

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Metody a formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ

Bakalářská práce

Autor: Natálie Jedináková
Studijní program: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Kateřina Josefová Víšková



Zadání bakalářské práce

Autor: Bc. Natálie Jedináková, DiS.

Studium: P21K0434

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Metody a formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ**

Název bakalářské práce AJ: Methods and Forms of Teaching Designated for Lower-secondary Pupils with Specific Learning Disabilities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zmapovat spektrum forem péče o žáky se specifickými poruchami učení uplatňované na 2. stupni základních škol.

Bakalářská práce se v teoretické části bude zabývat legislativním rámcem, vzdělávací soustavou a charakteristikou dětí staršího školního věku. Vymezením specifických poruch učení, jednotlivými projevy, diagnostikou. Formami péče, které jsou uplatňovány u žáků se specifickými poruchami učení ve školním prostředí. Spoluprací školy a rodiny žáků se specifickými poruchami učení.

Výzkumné šetření (kvalitativní výzkum) proběhne formou rozhovorů s pedagogy 2. stupně základních škol v Praze 6, kteří vyučují žáka se specifickými poruchami učení. Na základě zjištěných dat bude analyzováno, jaké metody a formy péče jsou užívány.

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

POKORNÁ, Věra. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Reeducace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.

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

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kateřina Josefová Víšková

Datum zadání závěrečné práce: 16.12.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D. závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 10.5.2024

.....

podpis

Poděkování

Za užitečné rady, doporučení a konzultace bych chtěla poděkovat vedoucí této bakalářské práce Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D, a dále vedoucí odboru školství Úřadu městské části Praha 6 za zprostředkování rozhovorů s respondenty.

Anotace

JEDINÁKOVÁ, Natálie. *Metody a formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 52 s. Bakalářská práce.

Tématem této bakalářské práce je: Metody a formy vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodních kapitolách se pojednává o specifických poruchách učení. Jednotlivému rozdělení a možnostech podpory těchto žáků na druhém stupni základních škol. Stěžejním obsahem této práce je praktická část, která zahrnovala rozhovory se speciálními pedagogy, kteří působí na základních školách v oblasti Prahy 6. Cílem práce bylo zjistit, jaké metody a formy vzdělávání uplatňují u žáků, které mají v péči. Při následném kódování byly zjištěna fakta o počtu žáků, které mají v péči. Jaký stupeň podpory získávají žáci s SPU. Stupeň podpůrných opatření u těchto žáků je 2 a 3. Zpravidla podporu těmto žákům poskytují speciální pedagogové, školní speciální pedagogové, učitelé a asistenti pedagoga. Zpravidla mají tito žáci předměty speciálně pedagogické péče. Při těchto setkáních se zaměřují na posílení paměti, soustředění. Taktéž bývají zařazeny dechové a relaxační techniky.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, základní škola, SPU, druhý stupeň.

Annotation

JEDINÁKOVÁ, Natálie. Methods and Forms of Teaching Designated for Lower-secondary Pupils with Specific Learning Disabilities. Hradec Králové: Pedagogical Faculty of the University of Hradec Králové, 2024. 52. Bachelor Degree Thesis.

The topic of this bachelor thesis is: „Methods and Forms of Education for Pupils with Specific Learning Disabilities at the Second Stage of Primary School.“ The thesis is divided into theoretical and practical parts. The introductory chapters cover specific learning disabilities. The individual distribution and the possibilities of supporting these pupils in the second stage of primary schools. The main content of this thesis is the practical part, which includes interviews with special educators working in primary schools in the Prague 6 area. The aim of this work was to find out what methods and forms of education they apply to the particular pupils in their care. Subsequent coding revealed facts about the number of pupils in their care. What level of support pupils with SPU receive. The level of support for these pupils is 2 and 3. As a rule, support for these pupils is provided by special educators, school special educators, teachers and teaching assistants. To a large extent these pupils have special education subjects. During these sessions they focus on improving and flexing their memory, concentration. Breathing and relaxation techniques are also included.

