

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO  
PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2016-2019

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Gabriela Kirchbergerová**

**Specifické vývojové poruchy školních dovedností u žáků na  
ZŠ Velký Šenov**

Praha 2019

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martina Karkošová Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2016-2019

**BACHELOR THESIS**

**Gabriela Kirchbergerová**

**Specific developmental disorders of study skills of pupils in  
elementary school in Velký Šenov**

Prague 2019

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Martina Karkošová Ph.D.

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Gabriela Kirchbergerová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Martině Karkošové Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce.

***Motto:***

*„Začátkem i koncem budiž: hledati a nalézati způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více, podle něhož by školy měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku...“*

(Jan Amos Komenský, 1948, s. 16).

## **Anotace**

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá specifickými poruchami školních dovedností u žáků na základní škole Velký Šenov. Věnuje se počátkům a příčinám vzniku těchto poruch. Následně se přímo zaměřuje na konkrétní poruchy, intervenci, na metody a pomůcky, které využívají pedagogové při své práci. Na současný systém poradenské péče, která s těmito dětmi pracuje. Praktická část je realizována kvalitativním výzkumným šetřením prostřednictvím kazuistik.

## **Klíčová slova**

ADD, ADHD, dysgrafie, dyskalkulie, dyslexie, dysortografie, dyspraxie, intervence, kvalitativní výzkumné šetření, specifické poruchy školních dovedností, učitel

## **Annotation**

Theoretical part of this bachelor thesis deals with specific disorders of study skills of pupils in elementary school in Velký Šenov. Its topic is the origin and causes of origin of these disorders. It subsequently focuses on specific disorders, intervention, methods and requisites used by the teachers during their work. It also focuses on current consulting care that works with these children. Practical part of the thesis is realized via qualitative research survey by means of casuistries.

## **Keywords**

ADD, ADHD, dysgraphia, dyscalculia, dyslexia, dysortographia, dyspraxia, intervention, qualitative research survey, specific disorders of study skills, teacher

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 DEFINOVÁNÍ POJMŮ.....</b>	<b>11</b>
1.1 Historie a příčiny vzniku SPU.....	11
1.2 Druhy poruch a jejich popis.....	14
1.2.1 Dyslexie.....	15
1.2.2 Dysgrafie.....	16
1.2.3 Dysortografie.....	17
1.2.4 Dyskalkulie.....	17
1.2.5 Dyspraxie.....	19
1.2.6 Dyspinxie.....	19
1.2.7 Dymúzie.....	20
1.2.8 Poruchy aktivity a pozornosti.....	20
1.3 Sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení a chování.....	21
<b>2 PORADENSKÁ PÉČE O ŽÁKY SE SPU.....</b>	<b>32</b>
2.1 Poradenská péče o žáky s SPU.....	32
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPU.....</b>	<b>35</b>
3.1 Legislativa upravující vzdělávání žáků se SPU.....	35
3.1.1 Podpůrná opatření.....	35



3.1.2	Individuálně vzdělávací plán.....	36
3.1.3	Cizí jazyk.....	37
3.1.4	Hodnocení a klasifikace žáků se SPU.....	38
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>39</b>
4.1	Metody aplikované při výzkumném šetření.....	40
4.2	Charakteristika respondentů.....	42
<b>5</b>	<b>KAZUISTIKY.....</b>	<b>44</b>
5.1	Kazuistik č. 1.....	44
5.2	Kazuistika č. 2.....	47
5.3	Kazuistika č. 3.....	50
5.4	Kazuistika č. 4.....	52
5.5	Kazuistika č. 5.....	55
5.6	Polostandardizovaný rozhovor.....	57
5.7	Shrnutí výzkumného šetření.....	69
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK.....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>78</b>

## ÚVOD

Specifické poruchy učení a chování mohou negativně ovlivnit vzdělávání a rozvoj dětí. Nejedná se o problémy pouze po dobu školní docházky, ale mohou zásadně ovlivnit jedince po celý život. „*Mají rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí*“. (Pokorná, 2011, s. 7). V současné době jsou i mezi širokou veřejností známé pojmy jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspraxie a jiné. Tyto poruchy jsou u některých dětí zjevné krátce po zahájení školní docházky, někdy v průběhu druhé třídy. Velice důležitá je včasná diagnostika, práce pedagogů a vhodné metody intervence.

Cílem bakalářské práce je zmapovat postupy a metody vedení intervence pedagogů u žáků se specifickými poruchami učení, které navštěvují Základní školu ve Velkém Šenově. Zároveň zjistit efektivitu těchto použitých metod. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na počátky vzniku a příčiny specifických poruch učení. Na vymezení pojmu „specifické poruchy učení“, jejím definicím, projevům a následnou intervencí. Druhá kapitola je věnována systému poradenských služeb pro děti se SPU. Třetí kapitola je zaměřena na legislativu vzdělávání, na různé formy opatření a v neposlední řadě na hodnocení a klasifikaci těchto žáků.

Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření, kde byly využity techniky jako nestrukturované pozorování, obsahová analýza, rozhovor se žáky a konzultace s pedagogy. Pozornost je věnována intervencím těchto poruch, metodám a pomůckám, které využívají pedagogové při své práci na ZŠ Velký Šenov.

Bakalářská práce poukazuje na vhodné přístupy, které je možné z pedagogického hlediska těmto dětem zajistit. Tato bakalářská práce by měla být přínosem pro budoucí praxi začínajících pedagogů na ZŠ Velký Šenov.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DEFINOVÁNÍ POJMŮ

V praxi, v odborných učebnicích a časopisech se můžeme setkat s různou terminologií specifických poruch učení. Užívá se specifické vývojové poruchy školních dovedností, vývojové poruchy učení, či specifické poruchy učení. V této bakalářské práci je používán termín specifické poruchy učení (SPU).

Současná definice – z roku 2003 (publikovala ji pracovní skupina Mezinárodní dyslektické společnosti v *Annals of Dyslexia*): „*Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a/nebo plynulým rozpoznáním slova a špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí*“.

### 1.1 Historie a příčiny vzniku specifických poruch učení (SPU)

Začátky specifických poruch učení spadají daleko do historie. Počátkem 19. století francouzský neurolog P. Broca (1861) našel místo v mozku (v čelním laloku levé mozkové polokoule), které řídí mluvení po motorické stránce. Poškození tohoto centra způsobí ztrátu ve schopnosti produkovat řeč. Zároveň druhým důležitým objevem bylo zjištění německého neurologa O. Wernickeho (1874), že se nachází v mozku další

centra, která jsou odpovědná za porozumění mluvené řeči. V případě poškození mozkových center se jedná o afázii.

V Německu Adolph Kussmaul (1877) poprvé použil termín „slovní slepota“, pro pacienty, kteří ztratili schopnost číst v důsledku poškození mozku. Při zachovalé inteligenci, dobrém zraku a bez neporušení řeči. Obdobnou ztrátu schopnosti v oblasti sluchového vnímání označil Kussmaul jako „slovní hluchotu“. Dle jeho mínění je nutné odlišit tuto poruchu od běžných afázií.

K odhalení vývojové formy této poruchy se zapříčinili hned tři zdravotníci. Jedním z nich byl Pringle Morgan (praktický lékař), James Kerr (úředník zdravotnické služby) a třetím byl James Hinshelwood (oční chirurg). Setkali se ve své praxi s pacienty, že vývojová dyslexie existuje a byl podán návrh na terapeutická opatření. Mezi nejvýznamnější osoby patří Samuel Torrey Orton, který navrhl první teorii příčin vzniku specifických poruch učení. O několik let později u nás prof. Antonín Haveroch uveřejnil článek O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti. V tomto článku upozorňuje na problémy, které musí řešit nejen lékaři, psychologové, ale i učitelé.

V roce 1952 zásluhou J. Langmeiera a O. Kučery docházelo k nápravě prvních případů dyslexie, V dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích, ve své etiologické rozvaze využil O. Kučera rozboru anamnézy svých dyslektiků. Došel k závěru, že skoro 50 % dyslektiků má drobné poškození mozku (encefalopatii). Dalších 20% vykazuje etiologii dědičnost (hereditární), shlédl menší obtíže se čtením a jejich náprava byla rychlejší a úspěšnější. Třetí skupina O. Kučery byla hereditárně encefalopatická. Jednalo se o 15 % dyslektiků (Matějček, 1988 s. 15-17).

O. Kučera vytvořil první publikaci o vývojových poruchách čtení a psaní, kde popisuje jednotlivé poruchy učení. Později začali vycházet další publikace na toto téma. V roce 1962 vznikla u nás první třída pro děti s poruchami čtení ve škole při dětské fakultní nemocnici v Brně, následně i v Praze. V roce 1971 vznikla dyslektická škola

v Karlových Varech. V roce 1966 vyšla první kniha „Poruchy čtení a psaní na pomoc učitelům“ od J. Jiráska, Z. Matějčka a Z. Žlaba.

Neexistuje jednotná teorie, která by přesně specifikovala teorii příčin vzniku specifických poruch učení. Dle Matějčka jsou příčiny především ve funkci, či dysfunkci centrálního nervového systému dítěte. „*Lze předpokládat, že vlastní příčina poruchy je v genetickém kódu, který řídí vývoj a vrstvení mozkových buněk, nebo drobných difúzních poškozeních CNS, k nimž došlo v nejčasnějších vývojových stádiích a jež velmi pravděpodobně postihuje obě hemisféry.*“ (Matějček, 1991, s. 227).

V současné době se odborníci shodují, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin specifických poruch učení a následné reedukaci, lze sledovat ve třech rovinách.

### **Biologicko-medicínská rovina**

Určitý gen v kombinaci s dalšími faktory, včetně vlivu prostředí, přispívají k riziku dyslexie, abnormality v aktivaci mozkových oblastí při zpracování verbálních informací, odlišnosti projevující se ve vývoji mozkových struktur, v jejichž důsledku se vytvářejí abnormální spojení mezi neurony v mozkové kůře (Zelinková, 2015, s. 21).

### **Kognitivní rovina**

Fonologický deficit – jedinci s nedostatečnou schopností fonologického zpracování, mají ztíženou schopnost čtení, mají obtíže v dekodování a osvojení dalších dovedností.

Deficit v procesu automatizace – při čtení textu dyslektik poznává slovo, ale proces vyžaduje soustředit se. Jestliže se tento proces zautomatizuje, nemusí se dítě vynaložit úsilí a může se více soustředit na porozumění daného textu.

Deficity v oblasti řeči a jazyka – snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy, předměty.

Deficity v oblasti paměti – při čtení musí fungovat dva paměťové systémy krátkodobá a dlouhodobá paměť.

Krátkodobá paměť – aktivně pracující paměť, která udrží poznatky několik sekund, než budou přijaty mozkiem (vizuální, sekvenční, verbální).

Dlouhodobá paměť – uchovává a vybavuje si poznatky.

### **Behaviorální rovina**

*„Do behaviorální roviny řadíme rozbor procesu čtení, psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech“.* (Zelinková, 2015, s. 32). Výzkumy a sledování v této rovině ukazují, že nejen jedinci s dyslexií, ale také běžná populace má potíže se zvládnutím čtení. Příčinami mohou být nízká úroveň techniky čtení, či techniky moderní doby.

## **1.2 Druhy poruch a jejich popis**

Výskyt jedinců trpících specifickou poruchou učení je přibližně 2-4 %, přičemž u chlapců je výskyt třikrát častější. Velice důležitá je včasná diagnostika a reedukační péče, kvůli možnému negativnímu vlivu na další vzdělávání a profesní dráhu jedinců. Specifické poruchy učení je nutné rozlišit od nespecifických obecně se vyskytujících, které jsou způsobeny snížením rozumových schopností, smyslovými vadami, výchovou či zanedbaností dítěte (Pipeková, Bartoňová, 2006, s. 143).

Mezi základní specifické poruchy učení patří dyslexie (porucha osvojování čtenářských dovedností), dysgrafie (porucha osvojování psaní), dysortografie (porucha osvojování pravopisu), dyskalkulie (porucha osvojování matematických dovedností), dyspraxie (porucha obratnosti), dysmúzie (porucha v osvojování hudebních dovedností), ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity).

*„Předpona dys- Znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona*

*dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena“.* (Zelinková, 2015, s. 9).

### **1.2.1 Dyslexie**

*„Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhry celé řady jednotlivě základních funkcí např. zrakového rozlišování tvarů, zvukového rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky apod“.* (Matějček, 1988, s. 60).

Dle Zelinkové (2015, s. 9) patří dyslexie mezi nejznámější pojem ze skupiny poruch učení, má přímý vliv na školní výsledky dítěte.

Nabízí se otázka co je příčinou dyslexie? Mezi tu hlavní patří bezpochyby neschopnost poznávat písmena, zapamatovat si je, skládat z nich slova a věty. Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá souhra mozkových hemisfér. Co je příčinou této špatné souhry? Je jisté, že jsou zde souvislosti genetické a časné postižení mozku (Matějček, 1988, s. 60).

Dyslexie se projevuje obecně narušeným vnímáním písmen a prostoru. Jedinec zaměňuje, nebo nerozeznává písmena zrcadlově podobná (b-d, p-d, b-p, n-u), tvarově podobná (m-n, k-t) a zvukově podobná (v-f, s-z, t-d, h-ch). Jedinec má problémy při skládání slabik a následným čtením slov a textu. Nejčastějším problémem je, pokud je neznámé slovo na zvukové složky. U těchto žáků jsou časté potíže porucha slovní paměti, nebo vizuálního vnímání (Pipeková, Bartoňová 2010, s. 160).

Dyslexie, jak už bylo zmiňováno, může souviset s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér. U „pravoemisférového čtení“ je čtení pomalé, namáhavé, neplynulé a s menším výskytem chyb. Dítě využívá pravou mozkovou hemisféru, levá hemisféra není dostatečně aktivována. Jsou zde obtíže při vybavení čteného obsahu (zůstává na úrovni percepční mechanismů). Naopak u „levoemisférového čtení“ je

čtení rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Dítě využívá levou mozkovou hemisféru, typické pro pokročilé čtenáře. Pravoemisférové funkce jsou nedostatečné (percepční mechanismy nejsou zautomatizovány). Děti s dyslexií mívají problémy s intonací (čtou monotónně), přeskakují řádky, špatně se orientují v textu, nepamatují si, co četly. Obdobné obtíže mohou vznikat tehdy, když dítě používá nesprávnou techniku čtení (tzv. dvojí nebo tiché čtení). V tomto případě je nutné dítě přivést na správnou techniku. Na výkon dítěte má vliv i porucha řeči, specifické asimilace, ale také artikulační neobratnost (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 13-15). U dětí s dyslexií tak dochází k „*disproporci mezi úrovní jejich obecných schopností, která je vyšší než jejich úroveň čtení. Také v porovnání s úrovní čtení dětské populace čtou hůře*“. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 15).

### **1.2.2 Dysgrafie**

*„Nejsem schopen psát hezky, ačkoli se o to snažím. Jako dítě jsem absolvoval různé kurzy zaměřené na uvolňování ruky, denně jsem cvičil, ale marně“.* (Zelinková, Čedík, 2013, s. 20).

