměti, pomalé slabikování, aplikování tzv. dvojího čtení (přečte si slovo potichu pro sebe a až pak ho vysloví nahlas), čtení bez porozumění, úzkostné chování, špatné dechové návyky, vynechávání délek ...,
- **psaní** – soudíme na základě školních sešitů, soustředíme se na lineaturu, tvar písma, chování a chybovost (komolení slov, přehazování písmenek, záměnu stejných hlásek, vynechávání diakritických znamének aj.), nejčastějšími signály jsou křečovitě držení pera a tlačení na něj, neúhledné, roztřesené písmo, různá velikost jednotlivých písmen atd.,
- **matematika** – problémy s orientací v prostoru, s matematickými termíny, se zapamatováním číslic, se zaměňováním správného pořadí čísel aj.,
- **ostatní** – tyto děti bývají neposedné, vyrušují, jejich sluchová úroveň je nízká, mají menší slovní zásobu a mívají i poruchy řeči^{62, 63}

2.2 Diagnostika v pedagogicko-psychologické poradně

Základním krokem pro určení správné diagnostiky je návštěva specializovaného pracoviště, čímž je myšlena pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Je zde nutná kooperace speciálního pedagoga, psychologa, sociálního pracovníka a případně dalších odborníků. Důležitost se přikládá zprávě školy, již dítě navštěvuje.⁶⁴

Jednou ze složek diagnostiky je také anamnéza, která se soustředí nejen na dítě samotné, ale i na jeho sourozence a rodiče. Tuto anamnézu obvykle zpracovává sociální pracovník, který se zaměřuje na výskyt poruch v rodině, na údaje o těhotenství a porodu, na vývoj řeči, zájmy dítěte atd. Speciální pedagog a psycholog se dále

⁶¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 29, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

⁶² BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 75 - 78, ISBN 80-210-3613-3.

⁶³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 30 - 32, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

⁶⁴ Tamtéž, s. 33.

koncentrují na úroveň sluchového a zrakového vnímání, na čtení, psaní, řeč, prostorovou a pravolevou orientaci.⁶⁵

Pro vyšetření čtení se užívají standardizované testy. Dítě čte tři minuty a počítají se mu pouze správně přečtená slova. Výsledek se pak srovná s čtenářským kvocientem.⁶⁶

Sociálně únosné čtení je kolem 70 slov za minutu, což je úroveň, které by měli dosáhnout žáci na konci druhého ročníku.⁶⁷

Kromě chyb si všímáme ještě způsobu čtení, který je nutno znát pro následnou reedukaci. Patří sem pohyby očí, vynechávání řádků, čtení zprava doleva...⁶⁸

Za defektní čtení považujeme takové, při kterém dítě dosáhne 6 – 10% chybovosti.⁶⁹

Při vyšetřování psaní se snažíme zjistit úroveň písáckých zvyklostí. Všímáme si způsobu psaní, rychlosti, sezení a úchopu psacího náčiní.⁷⁰

K zjištění poruch pravopisu jsou používány speciální diktáty s dysortografickými jevy. Po jejich vypracování se srovnávají výkony žáka ve třídě a v poradně. Na základě výsledků jsou často odhalovány příčiny poruch.⁷¹

U vyšetření úrovně sluchového vnímání se používají Moselyho testy. Jde o to, zda dítě dokáže poznat, jestli dané slovo obsahuje či neobsahuje určitou hlásku (např. Je ve slově Říp í, ve slově řepa o...). U nás se ale běžněji užívá Matějčkova zkouška, při níž dítě zjišťuje podobnost párů nesmyslných slov (např. tynt a tint). Chybuje-li dítě již v těchto testech, je pravděpodobné, že bude mít problémy i při diktátech.⁷²

⁶⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 34, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

⁶⁶ Tamtéž.

⁶⁷ Tamtéž, s. 35.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ Tamtéž.

⁷⁰ Tamtéž, s. 36.

⁷¹ Tamtéž, s. 37.

⁷² Tamtéž.

Úroveň zrakového vnímání je určována podle Edfeldtova testu. Je založen na figurách lišících se osou v horizontální či vertikální rovině (např. d p b q). Je užitečný zejména pro diagnostiku dyslexie.⁷³

Při kontrole pravolevé orientace se vychází ze Žlabova testu. Je zaměřen na ovládnutí pojmů – pravá, levá, nahoru, dolů, vzad, vpřed... (např. zvedni svou pravou ruku, ukaž na druhém levou nohu...⁷⁴).

Vyšetření řeči hodnotíme při rozhovoru s diagnostikovaným. Všimáme si opakování slovních spojení či vět.⁷⁵

Ne každý se na diagnostiku SPU dívá stejně. Pro jednoho je pozitivní, že alespoň ví, jak přistupovat k nápravě, pro druhého negativní, že si nese nálepku „ten s poruchou“. To, jak jedinec bude vnímat počátky reedukačního procesu, závisí na řadě okolností. Mezi nejdůležitější patří psychická podpora rodičů a rodinné zázemí. Pokud jej dítě nemá, často se u něj objevuje i tzv. „naučená bezmocnost“ (stav, kdy si dítě myslí, že nad poruchou nemůže zvítězit, a tak boj s ní předčasně vzdává).⁷⁶

⁷³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 38, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

⁷⁴ Tamtéž, s. 38.

⁷⁵ Tamtéž, s. 39.

⁷⁶ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 50, ISBN 80-708-2705-X.

3 REEDUKACE

„Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Označujeme tímto pojmem soubory speciálně pedagogických postupů, metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Příležitější název by byl spíše reedukace porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání nebo reedukace percepčně motorických funkcí.“⁷⁷

Reedukace je tedy nástrojem k tomu, aby u dítěte byly napraveny narušené funkce ovlivňující čtení, psaní, počítání. Výsledkem by mělo být rozvíjení zmíněných funkcí a kompenzace problematiky vyplývající z SPU.⁷⁸

3.1 Obecné zásady pro práci s dítětem, jež trpí SPU

K hlavní zásadám patří:

- tolerance, trpělivost, optimismus, klid,
- pochvaly a ocenění za provedenou práci a snahu,
- kooperace,
- dbát na to, aby se dítě naučilo vše správně, aby si neosvojilo chybné postupy,
- práci s dítětem rozdělit na kratší časové úseky (i několikrát denně),
- snaha probudit u dítěte zájem,
- podporovat ho v pohybu,
- nedopustit, aby se cítilo méněcenné,
- docílit u dítěte soustředěnosti,
- vybrat klidné prostředí bez rušivých elementů,
- spravedlivé hodnocení,
- snažit se o spolupráci rodiny, školy a PPP.⁷⁹

Zdárný začátek reedukace je důležitým krokem k úspěchu. Pokud má dítě negativní zkušenosti hned z počátku, výsledkem je pouze nedůvěra k sobě samému

⁷⁷ Reedukace SPU [online], [citováno 2015-09-15]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reedukace_SPU_-_specifick%C3%BDch_poruch_u%C4%8Den%C3%AD.

⁷⁸ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 53, ISBN 80-708-2705-X.

⁷⁹ Tamtéž.

a nízké sebevědomí při řešení úkolů. Tolerance, trpělivost, povzbuzování a první úspěchy napomáhají dítěti dosáhnout pocitu, že se mohou dostavit lepší výsledky.⁸⁰

Z počátku je lepší volit takové úkoly, při nichž není na dítě vytvářen takový nátlak a při nichž se zdánlivě zdá, že se ke čtení, psaní a počítání ani nevztahují. Jedná se o úkoly přispívající k rozvoji psychických funkcí. Jsou nezbytné např. pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, cvičení motoriky, prostorové orientace, koordinace a jiných požadovaných dovedností.⁸¹

Jednou z nejuznávanějších metod reedukace je v současnosti „Metoda Orton-Gillinhamové“. Je určena především k reedukaci dyslexie, spočívá v propojení teorie s praxí a je v ní zahrnuta i multisenzoriální metoda. Multisenzoriální přístup propagoval již J. A. Komenský a i v dnešní době je k němu stále přihlíženo, jen bohužel ne v dostačující míře. Učitelé v zájmu rychlého nácviku čtení neztrácí s dětmi čas a pokračují příliš velkým tempem, než aby si všechny děti stačily zafixovat nové poznatky v paměti. Účinnějším řešením by bylo např. modelovat zpočátku s dětmi písmenka z modelíny, podtrhávat či vybarvovat písmenka v textu nebo je vytrhávat z papíru. Děti by si tak poznatky lépe osvojily a nedocházelo by k takové chybovosti nejen v počátcích čtení.⁸²

Při reedukaci je vhodné vycházet ze zájmů dítěte (např. komunikovat s ním, zjistit od něj, co ho baví, jaké má koníčky atd.). Zjištěné informace můžeme pak různě využít a zúročit (např. vyprávění zážitků spojené s doplňováním vhodných i/y, s kreslením obrázků atd.). To vše vede ke sbližování a kladné motivaci k učivu.⁸³

I přes všechny tyto rady a doporučení však není nikdy jisté, jak dlouho bude reedukační proces trvat. Neměli bychom proto nikdy odhadovat čas, aby nedošlo k demotivaci, pokud by nebyl dodržen. Zklamání totiž přináší neúspěch i ztrátu zájmu v pokračování nápravy.⁸⁴

⁸⁰ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 73, ISBN 80-717-8800-7.

⁸¹ Tamtéž.

⁸² Tamtéž.

⁸³ Tamtéž, s. 74.

⁸⁴ Tamtéž.

V neposlední řadě bych ale ještě ráda zmínila důležitost kladných vztahů při spolupráci rodiny a školy. Vnější i vnitřní vlivy ovlivňují psychiku dítěte, a proto by měly být co nejlepší.⁸⁵

3.2 Oblasti reedukace

Tři nejdůležitější oblasti nápravy:

- náprava funkcí společně podmiňujících poruchu,
- tvorba schopnosti řádně číst, psát, počítat,
- snaha ovlivnit psychiku postiženého a naučit ho s poruchou žít.⁸⁶

Všechny tři oblasti se při práci navzájem prolínají, a proto nesmíme žádnou z nich opomíjet. Vycházet bychom měli z úrovně dítěte a z ohledu na jeho věk. Čím bude dítě starší, tím bude přibývat i obtížnost úkolů.⁸⁷

V celém procesu reedukace je zapotřebí pečlivě projít jednotlivé kroky, jimiž dítě prošlo při osvojování dovedností. Postupovat bychom měli od zrakového rozlišování tvaru, přes poznání hlásky sluchem, spojení písmeno/hlásky, sluchovou analýzu a syntézu slabiky, přečtení slabiky, přečtení nové hlásky ve slově až po zautomatizované čtení jednotlivých slov a jejich porozumění. Žádná z etap nesmí být zanedbána a celý proces musí být zcela přizpůsoben tempu a potřebám dítěte. Jen tak má dítě šanci na úspěšnou nápravu.⁸⁸

Pokud je dítě již od počátku v nesnázích, je nutná podpora ze strany rodičů, jelikož postižený ještě není schopen situaci sám řešit. Pozor ale na přehnanou péči, s níž se často setkáváme právě ze strany rodičů (obtížná cvičení, dlouhodobá zátěž, velký nátlak, přetěžování...). To vše může sehrát negativní úlohu. Porucha by měla být brána jako něco, co je možné postupně napravit, něco, s čím se nechá prožít plnohodnotný život, a ne jako něco, kvůli čemuž by mělo být dítě vyčleňováno z kolektivu či jinak omezováno.⁸⁹

⁸⁵ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 73, ISBN 80-717-8800-7

⁸⁶ Tamtéž, s. 75.

⁸⁷ Tamtéž.

⁸⁸ Tamtéž, s. 76.

⁸⁹ Tamtéž, s. 77.

Právě v počátcích je nejdůležitější zázemí a psychická podpora, to vše směřuje k vytvoření zdravého psychického vývoje, zdravého sebevědomí a sebehodnocení. I přes všechna doporučení a vynaloženou námahu však nikde není psáno, že se náprava musí povést. Proto bychom dítě neměli přestat podporovat. Čím je totiž starší, tím je pro něj těžší se s poruchou vyrovnat. Ztrácí víru ve zlepšení a celou skutečnost pak nese hůře. V těchto případech je pak nutné zaměřit se na psychiku. Připravovat dítě na život s poruchou, na to, jak své nedostatky kompenzovat, jak se s nimi vyrovnat a jak k nim přistupovat. Pomocť mu nalézt novou cestu a nenechat ho v jeho problémech samotného.⁹⁰

3.3 Nejčastější chyby při nápravě

Mezi nejčastější chyby při nápravě patří:

- nadávky, výčitky, urážky, domáhání se slibů, že se dítě polepší, vyzdvihování úspěchů sourozence/ů... - to vše pak vede k nenávisti k úspěšným, k umíněnosti, zatvrzelosti, k smutku, k pocitu méněcennosti atd.,
- každodenní diktáty,
- opakované čtení příliš náročných textů (přispívá k nechuti ke čtení),
- nevhodné osvojování si učiva (např. rodič předčítá, dítě se učí nazpaměť bez pochopení),
- údivy a povzdechy nad tím, že postižený opět něco neví nebo neumí (příčinou může být porucha automatizace),
- nerespektování SPU,
- nedostatečná chvála.⁹¹

3.4 Reedukace u nejčastějších poruch

Následující kapitola se bude zabývat reedukací dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Jednotlivé kapitoly budou obsahovat i didaktická doporučení a typy ke kompenzaci poruch.

⁹⁰ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 78, ISBN 80-717-8800-7.

⁹¹ Tamtéž, s. 75-78.

3.4.1 Reedukace dyslexie

Didaktická doporučení:

- nechtít po dítěti, aby hlasitě četlo před třídou,
- umožnit jedinci využití pomocných předmětů (dyslektická tabulka, čtecí okénko aj.),
- chápat, že dítěti kvůli soustředění na čtení textu nezbývá energie na vnímání obsahu,
- snažit se minimalizovat dvojí čtení,
- tolerovat slabikování a horší orientaci v textu,
- domácí úkoly omezit na kratší texty,
- doporučit rodičům četbu s dítětem v duetu,
- procvičování složitých slov.⁹²

Zelinková ve své knize uvádí neuropsychologickou metodu Dirka Bakker, vycházející z analyticko-syntetické metody výuky čtení. Tento způsob reedukace spočívá v rozvoji percepčně motorických funkcí. Provádí se v oblasti dekódování a porozumění. Obě oblasti se vzájemně ovlivňují a úzce spolu souvisí.⁹³

V první řadě je nutné, aby dítě dokázalo ovládnout techniku čtení a aby jeho pozornost nebyla odváděna např. tím, že dítě přemýšlí nad tvarem písmene nebo nad jeho názvem. Pokud totiž čtení není zcela osvojeno, nezbývá pak skrze soustředění na jednotlivá písmena čas na prožitok, vnímání obsahu, aj.. Čtení se pak stává pomalým a bez porozumění.⁹⁴

Při dekódování dochází k poznání viděných tvarů písmen, ke zvukovému spojení písmene a hlásky, k prostorovému uspořádání polohy písma a ke zvukové syntéze. Je-li tento proces ukončen, následuje spojení významu s obrazem.⁹⁵

⁹² KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 53 – 54, ISBN 80-708-2705-X.

⁹³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 79, ISBN 80-717-8800-7.

⁹⁴ Tamtéž, s. 79.

⁹⁵ Tamtéž, s.

Po dekodování následuje psycholingvistická činnost – porozumění, při níž dochází k propojení prvků textu s vnějším světem a s vědomostmi žáka. Z toho plyne, že významnou roli hrají i dosavadní znalosti.⁹⁶

Nácvik porozumění je tedy přímo propojen s dekodováním. Čím lépe dítě zvládne dekodovat text, tím více mu zbude času na vnímání obsahu. Porozumění přispívá i procvičování četby složitých slov, četba po menších oddílech s vypíchnutím hlavní myšlenky nebo např. úprava textu.⁹⁷

Nikde však není psáno, že čte-li dítě ideální rychlostí, musí vždy i všemu porozumět. Dítě většinou porozumí textu až ve chvíli, kdy jsou jeho čtenářské dovednosti plně zautomatizovány a má i dostatečný věk.⁹⁸

Díky neuropsychologické metodě Dirka Bakkera můžeme přesněji určit diagnostiku a zkvalitnit reedukaci pomocí využití pravé nebo levé hemisféry. Tento profesor vychází nejen z teoretických východisek, ale především z praktických poznatků a dlouholetých výzkumů. Metodu zkoušel použít na mnoha místech počínaje v Holandsku a dále např. v Kanadě, Anglii, USA atd. Metoda vychází z poznatku, že postupem času jsou vedoucí aktivity přenášeny z pravé hemisféry na levou. Důležité je, aby vyváženost hemisfér byla v rovnováze, tzv. „balance-model“.⁹⁹

Ne všechny děti jsou však schopny v procesu učení se čtení přejímat nové hemisférové strategie. Může to být zapříčiněno nesprávným vývojem mozkových hemisfér, dysfunkcí mozku nebo lézí (anatomickým poškozením). Tito jedinci se pak obtížněji učí čtenářským dovednostem.¹⁰⁰

Bakker řadí děti dle toho, ve které etapě osvojování čtení se u nich začaly objevovat obtíže. U prvního typu převažují obtíže typické setrváním na vjemových mechanismech.¹⁰¹

Tyto děti nemají zpočátku se čtením sebemenší problémy, vše zvládají bez větších obtíží (např. slabikování, rozpoznávání písmen atd.). Postupem času se ale vývoj četby

⁹⁶ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 79, ISBN 80-717-8800-7.

⁹⁷ Tamtéž.

⁹⁸ Tamtéž, s. 80.

⁹⁹ Tamtéž, s. 82-85.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 86.

¹⁰¹ Tamtéž.

zastavuje a čtenářské strategie se stávají pomalými. Jedinci obtížně interpretují obsah a zůstávají na úrovni začátečníka. Za příčinu se považuje léze levé hemisféry nebo její nedostatečný rozvoj. Tento typ bývá odborně nazýván „pravoemisférová dyslexie“.¹⁰²

Druhým typem je „levoemisférová dyslexie“. Tyto děti čtou rychle, s porozuměním, hodně využívají paměť, ale často si domýšlí nebo hádají slova.¹⁰³

Celá neuropsychologická terapie vychází z myšlenky, že pozitivní změny nám přináší stimulační mozku. Je založena na vztahu křížení levé a pravé strany mozku s pravou a levou stranou periferie těla. Veškerá cvičení jsou cílena na zesílení aktivity jedné z hemisfér.¹⁰⁴

Stimulace hemisfér může být buď:

- **specifická** – určena pro odborná pracoviště a cílena na ne zcela rozvinutou nebo poškozenou hemisféru. Cvičení slouží ke zvyšování aktivity levé hemisféry u P-typu a pravé u L-typu. Využívá se stimulace tří typů: taktilní – čtení na základě hmatu (nejrůznější povrchy),
 - **vizuální** – promítání slov do jedné ze stran zorného pole obrazovky počítače,
 - **auditivní** – vnímání slov jedním uchem a s vyloučením druhého,
- **nespecifická** – pro využití ve školním prostředí. Je cílena na obě hemisféry, z nichž jedna je výraznější. Pro aktivizaci levé hemisféry se užívá úkolů zaměřených na fonemické uvědomění, významovou stránku řeči, rýmování a syntax. Pro aktivizaci pravé hemisféry užíváme zas úkoly na rozvoj vizuální a sluchové percepce, na percepčně-motorické aktivity a na orientaci v prostoru.¹⁰⁵

Typy na práci s textem:

- **percepce sluchu** – učitel čte text a děti počítají věty, slova ve větách, určují počet slabik u vybraných slov, rozkládají slova na hlásky atd.,
- **percepce zraku** – děti mohou značit začátky a konce vět, počítat stejná slova, vyhledávat nejkratší/nejdelší slovo ...,

¹⁰² ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 87, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 88.

¹⁰⁵ Tamtéž.