Keywords: specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dysortography, primary school, SPU, second grade.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

.....

podpis studenta

Obsah

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Vývojová etapa na druhém stupni ZŠ.....	2
2 Specifické poruchy učení.....	3
2.1 Charakteristika poruch učení	3
2.2 Etiologie.....	4
2.3 Specifické poruchy učení v Mezinárodní klasifikaci nemocí.....	5
2.4 Diagnostika specifických poruch učení	6
3 Rozdělení specifických poruch učení	7
3.1 Dyslexie	7
3.1.1 Postupy při reedukaci dyslexie	10
3.2 Dysortografie	10
3.2.1 Diagnostika dysortografie.....	12
3.2.2 Postup při reedukaci dysortografie	14
3.3 Dysgrafie.....	15
3.3.1 Diagnostika dysgrafie	16
3.3.2 Postup reedukace dysgrafie	17
3.4 Dyskalkulie	19
3.5 Dymúzie	20
3.6 Dyspinxie.....	21
3.7 Dyspraxie.....	21
4 Reedukace specifických poruch učení.....	22
4.1 Obecné zásady reedukace	22
4.2 Reedukace SPU na druhém stupni ZŠ	24
5 Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ	24
5.1 Péče o žáky s SPU na 2. stupni ZŠ	25
5.2 Odlišnost práce na druhém stupni ZŠ.....	26
5.3 Cíl práce s dětmi se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ	27
6 Legislativní rámec.....	28
6.1.1 Individuální vzdělávací plán.....	30
6.1.2 Předmět speciálně pedagogické péče.....	31
7 PRAKTICKÁ ČÁST	33

7.1	Cíle praktické části.....	33
7.2	Použité metody	33
7.3	Zajištění etických aspektů výzkumné sondy	34
7.4	Výzkumný vzorek.....	34
8	Postup výzkumu.....	35
8.1	Analýza dat	35
8.2	Interpretace výsledků.....	41
8.3	Shrnutí praktické části	43
ZÁVĚR.....		45
ZDROJE		47
Seznam použitých zkratk		51
Přílohy.....		52

ÚVOD

Při výběru tématu své bakalářské práce jsem ihned věděla, že se chci věnovat problematice specifických poruch učení. Následující téma je mi velice blízké, protože je mám sama diagnostikované. Konkrétně se jedná o dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Díky své osobní zkušenosti, jsem měla sama možnost zpětně zhodnotit a konstatovat, že mi byla věnována péče pouze na prvním stupni ZŠ v rámci předmětů speciálně pedagogické péče. Na druhém stupni se mi této možnosti nedostávalo. Sama jsem si musela poradit v situacích, jak se například efektivně učit. Díky praktické části této práce jsem měla možnost vidět, jak se základní škola, kam jsem sama chodila, změnila. Hlavně, jak se změnil přístup k žákům s SPU na konkrétní škole.

V rámci studia jsem měla možnost navštívit pedagogicko – psychologickou poradnu pro Prahu 6, kde jsem se setkala s psychology, kteří mají v péči tyto žáky. Několikrát jsem byla přítomna i při práci speciálních pedagogů s touto konkrétní skupinou žáků. Měla jsem možnost vidět propojení a komunikaci pedagogicko-psychologické poradny se školou.

Teoreticky koncipovaná část této bakalářské práce bude popisovat vývojovou etapu žáka na druhém stupni a pro něj charakteristické projevy. Cílem je popsat jednotlivé specifické poruchy učení: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzií, dyspraxii, dyspíxií a pro ně charakteristické projevy, možnosti reedukace. Důležitou částí bude popsaní péče a podpory, která může být poskytována žákům na druhém stupni ZŠ.