Dysgrafie je porucha psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu. Písmo je velké, neupravené, s obtížemi čitelné a přeškrtané. Tempo psaní je pomalé a vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času. Žák často přepisuje písmena, mívá obtíže při napodobování písmen, pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících (Zelinková, 2015, s. 42). Důsledkem dysgrafie bývá nejčastěji porucha jemné (někdy s kombinací hrubé) motoriky, porucha motorické a senzorio-motorické koordinace, automatizace pohybů. Dále mohou hrát významnou roli nedostatky ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci, paměti, představivosti a pozornosti. Obtíže vznikají při problémech v lateralizaci (při nevyhraněné nebo zkřížené lateralitě). Problémy vznikají při nesprávném držení psacího náčiní. Děti mívají křečovitě, neuvolněné předloktí, díky tomu jsou brzy unavitelné a to má také za následek



zhoršenou kvalitu písma. Velmi často dochází k záměnám tvarově podobných písmen a číslic. Chybovost se stupňuje, pokud je nedostatek času na psaní a následnou kontrolu. Dysgrafie má často vliv i na další formy grafického projevu. Dítě s dysgrafií mívá obtíže všude tam, kde je závislé na psaní, kde jsou kladeny požadavky na rychlost psaní a úpravu písemného projevu (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 15-22).

### 1.2.3 Dysortografie

*„Pravopis jsem se hodně učil na základní (i střední škole), přesto dělám spoustu pravopisných chyb. Ačkoli umím pravidlo, nepoužiji ho při psaní. Obtížně formuluji a zaznamenávám myšlenky. Dlouho trvá, než najdu vhodné slovo. Protože neumím dělit pozornost na více aktivit, nezvládám současně sledování výkladů a zápis poznámek. Nestíhám si zapisovat poznámky při poradách“.* (Zelinková, Čedík, 2013, s. 20). Takto popisuje své pocity vysokoškolský student, kde je zřejmé, že jde o celoživotní zátěž.

Tato porucha se vyskytuje velice často ve spojení s dyslexií *„porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se specifických gramatických jevů“.* (Pipeková, Bartoňová, 2010, s. 161). Projevuje se zvýšenou chybovostí specifických dysortografických jevů, obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Mezi nejčastější specifické dysortografické chyby patří rozlišení měkkých a tvrdých slabik, krátkých a dlouhých samohlásek, sykavek, vynecháváním, nebo naopak, přidáváním písmen či slabik (Zelinková, 2015, s. 43).

### 1.2.4 Dyskalkulie

Jedná se o specifickou poruchu matematických dovedností. Porucha snižuje schopnost zvládnutí základních početních výkonů, matematických představ a geometrie (Pipeková, Bartoňová, 2010, s. 161).

Rozlišují se následující typy dyskalkulií:

- praktognostická dyskalkulie – jedná se o narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly, tvoření skupin nebo řady předmětů, porovnávání počtu předmětů.
- verbální dyskalkulie – dítě má např. problémy při označování množství či počtu, seřazení čísel od nejmenšího k největšímu a naopak, problémy s představivostí daného čísla.
- lexická dyskalkulie – projevuje se neschopností číst číslice, operační symboly, operační znaky, dochází k záměně tvarově podobných čísel.
- grafická dyskalkulie – jedná se o neschopnost psát matematické znaky, často v opačném pořadí a neúhledně.
- operační dyskalkulie – neschopnost provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení, dělení, dochází k záměně operací.
- ideognostická dyskalkulie – projevuje se poruchou v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.(tamtéž)

Specifická porucha počítání se již projevuje od počátku školní docházky, přestože inteligence dítěte je mnohem lepší než jeho matematické schopnosti. Názory na četnost dyskalkulie se liší, je vzácnější než specifické poruchy čtení a psaní. Příčiny vzniku dyskalkulie jsou stejné jako u ostatních poruch učení. Jsou především biologické (závislé na dědičných předpokladech) nebo jde o poškození oblasti centrální nervové soustavy (Vágnerová, 2005, s. 83).

### 1.2.5 Dyspraxie

Dříve byla tato porucha označována jako lehká mozková dysfunkce (LMD), nebo se také nazývala „*syndrom neobratného dítěte*“. Jde o poruchu obratnosti. Zasahuje pohybovou koordinaci při jemných i hrubých motorických úkonech. Jedinci trpící touto poruchou jsou nešikovní a pomalí (Raboch, Zvolský, 2001, s 361). Projevuje se od útlého dětství neobratností v oblékání, ve škole při pracovním vyučování a tělesné výchově. V dospělosti na pracovišti nebo při sportovních činnostech. Dyspraxie, stejně jako jiné specifické poruchy, doprovázejí jedince po celý život.

Existují různé formy dyspraxie.

Ideomotorická dyspraxie – potíže s dokončením jednoduchých motorických úkolů např. mávání na rozloučenou.

Myšlenková dyspraxie – potíže s vícestupňovými úkoly např. skládání oblečení.

Konstrukční dyspraxie – potíže s umístěním nebo přesunutím věci z místa na místo např. skládání kostek.

Oromotorická, orofaciální dyspraxie – potíže s koordinací svalových pohybů pro vyslovení slov např. sfukování svíček.

Ideatorická dyspraxie – potíže s používáním náradí.

### 1.2.6 Dyspinxie

Jedná se o specifickou poruchu kreslení. Dle Matějčka je zcela jasné, že pokud mají žáci problémy se psaním, budou mít problémy i s kreslením. S tužkou nebo pastelkami zacházejí velice nemotorně. „*Dítě nedovede přenést svoji představu vytvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru*“. (Matějček, 1988, s. 79).

### 1.2.7 Dismúzie

Jde o neschopnost osvojování si hudebních schopností (vnímání a reprodukce hudby). „Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus“. (Pipeková, Bartoňová, 2010, s. 162).

### 1.2.8 Porucha aktivity a pozornosti (hyperkinetické poruchy)

**Lehká mozková dysfunkce (LMD)** „je označení pro řadu projevů dítěte na bázi strukturálních změn CNS, jež se odchyľuje od běžné normy. Jeví se tak jako nezvyklé, nápadné a zvláštní (nápadně nerovnoměrný vývoj intelektových schopností, nápadnosti a poruchy v dynamice psychických procesů, hyperaktivita nebo hypoaktivita, nesoustředěnost, malá vytrvalost, impulzivita, překotnost, výkyvy nálad a duševní výkonnosti, tělesná neobratnost, poruchy vnímání apod.). (Slowík, 2016, s. 134).

V současnosti se pro potíže s LMD užívají další názvy, které souvisí spíše s projevy těchto poruch, než s jejich příčinami. Jsou jimi ADHD a ADD.

**ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)** – jedná se hyperaktivitu s poruchou pozornosti. Vyznačuje se nesoustředěností, hyperaktivitou a impulzivitou. Odhadovaný výskyt se různí, odborníci si typují, že je postiženo 3 až 10 procent dětí školního věku, v odborné literatuře se uvádí 3 až 5 procent. ADHD se častěji vyskytuje u chlapců, u dívek se se často nerozpozná, nebo se u nich objevuje porucha bez hyperaktivity. Jedinec s touto poruchou má vysokou míru aktivity (je neustále v pohybu), často nadměrně mluví, skáče do řeči, má potíže s přechodem na jinou činnost, agresivní chování, sociální nevyzrállost (Riefová, 2007, s. 18).

**ADD (Attention Deficit Disorder)** – jedná se o prostou poruchu pozornosti bez hyperaktivity a impulzivity. Projevují se problémy v oblasti pozornosti a percepčně-motivačních úkolech. Jedinec je např. nesoustředěný, pomalý s neschopností zaměřit pozornost na určitou činnost, nepořádný, nesamostatný, často v „jiném světě“.

**ODD (Oppositional Defiant Disorders)** – jde o opoziční jednání, u nás se dosud nepoužívá, projevuje se velice agresivním jednáním, nerespektováním dospělých, hádavostí, nesnášenlivostí. Mají hodně společného s ADHD, především poruchy vnímání. Odhaduje se, ve skupině ADHD je přibližně 60% dětí s ODD (Zelinková, 2015, s. 197). Jednou z hlavních příčin je genetická dispozice, v některých rodinách se objevuje porucha ADHD/ADD opakovaně. Co je zděděné, není přesně známo, ale předpokládají se změny ve struktuře a fungování mozku. Mezi další možné příčiny se uvádí toxiny z vnějšího prostředí, především nevhodné látky obsažené v potravinách. Komplikace nebo poranění při porodu. V neposlední řadě se na vzniku ADHD podílí užívání nikotinu a alkoholu v těhotenství (Zelinková, 2015, s. 196).

### **1.3 Sebepojetí žáka se specifickými poruchami učení a chování**

Dle Zelinkové (2015, s. 46) žáci se specifickou poruchou učení, mohou vykazovat určité zvláštnosti ve svém chování. Tito žáci bývají často emočně labilnější, mívají snížené sebehodnocení, sebepojetí, mají problémy s navazováním kontaktů a mohou mít sklony k asociálnímu chování. Neúspěšné děti se často uchylují k upoutání pozornosti nevhodnými projevy. Velice nutná je včasná diagnostika a následná intervence ze strany pedagogů a rodičů. „*Reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem označujeme soubory speciálně pedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí*“. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27).

Dle Bartoňové je jisté, že dítě, u kterého je diagnostikovaná SPU, potřebuje od učitelů a rodičů podporu a povzbuzení. Reedukační péče je zajištěna vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy, metodami výuky a samozřejmě kvalifikovaným personálem. Reedukace by nebyla dostatečná bez spolupráce rodiny, školy a poradenské instituce (Pipeková, Bartoňová, 2010, s. 173).

Současní odborníci se shodují v zásadách intervence. Především je nutné vytvořit si koncepci, která je nezbytná při zvýšené účinnosti nápravy. Vždy se volí individuální přístup, vychází se z konkrétních projevů poruchy. Intervence navazuje na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a výukového plánu. Při nedodržení této zásady dochází k přetrvávání obtíží. Další důležitou zásadou je přesná diagnostika žáka. Ke kvalitní intervenci dochází, jestliže žák zapojuje všechny smysly, které napomáhají k rychlému nácvičku čtení a psaní. Cvičení by mělo být zábavné, klidné bez nátlaku. Je nutné postupovat pomalu, aby dítě mělo pocit úspěchu. Nezvyšuje se náročnost úkolů, pokud žák nemá dostatečně zvládnutý úkol předchozí. Intervence musí být pravidelná, dítě by mělo být dostatečně chválené. Jde o proces dlouhodobý (Jucovičová, Žáčková, 2014, Pipeková, Bartoňová, 2010, Fischer a kol., 2014)

## **Dyslexie**

Intervence dyslexie začíná „*rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením*“. (Zelinková, 2015, s. 79). Zaměřuje se na dvě oblasti, první je technika čtení a druhá je porozumění čtenému textu. Obě spolu souvisí a ovlivňují se.

**Technika čtení** - jedná se o zrakovou identifikaci tvarů písmen umístěných v prostoru, spojení tvarů s odpovídajícím zvukem (písmeno – hláska). Je zaměřená na správnost čteného projevu a na čtení obtížných písmen. Lze využít názorných pomůcek, čtecích okének, čtenářských tabulek a dalších, které dopomohou k nácvičku čtení. V této etapě děti zaměňují písmena tvarově podobná (b-d, m-n, a-e), zvukově podobná (t-d, sykavky), též i písmena nepodobná. (Obr. č. 1)



Obr. 1. Okénko ke čtení

Při analyticko-syntetické metodě je slabika ve výuce důležitá. K procvičování slabik se využívají karty a různé počítačové programy. Mezi nejčastěji uváděnou chybu, patří „dvojí čtení“, které se špatně odnaučuje. Následuje čtení slov se zvyšující se náročností hláskové stavby. Pokud není dostatečně zvládnuté spojení hláska – písmeno a dochází ke slabikování lehkých slov, je nevhodné, aby dítě četlo náročné texty.

**Porozumění čtenému textu** – dochází ke spojení mezi prvky slov navzájem, vědomostmi žáka a vnějším světem. Nácvik porozumění čtenému textu má souvislost s dekodováním, pokud to dítě zvládne, může se věnovat obsahu textu. Přestože dítě rychle a správně čte, nemusí dostatečně porozumět obsahu textu, protože nemá zautomatizovanou techniku čtení a nedokáže se na obsah soustředit.

Dle Zelenkové porozumění probíhá na více úrovních a je ovlivněno úrovní čtení i věkem.

Porozumění izolovaným výrazům – spojování slov s jejich významem, vztahuje se k počátku čtení.

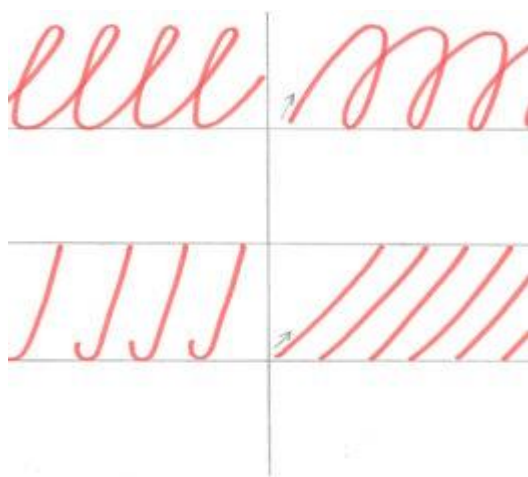
Mechanické porozumění na základě paměti – spojování poznatků na základě logických souvislostí

Porozumění na základě pochopení souvislostí – schopnost spoluutvářet text, vnímat jej, vyvozovat závěry, tato dovednost je mezi 10. - 12. rokem dítěte, kdy dosáhne určitého stupně abstrakce a logického myšlení (Zelinková, 2015, s. 79- 84).

## Dysgrafie

Intervence dysgrafie je velice náročná, dlouhodobá a ne vždy úspěšná. Velice důležitá je předškolní příprava, jako prevence. Předškolní období je charakteristické rychlým rozvojem jemné a hrubé motoriky. Předškolní příprava často ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Při nápravě dysgrafie se zaměřujeme na rozvíjení jemné a hrubé motoriky. „*Reedukace dysgrafie tvoří systém logicky na sebe navazujících kroků*“. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 101). Nejčastěji se volí uvolňovací cviky, dbá se na správný úchop psací potřeby. Grafomotorická cvičení se provádí nejprve na velké plochy, které se postupně zmenšují. Uvolňovací cviky předcházejí nácvičku psaní, postup je individuální, dle dosažené úrovně psaní. (Obr. č. 2) Uplatňuje se zásada „krátce a častěji“, kdy je lepší provádět kratší a cílené cvičení. Neplatí pravidlo „čím více, tím lépe“, velice důležitá je motivace a pochvala. Při nácvičku konkrétních tvarů se využívá názornost se slovním komentářem. Před psaním se doporučují vhodné cviky k uvolňování zápěstí a k uvolňování prstů.