- **prostorová a pravolevá orientace** – žáci odpovídají na otázky typu: Na které straně je příběh napsán? Kolik má příběh odstavců/kapitol? ...,
- **řeč** – říkej slova zdobnělá k ..., říkej slova opačná k ..., vyhledej podstatná jména, utvoř z nich přídavná jména...,
- **práce vs. text** – domysli konec příběhu, nakresli k příběhu libovolnou ilustraci, vymysli jiný název textu...¹⁰⁶

3.4.2 Reedukace dysgrafie

Didaktická doporučení:

- využití pomocného linkování,
- využití podložek na sklon písma,
- umožnit dítěti u opisů tiché předčítání si textu,
- kombinovat přepisy a doplňování,
- při zkoušení upřednostňovat ústní formu.¹⁰⁷

Reedukace dysgrafie obsahuje rozvoj jemné a hrubé motoriky, uvolňovací cviky, prevenci špatných zvyků při úchopu psacího nástroje a špatných tvarů písmen. Až po dostatečné přípravě následuje psaní, u nějž musíme respektovat tempo dítěte.¹⁰⁸

Co se týče rozvoje motoriky, je pro dítě velmi důležité správné držení těla, dostatečná vzdálenost mezi hlavou a papírem a úchop psacího nástroje. Při psaní je zapojeno mnoho svalů a jejich nadměrné zatěžování přináší únavu, která pak ovlivňuje celý organismus. U mladších dětí je proto vhodné zařazovat do psaní pauzy a relaxační krátkodobé opakující se cviky. Nárazová dlouhotrvající cvičení nejsou tak efektivní.¹⁰⁹

U hrubé motoriky se doporučují cviky na uvolnění pletence ramenního a cviky paží. Uvolnění musí být dostatečné, jinak je svalstvo v napětí a pohyb se stává křečovitým. To vede k tomu, že se ztrácí plynulost písma, dochází k bolestem ruky, k únavě a ke ztrátě zájmu o práci. V průběhu psaní zařazujeme procvičování svalů

¹⁰⁶ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 88 - 91, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁰⁷ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 54, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁰⁸ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 92, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁰⁹ Tamtéž.

trupu, krku a paže. Pohyby paží je myšleno např. mávání, kroužení (kraul), střídání vzpažení a upažení, kroužení předloktím aj. U pohybu dlaní např. stlačení dlaní proti sobě a následné uvolnění, otvírání a svírání dlaní v pěst, údery dlaní a pěstí o podložku, též kroužení aj.¹¹⁰

Kromě cviků bychom se měli soustředit i na správné sezení. Pokud je dítě shrbeno a jeho hrudní koš se přibližuje k pánvi, zmenšuje se tak prostor v břiše, což má negativní vliv na činnost hrudních a břišních orgánů a dochází ke zkracování svalů přední stěny břišní.¹¹¹

Příhodnou pomůckou je např. anatomicky tvarovaná židle, jež navozuje vhodnou polohu krční páteře. Dříve vystačilo sezení s rukama za zády, kolena lehce od sebe a s osou chodidel v jedné rovině.¹¹²

K rozvoji jemné motoriky též slouží řada cvičení. Může to být např. vytrhávání nebo skládání z papíru, vykreslování omalováněk, navlékání korálků, modelování atd. Osvědčenými cviky jsou doteky prstů bez zrakového dohledu, dotýkání se palcem ostatních prstů, nůžky pomocí prstů, mávání, hra na klavír, kroužení, doteky špičkami prstů o sebe, opakování cviků předváděných učitelem atd.¹¹³

Předpokladem plynulého psaní je řádné držení pera. Ruka by se měla lehce dotýkat malíčkem papíru a pero by dítě mělo držet ve třech prstech (palec, ukazováček, prostředníček). Palec podporuje pohyb vpřed, ukazováček vede pohyb dolů a prostředníček nahoru. Správný úchop psacího nástroje je nutné nacvičovat od předškolního věku, aby si dítě nezafixovalo špatné návyky, které se těžko přecvičují. Pomůckou může být např. i trojúhelníkový nástavec na tužku, který přispívá správnému držení – tzv. trojhranný program.¹¹⁴

Nácviku psaní by měly předcházet ještě uvolňovací cviky prováděné na svislé ploše, jelikož pohyby směrem dolů jsou snazší, dále pak na šikmé a v poslední řadě na vodorovné ploše. Vhodnými psacími nástroji jsou uhle, křídly či tužky s měkkou tuhou.

¹¹⁰ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 93, ISBN 80-717-8800-7.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² Tamtéž, s. 94.

¹¹³ Tamtéž.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 95.

Cviky provádíme na velkou plochu, kterou může nahradit např. balicí papír nebo tabule. Velikost postupně snižujeme na formát sešitu.¹¹⁵

Doprovodem při počátečním nácviku mohou být i různá říkadla, básničky nebo písničky, které dítě motivují a napomáhají mu rytmicitou k plynulosti a k psychickému uvolnění. Žáci by také měli vědět, jak tvary písmen vznikají, a proto by jim je měl učitel názorně napsat na tabuli se slovním komentářem jednotlivých tahů. Žáci by měli tvar zkoušet nejprve vzdušně, máváním ruky nebo obtahováním vzoru na tabuli. Když potom přestoupí k sešitu, účinné jsou pomocné linky. Měli bychom se neustále ohlížet na tempo dětí a při případných nedostatcích se vracet na začátek a opakovat, aby děti neinklinovaly ke špatným návykům už na začátku. Aby děti nemusely zpočátku stále namáhat paměť přemýšlením nad tvary písmen, měly by mít k dispozici jejich přehled.¹¹⁶

Mezi nevhodné postupy, jež mohou dítě „vykolejit“ a narušit jeho psychiku, patří např. psaní úkolů o přestávce, která je důležitá pro relaxaci. Nelze se pak podívat, že úkol je nečitelný a s chybami. Dále dopisování poznámek o přestávce, když dítě věnovalo psaní v hodině stejný čas jako ostatní žáci. Tato činnost je pro dítě velmi namáhavá. I přepisování sešitů bývá neúčinné. Přepisované úkoly jsou často horší než ty původní, jelikož se dítě při přepisu potýká s nervozitou a vypětím sil. U některých případů je ale těžké určit, zda se opravdu jedná o vypětí sil, poruchu, nebo nedbalost.¹¹⁷

U starších žáků druhého stupně je postup reedukace obdobný. Začínáme cviky pro uvolnění svalstva prstů, ruky a celé paže. Průběh se liší motivací. U mladších žáků jsou to zmiňované básničky, říkadla atd., kdežto u starších vysvětlujeme příčinu a zdůvodňujeme postup nápravy. Dospívající musí především chtít, jelikož intenzita cvičení musí být mnohem větší, aby došlo k pozitivním výsledkům. Bez řádné motivace by to šlo jen stěží. Pokud by se tak ale stalo a dítě ji ztratilo, existuje pár typů ke kompenzaci:

- **tiskací písmo** – psaní tiskacím písmem je jedním z řešení, jak se vyhnout traumatickému vyhledávání spojitosti mezi písmenem a hláskou. Na prvním

¹¹⁵ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 95, ISBN 80-717-8800-7.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 96.

¹¹⁷ Tamtéž.

stupni se tiskací písmo nedoporučuje, aby se písmo nezměnilo v nečitelné čárky a obloučky,

- **psaní na počítači střídavě s psaním rukou** – psaní na počítači bývá doporučováno, pokud si dítě osvojí základy tzv. desetiprstů. Vytřukávání písmen jedním prstem je bezúčelné. Psaní na počítači pak umožňuje žákovi psát tempem ostatních žáků. Střídavě alespoň u krátkých úkolů/cvičení by dítě mělo psát i rukou, aby nebylo vždy omezeno jen na počítač a trénovalo motoriku,
- **kopírování poznámek** – pokud dítě není schopno jakýmkoliv způsobem stíhat tempo ostatních, je pak řešením kopírování poznámek. Čas, kdy ostatní píšou, by ale měl být věnován nějakým užitečným aktivitám, aby se dítě nezačalo nudit, vyrušovat apod. Doporučuje se např. práce s učebnicí, relaxační cvičení, doplňování poznámek o náčrtky, kresby aj.¹¹⁸

3.4.3 Reeducace dysortografie

Didaktická doporučení:

- využití dyslektických tabulek,
- diktáty – omezit jejich psaní; náročnost na sluchovou analýzu a syntézu, díky níž nestačí sledovat gramatiku; psát pouze s přípravou, nebo klasicky, ale psát třeba jen každou druhou větu či diktáty nahradit doplňovacími cvičeními,
- dovolit slabikování,
- nechat delší čas na kontrolu,
- hodnotit jen diktáty, které jsou úspěšné,
- zvýrazňovat jen to, co je správně,
- přizpůsobit se tempu nejpomalejšího žáka.¹¹⁹

U dysortografie rozlišujeme tyto typy chybovosti (proto je rozdílný i způsob reeducace):

¹¹⁸ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 96-97, ISBN 80-717-8800-7.

¹¹⁹ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 54, ISBN 80-708-2705-X.

- specifické dysortografické chyby jsou způsobeny nedostatečným rozvojem sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu, nedostatečným chápáním psaného obsahu či nedostatečným rozvojem grafomotoriky,
- chyby postihující aplikaci gramatických pravidel: ovlivněny neúplným/nedostatečným rozvojem řeči, jazykového citu nebo systému mateřštiny,
- společné příčiny: poruchy soustředění, oslabená paměť a proces automatizace, pomalé pracovní tempo.¹²⁰

1. Reedukace specifických dysortografických chyb:

○ Krátké a dlouhé samohlásky

Nejvýznamnější příčinou dysortografie je nerozvinutost sluchového vnímání a obtíže u reprodukce rytmu, dále např. i nesoustředěnost, nedbalos aj..

Důležité je, aby diktování bylo zřetelné, jasné, srozumitelné a aby byl kladen důraz na délku samohlásek. U těchto dětí je lepší, když nedodržují plynulost psaní a diakritická znaménka píší rovnou, aby později nezapomněly, kde je slyšely. Je pro ně obtížné vracet se k jejich doplňování.¹²¹

Vhodnou pomůckou je tzv. bzučák. Využívá multisenzoriálního přístupu a klade důraz na délku samohlásek, čímž posiluje sluchový vjem. Dále se využívá i řada hudebních nástrojů či stavebnic s krátkými a dlouhými částmi.¹²²

Doporučená cvičení jsou např.:

- bezeslovná rytmická cvičení, kdy žáci po vyťukání počítají slyšené zvuky a pak je napodobují a zkoušejí vytleskávat stejný rytmus,
- přeřikaná slova žáci přehrávají na bzučáku,
- určování stejnosti vymyšlených slov (kok – kók, lokak – lokak...),
- grafické znázorňování samohláskových délek (dlouhá samohláska – svíslá čára, krátká samohláska – tečka),

¹²⁰ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 100, ISBN 80-717-8800-7.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž, s. 101.

- vyplňování nebo podtrhávání krátkých a dlouhých samohlásek v připraveném předtištěném textu,
- tvoření vět se slovy, jež se liší délkou (Míla - milá, vír – vir).¹²³

Někteří žáci i přesto, že tato cvičení bezchybně zvládají, dělají v běžných diktátech chyby. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že při psaní se kromě délky musí soustředit i na další úkoly (sluchová analýza a syntéza, grafomotorika, řazení písmen k hláskám...). I tak bychom neměli s cvičeními přestávat, ale zvyšovat jejich náročnost a doufat v kladné výsledky.¹²⁴

o Slabiky di-ti-ni a dy-ty-ny

Chyby jsou nejčastěji způsobené nedostatečnou zvukovou percepcí, nedostatečným zafixováním učiva a příčinami pramenícími v psychických vlastnostech. Doporučenými pomůckami bývají měkké a tvrdé kostky. Jejich využití je snadné, např. učitel říká různé dvojice slabik, které žák opakuje a využívá danou kostku nebo vyhledává slova s danou slabikou, mačká příslušnou kostku, současně vyslovuje slabiku a vyhledává slova, která tuto slabiku obsahují. Tyto kostky je možné využít i při diktátech. Pomáhají předcházet chybám a stávají se žákům oporou.¹²⁵

o Sykavky s, c, z, š, č, ž

Chybování v sykavkách bývá zapříčiněno nesprávnou výslovností a ne zcela vyvinutým sluchovým vnímáním. Vhodnými pomůckami bývají písmenkové karty, obrázky slov obsahujících sykavky atd.¹²⁶

Mezi cvičení můžeme zahrnout např. rozlišování sykavek ve slabikách (žáci mají kartičky s napsanými sykavkami, učitel říká slabiky a děti zvedají karty s daným písmenem), vyhledávání slov se sykavkami, rozlišování sykavek měnících význam slov (zem – sem) atd.¹²⁷

¹²³ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 102, ISBN 80-717-8800-7.

¹²⁴ Tamtéž.

¹²⁵ Tamtéž, s. 103.

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ Tamtéž, s. 104.

○ Přesmykování, přidávání, vynechávání písmen/slabik

Příčinou těchto problémů opět bývají nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, malá schopnost vybavování si písmen, obtíže v soustředění, pomalé tempo nebo naopak spěch, špatná výslovnost a nezvládnutí časoprostoru.¹²⁸

Účinnými pomůckami jsou karty s písmeny, z nichž děti tvoří slova. Je možno využít i cvičení typu: utvoř slovo z přeházených písmen (s r o t m = strom) nebo podtrhni správně napsané slovo (šesit – siteš – sešit – tesiš)...¹²⁹

○ Určování hranice slov

Pro některé žáky je těžké hranici slov určit, píše slova dohromady, spojují je s předložkami, spojkami a nerozlišují ani začátek a konec věty. Příčiny je možné opět hledat v sluchové analýze a syntéze či v grafomotorice. Tyto obtíže se často objevují v souvislosti s nezvládnutím jazyka a se špatným fonemickým vědomím.¹³⁰

Kompenzačními pomůckami mohou být v tomto případě různé stavebnice, obrázkové nebo předložkové karty. Jejich využití může být např. takové, že dítě vyznačuje slova dílky stavebnice nebo písemně (domluví si znaky). Dalším cvičením může být určité podstatné jméno (např. stůl), které bude nakresleno na kartičce, a děti k němu budou přiřazovat vhodné předložky (např. na stole, pod stolem...) Dítě si tak uvědomuje i to, že podstatné jméno se nemění, zůstává konkrétním obsahem, a mění se jen předložka.¹³¹

Specifické dysortografické chyby by měly být tolerovány a neměly by mít vliv na celkovou klasifikaci. Měli bychom s dětmi mít co největší trpělivost, intenzivně s nimi opakovat a procvičovat. Veškeré reedukační kroky by měly probíhat následujícím způsobem: 1. využít multisenzoriálního přístupu u sluchového rozlišování tvarů (bzučák, měkké a tvrdé kostky, hudební nástroje atd.), 2. ústní osvojení jevu bez psaní

¹²⁸ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 104, ISBN 80-717-8800-7.

¹²⁹ Tamtéž.

¹³⁰ Tamtéž, s. 105.

¹³¹ Tamtéž.

(práce s kartičkami, ukazování...), 3. písemná cvičení (např. *Cvičení pro dyslektiky I-III*), 4. praktické aplikování jevu (diktáty, zápisky...), 5. automatizace.¹³²

Poslední dvě etapy jsou nejdůležitější, jelikož vyžadují pravidelná cvičení. Chceme-li dysortografické jevy opravdu odstranit, je nutné jevům věnovat pozornost ve všech písemných projevech (nejen v českém jazyce).¹³³

2. Reedukace dysortografických gramatických chyb

Příčinami gramatických chyb bývá nedostatečný vývoj řeči, zvláště jazykového citu, poruchy paměti a automatizace, nebo neschopnost přečíst si po sobě napsaný text a opravit si ho. Reedukační cvičení pomáhají žákovi znovu si osvojit gramatická pravidla.¹³⁴

o Gramatická pravidla a jejich osvojování

Učitel by měl vždy klást jen takové požadavky, které je dítě schopno zvládnout. Např. u dysortografie, kdy žák válčí se zachycením slov a písmen, nemá smysl psaní diktátů. Lepší variantou je individuální vzdělávací program.

U nového učiva bychom měli volit jen ty formy, při nichž apelujeme pouze na nový jev. Stále bychom měli mít na mysli, že chyby mohou vznikat kvůli poruchám v sluchové percepci, grafomotorice atd.¹³⁵

Někteří jedinci však mívají problémy i s doporučenými pomůckami. Např. ve slově tuška napíše š, jelikož si řeknou tušky, jindy si zas neuvědomují význam slov, a tak např. nenapíše dub, ale dup, protože si řeknou dupe, podobný problém nastává i u příbuzných slov slovům vyjmenovaným.¹³⁶

Všechny tyto obtíže se projevují zejména u jedinců s nedostatečně vyvinutým jazykovým citem či malou slovní zásobou.¹³⁷

¹³² ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 105, ISBN 80-717-8800-7.

¹³³ Tamtéž.

¹³⁴ Tamtéž, s. 106.

¹³⁵ Tamtéž.

¹³⁶ Tamtéž.

¹³⁷ Tamtéž, s. 107.

V tomto případě jsou vhodnými pomůckami karty s Y a I a karty s párovými souhláskami. Doporučená cvičení jsou na vyhledávání slov příbuzných, na ústní doplňování i-y (učitel říká slova a žáci zvedají kartičky se správným i-y), na zápis slov pouze s procvičovaným jevem (př. Nebe bylo poseto hvězdami – žák píše jen hvězdami) nebo na mechanické opisování slov, v nich jedinec chybuje (vhodné pro děti s dobrou zrakovou pamětí).¹³⁸

Důležité je snažit se chybám předcházet, chtít po dětech, aby si vše zdůvodňovaly a až poté psaly. Musí si také zvykat vše po sobě kontrolovat.¹³⁹

Nestačí-li žák tempu třídy, snažíme se mu pomoci např. tím, že mu dáváme kratší cvičení, abychom podpořili jeho sebevědomí, utvářeli u něj návyk k pečlivé práci, na kterou má dostatek času, a abychom ho kladně motivovali. Snažíme se ale i zjistit příčinu pomalého psaní, abychom se mohli zaměřit na nápravu. Příčiny mohou být různé: pomalé reakce v souvislosti s osobní charakteristikou žáka, pomalé vybavování si písmen, kolísavost v soustředění či nezvládnutá analýza a syntéza sluchu.¹⁴⁰

○ **Písemné práce a jejich oprava**

Jak již bylo psáno výše, musíme se vždy snažit chybám předcházet, a to i za cenu snížení nároků. Vyskytují-li se chyby ve velkém počtu, neměli bychom je z řady důvodů ani opravovat. Červené stránky v sešitech značí pouze učitelovu bezradnost a žáka staví do bezvýchodné situace, nabývá dojmu, že jeho snaha je zbytečná a bezvýsledná. Navíc červená barva a její výraznost má vlastnost vrýt se do paměti, žák si tak snadno může zafixovat chyby.¹⁴¹

Jednou z nejdůležitějších dovedností učitele je s chybou umět pracovat. Chyby značí žakovu úroveň vědomostí, naznačují nám jeho myšlení i psychologické vlastnosti. Chyba nám značí, že jsme něco zanedbali, kde bychom měli začít s nápravou a jakým směrem se dále ubírat. Navíc chyby též ukazují kvality učitele a svědčí o jeho práci. Proto bychom měli pečlivě zvažovat, co je pro žáka nejdůležitější. Rozhodnout se, zda probírat dál učivo stanovené osnovami, aby žák nebyl ošizen o příslušné vědomosti

¹³⁸ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 107, ISBN 80-717-8800-7.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ Tamtéž.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 108.

nebo jestli zpomalit tempo, zaměřit se na chyby a věnovat se jejich odstranění. Ať už se učitel rozhodne jakkoliv, hlavně by neměl ztrácet trpělivost a optimismus.¹⁴²

3.4.4 Reeducace dyskalkulie

U této mnohostranně podmíněné poruchy se kombinuje vliv organických, sociálních, didaktických a psychických příčin.

Pro vyřešení matematických cvičení se využívá řady faktorů, mezi něž patří:

- verbální (souvisí s psanou i mluvenou řečí),
- prostorový (geometrie, napsané úkoly),
- numerický,
- usuzování a další.

Díky všem těmto faktorům se setkáváme s odlišnými formami dyskalkulií, jež si žádají též jiné reedukační postupy.¹⁴³

Úroveň matematických schopností závisí částečně na rozumových schopnostech a osvojování matematických dovedností zas na úrovni poznávacích funkcí (zraková i sluchová percepce, motorika, orientace v prostoru, rozumové schopnosti, řeč, paměť aj.). Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že účinnou formou výuky je názorná ukázka, manipulace s konkrétními předměty, pomůckami či cvičení vycházející z konkrétních představ.¹⁴⁴

Matematické operace lze jedinci vysvětlovat pouze za předpokladu, že bude respektován vývoj jeho psychických funkcí. Dále pak následují předčíselné představy, tvorba a automatizace matematických pojmů. Úkoly, které dítě kvůli poruše nezvládá, se snažíme dostatečně procvičovat s užitím nových situací. Jednotlivé operace se pak zrychlují, vynaložené úsilí se zmenšuje a proces automatizuje. Důležité je najít aktuální úroveň dítěte a od té postupovat k obtížnějším úkolům.¹⁴⁵

Mezi nápravné pomůcky řadíme v tomto případě barevné hranoly – tato multisenzoriální pomůcka je určena k rozvoji základních početních dovedností. Je

¹⁴² ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 108, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁴³ Tamtéž.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 111-112.

¹⁴⁵ Tamtéž.

doporučována zejména k nápravě dyskalkulií a mohou ji užívat děti již od čtyř let. Vhodná je zejména pro žáky běžných a speciálních škol. Dále to mohou být desítková a řádová počítadla, tabulky násobků, číselné osy či různé nákresy nebo názorné pomůcky, jež dají matematickým výkonům konkrétní představu.¹⁴⁶

Kompenzace poruchy je v každém případě velmi obtížná. Není řešením dítě od matematiky oprostít, ale snažit se hledat řešení. Hledat vhodné metody a úkoly, jež dítě dokáže zvládnout bez omezení se na kalkulačku. Její užití bývá zvláště na škodu, jelikož dítě nedokáže výsledek odhadnout, početním úkonům nerozumí a považuje pak jakýkoliv výsledek za správný.¹⁴⁷

¹⁴⁶ ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 119 a 122, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 122.

4 Prevence

Prevence – slovo pocházející z lat. *praevenire*, jež znamená předcházet. Jedná se o soustavu opatření, která mají zabraňovat nežádoucím jevům, např. nemocem, nehodám, sociálním konfliktům, a v tomto případě především neúspěchům ve škole.¹⁴⁸

Prevence spočívá v tom, že je s dítětem prováděna činnost vedoucí k výchovně vzdělávacímu rozvoji, která je odvislá od jeho věku a mentální úrovně. Včasné odhalení odchylek dítěte od standardu má velký vliv jak na jeho vývoj, tak i na školní úspěšnost. Nutné je včas podrobit dítě vyšetření na odborném pracovišti, aby mohly být správně určeny metody vhodné k nápravě.¹⁴⁹

Denní příprava nemusí být nijak dlouhá a náročná, postačí 10 – 15 minut. Důležité je však dbát na to, aby dítě neodrazovala. Vše by mělo být nastoleno hravou nenásilnou formou a především tak, aby dítě bylo řádně motivováno. Postupovat bychom měli od jednoduchého ke složitějšímu kvůli posílení soustředěnosti dítěte. Pokud bychom tento postup nedodržovali, mohlo by dojít ke ztrátě zájmu a únavě. Z uvedeného vyplývá, že je s dítětem nutné procvičovat jak to, co mu jde, tak to, v čem má mezery. Předcházíme tak pocitům méněcennosti.¹⁵⁰

U dětí je podstatné hojně užívat pochval a povzbuzení, zejména u úzkostnějších jedinců. Pracovat bychom měli v prostředí, kde bude klid, pohoda, a vyvarovat se všech rušivých elementů. Snažíme se neporovnávat výkony dítěte s výkony spolužáků či sourozenců. Výkon musíme hodnotit individuálně, izolovaně a porovnávat ho vzhledem k předchozím cvičením, abychom mohli určovat zlepšení. Vhodné je zařazovat do práce s dětmi hry a aktivity zaměřené na rozvoj smyslového vnímání, myšlení, řeči, motorických funkcí, představ, pozornosti a paměti.¹⁵¹

Prevence SPU se v praxi dělí obvykle na:

- primární,

¹⁴⁸ NĚMEC, B. *Ottův slovník naučný nové doby: dodatky k velikému Ottovu slovníku naučnému*. Praha: Paseka, 2003, s. 395, ISBN 80-718-5057-8.