Cílem praktického výzkumu bude zjistit, jaké metody a formy práce jsou uplatňovány u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ. Praktická část bude realizována prostřednictvím rozhovorů se speciálními pedagogy z městské části Prahy 6. Jednotlivá data budou následně analyzována a vyhodnocena.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojová etapa na druhém stupni ZŠ

Vzhledem k tématu práce by bylo vhodné charakterizovat období adolescence a věkové úkoly pro období adolescence. Průcha, Walterová a Mareš (2009) označují období adolescence synonymem dospívání. Ve starší literatuře máme na mysli období mezi skončením puberty a nástupem rané dospělosti. Jedná se přibližně o věk mezi 14. a 20. rokem života dítěte. V modernějším pojetí adolescenci rozdělujeme do třech podetap, a to konkrétně na: ranou adolescenci (10-13 let), střední adolescenci (14-16 let) a pozdní adolescenci (17-20 let). Výše uvedená rozložení jsou pouze orientační, je třeba dbát i na individuální odchylky. (Macek, 2003)

Helus (2018) popisuje období dospívání od 11 let věku do přibližně 18 až 22 let. Vágnerová (2012) zase o období mezi 10. až 20. rokem života. Zde se tedy řada autorů rozchází. Jedná se o přechod z dětství do dospělosti. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách. (Helus, 2018)

Helus (2018) hovoří o změnách ve 3 oblastech, a to konkrétně po stránce biologické, sociální a osobnostní. Po stránce biologické adolescent dozrává. Jsou patrné velké hormonální změny. V oblasti sociální se jedinec začleňuje více do společnosti a mění se jeho postavení. Vytýčuje si nové úkoly. Osobnostní oblast s sebou přináší změny v oblasti identity – kdo jsem a co z toho plyne. (Helus, 2018)

Nyní bude více rozebrána raná adolescence dle Vágnerové (2012). Neboť do něj spadají žáci na 2. stupni základní školy. Ta vnímá počátek rané adolescence od 11. do 15. roku. Nejnápadnější změny jsou v tělesné oblasti spojeny s pohlavním dozráváním. Dochází taktéž ke změnám v oblasti myšlení. Jedinec je v tomto věku schopen myslet již abstraktně. Hormonální výkyvy taktéž ovlivňují emoční prožívání. V tomto věku se osoby začínají více osamostatňovat. Velký důraz kladou na vrstevnická přátelství, první lásky a experimentaci s partnerskými vztahy. Dalším mezníkem v této době je ukončení povinné školní docházky a další směřování profesního rozvoje jedince. (Vágnerová, 2012)

Pohled do historie

V této kapitole bude ve stručnosti popsána péče o žáky s SPU. S pojmem specifické poruchy učení se setkáváme v poslední době velmi často. Problematika SPU se v odborné literatuře na našem území začíná používat na začátku 20. století. Tato terminologie se začíná používat s přibývajícím počtem jedinců, u kterých jsou veškeré funkce v pořádku, ale objevují se u nich obtíže se čtením a porozuměním. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

K rozvoji problematiky SPU přispěli Langmaier, Kučera, Žlab, Jirásek, Matějček. Tento tým lékařů a dětských psychologů se podílel na založení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě a Psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích. V roce 1963 a 1967 vznikají v Brně a Praze experimentální specializované třídy. Na začátku 70. let byla zahájena výuka v první základní škole pro žáky s SPU v Karlových Varech. (Kucharská, 2004)

Problematice SPU pomohlo zřízení pedagogicko-psychologických poraden, které se zabývaly diagnostikou a publikační činností. V 70. letech vznikla řada diagnostických materiálů, metodických příruček, pomůcek a odborných textů. (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012 in Kucharská, 2004)

Přibližně v 80. letech se začíná problematika SPU dostávat do běžných škol. To zároveň nese určité požadavky na další vzdělání pedagogů. (Matějček, 1995)

Po roce 1989 sílí tlak na integraci žáků s SPU. Nyní je tato problematika legislativně ošetřena. Žáci s SPU navštěvují běžné základní školy. V případě potřeby mohou žákům poskytnout individuální vzdělávací plán. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