Na uvolňování zápěstí jsou vhodné krouživé pohyby, mávání a plácání dlaněmi, „mytí“ rukou, „navíjení“ nitě, ťukání nataženými prsty o podložku atd. K uvolňování prstů se doporučuje nápodoba „hry“ na klavír, kmitání prsty, „psaní“ na klávesnici, roztahování a zatahování prstů, luskání prsty atd. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 110-111).



Obr. 2. Předloha k nácvičku psaní pro uvolnění ruky



## Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu,“ (Zelinková, 2015, s. 100), v současné době je jisté, že jedinci s dysortografií mají závažnější problém, než se dříve předpokládalo. Nejde pouze o specifické dysortografické chyby, ale také osvojování a aplikace gramatických a syntaktických pravidel. Na základě průvodních jevů dysortografie, rozděluje Zelinková dva způsoby reedukace.

Specifické dysortografické chyby jsou ovlivněny nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním, obtížemi při vnímání a reprodukci rytmu. Chyby, které postihují aplikaci gramatických pravidel, jsou způsobeny nedostatečným rozvojem mateřského jazyka, nedostatečným rozvojem řeči, poruchami paměti, neschopností vlastních oprav. Mezi společné příčiny lze uvést nesoustředěnost, oslabení pracovní paměti, poruchy automatizace a v neposlední řadě pomalé tempo dítěte (Zelinková, 2015, s. 101).

## Náprava specifických dysortografických chyb

Při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se v praxi využívá „bzučák“. Jde o pomůcku, která po stisknutí vydává bzučivý tón. Při manipulaci se bzučákem, musí být patrný rozdíl mezi krátkým a dlouhým tónem. Dále se kromě bzučáku využívají karty s tečkou a čárkou nebo krátkými a dlouhými samohláskami.

Dle Pokorné se často stává, že děti na bzučáku krátké a dlouhé slabiky znázorní, ale při psaní stále chybují. Dítě se musí naučit samo sebe poslouchat při vyslovování slova, zřetelně mluví, ale délku slabiky nepřehánělo. Je doporučován nácvik slabik ve dvou fázích. Nejprve předepíšeme slova a dítě k nim připisuje čárky a tečky podle délky slabik.

Vzor: jaro ..            list .            malíček .-.  
         komár .-        vánek -.        závada -..

Pokud žák první část nácvičku zvládne, přejdeme k druhé fázi. Předepisujeme sestavy teček a čárek a dítě k nim dopisuje slovo.

Vzor: -       dům, hůl, sůl

.-       slimák, pytlák, myšák

..       tužka, olej, kotel

(Pokorná, 2011, s. 12)

Při rozlišování měkkých a tvrdých slabik di-ti-ni/dy-ty-ny se používají „mačkadla“ měkké a tvrdé kostky, které určují měkkost či tvrdost daných slabik. (Obr. č. 3) Na tvrdém povrchu jsou umístěny slabiky dy-ty-ny, a na měkkém povrchu pak slabiky di-ti-ni. Dítě zapojuje ostatní smysly (hmat, sluch, zrak), které napomáhají snadnému rozlišení a fixaci slabik (Jucovičová, Žáčková, 2014 s. 136).

Jak uvádí Zelinková mezi specifické dysortografické chyby patří nevhodné hranice slov v písmu, kdy žák má potíže s fonemickým uvědoměním i se zvládnutím systému jazyka. Žák často vynechává, nebo naopak přidává písmena či slabiky. V praxi se využívají stavebnice s nadepsanými slovy, které žák skládá. Dále se využívají různé kartičky či obrázky (Zelinková, 2015 s. 104).



Obr. 3. Kostky na měkké a tvrdé slabiky

## Osvojování a fixace gramatických pravidel

Dítě s dysortografií často ovládá pravidla, ale není schopno v písemném projevu svých znalostí využít. Dítě potřebuje dostatek času na osvojování gramatického učiva. „*Je-li dítě pod tlakem, chybovost logicky ještě narůstá. Osvojení by mělo v poslední fázi přejít do stádia automatizace*“. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 143). Úspěšnější bývá při ústním zdůvodňování, ale u písemného projevu bývají poznamenány zvýšenou chybovostí a to jak specifickými chybami, tak gramatickou chybovostí. Většinou je nutné využívat multisenzorický přístup, kdy dítě využívá smysly k zapamatování si učiva. Vždy respektujeme individuálnost a pracovní tempo dítěte (Jucovičová, Žáčková, 2014 s. 142).

## Dyskalkulie

Při nápravě dyskalkulie se řídíme obecnými principy reedukace. Jedním ze základních principů je respektování úrovně vývoje dítěte. Dle Zelenkové lze matematické operace vysvětlovat, jestliže dítě zvládne předčíselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů.

Předčíselné představy – jsou základem pro utváření matematických představ, děti třídí předměty podle tvarů a barev, provádí párové přiřazování, nebo doplňují části do celku. (Obr .č. 4)



Obr. 4. Párové přiřazování

Číselné představy – se utvářejí spojováním prvků s číslicí, je nutné tomu při reedukaci věnovat dostatečnou pozornost. Jestliže přecházíme rychle k osvojování matematických operací, učí se je dítě zvládat bez porozumění, na základě paměti.

Základní matematické operace – základem úspěchu je počítání do deseti, kdy se dítě naučilo porozumět matematickým operacím s pomocí názorného materiálu (např. hra kostky s čísly, kelímek a s knoflíky  $+1$ ,  $+2$ ,  $-1$  – přidává, ubírá). Zpočátku volíme snadná čísla, aby si dítě zafixovalo postup a soustředilo se. Čísla se zvyšují po osvojení daného postupu (Zelinková, 2015 s. 112- 118).

*„Dyskalkulie může mít stejné příčiny jako ostatní specifické poruchy učení, tedy v nedostatečné vizuální a auditivní diskriminaci, v nedostatečných intermodálních funkcích, ve vnímání časových sekvencí, v prostorové orientaci apod.“* (Pokorná, 2010, s. 261).

Dle Pokorné se alternativní terapie dyskalkulie musí zaměřit na tři oblasti. U dítěte rozvíjíme prostorovou a seriální orientaci, k tomu nám mohou sloužit kartičky, které do sebe různým tvarem zapadají, po rozstřížení předkládáme dítěti jednu polovinu z dvojic, dítě podle tvaru dvojici doplňuje. Pokud bude dítě přikládat barevnou kartičku, vytvoří si lépe představu jednotlivého tvaru.

U dítěte rozvíjíme představu určitého množství prvků, aby překonalo procesuální období, kdy prvky čítá po jedné. Představu množství si dítě zdokonaluje na strukturovaném vzoru, který napomáhá postřehnout množství kroužků, aniž by je dítě muselo přepočítat. Nestrukturovaná sestava to nedovoluje.

U dítěte vytváříme představu početní řady, aby si děti upevňovaly představu pozice a vzájemných vztahů čísel na stejném obrazu. Tato metoda umožňuje nacvičit všechny základní matematické operace. Dítě od počátku pracuje s čísly, aby mu čísla nesplývala a vnímalo je jako samostatné prvky, jsou zvýrazněná v kroužku (kroužek je méně výrazný, aby čísla vystupovala do popředí). Nejprve pracujeme s čísly do deseti, pomocí tabulky se děti rychle začínají orientovat v číselné řadě a zbavují se manipulace

s prsty. Po upevnění následuje orientace v číselné řadě od 10 do 20, dítě si stále opakuje postup a strategii při sčítání a odčítání. Důležité je, si stále ujišťovat, zda dítě příkladům rozumí a nepočítá jen mechanicky. Násobilku usuzujeme na stejně graficky upravených tabulkách (Pokorná, 2010, s. 263).

## **Dyspraxie**

U dyspraxie, stejně jako u ostatních poruch, platí pravidlo, čím dříve začneme, tím lépe. Dle Zelenkové je nutné zajistit dítěti takové prostředí, které mu maximálně umožní využít existující dovednosti a schopnosti a zároveň učit se novým dovednostem. „*V předškolním věku probíhá největší rozvoj motoriky a percepce*“. (Zelinková, 2015, s. 211). U dítěte s dyspraxií je potřeba vytvořit program k rozvoji jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, motoriky artikulačních orgánů, zrakové a sluchové percepce, prostorové orientace a pravolevové orientace. U dětí s dyspraxií nastupují v mladším školním věku problémy s adaptací na školní režim (problémy s oblékáním, nešikovnost v tělesné výchově či při pracovním vyučování). Snažíme se mu pomoci při školních činnostech, především úkoly dělíme na menší a tolerujeme pomalé tempo. U závažnějších poruchách dyspraxie by měl být vypracován individuální vzdělávací program. K výrazné změně nedochází ani na druhém stupni, kde by měl učitel poskytnout dostatek času na splnění úkolů. Dospělý člověk se s dyspraxií naučí žít a respektovat svůj handicap (Zelinková, 2015, s. 212).

## **ADHD/ADD**

Poruchy pozornosti a poruchy pozornosti s hyperaktivitou nelze považovat za nemoc. Stejně, jako u poruch učení z toho dítě „nevyroste“, jednotlivé projevy chování se během dospívání mění. „*Největší roli v tom, čeho tyto děti dosáhnou, nakolik budou v životě úspěšné a jak budou samy sebe vnímat, sehráváme my, dospělí, kteří významným způsobem vstupujeme do jejich života*“. (Riefová, 2007, s. 15).

Při správné reedukační péči je důležitá pečlivá diagnostika, spolupráce rodiny, školy a poradenských zařízení. Součástí péče je i užití medikamentů, farmakoterapie a

alternativních metod. Pokorná se domnívá, že je velice nutné pochopit specifický problém dítěte s hyperkinetickou poruchou. *„Kdo rozumí a chápe chování určitého dítěte v jeho kontextu, si pak musí klást otázky o cíli nápravy. Musí posoudit, jakou změnu v postojích všech zúčastněných je důležité vyvolat, aby byli dítěti s hyperkinetickou poruchou oporou“*. (Pokorná, 2010, s. 138).

Při práci s těmito dětmi existuje mnoho důležitých činitelů, které se pokusila Riefová sestavit. Měli by napomoci ke zlepšení způsobu výuky a dětem samotným. Především jde o učitelovu ochotu a zainteresovanost pracovat s těmito žáky. Je zřejmé, že učitel musí vynaložit více času a energie pro tyto žáky. Učitelé si musí uvědomit, že se jedná o záležitost fyziologického a biologického původu. Je nutná úzká spolupráce mezi rodiči a školou. Žáci s poruchou pozornosti potřebují mít třídu s určitou strukturou, je jim třeba poskytnout řád, určit, co se od nich očekává. Stanovit jasná pravidla, pomáhat s uspořádáním pomůcek, rozdělit úlohy na menší části. Jejich režim by měl být uspořádaný tak, aby se střídala doba aktivity a doba klidu. Poutavé a zábavné vyučovací metody, které žáky zaujmou a zapojí je spolupracovat s ostatními. Neměly by být zbytečně zveřejňovány výsledky vyšetření žáka, individuální prospěch, nebo jeho zdravotní problémy. Zabránit rozptylujícím vlivům při práci v lavici, zajistit odpočinek a vhodné osvětlení. Je velice důležitý citlivý přístup učitele a podpora ze strany vedení školy (Riefová, 2007, s. 23-25). Prvořadou úlohou rodiče je vytváření dobrého vzájemného vztahu se svým dítětem, naplněného důvěrou, přátelstvím a vzájemnou laskavostí. Rodič musí akceptovat problém a postupně se ho snažit překonávat. Dítě s hyperkinetickou poruchou vyžaduje důslednou výchovu, všichni vychovatelé by se měli vzájemně respektovat, každý z vychovatelů má svou specifickou roli. Dítě s hyperkinetickou poruchou zasahuje i do vztahů v rodině, rodiče by se měli věnovat vztahům mezi sourozenci, neměli by své děti srovnávat, nebo si na ně stěžovat. Výchova dítěte s poruchou chování je velmi náročná *„čím však klidnější domácí atmosféru dítěti připravíme, tím více nežádoucího chování eliminujeme“*. (Pokorná, 2010, s. 146). Život s dítětem s hyperkinetickou poruchou může rodiče obohatit, naučí

ho mít radost z každého sebemenšího úspěchu dítěte, naučí ho sebeovládání a trpělivosti (Pokorná, 2010, s. 143-146).

## **2 PORADENSKÁ PÉČE O ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ**

### **2.1 Poradenská péče**

Děti se specifickou poruchou učení a chování mají nárok na individuální péči ve školském pedagogickém zařízení. Jestliže jde o mírnější formu poruchy, zůstávají v běžné třídě (individuální integrace). Podle závažnosti poruchy mohou být přeřazeni do specializované třídy pro děti se specifickými poruchami učení (skupinová integrace). U těžší poruchy jde o integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmto žákům je poskytnut navýšený normativ, kdy jsou žákovi zajištěny speciální kompenzační pomůcky a reedukační péče (Jucovičová, Žáčková, 2014 s. 169). Poradenskou péči zajišťuje škola, pedagogicko-psychologické poradny (PPP), speciálně-pedagogická centra (SPC). Na každé škole působí výchovný poradce, speciální pedagog a metodik prevence.

#### **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

Činnost PPP se uskutečňuje ambulantně v prostorách poradny, nebo návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních. Tým pracovníků PPP tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

Poradna dle Vyhlášky č. 197/2016 Sb.

- Zajišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu.
- Zajišťuje speciálně vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření.



- Vydává zprávu a doporučení k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, nebo studijní skupiny.
- Provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se SPU a žáky nadané.
- Poskytuje žáků přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci.
- Poskytuje poradenské služby
- Poskytují metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření.
- Poskytují žákům kariérové poradenství
- Poskytují poradenskou podporu zákonným zástupcům žáka
- Prostřednictvím metodika prevence zajišťují prevenci rizikového chování žáka.

### **Speciálně-pedagogická centra (SPC)**

Odborný tým pracovníků je sestaven dle druhu SPC, pracuje s žáky od 3 do 19 let. Speciálně-pedagogická centra se dělí podle typu zdravotního postižení dětí, také jsou určeny pro děti s poruchami učení a chování.

SPC dle Vyhlášky 197/2016 Sb.

- Vyhledává žáky se zdravotní postižením.
- Zajišťují individuální nebo skupinovou práci se žákem – edukace, reedukace a intervence – dle potřeb žáka.
- Zajišťují psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, logopedickou diagnostiku.
- Poskytují poradenské služby pro žáky a mladistvé s poruchami, zaměřené na další profesní kariéru.
- Krizovou intervenci.
- Zajišťuje konzultaci pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky školy a školská zařízení.

- Zapůjčování odborné literatury.
- Zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se zdravotním postižením a žáky SPU a chování.
- Ucelenou rehabilitaci pedagogicko-psychologickými prostředky.
- Zajištění koordinace činností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče.

### **Školní poradenská činnost**

**Výchovný poradce** – mezi standardní činnosti výchovného poradce patří poradenská činnost (kariérové poradenství, volba povolání, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními), vyhledávání a orientační šetření žáků, evidence plánů pedagogické podpory, zajišťuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále zajišťuje metodické a informační činnosti (metodickou pomoc pracovníkům školy), zajišťuje zprávy a informace o žácích v péči poradenských zařízení, vedení písemných záznamů o činnosti poradce. Výchovný poradce dohlíží na realizaci podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016), které upravují metody a formy vzdělávání žáků. V neposlední řadě koordinuje vznik individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se specifickou poruchou učení a chování.