¹⁴⁹ Jak na specifické poruchy učení [online], [citováno 2015-12-09]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek2877.htm>.

¹⁵⁰ Tamtéž.

¹⁵¹ Tamtéž.

- sekundární,
- terciární.

4.1 Primární prevence

Měla by široce pojmut vše, co podmiňuje školní výkony (především čtení, psaní, ale i praktické činnosti). Účinná je v případě, že bude nastolena včas, nejlépe již v mateřské škole, kde je už možno dítě diagnostikovat a rozvíjet jeho poznávací funkce, které budou ovlivňovat jeho budoucí výsledky. Preventivně tedy působí jak předškolní, tak raná školní výchova. Primární prevencí můžeme též nazývat kterékoliv kroky vedoucí k rozvoji psychického zdraví.¹⁵²

V dnešní době je již možné vyzorovat u dětí předškolního věku rizikové faktory SPU. Pokud se prokáží, mluvíme o tzv. deficitu některé z dílčích funkcí, které jsou nutné pro osvojení základních dovedností. Jak naši, tak zahraniční odborníci si jsou vědomi nutnosti zaměřit se na jednotlivé funkce. Např. významná rakouská psycholožka B. Sindelarová, opírající se ve svých pracích o poznatky z neurologie a vývojové a kognitivní psychologie, vydala publikaci s názvem *Předcházíme poruchám učení* (Portál), která obsahuje soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě.¹⁵³

Tato příručka nám může pomoci předcházet školním neúspěchům, poskytuje rady učitelům, odborníkům i rodičům o tom, jak správně diagnostikovat, ale i rozvíjet deficitní funkce, které se mohou objevovat v oblasti zrakové a sluchové analýzy a syntézy, v oblasti paměti, prostorové orientace, v intermodalitě, řeči, koordinaci a v nedostatečné koncentraci pozornosti.¹⁵⁴

U nás se této problematice věnuje např. A. Kucharská, V. pokorná nebo D. Švancarová. Jejich zásluhou byl vytvořen Test ke screeningu SPU. Tento test je zaměřen na individuální práci s dítětem a prošel letitým prověřováním. Provádět ho může vyškolený pedagog či poradenský pracovník. Test umožňuje podchytit možné deficity projevující se v počátcích školní docházky. Obsahuje 56 úkolů hodnocených

¹⁵² KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 57, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁵³ Tamtéž.

¹⁵⁴ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 67, ISBN 80-210-3613-3.

jedním bodem a součástí je i obrazový materiál. Je situován na oblasti zrakového a sluchového vnímání, na motorickou koordinaci (při opisu podobných písmen), na výslovnostní neobratnost (schopnost správně zopakovat slova) a na rytmiku.¹⁵⁵

Na metodě screeningu jsou vypracovány i další programy vedoucí k rozvoji oslabených funkcí. Např. screening dle Pokorné se zaměřuje na rozvoj těchto schopností:

- dovést se zaměřit na určitou informaci, tzv. schopnost diferenciacce pozadí a figury. Jde o to, aby se dítě dokázalo soustředit jen na to klíčové (např. hlas učitele, matky... a dokázalo ignorovat vše ostatní – hluk ve třídě, rádio...),
- způsobilost rozpoznat podobné předměty od předmětů stejných, tzv. schopnost akustické a optické diferenciacce,
- spojitost slyšeného s viděným, tzv. schopnost intermodálního kódování (např. spojení názvu písmene s jeho grafickou podobou, při které by mělo časem dojít k automatizaci),
- zapamatování si viděného a slyšeného, tzv. schopnost akustické, optické a intermodální paměti,
- schopnost vnímat a chápat jevy postupně, tzv. funkce seriality, na níž je založena schopnost anticipace (předvídaní). Jde o uvědomění si návaznosti a posloupnosti určitých situací,
- schopnost uvědomovat si vztahy v prostoru, tzv. vnímání schématu těla a orientace v prostoru.¹⁵⁶

4.2 Sekundární prevence

Jedná se o programy přímo zaměřené na prevenci SPU, které by měly zabránit prohloubení poruchy a problémům socializace. Jsou zaměřené zejména na stimulaci narušených oblastí, paměti, pozornosti, vnímání a na zvládání základních psychických a motorických funkcí. Tyto projekty se realizují v PPP a patří sem např. M. Frostigová – systém vizuálního vnímání, L. Monatová – cvičné materiály, L. Masárová,

¹⁵⁵ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 67-68, ISBN 80-210-3613-3.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 68-69.

V. Urbářová – soubor cvičení pro děti v předškolním věku, cvičné materiály PPP, metoda dobrého startu aj.

Tyto metody, materiály a cvičení jsou doporučovány zejména dětem s odkladem školní docházky.^{157, 158}

Odborníci doporučují, aby se děti s písmeny (nejlépe slovy) setkávaly už v mateřské škole, kde jsou pro ně připravovány speciální předškolní systémy zaměřené na osvojování čtení.¹⁵⁹

Pokusy o naučení se čtení v předškolním věku mají dlouho tradici, nejstarší jsou už z 18. století. Dnes se o těchto snahách dozvídáme ve spojení z kompenzací vývojových nebo sociálních handicapů (včetně SPU). Mezi nejznámější patří program zvaný *Hravé čtení*, který ve čtyřech scénářích připravili autoři Kořínek a Křivánek. Patří sem:

- režim celé třídy nejstarších ročníků MŠ zaměřený na prohloubený systém výchovné práce,
- režim experimentální, určený pro předem vymezenou skupinu nejstarších dětí v MŠ,
- režim MŠ pro oddělení dětí s odloženou školní docházkou,
- režim pro děti, u nichž je zřejmá školní nezralost.

Jak tento, tak i jiné podobné programy si kladou společný cíl – prodloužit dětem dobu, v níž by měly nabýt základního výcviku ve čtení.¹⁶⁰

4.3 Terciární prevence

Terciární prevence byla dříve též nazývána prevencí efektivity. Mnohdy spadá do středisek výchovné péče, je nadřazena prevenci sekundární a je zaměřena na postupy a metody směřující k ochraně jedince před zhoršením stavu. Jejím hlavním cílem je předcházet jakýmkoliv komplikacím a prohloubení poruchy.

¹⁵⁷ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 57, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁵⁸ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 69, ISBN 80-210-3613-3.

¹⁵⁹ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 57, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 58.

U SPU se často jedná o deficit zasahující i do sociální a emotivní oblasti, a proto je třeba terapeutického přístupu. Příznivě působí i změna sociálního klimatu.

Bohužel i přes veškerá úsilí se vzhledem k rozsahu mnohdy nedaří poruchu zcela odstranit, a tak je pak snaha ubírána alespoň na zmírnění dopadů na postiženého jedince.^{161, 162}

¹⁶¹ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 58, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁶² BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 69, ISBN 80-210-3613-3.

5 Přístup ke vzdělání

5.1 Vzdělávání dětí s SPU

Vzdělávání žáků s SPU se víceméně neodlišuje od běžného vzdělávání nepostižených jedinců. Péče je opatřena kvalifikovaným pedagogickým sborem, specifickými metodami, postupy a pomůckami. Vše ale musí probíhat za podpory a spolupráce rodiny.¹⁶³

Pedagogicko-psychologická poradna zpočátku provádí odborné vyšetření jedince s SPU a snaží se mu zajistit speciální pedagogickou a psychologickou péči. Toto poradenské zařízení dále zpracovává odborný posudek obsahující základní náležitosti: doba platnosti posudku (pro účely vzdělávání), návrh na nižší počet žáků ve třídě, možnost dalšího pedagogického pracovníka ve třídě, doporučení pro úpravu přijímacích zkoušek, pro průběh vzdělávání aj.¹⁶⁴

Mezi základní podmínky týkající se přizpůsobení žákovi patří:

- prodloužení času na zadané úkoly,
- poupravený formát sešitů,
- náhrada nevhodných úloh (přeformulování, vynechání),
- pomůcky vhodné ke kompenzaci (didaktické, technické),
- asistence.

Organizace vzdělávacího procesu zahrnuje:

- uplatňování speciálních pedagogických postupů a způsobů práce v průběhu výuky,
- individuální přístup,
- přiměřené tempo,
- upřednostňování ústního osvojování před písemným projevem,
- omezení psaní diktátů,
- preferenci čitelnosti před úpravou,

¹⁶³ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 89, ISBN 80-210-3613-3.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 90.

- vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi školou a rodinou,
- přizpůsobení hodnocení a klasifikace poruše.¹⁶⁵

Mimo výše zmíněné formy se dnes dále využívají:

- samostatné reedukace realizované speciálním, nejčastěji poradenským pedagogem přímo ve škole,
- oddělená výuka – hlavně u předmětů, které nejčastěji porucha zasahuje (především český jazyk),
- náprava poruch učení za podpory počítače,
- spolupráce rodičů s odborníky v dys-klubech, dys-centrech,
- letní terapeutické pobyty.¹⁶⁶

Rozšíření reedukačních metod přináší v poslední době nové technické prostředky (např. počítač). Děti poskytují maximální individuální péči, ale pro pedagoga jsou časově náročné na přípravu. Co se týče práce s počítačem, je možno ho využít např. pro práci se specializovanými slovníky aj.

Případnou další pomoc při péči o žáky s SPU, pro jejich rodiče a učitele poskytují pedagogickopsychologické poradny či pedagogická centra.¹⁶⁷

5.2 Otázka integrace

U žáků s SPU u naskytá otázka, zda tyto děti řadit do běžných tříd či je zařazovat do tříd specializovaných. V knize *Specifické poruchy učení a chování* od Marie Kocurové zaznívá stěžejní myšlenka Zdeňka Matějčka: „*Zásada integrace je jistě výborná, ale nemůže být zásadou nejvyšší a nutně musí být podřízena zásadě maximálního prospěchu dítěte. Tuto zásadu je třeba mít na mysli i při využívání možnosti zvýšeného normativu na vzdělávání žáka se speciálními edukativními potřebami v běžných třídách.*“¹⁶⁸

¹⁶⁵ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 91, ISBN 80-210-3613-3.

¹⁶⁶ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 60, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 60.

¹⁶⁸ Tamtéž.

Vzhledem k atmosféře základních škol by měly být pro závažnější stupně poruch učení účelné specializované třídy, jež částečně vyřeší i otázku komunikace, která se u postižených jedinců často vyskytuje a mnohdy přináší problémy i do třídního kolektivu. Jedná se např. o komunikativní zvláštnosti, které by měli nepostižení žáci respektovat, ale bohužel tomu tak často není. Postižení jedinci by však měli své komunikační kompetence v rámci školy stále cvičit a zdokonalovat, což by mělo přispět i k lepším vztahům v rámci kolektivu.¹⁶⁹

V praxi probíhá výuka žáků s SPU různými formami. Může to být např. oddělená výuka, výuka ve specializovaných třídách, integrovaná výuka + speciální terapie nebo úplná integrace v běžných třídách.¹⁷⁰

Úplná integrace se však zcela nedoporučuje, jelikož zhruba polovina těchto žáků pak není schopna zvládat nároky výuky jako ostatní, čímž následně dochází k opakování alespoň jednoho ročníku. Optimální řešení přinášejí specializované třídy s lepšími podmínkami pro korekci poruch.¹⁷¹

5.3 Hodnocení dětí s SPU

Definice hodnocení dle Jana Slavíka: „Z obecného hlediska můžeme charakterizovat hodnocení jako porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení „horšího“. Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení buď přímo s jiným srovnatelným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou.“¹⁷²

Cílem hodnocení je zjistit v daném období úroveň žáků. Jedná se o dlouhodobý proces orientovaný na kladné rysy a postihuje celou osobnost jedince. Hodnocení může mít několik forem, mezi něž patří např. klasifikace (= výsledek hodnocení), odměna, souhlas, pochvala, trest aj.¹⁷³

¹⁶⁹ KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, s. 60 - 61, ISBN 80-708-2705-X.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 61.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 61 - 62.

¹⁷² SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, s. 15, ISBN 80-7178-262-9.

¹⁷³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 146, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

Hodnocení a klasifikace jsou zásadní složkou každé výchovně vzdělávací práce. Pozor však na přeceňování, které negativně ovlivňuje psychiku i výkon žáka. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, výchovnou, kontrolní, regulační, diagnostickou a mnoho dalších. Zaměřit bychom se měli na jevy, jež nepříznivě působí na práci žáka. Např. klasifikujeme-li žáka neustále nedostatečně, jeho motivace a zájem o výuku klesá, nebo opačně - i získávání kladných známek bez snahy a výdeje energie vede též ke ztrátě motivačních a informačních hodnot.¹⁷⁴

Hodnocení a klasifikace jedinců s SPU mohou mít velký vliv na jejich další rozvoj. Z tohoto důvodu byly v roce 1972, 1986 a např. 1992 zpracovány důmyslné systémy klasifikace, které obsahovaly např. instrukce pro zřizování speciálních tříd pro děti s SPU včetně systému hodnocení (ve specializovaných třídách mělo probíhat pouze slovní hodnocení, číselnou klasifikací mělo být hodnoceno jen jedno klasifikační období před odchodem z této třídy. Výtvarná, hudební, pracovní a tělesná výchova si zachovávaly běžnou klasifikační stupnici).¹⁷⁵

Při hodnocení byl brán ohled především na následující kritéria:

- **všeobecná kritéria** – důraz na úroveň zručnosti, vědomostí, návyků, na úroveň vyjadřování a myšlení, na schopnost aplikace získaných poznatků, na aktivitu, samostatnost a tvořivost,
- **předmětová kritéria** – důraz na vědomosti a dovednosti typické pro konkrétní předměty,
- **projevová kritéria** – důraz na vlastnosti projevu (rychlost, správnost, přesnost, samostatnost, úprava psaných projevů atd.¹⁷⁶

Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a žáků ve vyrovnávacích třídách z roku 1986 obsahoval navíc i např. charakteristiku poruch učení a chování, způsob zjišťování vědomostí a dovedností + postup pro hodnocení a klasifikaci. Dále obsahoval zkušenosti pedagogů a psychologů, kteří již přispívali veřejnosti k lepšímu povědomí o těchto poruchách.¹⁷⁷

¹⁷⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 146, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 146 – 147.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 147.

¹⁷⁷ Tamtéž.

Poslední pokyny MŠMT z roku 1992 byly určeny k zajištění péče o děti s SPU na základních školách. Obsahují charakteristiku SPU + metodická doporučení, a navíc se v něm objevují nové instrukce, které by měly mít příznivý vliv na další péči o tyto jedince. Např.:

- dětem s poruchami učení a chování je nutné věnovat speciální pozornost a péči po celou školní docházku,
- k zjišťování vědomostí a dovedností žáka by měl učitel volit jen takové formy, jež odpovídají schopnostem žáka a nemá na ně porucha negativní vliv,
- pro žáky s SPU by na základě kompetencí ředitele měl být vypracován příslušnými vyučujícími individuální plán, který se může zcela lišit od plánu pro zbytek třídy,
- nezbytnost projednávání navrhovaných pedagogických opatření s rodiči žáků s respektováním jejich názoru na věc.¹⁷⁸

5.4 Současná vymezení a doporučení hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikaci se věnuje článek 5, jež je součástí Metodického pokynu z roku 2001. Dle tohoto článku by měla být dána přednost širšímu slovnímu hodnocení a doporučuje se i informovat spolužáky znevýhodněných jedinců o individuálním přístupu a hodnocení integrovaného žáka.¹⁷⁹

Není možné specifikovat znění jednotlivých stupňů slovního hodnocení a v tomto případě to není ani cílem. Slovní hodnocení má pouze zachycovat úroveň vědomostí a dovedností žáka a může se tedy silně lišit od hodnocení spolužáků. Formulace slovního hodnocení by neměla být převáděna na běžnou klasifikační stupnici, jelikož jí neodpovídá.¹⁸⁰

Forma hodnocení musí být vždy schválena rodiči, kteří mohou slovní hodnocení navrhnout stejně tak, jako učitel nebo pracovník pedagogicko-psychologické poradny.¹⁸¹

¹⁷⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 148-149, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383..

¹⁷⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 217, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 217.

¹⁸¹ Tamtéž.

Při prvních kontaktech se speciálními formuláři pro slovní hodnocení je možné využít směrnice z roku 1972 či knihu J. Slavíka *Hodnocení v současné škole* z roku 1999.¹⁸²

Číselná klasifikace se doporučuje pouze u žáků, kteří se výrazně neliší od svých spolužáků. Se znalostí SPU a jejich projevů je možno v určité míře tolerovat tyto obtíže: obtíže při čtení, pomalejší pracovní tempo, využívání kompenzačních pomůcek (dyslektické tabulky, kalkulačka, přehledy gramatiky aj.).¹⁸³

5.5 Obecné zásady, možnosti úlev a tolerance u dětí s SPU

Cílem je vychovávat co nejméně frustrovaných dětí, jež nebudou srovnávány se svými spolužáky, sourozenci, nebude u nich pěstován odpor ke škole atd. Měli bychom tyto děti hodnotit samostatně a srovnávat jejich úspěchy a nedostatky pouze s nimi samými, nikoliv s ostatními. Měli bychom jim umožnit prožívat pocity úspěchu a poskytovat jim pouze úlevy, které dopomohou k odhalení toho, co dítě skutečně umí. Každé dítě je totiž jedinečnou osobností a poruchy se neprojevují u všech jedinců stejně. Proto by si z doporučených rad měl učitel vždy vybrat jen to, co je pro jeho žáka/žáky žádoucí.¹⁸⁴

Možnosti úlev a tolerancí pro žáky s SPU integrovaných do běžných tříd, které napomáhají k minimalizaci poruch či k lepšímu se vyrovnání s obtížemi:

- preference ústního zkoušení před písemným,
- při písemném zkoušení příklon ke krátkým odpovědím,
- preference písemné zkoušky formou předtištěného testu s možností volby správné odpovědi,
- nenechávat zbytečně žáka psát dlouhé zápisky z probírané látky, které bývají stejně nečitelné; efektivnější je, když žák tento čas využije např. k vyhledávání odpovědí na otázky k látce, na práci s encyklopedií atd.

¹⁸² ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. 10. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 217, ISBN 80-717-8800-7.

¹⁸³ Tamtéž.

¹⁸⁴ MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, s. 43, ISBN 80-731-1000-8.

- nehodnotit chyby v písemných projevech, ale zaměřit se na obsahovou správnost,
- nehodnotit ani chyby vzniklé z nedokonalého přečtení textu,
- umožnit žákům s SPU práci s diktafonem a dovolit mu probíranou látku nahrávat,
- využití názorných pomůcek aj.¹⁸⁵

Stanovení diagnózy neznamená pro dítě konec úsilí a konec veškeré přípravy na výuku, přestože si to většina žáků a bohužel i rodičů myslí. Tolerantnější hodnocení těchto dětí totiž neznamená, že dítě dostane na vysvědčení automaticky lepší známku. Dítě by se naopak mělo začít snažit mnohem více a jeho příprava by měla být o to intenzivnější. Cílem by mělo být vytvořit dítěti při vyučovacím procesu co nejpříznivější podmínky, aby mělo co nejvyšší šance na zlepšení. Tolerantnější hodnocení totiž neznamená, že dítě bude oprostěno od školních povinností, ale že mu dopomůžeme vytvořit takové podmínky, aby bylo schopno splnit určité požadavky s ohledem na své schopnosti.¹⁸⁶

Je zcela nesmyslné, projevuje-li dítě snahu a úsilí, hodnotit jeho výkony vždy pouze negativně, protože v takovém případě mu nedáváme naději na zlepšení. Zámka pak pro žáka ztrácí motivační funkci a jedinec si k učení začíná přestovat averzi a postupem času úplně ztrácí zájem o učení.¹⁸⁷

Dítě bychom měli zohledňovat, ale neznamená to, že nemusí číst, psát, počítat, plnit úkoly atd. Mělo by pracovat stejně jako ostatní, jen nároky na něj by měly být sníženy s ohledem na stupeň poruchy. Opakovanému negativnímu hodnocení může zamezit i např. zmiňované slovní hodnocení.¹⁸⁸

¹⁸⁵ MICHALOVÁ, Z. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, s. 43 - 44, ISBN 80-731-1000-8.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 34.

¹⁸⁷ Tamtéž.

¹⁸⁸ Tamtéž.

6 Spolupráce školy a rodiny

6.1 Základní předpoklady, požadavky a cíle

Cílem rodiny a školy je řádná výchova jedince a tvorba vhodných podmínek pro jeho rozvoj. Rodina a škola by měly vystupovat jako rovnoprávní partneři, jelikož se podmiňují výsledky jejich působení.¹⁸⁹

Pro školu je zásadním momentem vzájemné spolupráce získání důvěry rodičů a přesvědčení jich, že společný cíl je dobro pro dítě. Kvalita kooperace rodiny a školy není určována časem, který s dítětem tráví u příprav do školy, ale i jinými formami, které jsou variabilní. Např. třídní schůzky, návštěvy učitelů v rodině, konzultace, dotazníky, přítomnost rodičů při výuce, aj.¹⁹⁰

Při navazování kontaktu mezi rodinou a školou je nutné zamyšlení nad následujícími otázkami:

- **Co chci (já – učitel) od rodičů?**

Měli bychom vymezit konkrétní požadavky ve vhodném množství a řádně je objasnit a zdůvodnit.