2 Specifické poruchy učení

2.1 Charakteristika poruch učení

Poruchy učení jsou nejčastějším druhem znevýhodnění, které řadí dítě do kategorie žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. (Slowík, 2016) „*Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*” (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007 s. 4) Výše uvedenou definici bych ještě doplnila tou od Slowíka, 2016, který definuje poruchy učení následovně: „*Jsou*

souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabyvání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítání atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.” (Slowík, 2016 s. 126) Nyní tuto problematiku označujeme terminologií žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato terminologie je více výstižná, neboť zahrnuje reedukaci poruch za pomoci využití jiných výukových a pracovních metod. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007)

Švarcová, 2012 hovoří o změně terminologie. Původně se pro specifické poruchy učení používal název specifické vývojové poruchy školních dovedností. Ke změně došlo v důsledku chybného označení školních dovedností, neboť čtení, psaní, počítání jimi výlučně nejsou. (Švarcová, 2012)

Selikowitz hovoří o tom, že chlapci jsou asi třikrát více zasaženi nějakou formou specifických poruch učení. (Selikowitz, 2000) Je dobré mít na paměti, že u těchto žáků je třeba dodržovat individuální přístup. (Fischer, Škoda, 2008) Každý žák se specifickou poruchou učení je jedinečný. Ke vzniku SPU může dojít na základě mnoha příčin a okolností.

2.2 Etiologie

K tomu, abychom se mohli dále zabývat specifickými vývojovými poruchami musíme na začátku stanovit jejich etiologii. Problematika SPU není důsledkem sníženého intelektu, nepodnětného rodinného zázemí ani negativního emocionálního vývoje. (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014)

Příčinou vzniku specifických poruch učení není nedostatek snahy, nebo lajdáctví, či patologie rodinného prostředí, nebo snížená inteligence. Poruchy učení lze obvykle diagnostikovat u jedinců s průměrnou inteligencí, či s nadprůměrným IQ. V případě podprůměrné inteligence by se jednalo o mentální postižení. (Slowík, 2016) Tyto poruchy jsou vrozené, vznikají poškozením v prenatálním období, perinatálním a raně postnatálním období. V polovině případů bývají uváděné lehké mozkové dysfunkce, tedy následek drobného organického poškození mozku. U dyslexie je narušená oblast temporálního laloku, u dysortografie, narušena frontálně-centrální oblast, u dyskalkulie je tomu v parietální oblasti. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Jedním z faktorů může být také dědičnost. Někdy může být etiologie nejasná, to nastává přibližně u 15 % případů. (Slowík, 2016) Specifické poruchy mohou mít souvislost s lateralizací, poruchou spolupráce mozkových hemisfér. (Jucovičová, Žáčková 2004)

Specifikem těchto poruch je to, že intelektové schopnosti dětí jsou průměrné, až nadprůměrné. Porucha není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi, ale plyne z jiných příčin. Bývají porušeny funkce, které jsou nezbytné pro učení se psaní, čtení a počítání. Oslabeny jsou zejména funkce percepční. Konkrétně máme na mysli zrakové a sluchové. Dále jsou to kognitivní funkce. Porušená je například schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy. Oslabené mohou být také funkce motorické, kdy je oslabena hrubá i jemná motorika, ale i očních pohybů a mluvidel. Další oblastí je porucha senzomotorických funkcí. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007)

Poruchy učení můžeme u některých dětí zaznamenat v předškolním věku. V tomto věku můžeme působit preventivně proti vzniku těchto poruch. Nejčastěji je možné zaznamenat v mladším školním věku konkrétně v první a druhé třídě. Souvisí to s požadavkem na specifické schopnosti, jako čtení, psaní a počítání. Poruchy se projevují sníženou schopností vnímat, mluvit, číst, psát a ovládat pravopis. Problematika se dále rozvíjí i na druhém stupni základních škol, kde nastává komplikace v podobě tzv. sekundární problematiky, která se týká výukové oblasti a psychického vývoje žáka. V tomto období mohou být někteří prvotně diagnostikováni. Tudíž jim SPU nečinila obtíže až do určitého období. Poruchy se projevují zkrátka ve všech obdobích. Záleží pouze na typu a formě poruchy a na včasné a správné diagnostice. (Krejčová, 2019)

2.3 Specifické poruchy učení v Mezinárodní klasifikaci nemocí

Specifické poruchy učení můžeme nalézt v Mezinárodní klasifikaci nemocí konkrétně 10. revize. V MKN tuto oblast najdeme v oddíle F80-F89, která zahrnuje oblast Poruch psychického vývoje. (Michalová, 2001)

Nyní je aktuální 11. revize MKN, která v oblasti specifických poruch učení není v době psaní této bakalářské práce přeložena do českého jazyka. V 11. verzi jsou vývojové poruchy učení v oddíle 6A03.