**Speciální pedagog** – zajišťuje podporu žákům se specifickými poruchami učení, speciálně pedagogickou diagnostiku, speciálně pedagogické poradenství a intervenci, metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, reedukaci žáků s podpůrným opatřením.

**Školní metodik prevence** - zajišťuje metodickou, koordinační, poradenskou a informační činnost. Zaměřuje na oblast sociálně nežádoucích jevů, zajišťuje vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti prevence rizikového chování, informuje o nabídkách programů a projektů o problematice rizikového chování (Vyhláška č. 197/2016).

## 3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ A CHOVÁNÍ

*„Cílem současného školství v České republice je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které by poskytovalo všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů“.* (Bartoňová, 2012, s. 7).

### 3.1 Legislativa upravující vzdělávání žáků se SPU

Vzdělávání těchto žáků upravuje **Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005 a navazuje na něj **Vyhláška MŠMT 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních** **Vyhláška MŠMT 27/2016 Sb., o vzdělání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.**

#### 3.1.1 Podpůrná opatření (PO)

Podpůrná opatření představují formu podpory práce pedagoga se žákem, kdy je potřeba upravit průběh žákova vzdělávání. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a člení se do 1.- 5. stupně. Žáci se specifickými poruchami učení se nejčastěji vzdělávají, podle prvního, druhého a třetího stupně. První stupeň podpůrného opatření navrhuje a poskytuje škola, samotní pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s výchovným poradcem. Je navrhován pro žáky, kteří potřebují úpravy ve vzdělávání. Třídní učitel, ve spolupráci s ostatními vyučujícími daného žáka a výchovného poradce, vytvoří plán

pedagogické podpory (PLPP). První stupeň PO je hrazen z finančních prostředků školy. Plán pedagogické podpory (Příloha A) mimo jiné blíže popisuje charakteristiku žáka, popis obtíží, navrhuje metody výuky, dané cíle a způsob hodnocení žáka. Po třech měsících dochází k vyhodnocení činnosti. Pokud nedojde k naplnění cíle, doporučí škola zákonnému zástupci návštěvu vhodného školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a vzniká již nárok na finanční příspěvek. Vzdělávací potřeby žáků, kteří jsou zařazeni ve druhém stupni podpůrných opatření, jsou ovlivněny zdravotním stavem, jazykovým prostředím, či odlišnými životními podmínkami. Dále SPU a chování, různými řečovými vadami, nebo poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi. Školské poradenské zařízení navrhuje škole individuální vzdělávací plán, ve kterém jsou konkrétně stanoveny metody výuky, úpravy obsahu vzdělávání, organizace výuky, způsoby ověřování vědomostí a formy hodnocení žáka. Podpůrná opatření třetího stupně již poskytují podporu pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (max. na 4 žáky). Jsou zde zařazeni žáci, kteří mají vážné problémy s poruchami chování, SPU, vadami řeči, tělesné, zrakové či sluchové postižení. Zde dochází k výraznějším změnám v metodách výuky, ale také metody, které umožní začlenit tyto žáky do kolektivu.

### **3.1.2 Individuálně vzdělávací plán (IVP)**

Se zpracovává pro žáky integrované. „*Vypracovává jej třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením, popřípadě s výchovným poradcem, školním psychologem, speciálním pedagogem a zákonným zástupcem dítěte*“. (Pipeková, M. Bartoňová, 2010) Individuálně vzdělávací plán obsahuje vše, pro úspěšnou integraci žáka. Forma a náležitosti jsou uvedené v Zákoně č. 561/2004 Sb., a vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

IVP (Příloha B) umožňuje žákovi pracovat dle jeho možností a schopností. Pomáhá k motivaci dítěte, které pracuje bez stresu „*cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat*“. (Zelinková, 2015, s. 220). IVP vypracovává třídní učitel, nebo učitel daného předmětu, pokud není odborníkem v reedukaci specifických poruch učení, získává informace od pověřeného pedagoga, nebo pracovníka poradny. Učitel na základě IVP pracuje s dítětem dle jeho možností i za cenu neplnění stanovených osnov (Zelinková, 2015, s. 220-221).

Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeb žáka.

### **3.1.3 Cizí jazyk**

V současné době je nutností naučit se cizí jazyk. Pokud má jedinec dyslexii, je více než jisté, že bude mít problémy s osvojením cizího jazyka. Projevy „*vyplývají z nedostatečně rozvinuté percepce, řeči a deficitu v oblasti dalších poznávacích procesů*“. (Zelinková, 2015, s. 162) Tito žáci mívají problémy se čtením, jelikož mají nedostatečně rozvinutou zrakovou percepci a problémy s dekodováním. V písemném projevu se vyskytují chyby jako v mateřském jazyce, obtížně rozlišuje hlásky i jejich pořadí ve slovech. Psaní může být i negativně ovlivněno poruchou psaní (dysgrafií). Žáci mají problémy s porozuměním mluvené řeči, nedokáží dostatečně zpracovávat informace, neudrží pozornost v hodině a dochází k nezájmu o výuku. Často mívají problémy s artikulací, pokud špatně vyslovují složitá slova v českém jazyce, mají stejné problémy i v jazyce cizím. V důsledku nedostatečného jazykového citu, dochází k nezvládnutí gramatických pravidel. Žáci mohou mít problémy s pamětí, kdy nejsou schopny vykonávat několik úkolů současně (stavba slov a gramatická pravidla), s poruchou koncentrace a v neposlední řadě s automatizací. Nelze s určitostí říci, který cizí jazyk je pro žáky s dyslexií nejvhodnější, záleží na řadě faktorů (Zelinková, 2015, s. 162-165).

### 3.1.4 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení a chování

Hodnocení a klasifikace žáků s SPU je součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Hodnocení je nezbytné k posuzování schopností žáků v daném období. „*Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy*“. (Zelinková, 2015, s. 215) Mezi další formy hodnocení patří pochvala, odměna, souhlas i trest. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení mohou velmi ovlivnit jejich další vývoj. Hodnocení nemá být zaměřené na srovnávání žáka s jeho spolužáky, ale má se soustředit na individuální pokrok žáka. Cílem hodnocení je předat žákovi zpětnou vazbu o tom, jak zvládá danou látku, v čem se zlepšil, případně v čem chybuje. Učitel může používat vedle klasifikace také slovní hodnocení, které musí být se souhlasem ředitele školy, zákonného zástupce a na doporučení poradenského pracoviště. „*Zahrnuje posouzení výsledků žáka v jejich vývoji, ohodnocení píle žáka a jeho přístupu ke vzdělávání, naznačení jeho dalšího rozvoje*“. (Bartoňová, 2012, s. 84). Hodnocení by mělo být pozitivní, aby žáka motivovalo, ale zároveň objektivně kritické.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit, jaké metody intervence využívají pedagogové u žáků se specifickými poruchami učení a chování na 1. a 2. stupni ZŠ Velký Šenov.

**V praktické části bakalářské práce byly stanoveny tyto dílčí cíle:**

- na základě jednotlivých kazuistik zjistit, jaké specifické poruchy učení se nejčastěji vyskytují u vybraného vzorku žáků
- vytvořit alespoň pět kazuistik žáků se specifickou poruchou učení a ADHD
- na základě rozhovoru s matkami porovnat v jakém období věku dítěte nejčastěji dochází k odhalení specifických poruch učení a chování
- v rámci nestrukturovaného pozorování a rozhovoru zjistit, jaký přístup mají pedagogové při intervenci k žákům se SPU a chování, jaké metody a pomůcky využívají
- zhodnotit efektivitu intervence ve škole a případně v rodině
- zmapovat, zda se u těchto žáků vyskytuje vada řeči

**K dosažení cíle bylo stanoveno několik výzkumných otázek:**

- na základě kazuistik a rozhovorů zjistit, jaké mají žáci se specifickou poruchou učení a chování rodinné zázemí?

- jak často probíhá intervence pedagogů u jednotlivých žáků?
- provádějí všichni žáci intervenci v domácím prostředí?
- jaké metody při intervenci pedagogové nejčastěji používají?

#### **4.1 Metody aplikované při výzkumném šetření**

Ke zpracování výzkumné části byla použita metoda kvalitativní. „*Hlavním rysem kvalitativního výzkumu je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis*“. (Gavora, 2000, s. 142).

Ke sběru dat byly využity následující techniky: polostandardizovaný rozhovor, nestrukturované pozorování a kazuistiky.

##### **Polostandardizovaný rozhovor**

Rozhovory s pedagogy byly uskutečněny v době nepřímé pedagogické činnosti. Po domluvě byly provedeny rozhovory i s matkami těchto žáků, aby byla zaznamenána nejenom práce učitelů ve škole, ale také v rodinném prostředí. Rozhovory se žáky, kteří mají specifické poruchy učení a chování, byly prováděny v době intervence. **Bylo uskutečněno celkem 15 polostandardizovaných rozhovorů.**

- **5 rozhovorů s matkami žáků**
- **5 rozhovorů s třídními učitelkami**
- **5 rozhovorů se samotnými žáky**

Každý rozhovor trval přibližně deset minut. Záznamy z těchto rozhovorů jsou uvedeny v samostatné kapitole 5.6 této bakalářské práce.



## **Kladené otázky u polostandardizovaného rozhovoru.**

### **Rozhovor s matkou:**

1. Jaký byl průběh porodu a raný vývoj Vašeho syna/dcery.
2. Jak a kdy byly zjištěny specifické poruchy učení a chování u Vašeho syna/dcery.
3. Docházíte do školského poradenského zařízení?
4. Jak často provádíte intervenci doma.
5. Pozorujete zlepšení ve čtení u Vašeho syna/dcery na základě prováděných intervencí?

### **Rozhovor s třídní učitelkou:**

1. Jak pracuje žák/žákyně při výuce.
2. Jaké pomůcky využíváte při výuce.
3. Je žák/žákyně oblíbený/á ve třídě.
4. Pozorujete posun u žáka/žákyně na základě prováděných intervencí?
5. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?

### **Rozhovor se žákem/žákyní:**

1. Jaké máš koníčky, co tě nejvíce baví.
2. Jaké předměty máš ve škole nejraději.
3. S kým se ve třídě/ ve škole nejvíce rozumíš.
4. Jak často docházíš na intervenci.
5. Čím bys jednou chtěl/a být.

## **Nestrukturované pozorování**

*„U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály nebo jiné pozorovací nástroje“.* (Gabora, 2000, s. 149). Samotné výzkumné šetření probíhalo několik měsíců, jelikož intervence u žáků je realizována jednou týdně. Nestrukturované pozorování bylo prováděno v hodinách intervence, u dvou žáků i v hodině českého jazyka a matematiky. Podrobněji je vzhled uveden v kazuistikách.

## **Kazuistika**

Bylo vytvořeno pět kazuistik, ve kterých jsou uvedeny osobní údaje žáků, jejich rodinná a osobní anamnéza a průběh intervencí. V každé kazuistice je blíže popsána forma intervence, na jaké rozvíjení oslabení dílčích funkcí se pedagog zaměřuje a jaké metody při intervenci využívá. Dále jsou doplněny o praktické příklady práce se žáky. V závěru kazuistik jsou stručně popsány postřehy z nestrukturovaného pozorování.

## **4.2 Charakteristika respondentů**

Základní soubor tvoří žáci, kteří navštěvují ZŠ Velký Šenov. Na této škole se vzdělává 19 žáků se specifickými poruchami učení a chování, s vadami řeči a 2 žáci mimořádně nadaní. Všichni se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu.

Výběrový soubor tvoří pět žáků ve věku 7 až 14 let, kteří mají specifické poruchy učení a vzdělávají se dle IVP na základní škole Velký Šenov. Jsou to žáci s 3 st. PO s dyslektickými a dysortografickými obtížemi a s ADHD. Všichni uvedení žáci dochází na základní školu ve Velkém Šenově. Škola se nachází na malém městě, jde o „spádovou“ školu, kam dojíždějí žáci z okolních obcí. Tuto školu v letošním roce navštěvuje 256 žáků, kteří se vzdělávají dle školního vzdělávacího programu „Moderní

školou k poznávání svého regionu“ v 1.-9. ročníku. Vzdělávání žáků zajišťuje 21 pedagogů, z toho jeden výchovný poradce, metodik prevence a asistent pedagoga.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

Kazuistika č.	věk	pohlaví	třída	pedagog provádějící intervenci	Diagnostika SPUCH
1.	11 let	M	6.	V.S.	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
2.	13 let	M	7.	Z.D.	dyslexie
3.	10 let	Ž	5.	D.K.	dyslexie, dysortografie
4.	7 let	M	2.	M.M.	ADHD
5.	8 let	Ž	2.	M.M.	dyslexie

Zdroj. Vlastní výzkumné šetření autorky, 2019

## 5 KAZUISTIKY

### 5.1 Kazuistika č. 1

**Osobní údaje:** věk 11 let, pohlaví mužské, žák šesté třídy, národnost česká

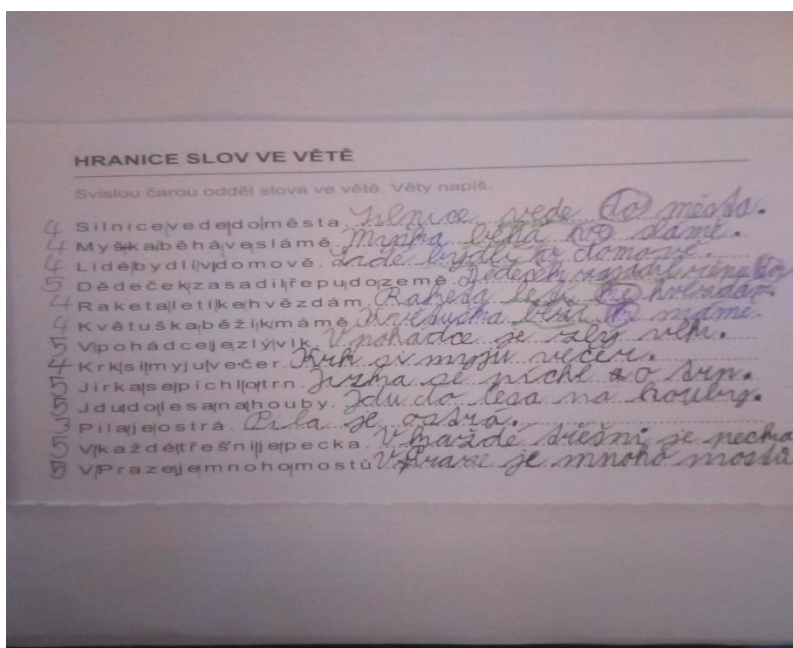
**Rodinná anamnéza:** Žák pochází z úplné rodiny, matka pracuje v sociálních službách a otec je živnostník. Společně vychovávají mladší dceru. Žijí s prarodiči v rodinném domku v malé obci, kam se přestěhovali před rokem.