- **Kolik z těchto požadavků rodiče asi tak splní?**

Ohlížet bychom se měli v tomto případě na sociokulturní úroveň rodiny, na pracovní vytíženost, na hodnotovou orientaci atd.

- **Jsou rodiče schopni a ochotni tyto požadavky vůbec plnit?**

Otázkou je, zda se nejedná pouze o náplast na špatné svědomí. Chtějí rodiče opravdu dítěti pomoci? Je nutné zvážit i tyto varianty.

- **Jak bychom měli sdělovat rodičům požadavky a informace o dítěti?**

Dítě je pro většinu rodičů jejich zrcadlem. Není-li dítě úspěšné, rodiče mají pocit, že sami selhávají, a jakoukoliv ostrou kritiku si berou osobně. Jmenujeme-li tedy rodičům jeden nedostatek, neúspěch za druhým, lze očekávat nepříznivou odezvu. Základními typy odezvy bývá agrese nebo únik. Agrese se projevuje např. obviňováním

¹⁸⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 171, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 171.

učitele, druhého rodiče, prarodičů, prostě někoho jiného, kdo by mohl být za neúspěch zodpovědný. Únik je méně nápadný a stejně jako agrese nic neřeší. Rodič vyslechne informaci jen částečně, najde si vlastní zdůvodnění a výtky učitele přestane vnímat. Obě reakce jsou nežádoucí a rozhodně nevedou k vzájemné spolupráci.

Vhodné je dítě na počátku dialogu s rodiči za cokoliv pochválit, ukázat rodičům, co pro dítě děláme a jak se jim snažíme pomoci. Tím pomalu pracujeme na vzájemné spolupráci a získáváme důvěru a ochotu k dalšímu jednání. Teprve pak můžeme začít klást požadavky.

Včasnými a přesnými informacemi o požadavcích na rodiče a děti můžeme často předcházet řadě nedorozumění. Problémy je totiž třeba řešit dříve, než se stačí projevit krizový stav.

Vždy bychom měli mít na mysli i fakt, že rodiče musí našemu sdělení rozumět, a proto bychom se měli vyvarovat odborných termínů a snažit se rodičům vše přetlumočit v co nejsrozumitelnější formě.

Uměním je i naučit se rodičům naslouchat, vcítovat se do jejich problémů a v neposlední řadě rodiče přesvědčit, že jsme tu právě pro ně a že svůj čas jim rádi věnujeme.

Při objasňování různých problémů bychom neměli mít vždy jednoznačný názor, ale probrat s rodiči klady a zápory situace a nechat konečné řešení na jejich úvaze.¹⁹¹

6.2 Postavení žáka s SPU v rodině

Stanovení diagnózy, že dítě trpí nějakými poruchami, většinou u rodičů vyvolá šok, smutek nebo zklamání. Spousty rodičů prochází z počátku řadou emočních reakcí, mezi něž patří již zmiňovaný šok, dále popření, pocit viny, sebeobviňování atd. Důležité je rodičům poskytnout dostatek informací, aby sami dokázali vyhodnotit situaci. Postupem času se dostávají do stadia rovnováhy, kdy se pokoušejí o racionální řešení situace. Snaží se dítěti pomáhat, podporovat ho a např. vyhledávat i kontakty s lidmi, již mají s podobnými situacemi zkušenosti. Posledním stadiem je stadium reorganizace,

¹⁹¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 171 - 173, Speciální pedagogika (Portál), ISBN 8071780383.

kdy rodiče začínají dítě více chápat a brát ho takové, jaké je, s tím, že mu pomáhají hledat optimální cesty pro budoucnost.¹⁹²

U rodičů dětí trpících poruchami učení bývá nástup do školy spíše zklamáním. Jak rodiče, tak děti jsou totiž často plni očekávání, které nepřichází. Děti se z počátku na školu těší, ale po pár měsících o ni ztrácí zájem, jelikož nejsou schopny zvládat nastolené nároky a začínají být frustrovány. V tuto chvíli by měl zasáhnout učitel a rodiče o celé situaci informovat a pomoci jim nastalé problémy řešit. Kladný vztah rodiny a školy je teď nezbytným.¹⁹³

Když nastane tento případ, rodiče by se měli snažit dítě co nejvíce motivovat. Vhodným řešením mohou být např. zájmové kroužky, ve kterých mohou děti vynikat, rozvíjet své sebevědomí a naplňovat v nich svůj pocit seberealizace. Přispívají i k tomu, že se jejich potomek učí, jak správně naložit se svým volným časem. Děti, jež ví, jak trávit volný čas, mají i menší sklony např. k závislostnímu chování, deviantství atd.¹⁹⁴

Rodiče dětí s SPU by měli vědět, jak ke svým dětem správně přistupovat, měli by si být vědomi i faktu, že emocionální klima rodiny má na výkony dítěte rozhodující vliv. Spousty rodičů však nejsou schopny dostatečné orientace v této problematice a nejsou schopny chápat ani fakt, že dítě má nějaké problémy s učením, když oni sami žádné neměli. Postupem času se ale problémy redukuje na minimum a učí se je zvládat a chápat.¹⁹⁵

Situace v rodině je ještě o to komplikovanější, že rodiče začínají mít obavu o budoucnost svých dětí, o jejich uplatnění a vzdělání. Proto by měli pracovat na rozvoji jejich sebeúcty, která má pro budoucnost dítěte velký význam. Budovat ji mohou např. za pomoci následujících rad:

- všímat si předností dítěte,
- stanovovat dítěti cíle, které jsou dosažitelné,
- naučit dítě, aby k sobě nebylo tolik kritické a dokázalo se i pochválit,
- dítě musí v rodině cítit lásku a mít pocit, že někam patří,
- podporovat pečlivý přístup k učení

¹⁹² BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 49 – 50, ISBN 80-210-3613-3.

¹⁹³ Tamtéž, s. 53.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 54.

¹⁹⁵ Tamtéž.

- práce s dětmi po měsících celcích v nestresujícím povzbudivém prostředí
- chválit za snahu
- stanovit denní režim s určitými pravidly atd.¹⁹⁶

Rodiče ale naštěstí ve většině situací se svými dětmi soucítí, někdy se za jejich problémy dokonce cítí vinni a většinou se snaží spolupracovat. Dobří rodiče konzultují veškeré své snahy s třídním učitelem, aby domácí učení co nejlépe doplňovalo školní látku. Učitel by měl být v tomto případě rád za projevený zájem a měl by být rodičům radami ohledně domácí výuky nápomocen, poskytnout jim taková doporučení, která se budou jevit jako neefektivnější. Mezi základní rady patří:

- s učením to nepřehánět, stačí krátké pravidelné učení jednou denně
- vybrat k učení klidné prostředí, kde dítě nebude ničím rušeno
- snažit se domácí výuku zpestřit, oživit, aby se pro dítě stala zábavnější a bavila ho
- vždy dělat revizi učení z předchozího dne
- vysvětlit cíl a důležitost domácí výuky
- pracovat pomalu, trpělivě, vše brát s nadhledem
- dítě nekritizovat
- vyhnout se výrazům jako např.: honem, chvátej, přidej aj.¹⁹⁷

6.3 Komunikace mezi dítětem školou a rodinou

Ve škole dochází k institucionální výchově, která se liší od výchovy domácí. Tato výchova přispívá k samostatnosti dítěte, k nabytí základních návyků, učí dítě uznávat druhé a přijímat nová pravidla chování. Domov a škola hrají rozhodující úlohu při vytváření sociálních vztahů (např. vztahy mezi kamarády). V rámci této socializace se rozvíjí hodnotová orientace a velký význam hrají idoly, vzory, se kterými se děti identifikují.¹⁹⁸

Škola by neměla být stresujícím místem, jelikož vytváří pro dítě určité společenství, které navštěvuje od dětství po dospělost. Právem rodičů je vybrat svému

¹⁹⁶ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 54, ISBN 80-210-3613-3.

¹⁹⁷ SELIKOWITZ, M. *Dyslexia and other learning difficulties: the facts*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1998, x, s. 43 – 50, Oxford medical publications, ISBN 0-19-262661-2.

¹⁹⁸ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 57, ISBN 80-210-3613-3.

dítěti školu, která vyhovuje jak jejich požadavkům, tak speciálně výchovně vzdělávacím potřebám. Koncepce současného školství předpokládají kladný vývoj vzájemných vztahů mezi rodinou a školou. Doufají v partnerství a větší otevřenost. Postoj rodičů ke škole má totiž zcela zásadní vliv i na postoj jejich dětí.¹⁹⁹

Učitelé jsou často ovlivňováni názorem, že děti s SPU jsou problematické a nemají zájem o výuku, a děti zas žijí v domněnku, že jim učitelé nedůvěřují a ostatním spolužákům nadržují. Těchto domněnek by se měly obě strany vyvarovat a řešit problém od začátku na základě domluvy učitelů s rodiči na společných krocích vedoucích k prospěchu dítěte. Podstatná je citová podpora obou stran, zejména rodičů.²⁰⁰

Učitelé by měli rodičům objasnit, jaké výchovné metody a prostředky použít, aby dítě získalo kladný vztah ke školní výuce a bylo dostatečně motivováno. Důležitý je i vztah učitele a dítěte. Učitel by měl být dítěti k dispozici, v případě nouze mu podat pomocnou ruku, snažit se ho pochopit, porozumět mu a případně se ztotožnit s jeho problémy. Školní prostředí by mělo být vstřícné a eventuálně kompenzovat nevhodné rodinné prostředí.²⁰¹

Doporučení pro práci s dítětem trpícím poruchami učení:

- dítě posadit na místo, kde bude moci relaxovat a nebude rozptylováno,
- zavést systém odměn a pravidel, který bude motivačním činitelem, bude podněcovat k aktivitám a zvyšovat sebevědomí těchto jedinců,
- využití multifaktoriálního přístupu,
- zaměření se na pravidelné opakování,
- naučit dítě vyhledávat a podtrhávat jen důležité údaje,
- při výkladu dávat kontrolní otázky, kterými budeme zjišťovat, zda dítě látce rozumí a zda dává pozor.²⁰²

Život dítěte na základní škole je do jisté míry ovlivňován i názory a postoji spolužáků, kteří by měli být obeznámeni o tom, co SPU znamenají. Nepochopení problematiky těchto poruch může vést k zesměšňování a šikaně. Děti musí být vedeny

¹⁹⁹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 57 - 58, ISBN 80-210-3613-3.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 58.

²⁰¹ Tamtéž.

²⁰² Tamtéž, s. 58 – 59.

tak, aby k těmto situacím nedocházelo, a nebo tak, aby se jim případně dokázaly postavit.²⁰³

Zásadním faktorem při výchově dítěte je zvolený výchovný styl, který by měl být v tomto případě (u dětí s SPU) vždy demokratický – prostředí bez stresu a nátlaku. Dalším důležitým faktorem je i školní klima.²⁰⁴

Učitelé by měli být dostatečně obeznámeni s problematikou SPU, aby dokázali zvolit správný edukační systém a přístup. Náprava poruch učení bývá dlouhodobá a může probíhat i za předpokladu týmové spolupráce, z nichž jednu složku dotváří poradenská pracoviště.²⁰⁵

²⁰³ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 59, ISBN 80-210-3613-3.

²⁰⁴ Tamtéž, s. 59.

²⁰⁵ Tamtéž.

7 Poradenský systém

Každá škola zajišťuje žákům s SPU poradenství, do něhož spadají funkce školního speciálního pedagoga, školního psychologa a výchovného poradce.²⁰⁶

- **Školní speciální pedagog**

Pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika, mezi jehož základní kompetence patří:

- metodická pomoc pedagogickým pracovníkům při depistáži žáků s SPU
- speciálně pedagogická vyšetření žáků
- reedukační péče o žáky s SPU + poradenská činnost jejich rodičům
- pomoc učitelům při volbě žádoucího opatření ke zkvalitnění vyučovacího procesu²⁰⁷

- **Školní psycholog**

Tuto funkci smí vykonávat jen pracovník s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru pedagogika-psychologie nebo pouze psychologie. Mezi jeho základní činnosti a kompetence patří:

- poradenská činnost pro pedagogické pracovníky v přístupu k jedincům s SPU
- pomoc učitelům při práci na individuálně vzdělávacím programu (IVP)
- osobní konzultace s rodiči a pedagogickými pracovníky
- sledování výkonů a projevů u žáků s výukovými nebo výchovnými problémy²⁰⁸

- **Výchovný poradce**

Podílí se na školní poradenské službě a jeho úkoly spadají do následujících oblastí:

- výchovně poradenské činnosti,
- oblast prevence, poradenství a profesní orientace,

²⁰⁶ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 61, ISBN 80-210-3613-3.

²⁰⁷ Tamtéž, s. 62.

²⁰⁸ Tamtéž, s. 61.

- spolupráce s institucemi a odborníky, informační a metodická pomoc rodičům a pedagogickým pracovníkům²⁰⁹

Důležitou roli pro posouzení jednotlivých obtíží dítěte hraje učitelská diagnostika. Je důležitá pro vyšetření např. v pedagogicko-psychologické poradně. Poradenská pracoviště se pak podílí na stanovení diagnózy žáka.²¹⁰

Mimoškolské instituce poskytují poradenské služby v již zmíněných pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), dále ve speciálně pedagogických centrech a DYS-centrech.²¹¹

- **Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)**

Samostatné poradenské zařízení pomáhající řešit výukové a výchovné problémy dětí v předškolních zařízeních, základních, středních a speciálních školách. Dále pomáhá i při profesní orientaci dětí a zajišťuje odborné pedagogicko-psychologické služby pro předškolní, školní a výchovná zařízení. Provádí žákům pedagogicko-psychologická vyšetření, poskytuje metodickou pomoc výchovným poradcům, psychologům a pedagogickým pracovníkům. Pomáhá zpravidla dětem od 3 do 19 let a její hlavní náplní je diagnostika, reedukace, terapie a prevence. Hlavní okruhy služeb poradny:

- sociální, speciálně pedagogická a psychologická diagnostika
- terapie a poradenství
- zpracování odborných podkladů pro vzdělání
- nápravná péče
- programy pro děti a rodiče
- prevence sociálně patologických jevů
- odborné informace a konzultace pedagogům
- metodické vedení výchovných poradců a metodiků prevence
- spolupráce se školními psychology a školními speciálními pedagogy
- vzdělávací programy, přednášky a odborné kurzy²¹²

²⁰⁹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 61, ISBN 80-210-3613-3.

²¹⁰ Tamtéž, s. 62 – 63.

²¹¹ Tamtéž, s. 61.

²¹² Tamtéž, s. 63- 64.

- **DYS-centra**

„DYS-centra jsou dobrovolná, nezávislá a nezisková sdružení občanů a právnických osob, která se zaměřují na problematiku specifických poruch učení a chování.“²¹³

V rámci odpoledních hodin školního roku poskytují služby dětem s SPU, jejich rodičům, pedagogicko-psychologickým pracovníkům i veřejnosti. Spolupracují s PPP a navazují na její diagnostickou činnost, kterou doplňují o terapeutické metody.²¹⁴

Oblast činnosti:

- reedukace SPU
- informační a metodické služby
- kurzy náprav (prostorové orientace, slovní zásoby aj.)
- práce s výukovými a reedukačními programy na počítači
- psychorelaxační cvičení
- odpolední zájmové kroužky
- prázdninové pobyty doplněné o reedukační programy
- odborná knihovna
- vzdělávací akce, přednášky, kurzy aj.²¹⁵

Vždy před zařazením žáka s SPU do některého poradenského zařízení je nutné provést správnou diagnostiku a brát v úvahu také psychické zvláštnosti, charakterové, temperamentové, emocionální a další vlastnosti osobnosti, jako např. schopnost kooperace, adaptability atd.²¹⁶

²¹³ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 65, ISBN 80-210-3613-3.

²¹⁴ Tamtéž, s. 65.

²¹⁵ Tamtéž, s. 66.

²¹⁶ Tamtéž.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

8 Úvod k výzkumné části

Výzkumná část diplomové práce se bude zabývat prevencí SPU. V rámci této práce jsme vymysleli pomůcku, která by měla dětem s poruchami učení pomoci k rozvoji jemné motoriky, k lepšímu zapamatování si písmen, k jejich zafixování a zautomatizování, aby po přejití na druhý stupeň (pro který mám aprobaci), byly poruchy minimální. Pomůcka je variabilní a má využití pro oba stupně. V rámci výzkumné části byla aplikována záměrně pouze na prvním, protože právě zde se žáci prvně setkávají s novým učivem a pomůcka jím může být dobrým průvodcem. Byla zkoušena u čtyř chlapců, a to na Základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. V následující kapitole je popsán postup a výsledky mého výzkumu.

8.1 Popis pomůcky

- **Materiál**

Tvrký karton, nůžky, brčka, sádra, voda, nádoba na rozmíchání sádry, tavná pistole, zátky, lihový fix, korálky, čočka, modelína, řezák.

- **Postup výroby**

Karton rozstříháme na obdélníčky, abychom měli připravený podklad (cca 10 cm x 5 cm). Začneme tím, že na kartičky napíšeme lihovým fixem jednotlivě DI, TI, NI ,DÍ ,TÍ ,NÍ a DY, TY, NY, DÝ, TÝ, NÝ a všechny samohlásky (raději víckrát + dlouhé, krátké), ze kterých utvoříme první hromádku.

Druhá hromádku bude tvořena ze souhlásek. Jejich tvorba už je o něco náročnější. Nejprve si rozmícháme řidší sádro, kterou vždy sáním natáhneme do brčka, konec ucpeme modelínou a necháme uschnout. Takto naplníme zhruba 20 brček. Během schnutí se pustíme do tvorby měkkých souhlásek z nevyplněných brček. Nůžkami brčka stříháme a skládáme z nich jednotlivé měkké souhlásky, které rovnou lepíme tavnou pistolí na kartonový podklad tak, aby nad nimi zůstala alespoň třicentimetrová mezera. Poté, co budeme mít měkké souhlásky vytvořeny, začneme z vyplněných brček skládat tvrdé souhlásky. Brčka přeřezáváme řezákem a též rovnou lepíme na kartonový podklad, dokud nebudeme mít všechna. V tuto chvíli zbývají už jen souhlásky obojetné.

Ty jsme skládali z cca centimetrových kousků brček s tím, že jsme při lepení vždy střídali brčko vyplněné s nevyplněným a stále jsme nechávali nad písmeny mezeru.

Do vzniklé mezery nad písmenky budou následně lepeny zátky. Souhlásky opět rozdělíme na dvě hromádky, a to na znělé a neznělé. Nejprve začneme neznělými. Pomocí tavné pistole natřeme silikonem okraje zátek a umístíme je nad neznělé souhlásky. U znělých souhlásek vyplníme zátky malinkými korálky a přilepíme tak, aby korálky při manipulaci s kartičkou chrastily/zněly.

Nyní máme hotovou přední stranu písmen a zbývá dotvořit už pouze zadní. Opět pracujeme jen se souhláskami, které musíme nejprve rozdělit na párové a nepárové. Po rozdělení budeme pracovat už pouze s párovými. Seřadíme si je do dvojic (párů) a otočíme rubem nahoru. Vezmeme čočku a na jednotlivé páry lepíme stejný počet a stejné uspořádání čočkových zrn (např. D a T budou mít na rubu kartičky nalepena 4 zrnka do čtverce, P a B budou mít dvě zrnka vedle sebe atd.).

Pomůcku máme již kompletně vytvořenou, ale pro následující cvičení je třeba mít ještě kartičky s kolečky, křížky a křížky v kolečku na rozlišování souhlásek, samohlásek a slabikotvorného R a L.

Výroba pomůcky není až tak složitá, ale poměrně časově náročná. Řešením by mohlo být tvoření pomůcek v hodinách výtvarné výchovy či tvorba s rodiči v domácím prostředí, kdy by jim učitel vysvětlil, jak má pomůcka vypadat, a rodiče by ji dětem pomohli udělat doma ve volném čase.

V rámci zpestření a líbivosti je možné jednotlivá písmenka, podklad atd. nabarvit např. akrylovými barvami.

Výsledný produkt je vyfotografován v příloze č. 1.

- **K čemu pomůcka slouží a jak ji nejlépe využít**

Pomůcka by měla sloužit žákům základní školy k rozvoji jemné motoriky, jejíž trénink je nezbytný např. pro dysgrafiky, ale samozřejmě i pro ostatní žáky, kteří si mohou díky pomůcce upevnit své znalosti. Dále by měla napomáhat k snadnějšímu a rychlejšímu osvojování písmen skrze vizuální paměť a hmat. Díky tomu by si děti měly písmena lépe zapamatovat a urychlit proces automatizace. Mělo by tedy docházet k propojení teorie s praxí, k postupu od detailu k celku (od písmen ke slovům).

Pomůcka by měla být nejprve využívána na prvním stupni, aby byly případné poruchy podchyceny co nejdříve. Děti se zde začínají učit abecedu, což je ideální šance pro využití (stavba abecedy, poznávání písmen poslepu atd.). Později se na ní mohou děti učit trénovat rozlišování měkkých, tvrdých a obojetných souhlásek dle přítlaku na písmeno (měkké souhlásky – nevyplněná brčka, po stisknutí jsou měkká, tvrdé souhlásky – brčka vyplněná sádrou, po stisknutí jsou tvrdá a obojetné souhlásky – střídání vyplněných částí brček s nevyplněnými). Při tvorbě slov z těchto vytvořených kartiček děti lépe vidí i stavbu slova díky střídání souhlásek z brček se samohláskami psanými fixem. Dále lze s kartičkami dělat i různá cvičení na rozlišování párových a nepárových souhlásek atd. Možnosti využití jsou velké, a proto by byla škoda je nevyužít. Na praxi měly úspěch i kartičky s kolečky a křížky pro rozlišování souhlásek, samohlásek a slabikotvorného R a L u sestavených nebo vyřčených slov.