**Osobní anamnéza:** Chlapec se narodil ve 39. týdnu těhotenství, které bylo velice problémové a komplikované. Jeho psychomotorický vývoj byl od počátku pomalejší, chodit začal ve 14 měsících. Vývoj řeči byl též opožděný, špatně vyslovoval a měl malou nesrozumitelnou slovní zásobu. Do mateřské školy nastoupil ve čtyřech letech. Do té doby matce nebylo divné, že chlapec nemluví, myslela si, že je zcela v pořádku. V pěti letech, po upozornění učitelky v mateřské škole a na doporučení pediatra, absolvoval vyšetření u logopeda, foniatra a dětského neurologa. Následně mu byla diagnostikovaná vývojová dysfázie (specificky narušený vývoj řeči), po té začal docházet k logopedovi. Po nástupu do školy (v sedmi letech) se u chlapce začaly vyskytovat problémy spojené s dysfázií, nastaly obtíže ve čtení a psaní. V SPC absolvoval chlapec vyšetření, na jehož základě mu byla diagnostikovaná dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Žák se vzdělává v běžné třídě za podpory IVP z ohledem na jeho postižení, které se promítá do celého vzdělávacího procesu.

**Intervence:** Žák absolvoval první stupeň na jiné základní škole, z tohoto důvodu nebylo možné zjistit, jak probíhala intervence v předešlých letech. Od počátku školního roku dochází chlapec na jednu hodinu týdně k panu učiteli V. S., který se mimo jiné u žáka zaměřuje na plynulé čtení, schopnost analyzovat a syntetizovat slova a na osvojování a fixaci pravopisných pravidel. Nejčastěji využívá Čítanky pro dyslektiky, Cvičení pro

rozvoj čtení – pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení, Čtení mě baví a Psaní mě baví od Olgy Zelinkové.

Před začátkem každé intervence si nejprve pan učitel V. S. s chlapcem zopakoval gramatická pravidla. Následoval úkol, nejprve z písmen sestavovat slova a ta slova rozložit na písmena. To chlapci nedělalo velké obtíže, ty nastaly až v momentě, kdy se pan učitel zaměřil na vyjmenovaná slova po **B**. Chlapec je neuměl vyjmenovat, následně se kartičky pokusil s dopomocí složit. Dalším úkolem bylo otáčet kartičky podle hádanek např. město na Vysočině – Litomyšl, lidový zvyk – obyčej, hospodářská zvířata – dobytek atd. Následovalo další cvičení, kde žák musel určovat hranice slov ve větě. Vytleskával slova a zapisoval číslici před danou větou, kterou následně přepsal. Po té musel ve větách najít slovesa, podstatná jména a předložky. Tento zadaný úkol chlapec zvládl, protože si nejprve s panem učitelem zopakovali slovní druhy. (Obr. č. 5)



Obrázek č. 5 – určování hranic slov ve větě

Následnou činností byl nácvik rozlišování souhlásek znělých a neznělých, psaní souhlásek uvnitř slov. Při této činnosti byl chlapec nejistý, často odpovídal chybně, neuměl vždy správně zdůvodnit psaní souhlásek. (Obr. č. 6)

chutné hří <u>č</u> ky	čtyři rá <u>č</u> ky	nová kni <u>ž</u> ka
malé no <u>ž</u> ky	ostré nů <u>ž</u> ky	naše souse <u>č</u> ka
stará ba <u>č</u> ka	o <u>č</u> ce na pastvě	dlouhé ne <u>č</u> ty
pěkná chalou <u>č</u> ka	děravá roho <u>č</u> ka	bě <u>č</u> te rovně
skof <u>č</u> ka	ná kupní ta <u>č</u> ka	nabitá pu <u>č</u> ka
le <u>č</u> ky stůlek	ú <u>č</u> ká lá <u>č</u> ka	hravé kofá <u>č</u> ko
malý ku <u>č</u> řík	sl <u>č</u> ka namořily	pracovitá žo <u>č</u> ka
pestré ky <u>č</u> ky	bílé zou <u>č</u> ky	my <u>č</u> ka v díře
malá zahrá <u>č</u> ka	pevně prová <u>č</u> ky	barevné šá <u>č</u> ky
sla <u>č</u> ké borů <u>č</u> ky	malá lo <u>č</u> ka	nepromokavá pla <u>č</u> ta
chutná hru <u>č</u> ka	barevné obrá <u>č</u> ky	ho <u>č</u> te míč
dlouhá pohá <u>č</u> ka	tvrdá ci <u>č</u> la	ku <u>č</u> ka sena
vrbové prou <u>č</u> ky	divoká ka <u>č</u> na	he <u>č</u> ká dí <u>č</u> ka
borová š <u>č</u> ka	hodná ma <u>č</u> ka	pilná Li <u>č</u> ka
cho <u>č</u> te vlevo	kovové krou <u>č</u> ky	tvrdá hou <u>č</u> ka
zlomená tu <u>č</u> ka	sla <u>č</u> ky med	le <u>č</u> ká otá <u>č</u> ka
usmažené ří <u>č</u> ky	ostré drá <u>č</u> ky	chutné hří <u>č</u> ky
hlá <u>č</u> ka zeli	mělká mi <u>č</u> ka	bří <u>č</u> ky v lese
nové bo <u>č</u> ky	se <u>č</u> rovně	horká pole <u>č</u> ka
dobře bu <u>č</u> ty	veselá povi <u>č</u> ka	zapla <u>č</u> te náku <u>č</u>

Obrázek č. 6 – nácvik rozlišování souhlásek znělých a neznělých

Intervence s tímto chlapcem probíhala každý pátek, vždy ráno, hodinu před začátkem vyučování. Pan učitel V. S., který provádí intervenci, vyučuje na této škole druhým rokem. Dříve učil deset let ve speciální škole praktické, proto má tedy speciálně pedagogické zaměření. Je zřejmé, že má s dětmi velké zkušenosti, jeho přístup k žákovi byl velice vlídný. Na hodiny intervence byl vždy připravený. Zadané úkoly chlapci vysvětlil, pokud mu nebylo něco jasné, snažil se mu pomoci. Vždy si nejprve před začátkem intervence zopakovali gramatická pravidla, především vyjmenovaná slova, nebo si společně přečetli krátký text. Žák na hodiny docházel pravidelně, zpočátku byl stydlivý, ale postupem času se zbavil ostychu a spolupracoval.

## 5.2 Kazuistika č. 2

**Osobní údaje:** věk 13 let, pohlaví mužské, žák sedmé třídy, národnost česká

**Rodinná anamnéza:** Žák pochází z úplné rodiny, která žije v rodinném domě na vesnici. Rodiče pracují v dělnických profesích. Společně vychovávají ještě mladší dceru. Chlapec žije v podnětném prostředí, pozitivní vliv na výchovu mají prarodiče.

**Osobní anamnéza:** Chlapec se narodil ve 39. týdnu těhotenství spontánně, vývoj byl normální, od tří let navštěvoval mateřskou školu. Byl často nemocný a ve čtyřech letech mu diagnostikovali alergii na seno, trávu a roztoče. Po nasazení vhodných léků se jeho nemocnost výrazně snížila. Často pobýval u babičky, která s ním mluvila německy. To pravděpodobně pozitivně ovlivnilo jeho vztah k cizím jazykům. V šesti letech nastoupil na základní školu, kde se v průběhu druhé třídy, začaly vyskytovat nápadné problémy ve čtení, kdy čtení bylo velmi pomalé, nejisté a namáhavé. V jiných předmětech byl šikovný, ve třídě patřil mezi chytré žáky. Na základě upozornění třídní učitelky a po domluvě s rodiči, následně došlo k pedagogicko-psychologickému vyšetření. Kde mu byla diagnostikována dyslexie s grafomotorickými obtížemi. Na doporučení PPP se vzdělává dle IVP, jehož cílem je rozvoj žákova čtenářských dovedností, grafomotorického projevu a rozvoj hrubé a jemné motoriky.

**Intervence:** Žák v průběhu třetí třídy docházel dle doporučení PPP na intervenci k paní učitelce na prvním stupni D. K. Přímo se zaměřila na techniku čtení a následně na porozumění čtenému textu, rozlišování slov ve větě, počtu slov a slabik. Dle paní učitelky měl chlapec problémy s plynulým čtením těžších slov, komolil a často si domýšlel slova. Často při intervenci využívala paní učitelka počáteční Čtenářské tabulky s progresivními prvky nácviku čtení, pracovní listy k rozvoji zrakového rozlišování a na rozvoj grafomotorické dovednosti Šimonovy pracovní listy. Dle paní učitelky docházel na intervenci celé dva roky pravidelně. Spolupráce s rodiči byla na výborné úrovni. Od počátku šesté třídy dochází na intervenci k paní učitelce Z. D., která se zaměřuje především na porozumění čteného textu a na rozvoj grafomotorického

projevu. Náměty pro intervenci čerpá například z dětských učebnic LOGICO PICCOLO Český jazyk – čtení s porozuměním, ke které jsou v příloze otázky, a žák po přečtení daného textu na tyto otázky odpovídá. Paní učitelka říká, že je velice zásadní, aby si dítě uvědomovalo v daném textu souvislosti, aby pochopilo co je pro něho důležité a co nedůležité. Na procvičování sluchové analýzy a syntézy řeči využívá tabulky se slovy.

Při intervenci zadala žákovi paní učitelka Z. D. první úkol. Nejprve přečetl první sloupeček slov, kde mu dělala obtíže složitější slova, následně si s paní učitelku vysvětlili význam některých slov. Dalším úkolem bylo vyznačit slova, která například znamenají křesní jména, slova, která mají něco společného s jídlem, nebo slovesa. Ve druhém sloupečku měl zakroužkovat měkké slabiky, následně podtrhnout opět slovesa a najít slovesa v infinitivu. Třetí sloupeček žák přečetl, opět mu dělala problémy některá složitější slova, následně kroužkoval měkké slabiky. (Obr. č 7)

- 30 -

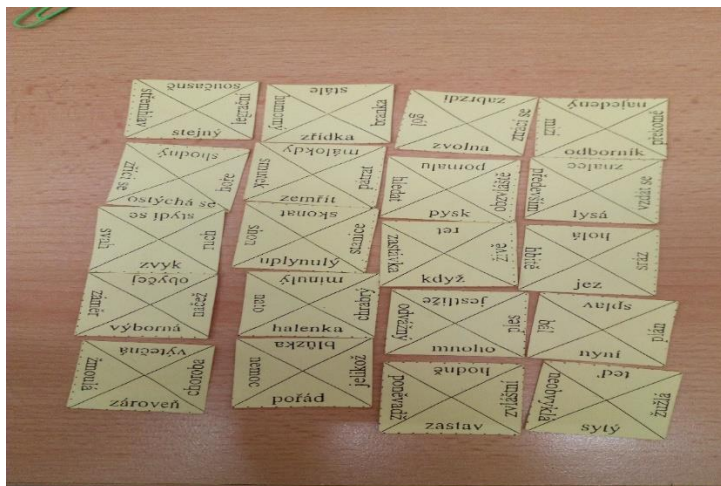
2.3 Kombinace slabik: otevřená - otevřená - zavřená

Janeček	Janáček	Vaněček	Jiriček
• Jaromír	Bohumír	Bohumil	Ludovít
Kovařík	Morávek	Hubálek	Zátopek
□ Benešov	Budjislav	Holešov	Kojetín
livanec Δ	kousíček	maliček	obešel
limeček	košíček	zatočil	natočil
vyložím	posadím	vykouřil	vymácel
počátek	záhonek	pazourek	pacholek
čeledín	čaroděj	motorek	počítač
koberec	kojíček	balíček	novinář
ředitel	kořenáč	velitel	karabáč
popelář	× zavíječ	věneček	kamínek
šáteček	zavolal	zaháním	kojenec
podělal	bělásek	výrobek	založil
posekat	zaváčet	vyvázet	zavázat

Obrázek č. 7 – tabulky se slovy



Následným úkolem byly kartičky se slovy, které paní učitelka zamíchala a žák měl za úkol vybrat jednu kartičku a dát na stůl, poté se snažil najít další kartičku, která navazuje slovem podobného významu – synonymum. (Obr. č. 8)



Obrázek č. 8 – hrací kartičky – synonyma

Paní učitelka Z. D. působí na této základní škole 25 let. Má tedy dlouholetou praxi, zároveň zastává funkci školního metodika prevence. Je třídní učitelkou v šesté třídě a vyučuje český jazyk a výtvarnou výchovu, mimo jiné vede keramický kroužek. O specifických poruchách učení a jejich intervenci získává informace z odborných knih a různých seminářů. Paní učitelka má k dispozici dostatek materiálů např. Pracovní listy k rozvoji zrakového rozlišování, Čtenářské tabulky pro dyslektiky od Olgy Zelinkové, Čtení pro dyslektiky, Šimonovy pracovní listy. Intervence probíhala každou středu, vždy po vyučování. Na úvod paní učitelka žákovi popsala, jaké nápravné činnosti bude provádět a v závěru, pokud zbyl čas, tak měla pro žáka přichystané zábavné osmisměrky, nebo práci na počítači. Žák docházel na intervenci pravidelně, byl šikovný, všechny zadané úkoly zvládl bez větších problémů. Je patrné, že tyto postupy intervence nebyly pro něho nic neobvyklého.

### 5.3 Kazuistika č. 3

**Osobní údaje:** věk 10 let, pohlaví ženské, žákyně páté třídy, národnost česká

**Rodinná anamnéza:** Žákyně pochází z úplné rodiny, která žije v rodinném domě na malém městě. Matka pracuje ve zdravotnictví a otec je živnostník. Společně vychovávají ještě starší dceru. Dívka žije v podnětném prostředí.

**Osobní anamnéza:** Dívka se narodila předčasně ve 36. týdnu těhotenství, po té byla krátce v inkubátoru. Navzdory předčasnému porodu byl vývoj dívky bezproblémový, od tří let navštěvovala mateřskou školu, kam chodila velice ráda a s minimální absencí. V šesti letech nastoupila do 1. třídy, ve které neměla sebemenší problémy. Ty se vyskytly až v průběhu druhé třídy. U žákyně se objevily obtíže ve čtení a psaní. Její čtení bylo pomalé, s vyskytujícími se specifickými chybami. Docházelo k záměně tvarově podobných písmen (b-d-p), k vynechání diakritických znamének a k domýšlení koncovek u slov. Psaní bylo úhledné, ale začaly se objevovat specifické dysortografické chyby. Po vzájemné domluvě třídní učitelky a rodiči, následně došlo k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde byla žákyni diagnostikována dyslexie, se znaky dysortografie. Nyní je čtení pomalé, u psaní se objevují gramatické chyby i chyby z nepozornosti. Gramatická pravidla ovládá, ale nedokáže je při písemném projevu správně aplikovat. Na doporučení PPP byl vytvořen individuální výukový plán, jehož cílem je rozvoj čtenářských dovedností. Práce s chybou, umět chybu vyhledat a opravit, upevňovat znalosti a aplikaci gramatických pravidel. Žákyně docházela k logopedovi kvůli špatné výslovnosti některých hlásek.

**Intervence:** Od počátku třetí třídy dochází žákyně na intervenci k paní učitelce D. K., která si pro ní připravuje úkoly zaměřené na čtení obtížnějších slov, Cvičení sluchové analýzy a syntézy od Olgy Zelinkové, Pracovní sešity pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce. Logické hry Digit, osmisměrky nebo vhodné PC programy.

Úkolem žákyně bylo hledat v pracovním listě kořen slova. Nejprve přečetla slova z 1. a hned z 2. sloupce. Ve slovech 2. sloupce si podtrhla základ 1. slova – kořen. Po

nacvičení 1. a 2. sloupce se zaměřila na 3. sloupec. Slova ve 4. sloupci rozdělovala na úseky, určovala mezery mezi slabikami. Jednalo se o obtížná slova, která byla pro žákyni hůře čitelná. Následně si paní učitelka připravila pro dívku hádanky, ke kterým využila slova ve čtvrtém sloupečku. Např. jinak léčebna – sanatorium, synonymum ke slovu asi – pravděpodobně, vedoucí postavení – obchodvedoucí, vojenská hodnost – poddůstojník atd. Žákyně byla šikovná, kromě čtení obtížných slov, jí zadané úkoly nedělaly problémy. (Obr. č. 9) Pro nácvik čtení s porozuměním si paní učitelka připravila Bajku z Čítanky pro dyslektiky. Dívka si ji nahlas nejprve přečetla a následně zodpověděla na dané otázky.

Na upevnování gramatických pravidel měla žákyně nachystanou práci na tabuli. Paní učitelka jí napsala několik vět, úkolem žákyně bylo zakroužkovat měkké souhlásky červeně, tvrdé souhlásky zeleně a obojetné souhlásky žlutě.

Dělení slov na zřakové zvládnutelné úseky			
1	2	3	4
1 les	lesník	zalesňovali	mtrumřičný
2 páli	zapálili	nedopalky	mobilyzace
3 bezpečí	nebezpečí	nejnebezpečnější	finanční
4 hora	horský	velehorstvo	nezapomenutelný
5 plave	plavba	paroplavební	motorizovaný
6 lyže	lyžařský	nezalyžovali si	pravděpodobně
7 země	podzemní	vnitrozemský	někdykastranný
8 boji se	pojácny	nejbojácnější	obchodvedoucí
9 slabika	slabikuje	jedenáctislabičné	neptezovali
10 kusla	vykousaný	nevykusovali	ohlasovatelná
11 místo	místni	premístovali	osmaosmdesátá
12 plní	splnit	nesplnitelný	pětisetkoruna
13 radost	radostně	rozradostněný	poddůstojník
14 nápad	napadli	nejnápadnější	poliklinika
15 koupě	nakoupit	nenakupovala	mezinárodní
16 podoba	napodobit	nenapodobitelný	protiletadlový
17 představa	představuje	nepředstavitelný	nepřipomínejte
18 spořit	spořivý	nenaspořili	sanatorium
19 počet	počítat	nevypočítatelný	neuhrabovali
20 obyčej	obyčejně	nejobyčejnější	trojúhelníková

Obrázek č. 9 – kořen slova

Intervence u této žákyně probíhala každé úterý jednu hodinu před začátkem vyučování. Paní učitelka D. K. působí na této škole už 12 let, dříve také pracovala jako učitelka ve speciální škole praktické. Metody, které používá při intervenci, získává z různých odborných seminářů, především od Olgy Zelinkové. Jako ostatní učitelé provádějící intervenci, má i ona dostatek pracovních materiálů pro žáky s poruchami učení. Na její hodiny intervence docházeli současně dva žáci, kterým se věnovala individuálně, vždy dle jejich potřeb. U žákyně z kazuistiky se především zaměřovala na čtení s porozuměním a na správnou aplikaci gramatických pravidel. Dívka byla snaživá, veškeré činnosti splnila.

#### **5.4 Kazuistika č. 4**

**Osobní údaje:** věk 7 let, pohlaví mužské, žák druhé třídy, národnost česká

**Rodinná anamnéza:** Žák pochází z úplné rodiny, která žije v obecním bytě na malém městě. Otec pracuje jako živnostník a matka je na rodičovské dovolené. Rodiče jsou velice mladí, společně vychovávají ještě mladší dceru.

**Osobní anamnéza:** Chlapec se narodil ve 39. týdnu těhotenství spontánně a porod byl bezproblémový. Od narození byl velice neklidný, hodně plakal, v noci se často budil a vyžadoval neustálou pozornost. Ve třech letech nastoupil do mateřské školy. Záhy se začaly objevovat stížnosti, především ze strany rodičů. Těm připadal chlapec divoký a konflikty s dětmi často řešil fyzickým napadením. Situace se nezměnila ani po nástupu do školy, chlapec díky svému chování začal být záhy u spolužáků neoblíbený. Neustále vyrušoval, bral jim věci, nadával jim, slovně i fyzicky je napadal. K problémům s nekázní se přidaly i obtíže s učením, pomalé pracovní tempo a častá nepozornost, v důsledku rušení okolních podnětů. Následně, po vzájemné domluvě třídní učitelky a rodiči, došlo k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Závěrem vyšetření byla celková nevyzrálость chlapce s aspekty ADHD, masivní oslabení dílčích funkcí a

předčasné zaškolení. Na doporučení PPP se chlapec vzdělává dle IVP, jehož cílem je rozvoj dílčích oblastí, rozvoj a podpora vyzrání žáka.

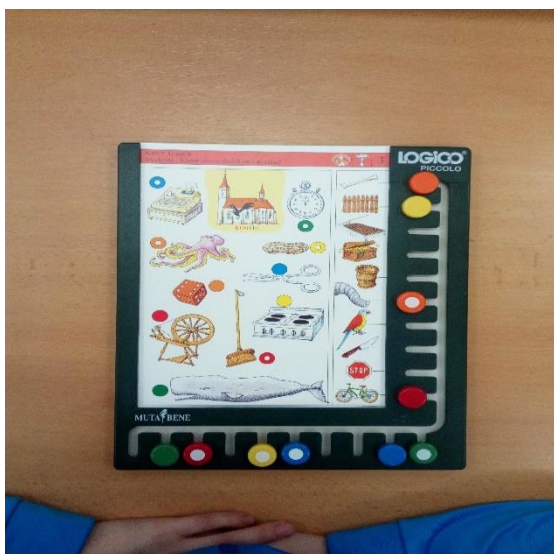
**Intervence:** Žák dochází na intervenci k paní učitelce M. M (žákova třídní učitelka). Na základě IVP se snaží u chlapce rozvíjet oslabené dílčí funkce, sluchovou analýzu a syntézu, vizuální orientaci v prostoru, audiomotorickou koordinaci a rozvoj čtenářské dovednosti. Ke své práci využívá Šimonovy pracovní listy, pro rozvoj paměti, myšlení, tvořivost a prostorovou orientaci, LOGICO PICCOLO – Český jazyk, rozšíření slovní zásoby. Pracovní listy na sluchové vnímání a na rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Žák nejraději pracuje s dřevěnými kostkami na rozvoj sluchového rozlišení, kde kostky se stejným tónem přikládá k sobě. (Obr. č. 10)



Obrázek č. 10 - dřevěné pexeso

Obrázek č. 11- nácvik – sluchové rozlišení

Na rozšíření slovní zásoby žák pracoval s tabulkou, ve které měl za úkol vyslovovat a hledat slova, která slyšel na začátku. Barevné knoflíky přisouval ke správné odpovědi např. pokladna – poklad, koště – koš, arašíd – ara atd. Tento úkol dělal chlapci problém, protože má nedostatek slovní zásoby. (Obr. č. 12)



Obrázek č. 12- tabulka na rozšíření slovní zásoby

U tohoto žáka byla možnost využití metody nestrukturovaného pozorování v hodině českého jazyka a matematiky. V českém jazyce opakovali žáci s paní učitelkou druhy vět. Nejprve si připomněli, jaké věty znají, následně si zahráli soutěž s kartičkami. Po přečtení věty paní učitelkou, museli žáci ukazovat kartičky s počátečními písmeny (T - tázací, O-oznamovací, R- rozkazovací, P – práci). Po té měli žáci v pracovním sešitě za úkol dle znaku na konci věty rozlišovat druhy vět a zapsat. Chlapec byl v průběhu hodiny nesoustředěný, často odbíhal, pokud pracoval, tak chybně. V pracovním sešitě pracoval s dopomocí. V hodině matematiky se žáci nejprve rozpočítali, po té měli za úkol vypracovat cvičení v pracovním sešitě. Chlapci nedělalo problém spočítat první cvičení, ve kterém měl zaměňovat sčítance, následovala číselná řada. Problém nastal ve cvičení, ve kterém měl sestavovat příklady podle dominových kostek a následně příklady s dopočítáváním. Při práci byl chlapec nesamostatný a pracoval s dopomocí.

## 5.5 Kazuistika č. 5

**Osobní údaje:** věk 8 let, pohlaví ženské, žákyně druhé třídy, národnost česká

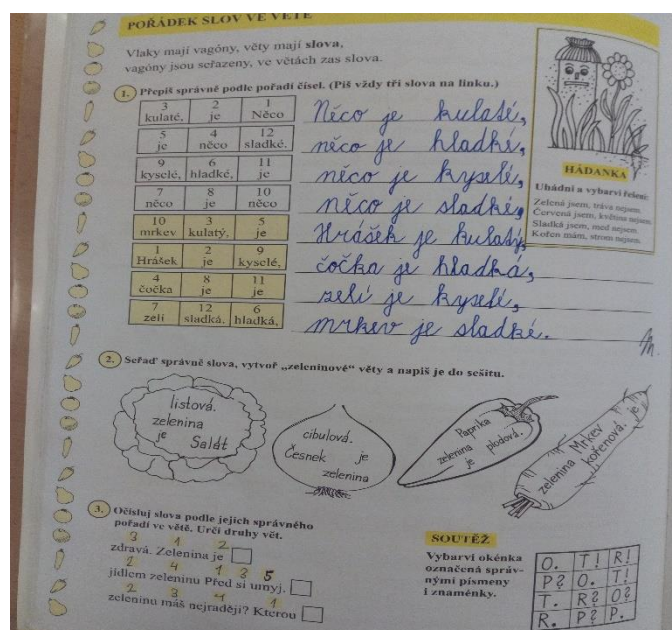
**Rodinná anamnéza:** Žákyně pochází z úplné rodiny, která žije v rodinném domě na malém městě. Matka pracuje jako prodavačka a otec je technik v soukromé firmě. Dívka vyrůstá jako jedináček v podnětném, milujícím prostředí.

**Osobní anamnéza:** Dívka se narodila po komplikovaném porodu ve 39. týdnu těhotenství. Byla velice klidné dítě, chodit začala koncem 13 měsíce. Během druhého roku začal být u dívky zřetelný opožděný vývoj řeči a hrubé motoriky. Na doporučení pediatra navštívili rodiče s dívkou speciálně pedagogické centrum, kde jí po neurologickém vyšetření byla diagnostikována vývojová dysfázie v motorické složce řeči a nerovnoměrný vývoj CNS. Ve třech letech nastoupila do běžné mateřské školy, krátce na to byla dle doporučení SPC přeřazena v rámci skupinové integrace do třídy pro děti se sníženou komunikační schopností. V mateřské škole byla velice spokojená, prostředí s nižším počtem dětí a individuální přístupem paní učitelky, bylo pro dívku naprosto vyhovující. V šesti letech byl rodičům doporučen odklad školní docházky a žákyně nastoupila v sedmi letech do běžné základní školy, kde se začala vzdělávat dle individuálního vzdělávacího plánu. S nástupem do školy se začaly objevovat specifické poruchy učení - problémy spojené s dysfázií. Kdy čtení bylo velice pomalé s chybami a psaní díky výslovnosti také. Ve SPC byla následně diagnostikována dyslexie. Dívka dochází pravidelně na logopedickou nápravou.

**Intervence:** Žákyně dochází na intervenci ke své třídní učitelce M. M. (stejně jako žák z kazuistiky č. 4), která se zaměřuje na rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby a na čtení s porozuměním. Využívá komunikační tabulky, pexesa, Cvičení pro rozvoj čtení, LOGICO Český jazyk – rozšíření slovní zásoby. Žákyně je schopna si zapamatovat jednoduchý text, u delšího textu si pamatuje nepřesně a často se snaží domýšlet slova. Úkolem bylo najít rozdíly mezi obrázky, to zvládla bez menších problémů. Následovalo cvičení na analýzu a syntézu slov, nejprve paní učitelka rozložila lehčí slova na hlásky

např. p-e-s, k-o-z-a, k-o-č-k-a, k-ů-ň, p-r-a-s-e, žákyně měla říci slova a naopak, slova rozebrat na hlásky. Po zadání úkolu se často ujišťovala, zda pracuje správně.

U této žákyně probíhalo pozorování také při hodině českého jazyka, čtení a psaní. Na úvod hodiny si všichni žáci procvičili abecedu, následoval slovní fotbal, kdy jeden žák řekl krátké slovo a druhý vymyslel slovo, které začínalo poslední slabikou slova předcházejícího. Toto cvičení bylo pro některé děti náročné, déle trvalo, než pochopily zadaný úkol. Následovalo cvičení v pracovním sešitě na určování pořadí slov ve větě. Žákyně pracovala samostatně, bez větších obtíží seřadila slova podle pořadí čísel a následně úhledně přepsala. Na závěr hodiny napsala paní učitelka na tabuli několik slov a žáci měli za úkol seřadit slova dle abecedy. V hodině čtení si žáci postupně přečetli příběh „Štaflík a Špagetka“, následně jim zadala paní učitelka několik otázek na porozumění daného textu, na které většinou odpovídali správně. V písance měli žáci přepisovat některá písmena z abecedy a následně dvě krátké věty. Žákyně psala pomalu, úhledně a bez větších obtíží.



Obrázek č. 13 – určování pořadí slov ve větě



U žáků z kazuistiky 4. a 5. intervence probíhala každou středu v odpoledních hodinách u jejich třídní učitelky M. M. Na zdejší škole působí druhým rokem, nicméně ve školství má už minimálně desetiletou praxi. S vedením intervence se setkala až nyní, inspiraci získává z odborné literatury a využívá rad a zkušeností od svých kolegů.

Oba žáky si paní učitelka vyzvedávala ze školní družiny současně. Pro každého měla připravené krátké cvičení např. na rozšiřování slovní zásoby, cvičení na rozvoj čtení, ale také i různé stavebnice, nebo hračky na tvořivost a kreativitu. Žáci na intervenci docházeli rádi, protože (jak sami říkali) „*chodí si k paní učitelce pohrát*“.