Na druhém stupni je možné pomůcku využít ve volném čase např. na oblíbené hry nebo pro připomenutí si látky prvního stupně (opakování po prázdninách atd.)

Pomůcka by měla sloužit jako preventivní i jako nápravná, aby děti po přechodu na druhý stupeň měly co nejlepší schopnosti a dovednosti v rámci této látky a aby případné poruchy byly co nejvíce minimalizovány.

Pokud stále není jasné, jak s pomůckou pracovat v praxi, tak její variabilita a víceúčelnost bude popsána u jednotlivých cvičení pod kapitolou 9 - výzkum.

8.2 Použitá metoda

V rámci výzkumné části byla použita metoda kvalitativního výzkumu, a to konkrétně pozorování. Kvalitativní výzkum nepracuje s měřitelnými charakteristikami a jeho šetření je nenumerné. Údaje jsou získávány při dlouhodobém kontaktu s terénem.²¹⁷

*„Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumání“.*²¹⁸

²¹⁷ REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. Sociologie, s. 40 – 41, ISBN 978-80-247-3006-6.

²¹⁸ Tamtéž, s. 94.

Díky pozorování se můžeme snadno a rychle dozvědět zkoumané skutečnosti, a proto patří k velmi rozšířeným metodám.²¹⁹

Pro tento výzkum bylo vykonané pozorování standardizované s předem stanoveným cílem, předmětem pozorování, jeho podobou, místem a časem. Tento výzkum umožňuje sledovat větší počet zkoumaných objektů (osob), o nichž se zapisují veškeré postřehy do zápisových archů. Stejně tak tomu bylo i v tomto případě.²²⁰

Dále se jedná o pozorování zúčastněné (charakterizované jako vnitřní - pozorovatel vstupuje mezi osoby a podílí se na všech aktivitách v rámci pozorování) a zjevné/otevřené (osoby vědí o tom, že jsou sledovány).²²¹

Během pozorování byly pořizovány zápisky a vyplňovány záznamové archy, které nesou veškeré informace o tom, co se během pozorování odehrávalo, co a jak bylo řečeno, vypracováno, v čem děti chybovaly, v čem vynikaly, v čem se zlepšovaly atd. Obsahují tedy veškeré informace o průběhu pozorování a o sběru dat.

8.3 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden na Základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. Tuto školu jsme si vybrali na základě informací od třídní učitelky, která nás obeznámila s tím, že ve třídě se vyskytují žáci s oslabeným vnímáním, žáci nevyzrálí, s poruchami učení, s ADHD, a dokonce i žák s jinou národností. Díky těmto informacím se nám třída pro tento výzkum jevila velmi zajímavou, a proto jsme se rozhodli právě pro ni. Za třídy byli nakonec vybráni čtyři žáci. U těchto chlapců, z nichž každý měl odlišné problémy nebo jiný typ poruchy, bylo pozoruhodné srovnávat, jak reagují na pomůcku, zda je baví jednotlivá cvičení, jestli jsou schopni je pochopit, posouvají-li je jednotlivá sezení dál, pomáhá-li jim pomůcka k odstranění nedostatků a přispívá-li k jejich zlepšení.

Do školy jsme docházeli začátkem prvního pololetí jednou až dvakrát týdně po dobu necelých třech měsíců a s každým chlapcem jsme vždy trávili o samotě přibližně 20 – 30 minut, během kterých jsme si hráli, povídali, plnili cvičení, opakovali atd.

²¹⁹ REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. Sociologie, s. 94, ISBN 978-80-247-3006-6.

²²⁰ Tamtéž, s. 95.

²²¹ Tamtéž, s. 96 – 97.

Některá cvičení byla určena i pro dvojice. Celkově mělo proběhnout devět sezení, během kterých jsme sbírali data. Někdy se však jednotlivá sezení nedala stihnout během jedné návštěvy, a tak bylo těchto devět sezení zrealizováno v rámci dvanácti návštěv.

Výzkum byl prováděn v průběhu výuky, a to většinou v kabinetu nebo prázdné třídě, aby nás nikdo nevyrušoval. Paní učitelka vždy jednotlivé žáky uvolňovala ze třídy a abychom co nejméně narušili chod výuky, využívali jsme k výzkumu především hodin výtvarné nebo tělesné výchovy. Děti tak kvůli výzkumu nepřišly o probíranou látku. K plnění úkolů bylo třeba vždy většího prostoru kvůli rozložení kartiček s písmenky.

8.4 Cíl práce

Cílem praktické části diplomové práce je popsat čtenáři preventivní/nápravnou pomůcku, její tvorbu, práci s ní, zkušenosti, sledovat posun v čase, všimnout si, zda se děti na základě jednotlivých sezení lepší, obohacují-li je získané zkušenosti, jestli je práce s pomůckou vůbec baví, mají-li tato cvičení smysl a zda by tuto pomůcku bylo vhodné zařadit do výuky nebo alespoň k domácímu nácviku látky týkající se souhlásek a samohlásek.

8.5 Výzkumné otázky

- 3. Jaké byly reakce dětí na výzkum s pomůckou?**
- 4. Je tato pomůcka vhodná pro využití na základních školách, nebo spíše k domácímu nácviku?**
- 5. Jaké měla pomůcka účinky?**
- 6. Co si děti z výzkumu/sezení odnesly?**

9 Výzkum

Kapitoly výzkumné části budou členěny následovně: Nejprve bychom rádi uvedli cvičení, která byla v rámci výzkumu vypracována a zkoušena na připravených sezeních. Cvičení jsou sestavena po domluvě s třídní učitelkou tak, aby byla zaměřena na stávající problematiku žáků druhé třídy. Dále budou popsána jednotlivá sezení a také uvedeny kazuistiky všech čtyř chlapců, jejich výsledky v připravených cvičeních a nakonec vyhodnocení + odpovědi na předem stanovené otázky.

9.1 První tři sezení, popis jednotlivých cvičení úrovně jedna

Realizovaná sezení byla vždy zaměřena na jedno, maximálně dvě témata, protože po konzultaci s třídní učitelkou jsme došli k závěru, že pro děti je zatím poměrně těžké mezi jednotlivými tématy přepínat.

Veškerá cvičení byla vypracována tak, aby cíleně působila na aktuální nedostatky vybraných žáků.

Postupovalo se ve třech fázích: první fáze - sezení 1 až 3, druhá fáze – sezení 4 až 6, třetí fáze – sezení 7 až 9. První fáze byla poměrně snadná, děti se spíše seznamovaly s cvičeními a během následujících úrovní vždy buď stoupala obtížnost, nebo se cvičení různě opakovala kvůli lepší fixaci. Sezení 1, 4, 7; 2, 5, 8 a 3, 6, 9 jsou tedy tematicky stejná.

V dalších třech kapitolách budou ilustrativně popsána první tři sezení, aby si čtenář udělal vlastní představu o průběhu výzkumu. Ostatní kapitoly se od předchozích liší pouze obtížností, ne obsahem. I z tohoto důvodu je popsána jen úroveň jedna. Podrobný popis zbývajících sezení by byl repetitivní, cvičení je možné sestavit libovolně. Průběh výzkumu je uveden prostřednictvím fotodokumentace v příloze č. 2 a č. 3.

9.1.1 První sezení (zaměřeno na souhlásky)

Cvičení 1

- Ohmatat poslepu vybraná písmena a uhodnout je (H, F, Š, K, L, Ť).

Cvičení 2

- Rozdělit souhlásky na dvě hromádky – měkké, tvrdé (obojetné zatím neprobírali, učivo 3. ročníku).

Cvičení 3

- Doplnit první dva řádky textu na procvičování I,Í/Y,Ý + podtrhat tvrdé souhlásky u prvního řádku.
 - D__vadlo, t__kadlo, t__den, t__lko, n__kdo, n__c, d__vka, n__kam, kd__ž8, d__ktát, matemat__ka, Ton__k, d__lo, pod__vín, t__sk, pot__chu, pod__l, dud__, kud__, pot__že, d__voká zvěř, prot__va, d__tě, kut__l, n__brž, kan__r, kn__rek, krut__, dut__.

Cvičení 4

- Vymyslet a utvořit z písmen:
 - slovo s tvrdou souhláskou,
 - slovo s měkkou souhláskou.

Cvičení 5

- Sestavit slova CHATA, VLAK, KRB, BABIČKA, HRBOL pomocí křížků (souhlásky), koleček (samohlásky) a křížků v kolečku (slabikotvorné R a L).

9.1.2 Druhé sezení (zaměřeno na samohlásky)

Cvičení 6

- Vyjmenovat samohlásky.

Cvičení 7

- Doplnit cvičení na A/Á (čtou a zvedají písmenka).
 - M-l- -ničk- m- r-d- -n-n-s. M-mink- n-koupil-: j-blk-, b-n-ny - m-nd-rinky. -ničk- byl- smutn-, -n-n-s v t-šce nen-šla. - t-k ček-l- n- t-tínk-. - skutečně, t-tínek v n-ručí nese voň-vý -n-n-s. -nn- m- velikou r-dost. Společně p-k všichni n-kr-jeli ovocný s-l-t.
 - Mň-m, to byl- dobrot-!

Cvičení 8

- Správně rozdělit slova na tři hromádky podle toho, jestli do nich doplním E, É, Ě.
 - P-t'a, p-l-ch, p-s, p-na, p-t, tap-ta, p-st, p-ro, p-če, p-ch, p-stovat, p-ndr-k, p-rník, nap-chovat.

Cvičení 9

- Doplnit cvičení – učitel čte, dítě zvedá správná I,Í/Y,Ý.
 - Krokod___l, d___lo, C___písek, ř___še, kř___dla, lod___čka, č___slo, j___trnice, h___l, c___hla, chud___, d___vka, t___den, d___ra, r___s, klokan___, n___kdo, roh___, možnost___, d___vadlo, dět___, d___vák, tr___skáč, c___bule, Cec___lka.

Cvičení 10

- Doplnit samohlásky mezi tyto souhlásky (existuje více možností).
DR - H - , H - L-, R - D -, CH - D -, L - T-.

Cvičení 11

- Hra s písmeny.
 - Dítě si vytáhne náhodně písmeno (např. A) a během 10 vteřin musí vymyslet slovo, jež toto písmenko obsahuje; pokud v utvořeném slově bude písmeno použito např. dvakrát, bude mít body za obě písmenka (např. Avon – 1 bod, Plavat – 2 body). Jelikož je snazší utvářet slova s více samohláskami, bodování bylo následující: vytažená samohláska = 1bod, souhláska = 2 body.

9.1.3 Třetí sezení (zaměřeno na di, ti, ni / dy, ty, ny a párovost)

Cvičení 12

- Zopakovat souhlásky.

Cvičení 13

- Doplnit cvičení - příkládání kartiček s I/Y do slov vytištěných přiměřenou velikostí k velikosti vytvořených písmenek.

- Pot___že, bund___, zahrad___, hrpzn___, kn___rek, proud___, let___, hod___, sn___, pod___vej, t___kadlo, tříd___.

Cvičení 14

- Doplň cvičení - zvedat kartičky s DI/TI/NI.

- DOPLŇ DI NEBO DÍ.

___ VADLO, U___RNA, ___ VIZA, ___TKO, BU___K, VLA___
___MÍR, ___VÁK, ___LNA, ___RA.

- DOPLŇ TI NEBO TÍ.

___SKÁRNA, ___LKO, TE___ČKA, TA___NEK, ___CHO,
PO___CHU, ___HA, KOS___, ČIS___RNA.

- DOPLŇ NI NEBO NÍ.

VOD___K, ___C, SLU___ČKO, VEČER___ČEK, ZED___
___K, KO___ČEK, TO___K, A___ČKA, JE___ČEK.

Cvičení 15

- Sestavit z písmen tato slova: ŠIROKÝ, JISKRA, SRNKY, MOTÝL, CHYBA, ČISTÝ.

Cvičení 16

- Určit správnou koncovku u těchto slov: HOLU (B/P), KAMARÁ (D/T), OŘE (H/CH), MRKE (F/V), MŘÍ (Š/Ž), PAŘE (S/Z).

9.2 Kazuistiky dětí

9.2.1 Jan

Narodil se v prosinci roku 2007. Při prvním setkání na nás působil velmi přátelsky i přesto, že byl poměrně stydlivý. Jan byl již v mateřské škole (MŠ) podroben vyšetření v PPP a byl mu doporučen odklad školní docházky s ohledem na jeho nezralost. Rodiče se i tak rozhodli odklad nerealizovat. Chlapec dochází na logopedii kvůli problémům s výslovností sykavek a hlásek R, L.

V první třídě byly u Jana zaznamenány obtíže především v matematice a v českém jazyce. Jeho pracovní tempo je poměrně pomalé a při vyučování bývá často nesoustředěný a roztěkaný. U chlapce je vidět pravidelná domácí příprava a dobrá motivace, která se odráží i na jeho školních výsledcích. Přes veškeré obtíže měl na vysvědčení v první třídě samé jedničky. Ve druhé třídě teď následně došlo k menšímu zhoršení, obtíže přetrvávají a momentálně to v českém jazyce i matematice vypadá na dvojky.

Z pohledu speciálně pedagogické diagnostiky je u chlapce zatím nerozvinuta sluchová analýza a syntéza (problém s rozkladem slov na hlásky), je výrazně oslabena vizuomotorická koordinace, týkající se souhry zrakových vjemů a jemné motoriky ruky, mírně je oslabeno i sluchové rozlišování a zatím není zcela rozvinuta pravolevá, prostorová a časová orientace.

- **Český jazyk**

Při čtení je Jan nejistý, jeho tempo je relativně svižné, avšak chybí v délkách hlásek a v rozlišování tvarově podobných písmen.

Při psaní Jan vynechává písmenka ve slovech, nedodrží hranici slov, zapomíná diakritická znaménka, špatně rozlišuje DI/TI/NI, DY/TY/NY a často chybí v prepisech. Písmo bylo zpočátku poměrně čitelné, nyní došlo ke zhoršení i přesto, že chlapec pravidelně trénuje a úchop psacího náčiní je správný.

9.2.2 Stanislav

Narodil se v květnu roku 2008. Už v MŠ byl na žádost paní učitelky vyšetřen v PPP, kde mu bylo diagnostikováno ADHD (tzv. neurovývojová porucha). Stanislav se nám od začátku jeví jako živé dítě, byl velmi rozpačitý, zvědavý, ale na druhou stranu milý. Bylo vidět, že potřebuje pozornost a mimořádnou péči. Pro značné potíže se soustředěním, zbrklostí a impulzivitou mu byla lékařem nasazena medikace, která by měla zmírnit projevy hyperaktivity. I přesto je Stanislav nepozorný, při hodinách vyrušuje, není schopen si po sobě kontrolovat výsledky, zapomíná pomůcky, odbíhá od činností, neustále si s něčím hraje, věci mu padají z rukou a je celkově roztržitý. Jeho rozumové schopnosti jsou spíše průměrné a při hodinách potřebuje časté přestávky.

U Stanislava se nevyskytují žádné problémy s výslovností a od samého počátku školní docházky doplácí na chyby způsobené nepozorností. Na vysvědčení měl v první třídě v prvním pololetí samé jedničky, v druhém dvě dvojky (matematika, český jazyk). Ve druhé třídě má momentálně navrženy opět dvě dvojky.

Na základě speciálně pedagogické diagnostiky bylo zjištěno, že u chlapce se správně rozvíjí sluchová analýza i syntéza, sluchové i zrakové rozlišování je na dobré úrovni a vizuomotorická koordinace je zatím mírně oslabena.

- **Český jazyk**

Čtení je u Stanislava pomalé, často chybuje, domýšlí si slova a není schopen soustředit se na pochopení textu.

U psaní též dochází k velké chybovosti, a to zejména při rozlišování měkkých a tvrdých slabik a u diakritiky.

9.2.3 Tadeáš

Chlapec, jenž vyrůstá v sociálně znevýhodněném prostředí, se narodil v červnu roku 2008. Do PPP byl poslán na doporučení třídní učitelky koncem první třídy, avšak dodnes nebyl vyšetřen (rodiče neodevzdali dotazník do PPP). Třídní učitelka se domnívá, že u chlapce se rozvíjí dysgrafie a je celkově nevyzrálý. Rodiče bohužel nejeví velký zájem při péči o dítě. Maminka je pracovníčně vytížena, tatínek je řidičem kamionu, tudíž netráví moc času doma, a tak se o Tadeáše stará převážně babička a s učením mu pomáhá starší bratr. Domácí příprava je tedy poměrně zanedbaná a chlapcovy výsledky jsou průměrné až podprůměrné. Škola ho ale přes veškeré překážky baví, je snaživý a trpělivý. Na vysvědčení měl v první třídě samé jedničky, v prvním pololetí druhé třídy dvě dvojky (český jazyk, matematika) a nyní to vypadá na trojky. Chlapci chybí individuální přístup a někdo, kdo by ho doma vedl ke školním povinnostem, jelikož často zapomíná a neplní domácí úkoly.

- **Český jazyk**

Tadeáš rád čte, nemá problémy s pochopením textu a plně mu rozumí, avšak občas si vymýšlí konce slov/vět a tempo je spíše pomalé, přiměřené věku.

Psaní působí chlapci poměrně obtíže. Píše velmi pomalu, slova spojuje dohromady (nedodržuje hranici slov), nerozlišuje velká písmena, zapomíná dopisovat diakritická znaménka, zaměňuje písmenka a chybuje v DI/TI/NI, DY/TY/NY.

9.2.4 Adam

Narodil se v květnu roku 2008 ve Španělsku a doma na něj mluví rusky. Tento chlapec, jenž se narodil v cizině, je velice bystrý a jeho inteligence je nadprůměrná. Ve škole je šikovný, snaživý a navzdory výše zmíněným komplikacím nemá s ničím velké problémy, o čemž svědčí i všechna dosavadní vysvědčení, posetá jedničkami.

Adam žije s maminkou a babičkou, které se mu plně věnují, což je na chlapci vidět. Na výzkum jsme si ho vybrali kvůli menším problémům s DI/TI/NI, DY/TY/NY a s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek. Díky tomu, že na něj doma mluví rusky, má neustálé tendence ke změkčování. V první třídě kvůli těmto problémům docházel na logopedii.

- **Český jazyk**

V psaní ani čtení nemá chlapec kromě zmiňovaného změkčování a dodržování délek žádné jiné nedostatky. Jak jeho čtení, tak psaní je plynulé. Při četbě nemá problémy s porozuměním ani s následnou interpretací.

10 Vyhodnocení

V kapitole vyhodnocení budou vyobrazeny grafy, které nesou informace o úspěšnosti chlapců v jednotlivých cvičeních ve všech třech fázích.

10.1 Souhlásky, cvičení 1 – 5

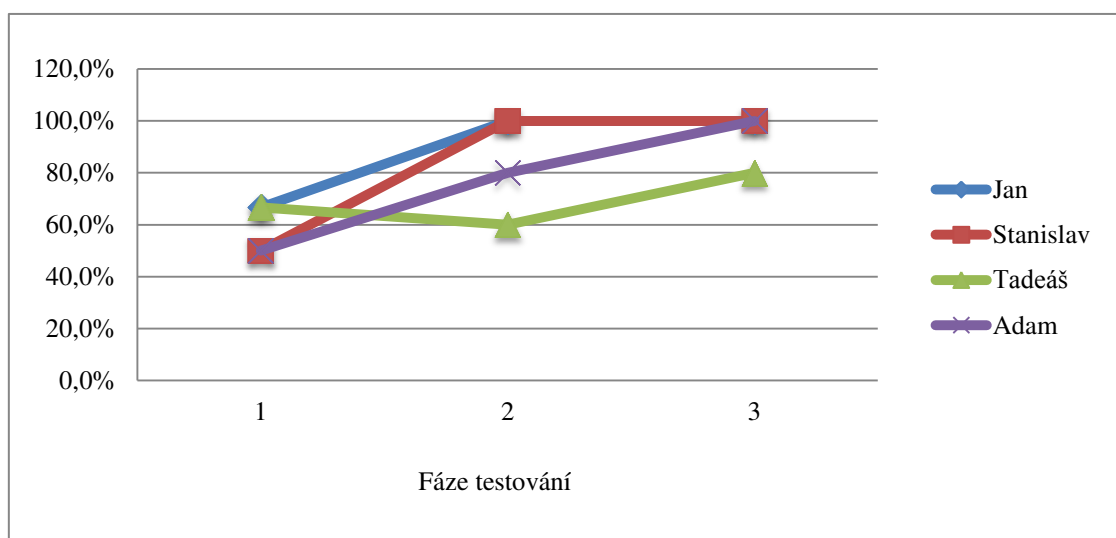
10.1.1 Cvičení 1, ohmatávání písmen poslepu

Cvičení 1 spočívalo v tom, že chlapcům byly zakryty oči a do rukou jim byly postupně vkládány souhlásky, které měli poznat. Vždy měli dva pokusy a pak jim bylo podáno další písmeno. Připravených písmen bylo pro toto cvičení šest.

Z grafu č. 1 vyplývá, že při ohmatávání a následném hádání zpočátku nejvíce válčili Adam a Stanislav. O trochu lépe na tom byli Jan a Tadeáš. Až na Tadeášovo menší klopýtnutí v druhé fázi se chlapci stále zlepšovali. Jan, Stanislav a Adam dokonce dosáhli stoprocentní úspěšnosti. Dle grafu se zdá, že ani jeden z chlapců by neměl mít velké problémy s jemnou motorikou.