## **5.6 Polostandardizovaný rozhovor**

### **Rozhovor s matkou žáka z kazuistiky č. 1**

#### **1. Jaký byl průběh porodu a raný vývoj Vašeho syna?**

*„Porod mého syna byl problémový, hned po porodu ho dali do inkubátoru, měla jsem strach, ale nic moc mi neřekli. Chodit začal někdy ve 14 měsících, už si to nepamatuji, moc nemluvil, byl moje první dítě, tak mi to nepřišlo divný, až když nastoupil do školky“*

#### **2. Jak a kdy byly zjištěny specifické poruchy učení u Vašeho syna?**

*„Poruchy učení zjistili asi v sedmi letech, ale vývojovou dysfázií v pěti letech. Učitelkám v mateřské škole připadalo, že špatně mluví, tak nám doporučili lékaře, mě se nic zvláštního nezdálo, myslela jsem si, že vše dožene, je to kluk a ty jsou pomalejší“*

#### **3. Docházíte do školského poradenského zařízení?**

*„Ano docházíme, asi od pěti let k logopedovi a do speciálně pedagogického zařízení.“*

#### **4. Jak často provádíte intervenci doma.**

*„Doma se moc neučíme, protože to mého syna nebaví, tak ho nenutím. Holt každý na to učení není, stejně se jednou bude živit rukama“*

#### **5. Pozorujete zlepšení ve čtení u Vašeho syna na základě prováděných intervencí?**

*„Asi ano, spíš mám pocit, že se už nestydí číst, jako dřív“*

### **Rozhovor s třídním učitelem žáka z kazuistiky č. 1**

#### **1. Jak pracuje žák při výuce?**

*„Žák čte velice pomalu a často chybuje. Z důvodu špatné výslovnosti chybně píše, má velké obtíže s porozuměním, s verbální pamětí a se slovní zásobou. Žák má stabilní místo v přední lavici, kde má možnost bližšího kontaktu s učiteli“.*

#### **2. Jaké pomůcky využíváte při výuce?**

*„K výuce jsou využívány různé pomůcky např. přehledové tabulky s gramatickými pravidly, tabulky násobků, pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování a především pomůcky pro rozvoj řečových funkcí“.*

#### **3. Je žák oblíbený ve třídě.**

*„Nevím, jestli oblíbený, ale rozhodně není vyčleněný z kolektivu. Ve třídě je více žáků s IVP, proto jsou vůči tomu tolerantní“.*

#### **4. Pozorujete posun u žáka na základě prováděných intervencí?**

*„Určitě ano, jen si myslím, že by mohla být intervence u tohoto žáka častěji. Žák se vzdělává dle IVP, je u něj neustále nutná podpora a trpělivost, potřebuje chválit a povzbuzovat“:*

#### **5. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?**

*„Spolupráce s rodiči je na dobré úrovni, na třídní schůzky pravidelně matka dochází“.*

**Rozhovor se žákem z kazuistiky č. 1** Žák byl stydlivý, na otázky nechtěl nejprve odpovídat. V průběhu intervence se rozpovídal a spolupracovat.

**1. Jaké máš koníčky, co tě nejvíce baví.**

*„Rád hraju na počítači a v létě chodím často s klukama na hřiště, hrajeme fotbal“.*

**2. Jaké předměty máš ve škole nejraději.**

*„Škola mě moc nebaví, ze všech předmětů mám nejraději pracovní činnosti – dílny“.*

**3. S kým se ve třídě/ ve škole nejvíce rozumíš.**

*„Asi z Jirkou, oba dojíždíme do školy autobusem a to nás baví“.*

**4. Jak často docházíš na intervenci.**

*„Každý pátek, ráno než mi začne vyučování“.*

**5. Čím bys jednou chtěl být.**

*„Jednou bych chtěl být myslivcem nebo obráběčem kovů“.*

**Rozhovor s matkou žáka z kazuistiky č. 2**

**1. Jaký byl průběh porodu a raný vývoj Vašeho syna.**

*„Porod byl bez komplikací, ani jsem nevěděla, že rodím. Byl strašně čiperný, chodit začal snad už v devíti měsících. Když byl malý často pokašlával a měl rýmu, někdy ve čtyřech letech nám lékař sdělil, že má alergii. Do školky začal chodit ve třech letech, často byl u babičky. Do školy nastoupil v šesti letech.“*

**2. Jak a kdy byly zjištěny specifické poruchy učení u Vašeho syna.**

*„Asi tak ve druhé třídě, všimla si toho třídní učitelka. Jsem ráda, že si paní učitelka D. K. všimla, že má syn obtíže ve čtení. Kdyby tomu tak nebylo, určitě by ho to do“*

*budoucná poznamenalo. Dostával i práci domů, hodně jsme četli, doplňovali ve cvičení gramatiku a dostával cvičení na uvolnění ruky. Myslím, že mu to hodně prospělo.“ nyní chodí na dys-kroužek jednou týdně a doma si dělá cvičení na PC.*

### **3. Docházíte do školského poradenského zařízení?**

*„Ano docházíme, myslím, že každé dva roky jezdíme do pedagogicko-psychologické poradny“.*

### **4. Jak často provádíte intervenci doma.**

*„Když byl mladší, tak jsme každý den doma četli, pravidelně jsme dělali doplňovací cvičení, které dostával od učitelky z dys-kroužku. Teď si čte jen pro sebe, ale pravidelně dělá cvičení na počítači“.*

### **5. Pozorujete zlepšení ve čtení u Vašeho syna na základě prováděných intervencí?**

*„Určitě, čte mnohem lépe, složitá slova mu už nedělají takový problém, dříve byl při čtení nervózní, ale nyní čte relativně v klidu“.*

## **Rozhovor s třídní učitelkou žáka z kazuistiky č. 2**

### **1. Jak pracuje žák při výuce.**

*„K žákovi je nutné přistupovat individuálně a respektovat jeho pomalé tempo. Jeho čtení je pomalejší, ale mnohem méně chybje. Na vypracování zadaného písemného úkolu mu necháváme více času. Chlapec je šikovný a patří mezi nadprůměrné žáky.“*

### **2. Jaké pomůcky využíváte při výuce.**

*„Při výuce využíváme různé tabulky, přehledy a pracovní listy, dyslektické čítanky a různá cvičení pro dyslektiky. Důležité je respektovat jeho úroveň čtení a pomalé tempo při psaní. Častěji jeho znalosti ověřuji ústní formou“.*

### **3. Je žák oblíbený ve třídě.**

*„V kolektivu je oblíbený, povahově je velice klidný, kamarádský a nezkazí legraci“.*

### **4. Pozorujete posun u žáka na základě prováděných intervencí?**

*„Ano, pozoruji, výrazně se zlepšil ve čtení. Jinak je velice bystrý, své úkoly si plní, je cílevědomý, ve většině předmětů nadprůměrný“.*

### **5. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?**

*„Spolupráce s rodiči je na velice dobré úrovni“.*

## **Rozhovor se žákem z kazuistiky č. 2**

### **1. Jaké máš koníčky, co tě nejvíce baví.**

*„Nejraději hraji na počítači různé hry, rád se podívám na různé dokumenty z 2. světové války a v létě občas chodím s kamarády na hřiště“.*

### **2. Jaké předměty máš ve škole nejraději.**

*„Ve škole jsem spokojený. Baví mě dějepis, matematika a přírodopis. Mám rád angličtinu a německý jazyk, dobře rozumím, myslím, že i mluvím, jen mám problémy se psaním“.*

### **3. S kým si ve třídě/ ve škole nejvíce rozumíš.**

*„Asi se všema, s nikým nemám problém“.*

### **4. Jak často docházíš na intervenci.**

*„Docházím na jednu hodinu, každou středu odpoledne po vyučování“.*

### **5. Čím bys jednou chtěl být.**

*„Až vyjdu školu, chtěl bych se dostat na gymnázium, abych mohl jednou učit dějepis a možná i jazyky“.*

### **Rozhovor s matkou žákyně z kazuistiky č. 3**

#### **1. Jaký byl průběh porodu a raný vývoj Vaší dcery.**

*„Porod byl předčasný, dcera se narodila asi o čtyři týdny dříve, nějaký čas byla v inkubátoru než nás propustili domů. Myslím, že naprosto normální vývoj, ještě mám starší dceru, tak mohu srovnávat. Chodit začala v roce, byla zvědavá, vše chtěla dělat sama, také jsme chodili s dcerou na logopedický kroužek, měla problémy vyslovovat r a ř“.*

#### **2. Jak a kdy byly zjištěny specifické poruchy učení u Vaší dcery.**

*„V první třídě bylo vše v pořádku, myslím, že až v průběhu druhé, nebo začátkem třetí třídy se u dcery začaly vyskytovat problémy. Přestože jsem každý den s dcerou četla, její pokroky byly velice pomalé. Nevěděla jsem si rady, proto jsem se to rozhodla řešit s třídní učitelkou. Ta nám doporučila návštěvu poradny. Po stanovení diagnózy jsem se uklidnila“.*

#### **3. Docházíte do školského poradenského zařízení?**

*„Ano docházíme, jezdíme pravidelně do poradny“.*

#### **4. Jak často provádíte intervenci doma.**

*„Každý den čteme a děláme doplňující cvičení, snažím se být v tom důsledná, protože to má smysl“.*

#### **5. Pozorujete zlepšení ve čtení u Vaší dcery na základě prováděných intervencí?**

*„Ano pozoruji, dcera se postupně zlepšuje a je na ní znát, že má z toho sama radost“.*

## **Rozhovor s třídní učitelkou žákyně s kazuistiky č. 3**

### **1. Jak pracuje žákyně při výuce.**

*„Žákyně je pilná a snaživá. Čte velice pomalu, ale s minimální chybovostí. Při písemném ověřování znalostí musím zohlednit její pracovní tempo. Gramatická pravidla zná, ale v písemné projevu chybí. Dívka má všeobecný přehled, ve třídě je velmi aktivní, patří mezi lepší žáky“.*

### **2. Jaké pomůcky využíváte při výuce.**

*„Používáme různé tabulky s přehledy mluvnických pravidel, čítanky pro dyslektiky, pracovní sešity s pravopisnými cvičeními, znalost gramatických pravidel ověřujeme ústní formou a samozřejmě prodlužujeme čas na zadané úkoly“.*

### **3. Je žákyně oblíbená ve třídě.**

*„Ano, je oblíbená a kamarádská“.*

### **4. Pozorujete posun žákyně na základě prováděných intervencí?**

*„Určitě pozoruji, připadá mi, že je více sebejistá“*

### **5. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči.**

*„Dobrá, jsou aktivní a snaží se spolupracovat, maminka se často zapojuje do školních akcí“.*

## **Rozhovor se žákyní s kazuistiky č. 3**

### **1. Jaké máš koníčky, co tě nejvíce baví.**

*„Ráda maluji a chodím na keramický kroužek. Dvakrát týdně jezdím na koně, o které se starám, ale nejraději na nich jezdím“.*

### **2. Jaké předměty máš ve škole nejraději.**

*„Škola mě docela baví, záleží na tom, jaké máme předměty. Mám ráda matematiku a zeměpis, ale nebaví mě český jazyk a angličtina“.*

### **3. S kým se ve třídě/ ve škole nejvíce rozumíš.**

*„Mám ve třídě nejlepší kamarádku, s kterou jezdím dvakrát týdně na koně, známe se už od druhé třídy“.*

### **4. Jak často docházíš na intervenci.**

*„Mám ji každý týden jednu hodinu“.*

### **5. Čím bys jednou chtěla být.**

*„Ještě nevím, možná se budu starat o koně, nebo budu účetní jako moje babička“.*

## **Rozhovor s matkou žáka z kazuistiky č. 4**

### **1. Jaký byl průběh porodu a raný vývoj Vašeho syna.**

*„Syn se narodil v termínu, porod byl rychlý a normální. Když jsme přijeli z porodnice neustále plakal, vůbec jsem si s ním nevěděla rady. Chodit začal v roce, možná i dřív, byl pořád v pohybu, neustále samý úraz. Do všeho se vrhal po hlavě. Ve třech letech začal chodit do školky.“*

### **2. Jak a kdy byly zjištěny specifické poruchy učení a chování u Vašeho syna.**

*„Od malička byl syn neustále v pohybu a u ničeho dlouho nevydržel. Nechtěl si prohlížet knížky, na nic se moc nevyptával, tak jsem ho nenutila. V mateřské škole nám byl doporučený odklad školní docházky, ale o tom nechtěl otec mého syna ani slyšet“. Už ve školce nám říkali, že je syn neukázněný a často ubližuje dětem. Když nastoupil do školy, tak nám učitelka zase říkala, že neposlouchá a pobíhá po třídě. Doporučila nám poradnu, kde u syna zjistili ADHD“.*

### **3. Docházíte do školského poradenského zařízení?**



*„Zatím jsme tam byli jen jednou“*

#### **4. Jak často provádíte intervenci doma.**

*„S paní učitelkou má jednu hodinu týdně doučování, ale doma mám problémy ho donutit k napsání domácích úkolů“.*

#### **5. Pozorujete zlepšení ve čtení u Vašeho syna na základě prováděných intervencí?**

*„Nevím, doma odmítá číst, jsem ráda, že zvládneme aspoň napsat úkol“*

### **Rozhovor s třídní učitelkou žáka z kazuistiky č. 4**

#### **1. Jak pracuje žák při výuce.**

*„Žák je velice nesoustředěný, nepozorný, je nutné počítat s výkyvy ve výkonech, má problémy se sluchovou analýzou a syntézou. Je nesamostatný a musí pracovat s dopomocí. Čte velice pomalu a bez porozumění. Nemá všeobecný přehled a bohužel chybí domácí příprava. V pedagogicko-psychologické poradně byla rodičům doporučena návštěva u psychologa, tu však nevyužili. Dle otce to není nutné, protože z toho chlapec „vyroste“.*

#### **2. Jaké pomůcky využíváte při výuce.**

*„Vzhledem k tomu, že u tohoto žáka provádím intervenci, tak využívám stejné pomůcky při hodinách. Šimonovy pracovní listy pro rozvoj paměti a myšlení, pracovní listy na rozvoj sluchového vnímání na rozvoj měkkých a tvrdých slabik. Žák nevydrží pracovat celou vyučovací hodinu, protože ztrácí velice brzy koncentraci“.*

#### **3. Je žák oblíbený ve třídě.**

*„Pro své často nevhodné chování, není žák ve třídě oblíbený“.*

#### **4. Pozorujete posun u žáka na základě prováděných intervencí?**

*„Pokroky jsou velice, velice pomalé, bohužel chybí u chlapce domácí příprava“*

5. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?

*„Dovedla bych si představit lepší spolupráci“.*

**Rozhovor se žákem z kazuistiky č. 4** Rozhovor s chlapcem byl obtížný, nechtěl komunikovat, neustále se usmíval a poskakoval. Na otázky odpovídal stručně, nebo jedním slovem.