Pouze Tadeáš při poznávání postřehl, že některé souhlásky mají tvrdou výplň a jiné že jsou měkké. Ostatní chlapci se soustředili jen na hádání písmen.

Graf č. 1 - Ohmatávání písmen poslepu



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

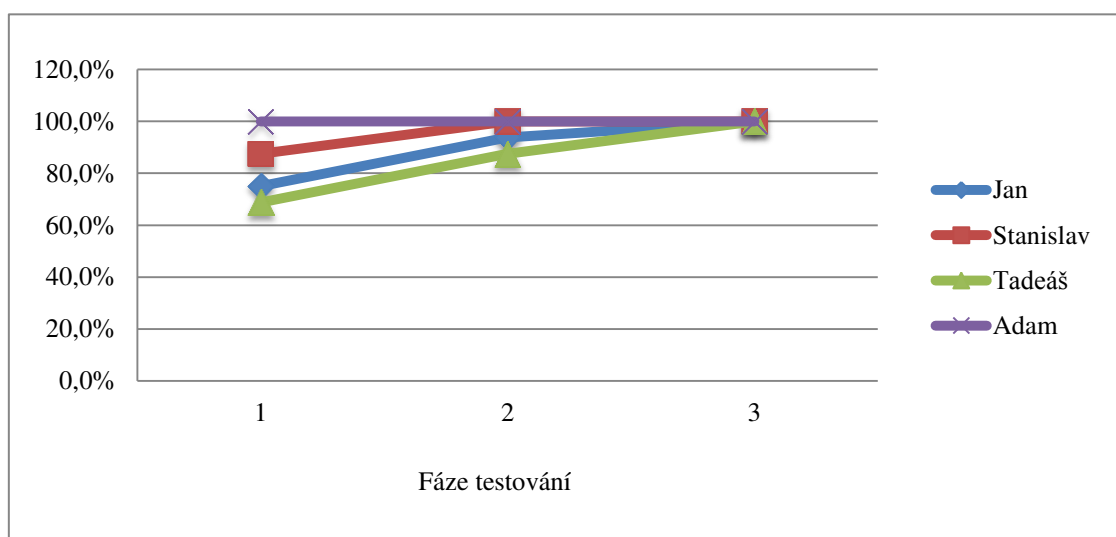
10.1.2 Cvičení 2, dělení souhlásek na měkké a tvrdé

Úkolem chlapců bylo tentokrát správně vyskládat měkké a tvrdé souhlásky do řad za sebou.

Graf č. 2 nese informace, že Adam neměl od počátku s dělením souhlásek žádné problémy. Zbylí chlapci, kteří měli při prvním styku se souhláskami menší nejasnosti, se během sezení zlepšovali. V poslední fázi látku všichni dokonale ovládali.

Chlapci při tomto úkolu již začali využívat toho, že na omak poznají tvrdé a měkké samohlásky, bylo pro ně však obtížné správné uspořádání.

Graf č. 2 - Dělení souhlásek



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.1.3 Cvičení 3, doplňování I,Í/Y,Ý + podtrhávání tvrdých souhlásek

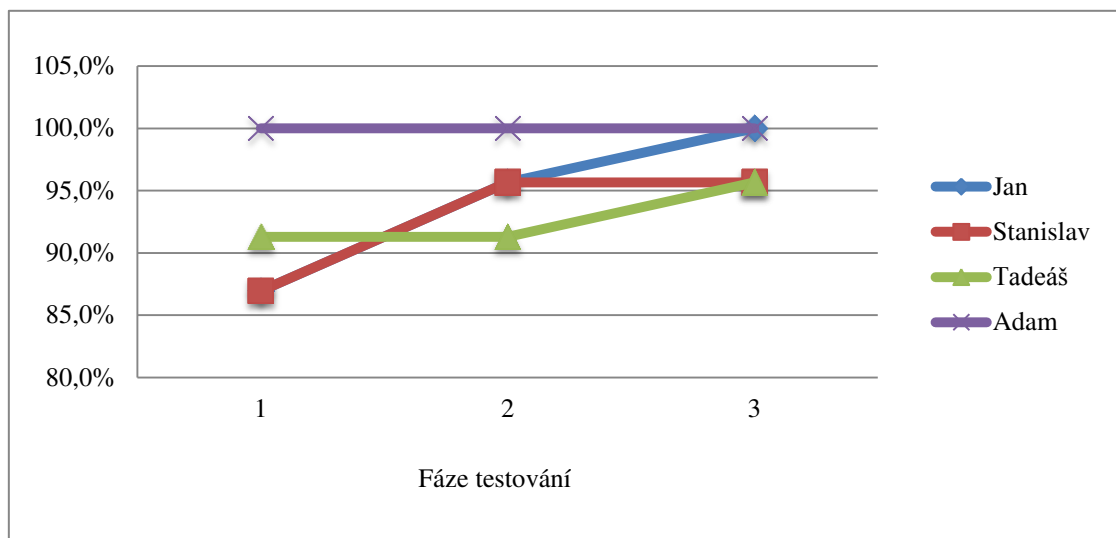
Cvičení 3 je klasické cvičení s vynechanými mezerami na místě, kam mají žáci doplnit I,Í/Y,Ý. Po vyplnění bylo dalším úkolem podtrhat tvrdé souhlásky v prvních dvou řádcích.

Z výsledků na grafu č. 3 je patrné, že Adamovi doplňování ani podtrhávání nepůsobilo po celou dobu výzkumu obtíže. Největšího úspěchu dosáhl Jan, který se z 86,9% vyhoupl na 100%. Stanislav se zlepšil v druhé fázi a jeho výsledky už

nestoupaly. Tadeáš měl v druhé fázi stejné výsledky jako v první, avšak třetí fáze opět svědčí o zlepšení.

Chlapci měli stále k dispozici kartičky, které jim mohly být nápomocny a pokud si nevěděli rady, mohli je využít a z přítlaku zjistit, jedná-li se o tvrdou nebo měkkou souhlásku.

Graf č. 3 - Doplnování I,Í/Y,Ý



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

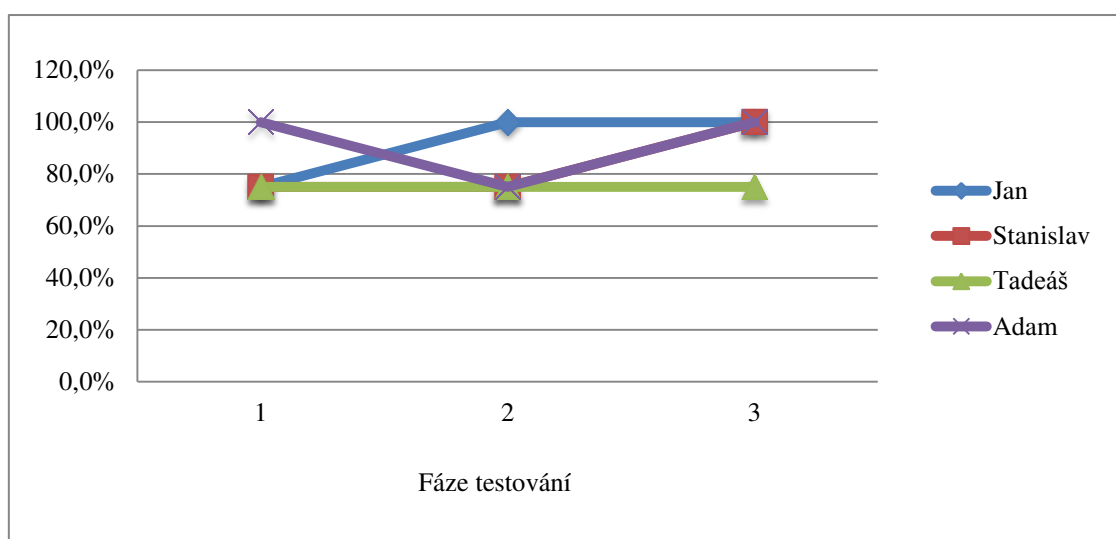
10.1.4 Cvičení 4, tvorba slov s tvrdou a měkkou souhláskou

Jednoduché cvičení, v němž měli chlapci vytvořit jakékoliv slovo s tvrdou a jakékoliv slovo s měkkou souhláskou. Za každé slovo mohli získat až dva body. Hodnoceno bylo, zda slovo byli schopni vymyslet a pak jeho následná správnost při skládání.

Tvorba slov nebyla pro chlapce, dle grafu č. 4, úplně snadná. Jan a Adam dvakrát dosáhli 100% výsledků. Jan klesl pouze u fáze jedna a Adam v druhé fázi. Stanislav se v prvních dvou fázích držel při zemi a ve třetí se mu podařilo dohnat Jana s Adamem. U Tadeáše jako jediného nedošlo k celkovému zlepšení, po celou dobu plnil pouze na 75%.

Chlapci spíše než s vymyšlením slov válčili se stavbou a gramatikou, což jim ve výsledku strhávalo body.

Graf č. 4 - Tvorba slov



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

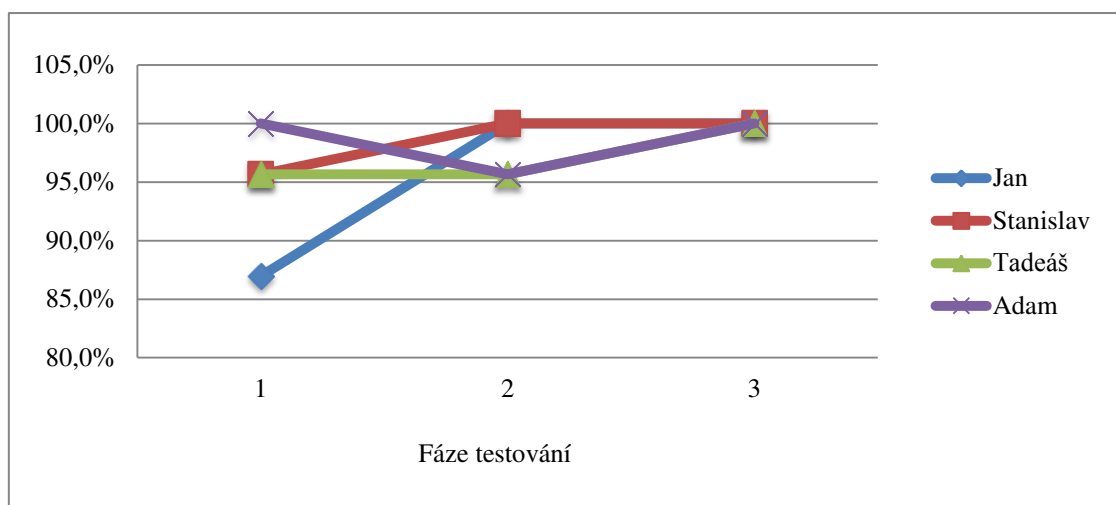
10.1.5 Cvičení 5, stavba slov pomocí křížků, koleček a křížků v kolečkách

Úkolem chlapců bylo sestavit pět slov pomocí křížků (souhlásky), koleček (samohlásky) a křížků v kolečkách (slabikotvorné R a L).

Graf č. 5. vypovídá o 100% úspěšnosti všech chlapců ve fázi tři. Největšího výkonu dosáhl Jan, jehož výkony byly zpočátku nejnižší, ale již při druhém sezení na ose rapidně stoupl a výsledky si udržel až do konce. Adam v druhé fázi naopak klesl, ale ve třetí zase vše dohnal. Stanislav na tom byl podobně jako Jan a Tadeáš. Měl stejné výsledky v první i druhé fázi a až poté se jeho skóre celkově zlepšilo.

Největší problémy měli chlapci s poznáváním slabikotvorného R a L a občas si správně odpočítat hlásky.

Graf č. 5 - Stavba slov



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.2 Samohlásky, cvičení 6 – 11

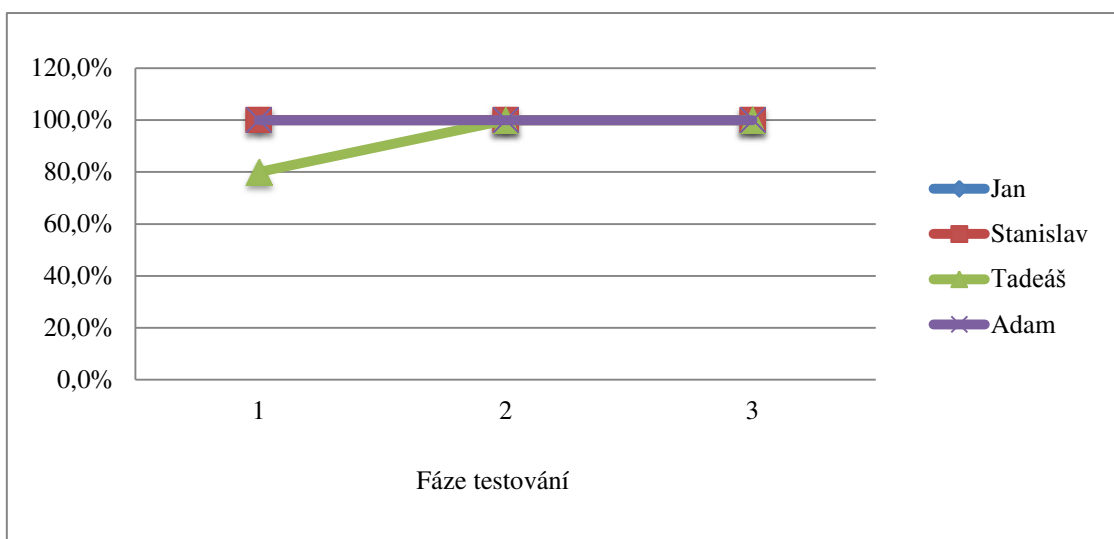
10.2.1 Cvičení 6, skládání samohlásek

Chlapcům byla poskytnuta bedna s písmenky, z níž měli vybrat samohlásky a vyskládat je do řady. Cílem tohoto úkolu bylo zjistit, jestli chlapci ovládají znalost samohlásek.

Na grafu č. 6 názorně vidíme, že samohlásky chlapcům nepůsobily žádné problémy. Všichni je dokázali správně vybrat, vyskládat a jejich výsledky nijak nekolísaly. Jen Tadeáš poprvé malinko zmatkoval.

Jediné, co této čtveřici působilo obtíže, bylo zpočátku uvědomění si, co jsou samohlásky, většina z nich si je pletla se souhláskami.

Graf č. 6 - Skládání samohlásek



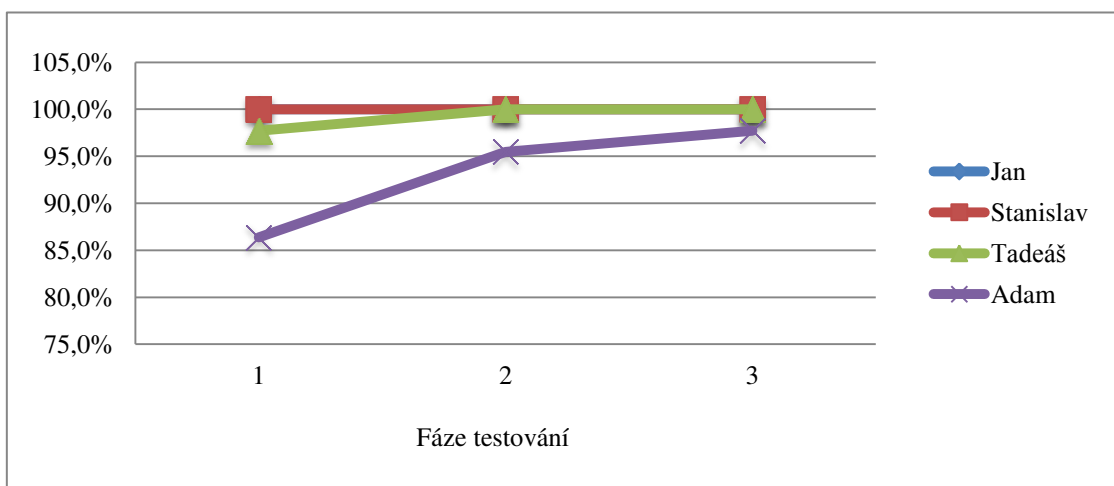
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.2.2 Cvičení 7, doplňování písmen A/Á zvedáním kartiček

Obsahem cvičení 7 je krátký text s vynechanými samohláskami A/Á, který mají žáci doplnit zvedáním správných kartiček.

Doplňování samohlásek do textu nebylo, dle grafu č. 7, pro chlapce náročné. Stanislav a Jan vykazovali od počátku maximální výsledky. Tadeáš na tom byl podobně, jen v první fázi jedenkrát malinko zaškobrtl. Adam s každou fází šplhal výš a výš, jeho výsledky byly čím dál tím lepší, avšak 100% úspěšnosti nakonec nedosáhl.

Graf č. 7 - Doplňování písmen A/Á



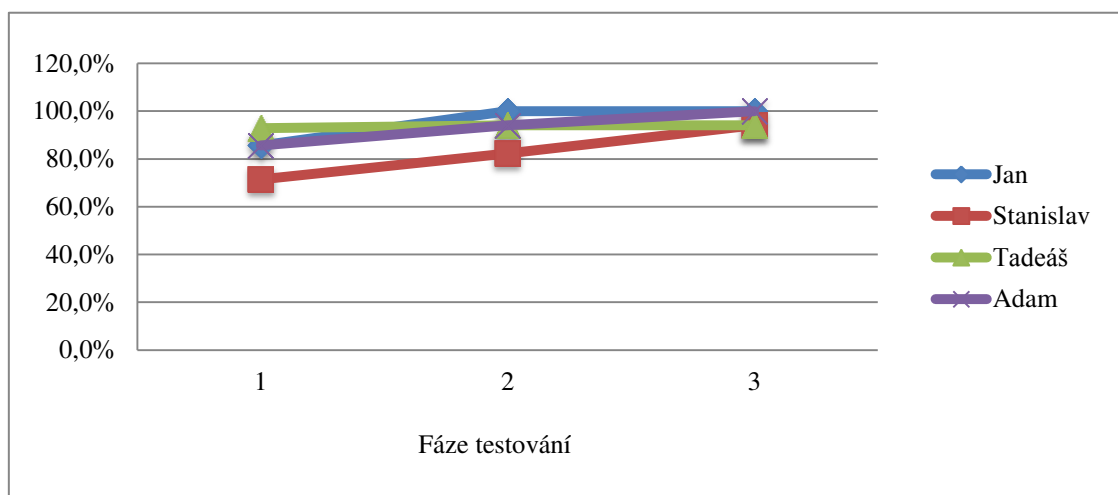
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.2.3 Cvičení 8, přiřazování slov k hromádkám s E/É/Ě podle správného významu

Pro chlapce byla připravena hromádka čtrnácti vystříhaných slov, která měla být přiřazena k samohláskám E/É/Ě tak, aby slova po vyplnění danou samohláskou dávala smysl.

Na grafu č. 8 můžeme pozorovat, že přiřazování slov chlapcům opravdu šlo. Nejvíce se během sezení zdokonalil Stanislav, Tadeášovo zlepšení je minimální, Jan a Adam postupně stoupali, až oba dosáhli nejlepšího hodnocení.

Graf č. 8 – Přiřazování slov



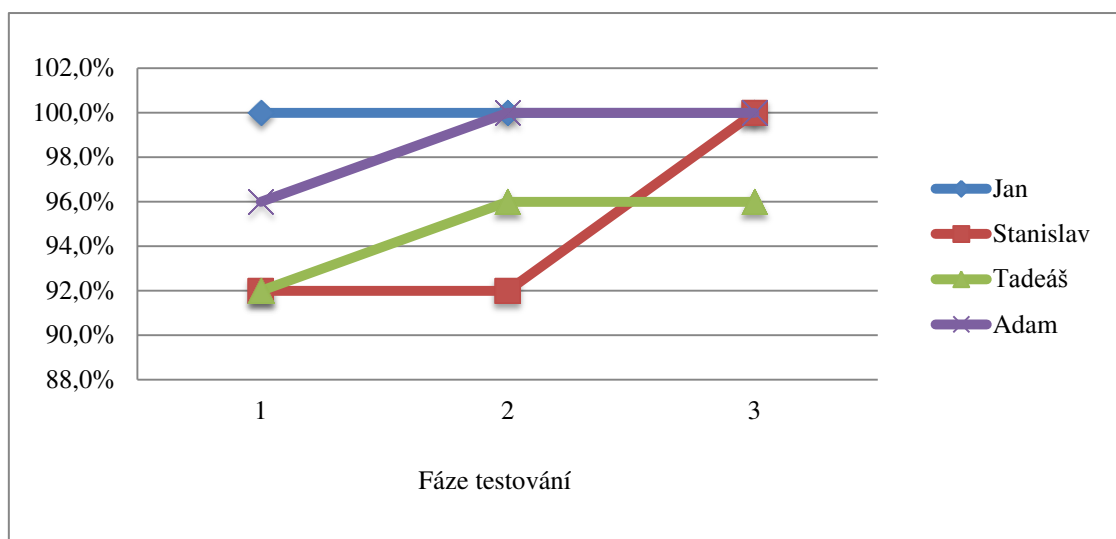
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.2.4 Cvičení 9, doplňování I,Í/Y,Ý

Cvičení bylo vytištěno na papír formátu A4, vedle něhož byly vyskládány kartičky s I,Í/Y,Ý. Po přečtení slova jednatel vždy ukázal na samohlásku, kterou by doplnil do prázdného místa v textu nebo ji rovnou položil na volné místo.

Z následujícího grafu č. 9 vyplývá, že Jan tuto látku plně ovládá. Adam měl na prvním sezení menší obtíže, od druhého sezení však exceloval. Největšího zlepšení dosáhl Stanislav a Tadeáš stále trochu chybují, i když ve druhé fázi se polepšil a stejné výsledky si odnesl i v třetí.

Graf č. 9 - Doplnování I,Í/Y,Ý



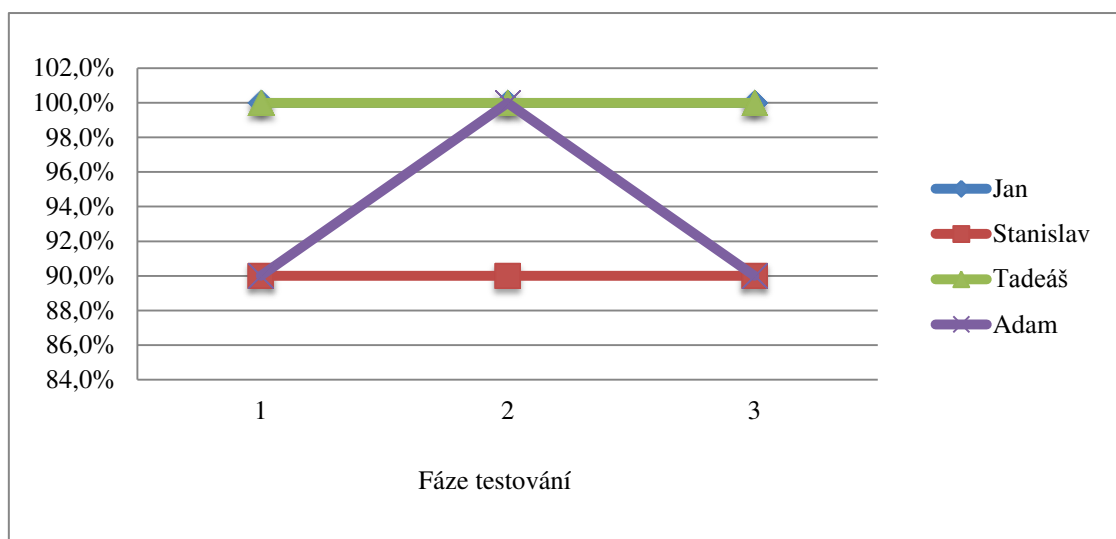
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.2.5 Cvičení 10, doplňování samohlásek mezi souhlásky

V rámci tohoto cvičení byly vždy vyskládány kartičky s příslušnými souhláskami, mezi něž děti doplňovaly samohlásky tak, aby jim vyšla smysluplná slova (např. DR-H- vyplněnou variantou mohla být slova DRÁHA, DRUHY, DRAHÁ...). Vždy měly vytvořit alespoň dvě varianty u každého slova.

Doplňování samohlásek šlo dle grafu č. 10 nejlépe Janovi a Tadeášovi. Stanislav byl schopen některá slova vymyslet, ale jeho úroveň nestoupala. Adamovy výsledky v první a třetí úrovni byly stejné a v druhé úrovni se rapidně zlepšil. Škoda jen, že si výsledky neudržel.

Graf č. 10 - Doplnování samohlásek



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.2.6 Cvičení 11, hry s abecedou

Hry byly tvořeny pro dvojice a byly sestavovány pro zpestření a motivaci.

Hra č. 1

Dítě si vytáhne náhodně písmeno (např. A) a během 10 vteřin musí vymyslet slovo, jež toto písmenko obsahuje; pokud v utvořeném slově bude písmeno použito vícekrát, např. dvakrát, bude mít body za obě písmenka (např. Avon – 1 bod nebo Plavat – 2 body). Jelikož je snazší utvářet slova s více samohláskami, bodování bylo následující: ve slově užitá vytažená samohláska = 1 bod, souhláska = 2 body.

Hra č. 2

Jeden z chlapců vytáhne písmenko a druhý se ho snaží uhodnout pomocí otázek např.: Je to souhláska? Má diakritické znaménko? Najdeme ho v první polovině abecedy? Je v českém jazyce časté? Začíná na něj základní číslovka?...

Ten, který odpovídá, smí říkat pouze ano/ne. Hraje se do té doby, dokud není písmenko uhodnuto. Je dobré mít po ruce vytištěnou abecedu pro lepší orientaci.

Hra č. 3

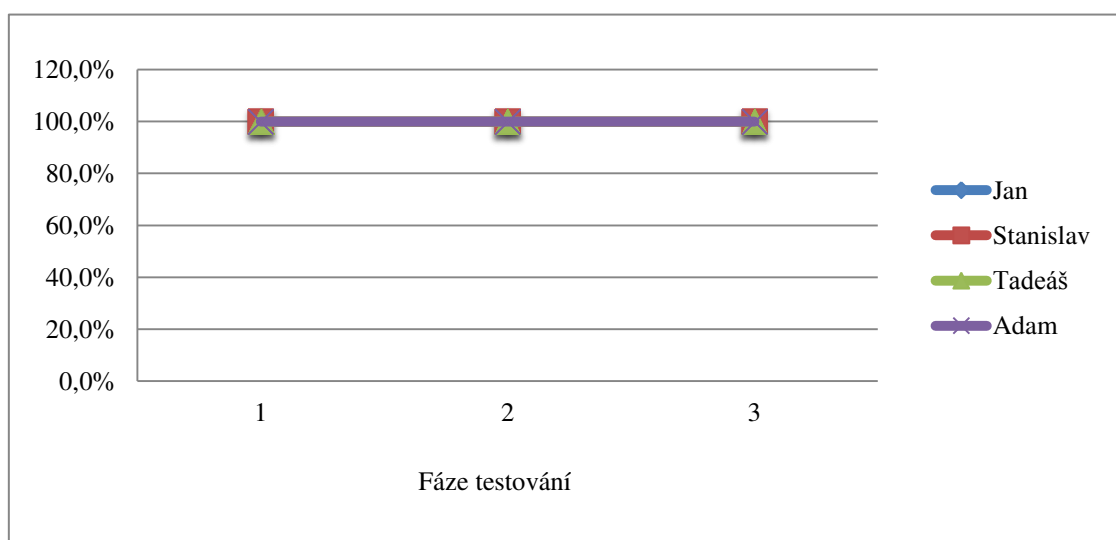
Jeden z chlapců si opět vytáhne písmenko (např. P) a nadhazuje druhému slova začínající tímto písmenkem bez toho, aby toto písmenko zaznělo např. –epř. Druhý se

snaží písmenko uhodnout. Po každém slově, smí hádat jen jednou. Druhý se zeptá např.: „Je to písmeno V“? První řekne, že ne, a hra pokračuje dál. Bod získává ten, co nadhazuje a v nadhazování pokračuje, řekne slovo –elikán. Druhý chlapec se opět táže: „Je to písmenko P?“ A právě uhodl. V tuto chvíli získávají body oba chlapci.

Bod získává vždy ten, který správně uhodl, i ten, který správně nadhodil.

Hry jsme mezi cvičení zařadili pro zpestření a hned od první chvíle se ujaly. Na grafu č. 11 můžeme vidět, že dětem opra2vdu šly. Chlapci byli bystří, hrají a všichni dosahovali úspěchů, za které byli odměňováni bonbóny. Cílem hry nebylo vyhrát, ale zapojit se a přemýšlet nad danou hrou, což chlapci splnili. Proto jsme výkony vždy hodnotili sto procenty bez ohledu na to, kdo vyhrál nebo prohrál.

Graf č. 11 – Hry



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.3 DI, TI, NI/DY, TY, NY a párovost, cvičení 12 – 16

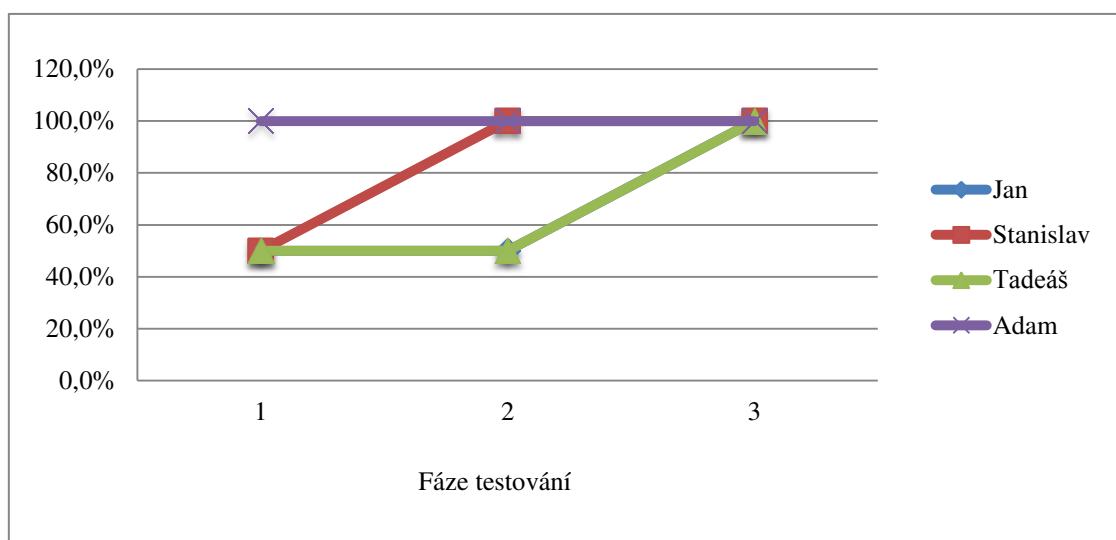
10.3.1 Cvičení 12, opakování souhlásek

Ve cvičení 12 měli chlapci pouze vyjmenovat souhlásky. Cílem bylo zjistit, jestli už je chlapci opravdu ovládají.

Většina chlapců nejprve vyjmenovala samohlásky a až následně po upozornění začali správně odříkávat souhlásky. Dle grafu č. 12 vidíme, že Jan a Tadeáš měli první

dvě fáze problémy a až ve třetí dosáhli požadovaných výsledků. Stanislav zpočátku chyboval, stejně jako Jan s Tadeášem, v druhé fázi se však „vyšvihl“ a výsledky si udržel. Adamovi nepůsobila tato cvičení sebemenší obtíže, po celou dobu plnil na 100%.

Graf č. 12 - Opakování souhlásek



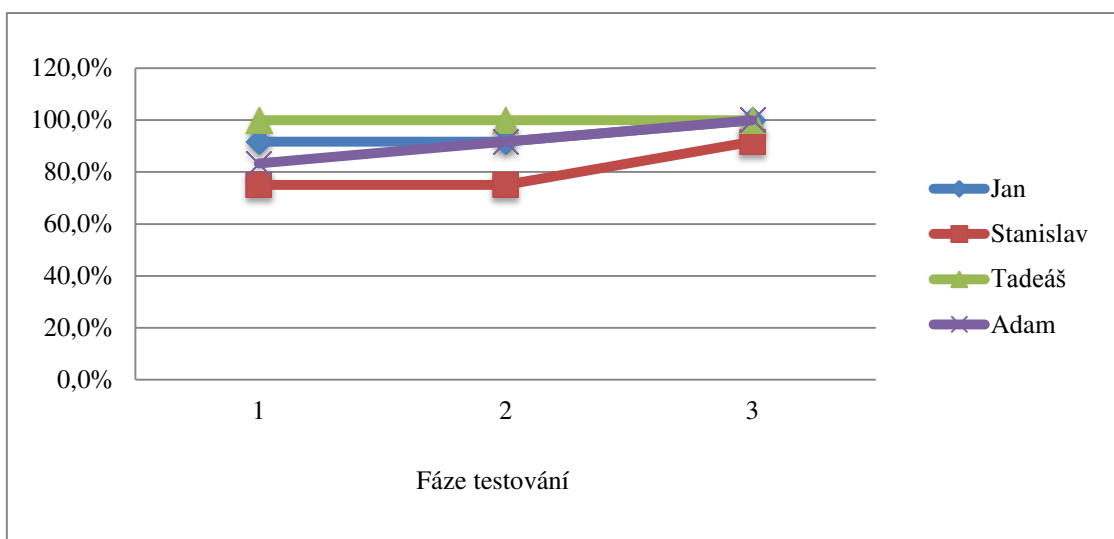
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.3.2 Cvičení 13, přiřkládání kartiček s I/Y do slov

Pro toto cvičení byl připraven text s velkými vytištěnými slovy, v nichž byla vynechána I/Y. Chlapci měli správně pokládat kartičky s I/Y na vynechaná místa.

Graf č. 13 ukazuje, že všichni čtyři chlapci cvičení na doplňování I/Y zvládali. Tadeáš neudělal po celou dobu jedinou chybu, Jan a Stanislav se polepšili až ve třetí fázi a Adam se zlepšoval každým sezením.

Graf č. 13 - Přikládání kartiček s I/Y



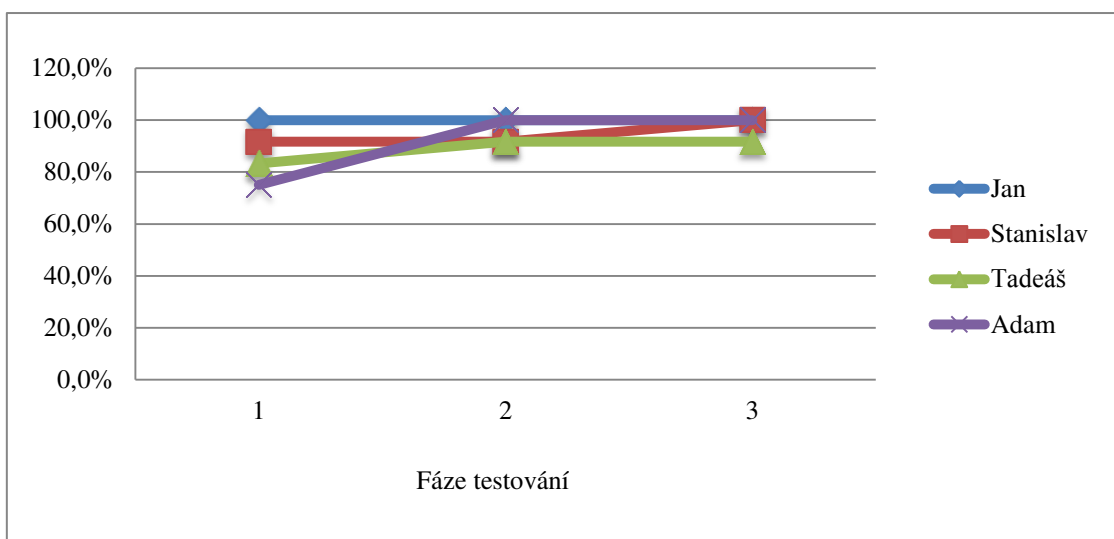
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.3.3 Cvičení 14, doplňování DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ

Cvičení na doplňování DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ byla do výzkumu vložena na žádost třídní učitelky, jelikož v nich chlapci chybovali. Pro chlapce bylo připraveno cvičení se slovy, která museli správně přečíst a následně ukázat, kterou kartičku s DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ by doplnili do prázdného pole.

Dle grafu č. 14 se však zdá, že Jan, Stanislav, Tadeáš i Adam už mají látku osvojenou. Menší problémy působila pouze Adamovi a ten se stejně jako Jan i Stanislav nakonec dostal na 100%ní úspěšnost. Jen Tadeáš zůstal lehce pozadu.

Graf č. 14 - Doplnování DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ



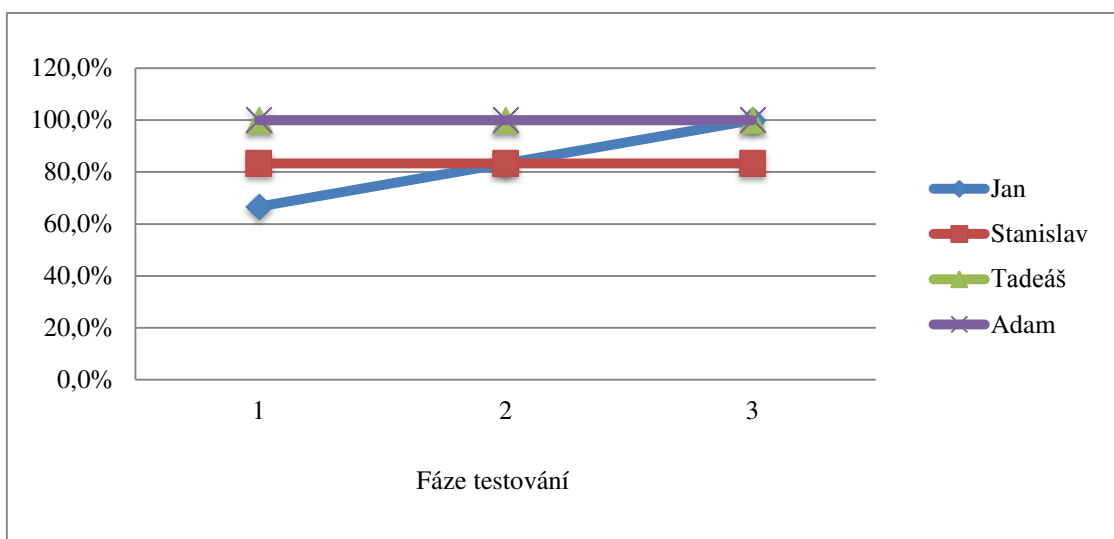
Zdroj: autor (vytvoreno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.3.4 Cvičení 15, skladba slov

V tomto cvičení měli chlapci vyskládat z kartiček šest požadovaných slov. Např. slovo ŠIROKÝ - po vyskládání si mohli všimnout, že po měkkém Š následuje měkké I a po tvrdém K zas tvrdé Y. Na cvičeních bylo i názorně vidět, jak se ve většině slov střídají souhlásky se samohláskami. Všechny souhlásky byly totiž plastické, kdežto samohlásky ne.

V grafu č. 15 vidíme, že skladba slov se zdála být pro Adama a Tadeáše velmi snadnou. Stanislav se oproti chlapcům držel trochu zpět, jeho výsledky byly po celou dobu stejné a nedošlo ke zlepšení. Jan mile překvapil a každou fází se posouval o krok dál, až nakonec dosáhl 100% úspěchu.

Graf č. 15 - Skladba slov



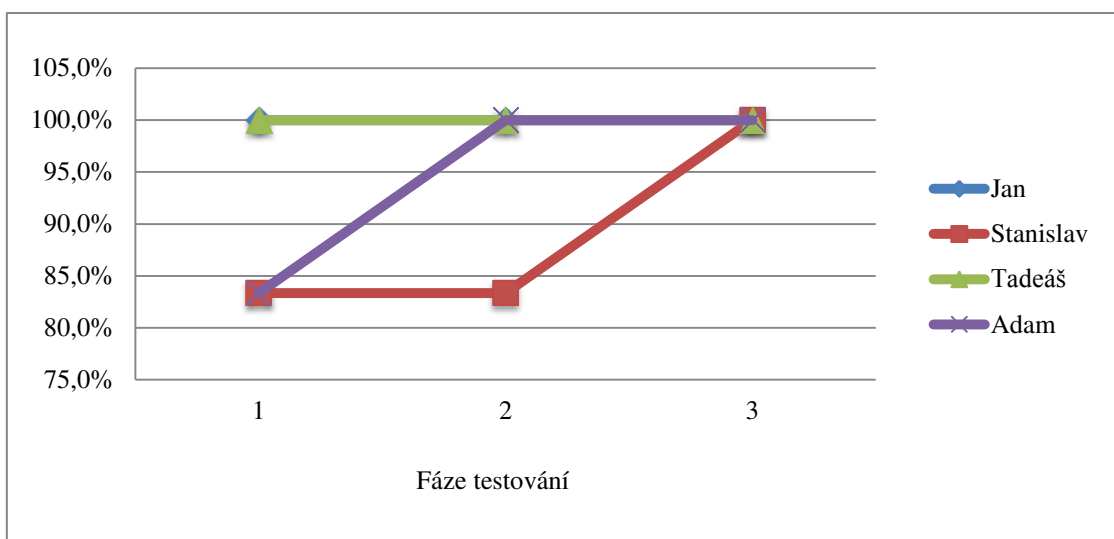
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.3.5 Cvičení 16, doplňování správných koncovek (párovost)

Cvičení 16 obsahovalo šest slov, u kterých si měli chlapci odvodit vhodnou koncovku tím, že si řekli dané slovo v jiném tvaru. Vždy museli vyhledat kartičky s oběma variantami koncovek a měli se rozhodnout pro tu správnou (např. HO2LU B/P). Stejný počet čokkových zrn na druhé straně kartiček značil, že se jedná o párové hlásky, z nichž měli jednu vybrat.

Graf č. 16 svědčí o tom, že doplňování správných koncovek šlo nejvíce Janu a Tadeášovi. Ani jednou nezaváhali. Stanislav se trochu trápil v prvních dvou fázích a ve třetí, už mu skladba nepůsobila problémy. Adam začal mít 100% výsledky až od druhé fáze.