**1. Jaké máš koníčky, co tě nejvíce baví.**

*„Nic“*

**2. Jaké předměty máš ve škole nejraději.**

*„Malování a rád pomáhám paní učitelce ve třídě“*

**3. S kým se ve třídě/ ve škole nejvíce rozumíš.**

*„S Adamem“.*

**4. Jak často docházíš na intervenci.**

*„Nevím“*

**5. Čím bys jednou chtěl být.**

*„Nevím“.*

**Rozhovor s matkou žákyně z kazuistiky č. 5**

**1. Jaký byl průběh porodu a raný vývoj Vaší dcery.**

*„Malá se narodila po komplikovaném porodu, měla jsem rizikové těhotenství, jako miminko byla moc hodná, chodit začala asi v roce a něco. V řeči byla opožděnější,*

*museli jsme s ní k lékaři, tam nám zjistili vývojovou dysfázi. Chodila do speciální školky, kde byla spokojená. Kvůli řeči měla odklad.“*

## **2. Jak a kdy byly zjištěny specifické poruchy učení u Vaší dcery.**

*„Že má dyslexii nám řekli v první třídě, byli jsme na to připraveni, protože nám bylo řečeno, že když má dcera dysfázi bude mít ve škole problémy se čtením.“*

## **3. Docházíte do školského poradenského zařízení?**

*„Jezdíme pravidelně k logopedovi a do SPC.“*

## **4. Jak často provádíte intervenci doma.**

*„S dcerou si od útlého dětství vyprávíme, zpíváme si, využíváme obrázkové knihy s básničkami a říkankami. Nyní co chodí do školy, tak pravidelně čteme, jsem ráda, že jí to baví, že jí nemusím nutit“*

## **5. Pozorujete zlepšení ve čtení u Vaší dcery na základě prováděných intervencí?**

*„Ano, pozoruji. Do školy chodí ráda, po vyučování navštěvuje školní družinu, kde je též spokojená. Věřím, že pokud se s dcerou intenzivně pracuje, bude docházet k postupnému zlepšení“.*

## **Rozhovor s třídní učitelkou žákyně z kazuistiky č. 5**

### **1. Jak pracuje žákyně při výuce.**

*„Žákyně je velice milá, pracuje podle pokynů, ale je potřeba ji neustále motivovat k výkonu povzbuzováním a chválit. Je často nejistá a potřebuje vždy ujišťovat o správnosti zadaných úkolů.“*

### **2. Jaké pomůcky využíváte při výuce.**

*„K výuce využíváme pomůcky pro rozvoj řečových funkcí, pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování a software pro rozvoj slovní zásoby. V hodinách je dívka snaživá, chce mít samé jedničky“.*

### **3. Je žákyně oblíbená ve třídě.**

*„Ano je oblíbená, je to takové sluníčko, patří mezi nejlepší žáky.“*

### **4. Pozorujete posun u žákyně na základě prováděných intervencí?**

*„U žákyně provádím intervenci jednu hodinu týdně, mám výhodu, že jako třídní učitelka přesně vím, na co se mám u dívky zaměřit. Dívka se ve čtení neustále zlepšuje, velice oceňuji domácí přípravu.“*

### **5. Jaká je Vaše spolupráce s rodiči?**

*„Spolupráce s rodiči je na velice dobré úrovni“.*

**Rozhovor se žákyní z kazuistiky č. 5** Žákyně byla při rozhovoru veselá a radostí poskakovala, na otázky odpovídala většinou jednoslovně

### **1. Jaké máš koníčky, co tě nejvíce baví.**

*„Mám pejska a křečka, ty mě baví“.*

### **2. Jaké předměty máš ve škole nejraději.**

*„Tělocvik a výtvarku“.*

### **3. S kým se ve třídě/ ve škole nejvíce rozumíš.**

*„Nevím“.*

### **4. Jak často docházíš na intervenci.**

*„Nevím“*

## 5. Čím bys jednou chtěla být.

*„Chtěla bych být učitelka, asi“.*

### 5.7 Shrnutí výzkumného šetření

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zaznamenat, jak probíhá intervence u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole ve Velkém Šenově. V rámci nestrukturovaného pozorování a rozhovoru zjistit metody intervence, využití pomůcek a následně zhodnotit efektivitu intervence ve škole a případně v rodině. Pro dosažení hlavních cílů byly stanoveny dílčí cíle a několik výzkumných otázek.

V praktické části bakalářské práce bylo vytvořeno pět kazuistik, ve kterých byly stručně popsány osobní údaje, rodinná a osobní anamnéza a průběh intervence každého žáka. Z rozhovorů s matkami vyplynulo, že všichni žáci dochází do školského poradenského zařízení (PPP a SPC), dyslexii mají diagnostikovanou dva žáci, jedna žákyně dyslexii se znaky dysortografie, jeden žák dyslexii, dysgrafii a dysortografii a poslední žák ADHD s masivním oslabením dílčích funkcí. Specifická porucha učení a chování byla u všech diagnostikována na počátku školní docházky, nejpozději začátkem třetí třídy. Pouze dva žáci nemají vadu řeči, jedna žákyně dochází k logopedovi kvůli špatné výslovnosti některých hlásek a dva žáci mají vrozenou vadu řeči. Pouze u třech žáků probíhá domácí příprava, rodiče si tedy uvědomují, že se jedná o nutnost, aby došlo k postupnému zlepšení. U těchto rodičů je spolupráce se školou na výborné úrovni. Všichni tito žáci mají dobré rodinné zázemí a vyrůstají v úplné rodině. Probíhaly také rozhovory s třídními učiteli, kteří se shodli na důležitosti těchto intervencí, na nutnosti individuálního přístupu k těmto žákům a na zohlednění jejich pomalého pracovního tempa. Všichni třídní učitelé využívají k výuce např. tabulky s gramatickými pravidly, dyslektické čítanky, pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování a pomůcky pro rozvoj řečových funkcí. Dle informací od třídních učitelů jsou téměř všichni žáci v kolektivu oblíbení. Jedinou výjimkou je žák

s poruchou chování. V rámci nestrukturovaného pozorování bylo zjištěno, že pedagog V. S. z kazuistiky č. 1 se u žáka především zaměřuje na osvojení a fixaci gramatických pravidel a na plynulé čtení. K intervenci využívá Čítanky pro dyslektiky, Cvičení pro rozvoj čtení – pro začínající čtenáře a děti se specifickými poruchami učení, Čtení mě baví a Psaní mě baví od Olgy Zelinkové. Pedagožka Z. D. z kazuistiky č. 2 se u žáka zaměřuje na porozumění čteného textu a na rozvoj grafomotorického projevu. Náměty pro intervenci čerpá například z dětských učebnic LOGICO PICCOLO Český jazyk – čtení s porozuměním, Pracovní listy k rozvoji zrakového rozlišování, Čtenářské tabulky pro dyslektiky od Olgy Zelinkové, Čtení pro dyslektiky a Šimonovy pracovní listy. Pedagožka D. K. z kazuistiky č. 3 se u žákyně v rámci intervence zabývá čtením obtížnějších slov a upevňováním gramatických pravidel. Ke své práci využívá Cvičení sluchové analýzy a syntézy od Olgy Zelinkové, Pracovní sešity pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce, Logické hry Digit, osmisměrky nebo vhodné PC programy. S žákem z kazuistiky č. 4 provádí intervenci pedagožka M. M., která se snaží u chlapce rozvíjet oslabené dílčí funkce, sluchovou analýzu a syntézu, vizuální orientaci v prostoru, audiomotorickou koordinaci a rozvoj čtenářské dovednosti. Ke své práci využívá LOGICO PICCOLO – Český jazyk, rozšíření slovní zásoby. Pracovní listy na sluchové vnímání a na rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Dále používá Šimonovy pracovní listy, pro rozvoj paměti, myšlení, tvořivost a prostorovou orientaci. Tato pedagožka provádí intervenci také s žákyní z kazuistiky č. 5, u které se zaměřuje na rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby a na čtení s porozuměním. Využívá komunikační tabulky, pexesa, Cvičení pro rozvoj čtení, LOGICO Český jazyk – rozšíření slovní zásoby.

Z výsledku šetření vyplynulo, že žákům se specifickými poruchami učení a chování je na základní škole ve Velkém Šenově věnována značná pozornost. Všichni žáci se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu, jehož cílem je pomoci žákům zvládnout učivo daného ročníku. Všem žákům je umožněna časová dotace na zvládnutí daného úkolu, zohlednění tempa při čtení a psaní a samozřejmě respektování specifika žáka. Na této základní škole působí učitelé, kteří získávají zkušenosti, jak pracovat

s dětmi se specifickými poruchami učení praxí, odbornými semináři a samostudiem. Intervence byla vedena čtyřmi zkušenými pedagogy, každý pedagog využíval jinou metodiku práce s dětmi, dle jejich dílčích deficitů (viz kazuistiky). Pro svou práci mají dostatek odborné literatury, pracovních listů, stavebnic a PC programů. Ke každému žákovi přistupují individuálně, dle jeho potřeb. Intervenci provádějí jednu hodinu týdně, většinou v ranních hodinách, někteří pedagogové i v rámci hodin českého jazyka.

Včasné odhalení specifických poruch učení a chování, správně zvolený postup jejich intervencí a individuální přístup, pomáhají u těchto žáků k postupnému zvyšování jejich sebevědomí a začlenění do kolektivu. Toto je velice důležité pro jejich budoucí život.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje specifickým poruchám učení na základní škole ve Velkém Šenově. Cílem bylo zaměřit se na konkrétní poruchy a metody intervence pedagogů.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na počátky vzniku a příčiny specifických poruch učení. Blíže popisuje definice, projevy a následnou intervenci těchto poruch. Druhá kapitola je věnována systému poradenských služeb pro děti se SPU. Třetí kapitola je zaměřena na legislativu vzdělávání, na různé formy opatření a následně na hodnocení a klasifikaci těchto žáků. Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření. Potřebné informace byly získány na základě rozhovorů s matkami, s učiteli a samotným pozorováním žáků v nápravných kroužcích. Pozornost je věnována intervencím těchto poruch, metodám a pomůckám, které využívají pedagogové při své práci na ZŠ Velký Šenov. Z výsledku šetření vyplývá, že učitelé na základní škole ve Velkém Šenově mají dostatek zkušeností a velké množství potřebných materiálů k intervenci. Zároveň by uvítali specializované školení „na klíč“, zaměřené přímo na poruchy učení a chování.

Na prvním místě je velice důležité včasné odhalení potíží a následná diagnostika, protože při správně vedené intervenci a aktivnímu přístupu rodiny, může dojít ke zlepšení obtíží ve výuce. Ke zjištění nejčastěji dochází v průběhu druhé a třetí třídy, kdy si žák osvojuje čtení, psaní a počítání. Pedagog by měl mít o dané problematice dostatek informací, protože žáků s poruchami učení a chování přibývá.

Pro budoucí práci by bylo zajímavé zmapovat, jaký by byl zájem u žáků, pedagogů a rodičů z Velkého Šenova o projekt (např. čtenářské kluby), který by se zaměřoval na rozvoj čtení. Jeho cílem by bylo zvýšit zájem o čtení u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, žáků se specifickými poruchami učení a žáků cizinců.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální, učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7378-792-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN isbn80-85931-79-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN (brož.).

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství: celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 77-01-8 Psychologie a skupiny oborů Učitelství*. Praha: SPN, 1991. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24526-9.

RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Praha: Galén, c2001. ISBN jiřirabochisbn80-7262-140-8.

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-257-7.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-931-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

*Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*

*Vyhláška č. 197/2016 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky*

Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty>

## SEZNAM ZKRATEK

ADD	-	Attention Deficit Disorder
ADHD	-	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
CNS	-	Centrální nervový systém
IVP	-	Individuální vzdělávací plán
LMD	-	Lehká mozková dysfunkce
ODD	-	Oppositional Defiant Disorders
PO	-	Podpůrná opatření
PPP	-	Pedagogicko-psychologická poradna
PLPP	.	Plán pedagogické podpory
SPC	-	Speciálně-pedagogická centra
SPU	-	Specifické poruchy učení
ZŠ	-	Základní škola

# SEZNAM OBRÁZKŮ

## Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Okénko na čtení

Obrázek 2: Předloha k nácvičku psaní pro uvolnění ruky

Obrázek 3: Kostky na měkké a tvrdé slabiky

Obrázek 4: Párové přiřazování

Obrázek 5: Určování hranic slov ve větě

Obrázek 6: Nácviček rozlišování souhlásek znělých a neznělých

Obrázek 7: Tabulky se slovy

Obrázek 8: Hrací kartičky - synonyma

Obrázek 9: Kořen slova

Obrázek 10: Dřevěné pexeso

Obrázek 11: Nácviček – sluchové rozlišení

Obrázek 12: Tabulka na rozšíření slovní zásoby

Obrázek 13: Určování pořadí slov ve větě

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha A - Plán pedagogické podpory .....I**

**Příloha B - Individuálně vzdělávací plán..... V**

## Příloha A – Plán pedagogické podpory

### Plán pedagogické podpory (PLPP)

<b>Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)</b>	Jméno a příjmení
<b>Škola</b>	Škola, město, ulice
<b>Ročník</b>	Ročník
<b>Důvod k přistoupení sestavení PLPP</b>	Zde zaznamenejte hlavní důvody, které vás vedly k rozhodnutí zpracovat u žáka PLPP.
<b>Datum vyhotovení</b>	Datum vyhotovení
<b>Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni</b>	Datum plánovaného vyhodnocení

#### I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Zde vypište obtíže žáka, které vás vedly ke zpracování PLPP. Více viz závorka výše.

#### II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

#### III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

##### a) Metody výuky

<b>(specifikace úprav metod práce se žákem)</b>
Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.
<b>b) Organizace výuky</b> (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.
<b>c) Hodnocení žáka</b> (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.
<b>d) Pomůcky</b> (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)
Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.
<b>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</b>
Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

<b>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy</b> (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)
Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí



přípravy.

### V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.

### VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

Dne:

(Naplnění cílů PLPP)

Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.

Doporučení k odbornému vyšetření<sup>1</sup>

Ano

Ne

PPP

SPC

SVP

jiné: jiné

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
<b>Třídní učitel</b>	Jméno a příjmení třídního učitele	
<b>Učitel/é předmětu/ů</b>	Jméno a příjmení učitele/ů	
<b>Pracovník ŠPP</b>	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	

<sup>1</sup> Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.

<b>Zákonný zástupce</b>	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

**Příloha B – Individuální vzdělávací plán****Individuální vzdělávací plán**

<b>Jméno a příjmení žáka</b>			
<b>Datum narození</b>			
<b>Bydliště</b>			
<b>Škola</b>			
<b>Ročník</b>		<b>Školní rok</b>	

<b>ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP</b>			
<b>Kontaktní pracovník ŠPZ</b>			
<b>Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka</b>			

<b>Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:</b>	
<b>Zdůvodnění:</b>	

<b>Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):</b>	
---	--

<b>Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:</b>	
--	--

<b>Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)</b>	
<b>Metody výuky (pedagogické postupy)</b>	
<b>Úpravy obsahu vzdělávání</b>	



Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka			
Vyučující	Vyučovací předmět		
Školní poradenský pracovník			
Pracovník školského poradenského zařízení			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Kirchbergerová Gabriela

**Obor:** 7506R002 - Speciální pedagogika - vychovatelství (Bc. SPPGV)

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Specifické poruchy školních dovedností u žáků na ZŠ Velký Šenov

**Rok:** 2019

**Počet stran textu bez příloh:** 63

**Celkový počet stran příloh:** 7

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 17

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 1

**Počet internetových zdrojů:** 3