Graf č. 16 - Doplnování koncovek

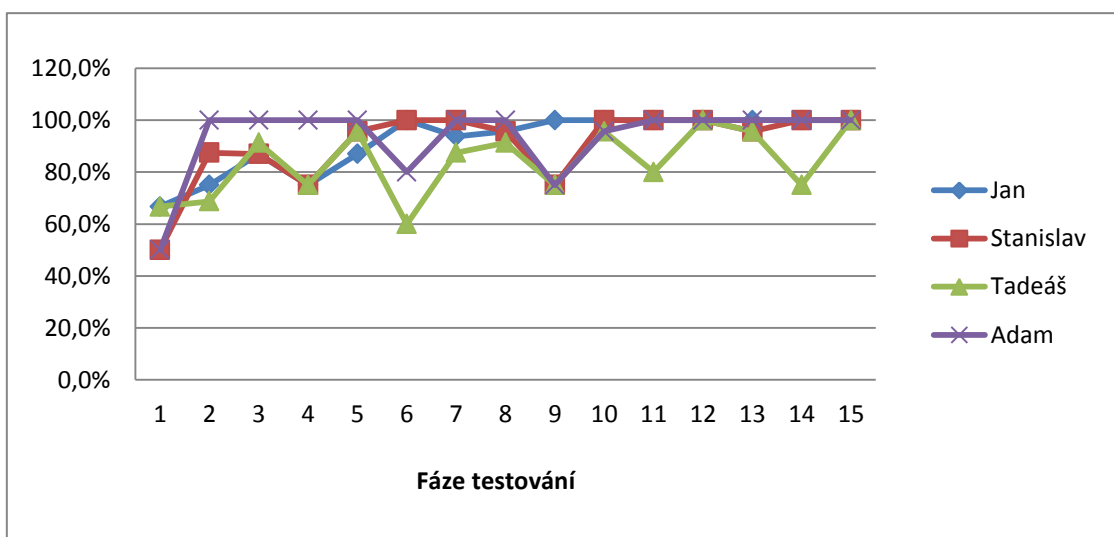


Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.3.6 Vyhodnocení témat

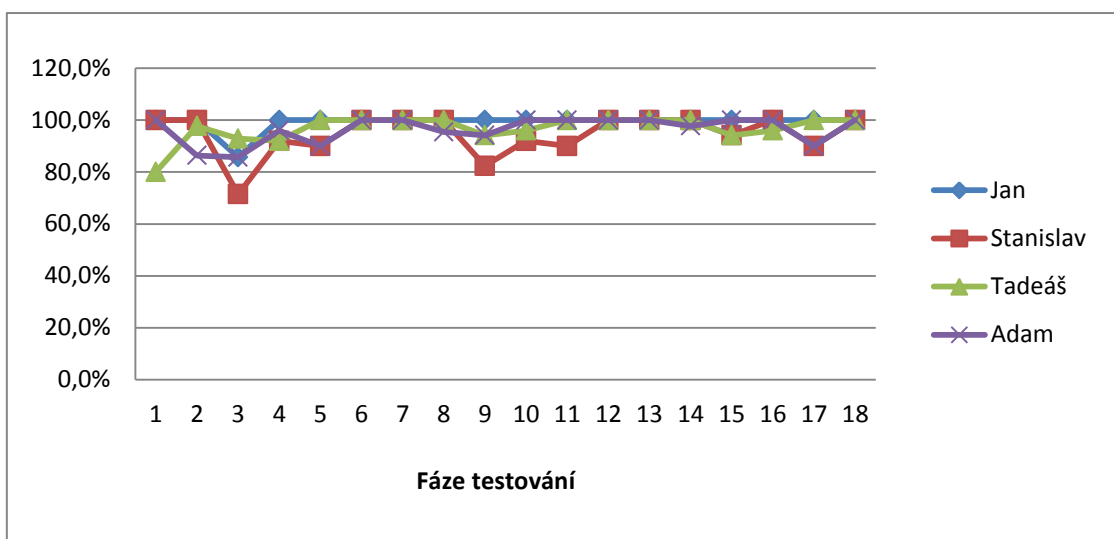
Grafy č. 17, 18 a 19 vypovídají o celkové úspěšnosti chlapců v jednotlivých tématech. Porovnáme-li je, zjistíme, že samohlásky šly chlapcům nejlépe.

Graf č. 17 - Souhlásky



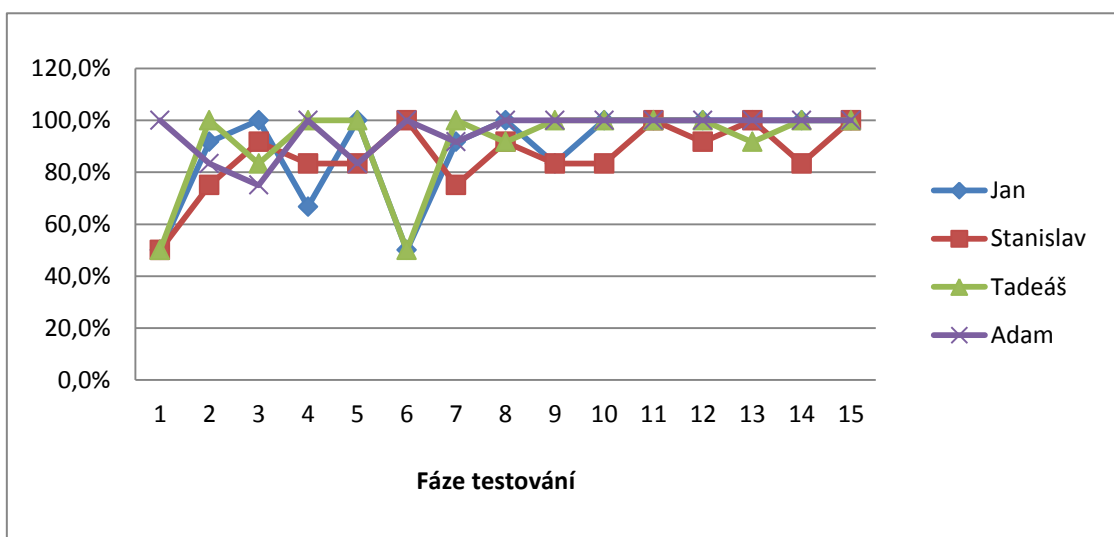
Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

Graf č. 18 - Samohlásky



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

Graf č. 19 - DI, TI, NI/DY, TY, NY + párovost



Zdroj: autor (vytvořeno na základě výsledků z jednotlivých sezení)

10.4 Shrnutí

Výzkum proběhl na přelomu roku 2015 – 2016 na Základní škole Grünwaldova2 v Českých Budějovicích, kam jsme pravidelně docházeli jednou až dvakrát týdně po dobu třech měsíců kvůli sběru dat. Celkově proběhlo dvanáct návštěv, během nichž bylo zrealizováno devět sezení. Výzkumu se účastnili čtyři chlapci, jejichž výsledky

dopadly nad očekávání dobře, chlapci byli ochotní, přívětiví a plnění úkolů je bavilo, což se odrazilo i na výsledcích, které se stále zlepšovaly. Jen škoda, že nebylo možné využít všechny možnosti připravených kartiček. Na výzkum jsme docházeli začátkem druhého pololetí, kdy druháčci neměli ještě zcela probranou látku týkající se např. znělosti a párovosti, k níž by se nechaly kartičky skvěle využít. Zmiňovaná párovost se na této škole probírá až koncem druhého ročníku nebo začátkem třetího.

Kvůli časové náročnosti a náročnosti zpracování dat byli na výzkum vybráni pouze čtyři chlapci. U menšího vzorku bylo možné lépe sledovat i případná zlepšení. I přesto, že byl výzkumný vzorek poměrně malý, bylo kolikrát obtížné sebrat veškerá data z jednotlivých sezení najednou a někdy bylo nutné rozdělit jedno sezení na dvě návštěvy, díky čemuž se výzkum o něco prodlužil.

- **Výsledky jednotlivců**

U Jana došlo oproti první třídě ke zhoršení prospěchu v českém jazyce a matematice. Při plnění úkolů však vynaložil velké úsilí. Tím, že mu byla diagnostikována školní nezralost, byl oproti chlapcům poměrně v nevýhodě. Situaci ale bravurně zvládal a jeho snaha předčila očekávání. Stále sice dělá drobné chyby v délkách hlásek a občas vynechává písmena, ale např. při úkolech spojených s jemnou motorikou, která je u něj oslabena, exceloval. Janovy výsledky stoupaly spolu s jednotlivými fázemi připravených cvičení. Třídní učitelka se zmínila, že pozoruje lepší výsledky hlavně u čtení.

U Stanislava se při jednotlivých cvičeních objevila zdravá soutěživost, která ho vedla k tomu, aby se více snažil a nezůstával pozadu. Neustále chtěl srovnávat své výsledky s ostatními a díky tomu s nimi držel krok. Pravdou je, že chlapcova soustředěnost byla nižší než u ostatních chlapců, ale individuální přístup, který při běžných hodinách není možný, mu rozhodně svědčil. Více než 90ti procentní úspěšnost mluví za vše.

Tadeáš, velmi šikovný chlapec, bohužel doplácí na chybějící péči ze strany rodičů. Stejně jako u Stanislava bylo vidět, jak mu individuální přístup pomáhal. Při výzkumu bylo dost času na vysvětlování látky a případné doplnění si mezer. Následná výzkumná část s využitím pomůcky pak u něj už jen přispívala k procvičování, lepšímu zafixování a téměř vždy vedla ke stoupajícím výsledkům.

Adam vykazoval od počátku dobré znalosti probírané látky. Přes menší nedostatky způsobené měkčením v souvislosti s jinou národností, byly chlapcovy výkony po celou dobu nadstandardní. Úkoly s vytvořenou pomůckou u něj přispěly k zlepšení se v aplikaci dlouhých/krátkých samohlásek a v doplňování DI/TI/NI, DY/TY/NY.

- **Procentuální úspěšnost**

Adam po celou dobu dosahoval nejlepších výsledků, jeho úspěšnost se celkově vyšplhala až na 95,3%. Na druhém místě skončil Jan s 93,8%. Tadeáš a Stanislav měli výsledky hodně vyrovnané a nakonec Tadeáš s 91,4% zůstal o desetinu procenta výše než Stanislav, který měl 91,3%. Všichni zúčastnění podali mimořádné výkony, které neustále stoupaly, ani jednou neklesly pod 50% a většinu času se pohybovaly mezi 80 – 100%.

Z výzkumu plyne, že chlapce jednotlivá sezení posouvala dál, že se každým sezením zlepšovali a díky své pili, snaze, úsilí, soutěživosti a hravosti při plnění úkolů dosáhli obdivuhodných výsledků.

Cíle výzkumné části diplomové práce proto považujeme v tuto chvíli za splněné. Pomůcka byla dostatečně popsána a její využití se po předchozích zkušenostech a na základě vyhodnocení výzkumu jeví jako přínosné.

Nutné je zmínit, že veškerá zlepšení, která jsou zde připisována především pomůcce, mohla být podpořena i souhrou vlivů domácí přípravy a školní výuky.

Odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky:

1. Jaké byly reakce dětí na výzkum s pomůckou?

Chlapci byli zpočátku stydliví, bylo na nich vidět, že se malinko obávají připravených cvičení i jiné osoby, než je třídní učitelka. Velmi rychle se však „otrkali“ a vždy se snažili spolupracovat. Dokonce jsme slyšeli, že se na připravená sezení těšili a vyptávali se, kdy budou další. Po celou dobu výzkumu jsme se nesečkali s jedinou negativní odezvou, spíše naopak. Chlapcům práce s pomůckou šla, bavila je, velmi rychle si ji osahali, osvojili si její možnosti a často využívali jejích výhod např. při rozlišování měkkých a tvrdých I/Y. Někteří přišli na víceúčelnost pomůcky dříve, jiní později, někteří sami, jiní s menší pomocí. Reakce byly ve všech případech pozitivní.

2. Je tato pomůcka vhodná pro využití na základních školách nebo spíše k domácímu nácviku?

Díky zkušenostem z praxe si dovedeme představit, že pokud by opravdu všichni žáci měli pomůcku vytvořenou, byla by využitelná ve škole. Nejspíš by stačila i jedna pomůcka do dvojice. Obtížné by však bylo pomůcky vytvořit a následně i koordinovat tolik žáků najednou, kontrolovat, zda pomůcku používají opravdu správně a ještě si všimnout výsledků. O časové náročnosti a potřebě dostatečného místa ani nemluvě. Z těchto důvodů se domníváme, že pomůcka by byla vhodnější pro domácí využití s vedením jednoho z rodičů, jeho dozorem a následnou kontrolou. Domácí individuální péče by tedy byla v tomto případě dle našeho názoru přínosnější.

3. Jaké měla pomůcka účinky?

Výsledky výzkumu poukazují na zlepšení se žáků po aplikaci pomůcky. Není však jisté, nakolik ovlivnily výzkum i jiné faktory (domácí příprava, školní výuka...)

I přesto se domníváme, že pomůcka působila nápravně a minimálně nás těší kladné ohlasy zúčastněných jedinců, kteří výzkum brali i jako příjemné zpestření a pokud si z něj odnesli nové poznatky, doplnili znalosti či při něm jen trénovali/procvičovali nedostatky, brali bychom to jako obohacující zkušenost, která jistě nebyla ztrátou času, ale spíše přínosem. Účinky pomůcky bychom tedy na základě výsledku a reakcí chlapců hodnotili pozitivně.

4. Co si děti z výzkumu/sezení odnesly?

Chlapci si kromě občasných odměn za hry odnesli nové zkušenosti, naučili se jak s pomůckou pracovat, získali informace o tom, jak si ji vytvořit, jak ji nejlépe využít, jak na ní trénovat své nedostatky či procvičovat své znalosti. Dále si dle zpětných vazeb odnesli i příjemné vzpomínky, zážitky a doufejme že i dobrý pocit z výborných výsledků a z dobrovolné pomoci při tomto výzkumu, které si velice vážíme.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Problematika a prevence poruch učení u dětí na základní škole* je zpracována nejen jako informační zdroj pro učitele, rodiče a všechny ostatní, kteří se problematikou zabývají, ale měla by sloužit i k praktickému využití. Skládá se ze dvou částí – teoretické a výzkumné. Teoretická část se zabývá veškerou problematikou týkající se SPU od popisu jednotlivých poruch až po jejich nápravu. Jedná se o obsáhlé téma, které se objevuje ve spoustě odborných publikací, jež jsou volně k dostání nejen v knihkupectvích, ale např. i v knihovnách. Díky tomu nebylo těžké sesbírat dostatek materiálů, získat spousty informací a vytvořit si o tomto tématu určitý přehled, obraz a názor, který nám pomohl nejen ve zpracování, ale i k tomu, abychom se lépe dokázali vcítit do dětí, jež jsou těmito poruchami zasaženy.

Jedinců s SPU bohužel v současné době přibývá a podle výzkumu ministerstva školství jsou ve třídě průměrně 3–4 % takto postižených dětí. Toto procento může být v praxi ale i několikrát vyšší. Příčinou stoupajícího počtu jedinců s diagnostikovanou poruchou je pravděpodobně dobový potenciál, kladoucí vyšší důraz na vzdělanost celé společnosti.

I díky tomu, že toto téma je stále aktuální a počet dětí s SPU narůstá, jsem se nakonec rozhodla pokračovat ve své bakalářské práci a navázat na ni. Ve výzkumné části nabízíme řešení, jež by mohlo tuto problematiku zmírnit nebo včas podchytit, aby následky poruch na druhém stupni nebyly tak rozsáhlé. Jelikož mým studijním oborem je český jazyk a výtvarná výchova, snažili jsme se i o mezioborové propojení, kterého jsme tímto postupem dosáhli (výroba pomůcky doma nebo při hodinách výtvarné výchovy a její aplikace při hodinách českého jazyka nebo pro domácí přípravu na hodiny českého jazyka).

Výzkumná část diplomové práce obsahuje návod na výrobu nápravné pomůcky včetně jejího využití. V praxi byla tato pomůcka aplikována na čtyři chlapce na Základní škole Grünwaldova v Českých Budějovicích. Zvolenou metodou byl kvalitativní výzkum prováděný na základě zúčastněného a standardizovaného pozorování, při kterém byly pořizovány zápisky a vyplňovány záznamové archy nutné pro konečné zpracování.

Po vyhodnocení výsledků jsme došli k závěru, že pomůcka splnila svůj účel. Žáci se při jednotlivých sezeních zlepšili a dosahovali stále pozitivnějších výsledků. Bohužel není možné říci, že zlepšení se odvíjelo pouze od pomůcky, je nutné si připustit i vlivy ze strany domácích příprav a školní výuky. Přesto se nám pomůcka jevila přínosnou, sezení byla zaměřena na současné problémy žáků, které byly postupně odstraňovány nebo minimalizovány. Cvičení navíc děti vedla ke správné motivaci a u některých chlapců se osvědčil i individuální přístup. Výzkum tedy nepovažujeme za *ztrátu času*, ale za příjemnou a obohacující aktivitu, díky níž chlapci získali nové zkušenosti a upevnili si své dosavadní znalosti.

Cílem diplomové práce bylo vypracovat přínosný zdroj informací a nastínit praktické řešení problematiky SPU. Domníváme se, že stanovené cíle se nám podařilo splnit a doufáme, že tato práce do budoucna poslouží jako zdroj a inspirace všem, co se SPU jakkoliv věnují a dostali se do nesnází.

Zdroje

Knižní

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
2. DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1.vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, 115 s. ISBN 80-704-0102-8.
3. JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3030-1.
4. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Renáta ZÖRKLEROVÁ. *Dysgrafia*. 1. vyd. Praha: D + H, 2007. Metódy reedukácie špecifických porúch učenia. ISBN 978-80-903579-6-9.
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 175 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788026206453.
6. KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000, 95 s. ISBN 80-708-2705-X.
7. KOŠČ, Ladislav. *Patopsychológia učenia a jej neuropsychologické základy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, 236 s.
8. LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0880-8.
9. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H, 1995, 269 s. ISBN 80-857-8727-X.
10. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-744-4.

11. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií ..* 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 80-731-1000-8.
12. NĚMEC, Bohumil (ed.). *Ottův slovník naučný nové doby: dodatky k velikému Ottovu slovníku naučnému.* Praha: Paseka, 2003, 12 sv. ISBN 80-718-5057-8.
13. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-717-8570-9.
14. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti: specifické poruchy čtení.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
15. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
16. SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě.* Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4.
17. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi.* Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 190 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.
18. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexia and other learning difficulties: the facts.* 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1998, x, 159 s. Oxford medical publications. ISBN 0-19-262661-2.
19. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení.* Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
20. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: vymezení současné problematiky.* 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 8071780383.
21. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností.* 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-717-8800-7.

Internetové

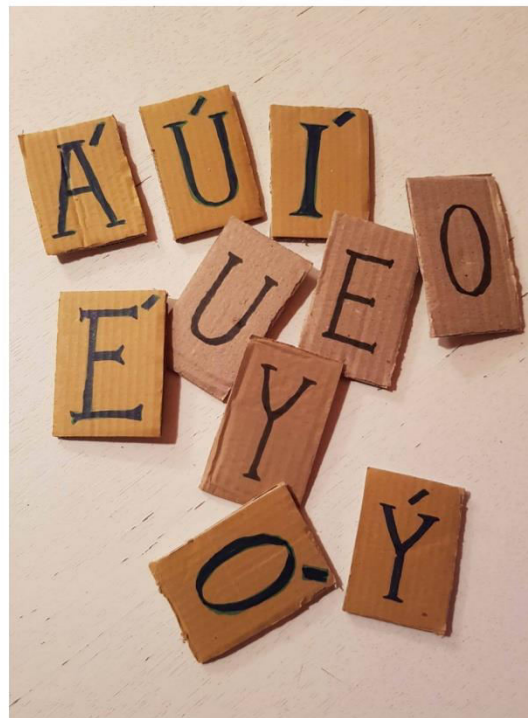
1. Dysortografie [online], [citováno 2015-08-19]. Dostupné z: <<http://www.pedagoginkluzze.cz/13-dysortografie>>
2. Dyspraxie [online], [citováno 2015-08-26]. Dostupné z: <<http://www.pedagoginkluzze.cz/13-dyspraxie>>
3. Dyspraxie a primární reflexy [online], [citováno 2015-08-26]. Dostupné z: <<http://www.red-tulip.cz/dyspraxie.html>>
4. Lateralita a léváctví [online], [citováno 2015-09-02]. Dostupné z: <<http://www.vasedeti.cz/skolka/zs/lateralita-a-levactvi/>>
5. Reedukace SPU [online], [citováno 2015-09-15]. Dostupné z: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/Reedukace_SPU_-_specifick%C3%BDch_poruch_u%C4%8Den%C3%AD>
6. Jak na specifické poruchy učení [online], [citováno 2015-12-09]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek2877.htm>>

Seznam grafů

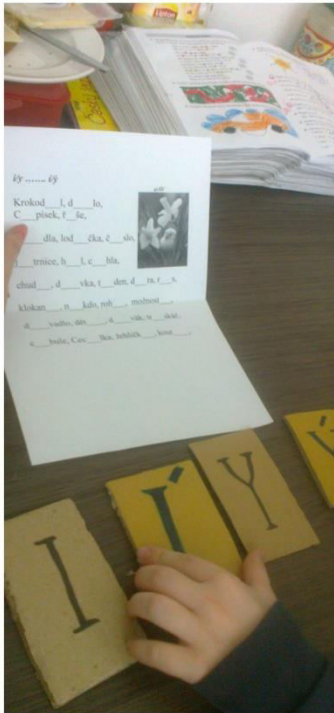
Graf č. 1 - Ohmatávání písmen poslepu	81
Graf č. 2 - Dělení souhlásek.....	82
Graf č. 3 - Doplnování I,Í/Y,Ý.....	83
Graf č. 4 - Tvorba slov	84
Graf č. 5 - Stavba slov	85
Graf č. 6 - Skládání samohlásek	86
Graf č. 7 - Doplnování písmen A/Á.....	86
Graf č. 8 – Přirazování slov	87
Graf č. 9 - Doplnování I,Í/Y,Ý.....	88
Graf č. 10 - Doplnování samohlásek	89
Graf č. 11 – Hry	90
Graf č. 12 - Opakování souhlásek.....	91
Graf č. 13 - Příkládání kartiček s I/Y	92
Graf č. 14 - Doplnování DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ	93
Graf č. 15 - Skladba slov	94
Graf č. 16 - Doplnování koncovek.....	95
Graf č. 17 - Souhlásky	95
Graf č. 18 - Samohlásky	96
Graf č. 19 - DI, TI, NI/DY, TY, NY + párovost.....	96

Přílohy

Příloha č. 1 – Vyrobené kartičky/pomůcka



Příloha č. 2 - Pomůcka v praxi



Příloha č. 3 – Pomůcka v praxi