Vývojové poruchy učení jsou charakteristické přetrvávajícími obtížemi v osvojování dovedností, které zahrnují čtení, psaní a počítání. Výkony žáků jsou výrazně nižší než lze očekávat s ohledem k jejich věku. Jsou zpravidla patrné na začátku školní docházky. Vývojové poruchy učení jsou způsobeny neurologickou, nebo motorickou dysfunkcí. (WHO [online] 1.1. 2022)

Charakteristickým znakem vývojových poruch učení je přítomnost znevýhodnění v oblasti dovedností, které vedou ke čtení, psaní, nebo počítání. Znevýhodnění se může týkat pouze jedné složky například (neschopností ovládat základní početní úkony, či dekódovat slova), nebo se mohou týkat i více oblastí. Jedná se například o dovednost čtení, psaní a počítání. Tyto obtíže vedou ke zhoršení studijních výsledků žáků. (WHO [online] 1.1. 2022)

6A03.0 Porucha čtení

Poruchy čtení zahrnují obtíže v oblasti čtenářských dovedností. Jedná se například o přesnost čtení slov, plynulost čtení a porozumění čtenému textu.

6A03.1 Narušení písemného projevu

Obtíže v oblasti psaní zahrnují pravopisnou přesnost, gramatickou oblast, a i využívání interpunkčních znamének.

6A03.2 Znevýhodnění v oblasti matematiky

Znevýhodnění se projevuje v oblasti matematických dovedností. Jedná se zejména o zapamatování čísel, počítání, plynulost počítání a matematické uvažování.

6A03.3 Jiné specifické poruchy učení

Do této kategorie spadají specifické poruchy, které nezapadají do výše uvedené kategorie.

Poslední kategorií je 6A03.Z. Do této poslední kategorie spadají poruchy učení, blíže neurčené. (WHO [online] 1.1. 2022)

2.4 Diagnostika specifických poruch učení

Specifické poruchy učení lze diagnostikovat až na začátku školní docházky. S jistými varovnými signály se můžeme setkat již v předškolním vzdělávání, kdy se dítě intenzivně připravuje na školu. V tomto věku poukazují na deficity učitelky, které si všimají odchylek v určitých oblastech od jejich vrstevníků. Některé z oblastí totiž neodpovídají inteligenci, schopnostem a předpokladům jedince. U dětí školního věku můžeme pozorovat velké rozdíly a výkyvy v různých předmětech. Učitel by měl zvládnout základní diagnostiku a identifikovat projevy specifických poruch učení. (Slowík, 2016)

Podrobnou diagnostiku provádějí ve školských poradenských zařízeních. Nejčastěji v pedagogicko-psychologických poradnách. Vyšetření zpravidla vychází ze zjištění rodinné a osobní anamnézy, úrovně intelektu, úrovně školních dovedností (čtení,

psaní, pravopis, počítání), ale také podmiňujících funkcí (pozornosti, úrovně zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, řeči). Důležitou součástí této diagnostiky je i vyšetření laterality. (Fischer, 2014 in Branová, Márová, 2019)

3 Rozdělení specifických poruch učení

Poruchy učení lze rozdělit podle různých hledisek. Nejznámější řazení je dle postižených školních dovedností. Názvy jednotlivých poruch jsou odvozeny od řeckých pojmů s předponou dys-. (Slowík, 2016) Předpona Dys – znamená rozpor, deformaci. V kontextu specifických poruch učení máme na mysli nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností. Druhá část názvu je přejatá z řečtiny a označuje dovednost, která je postižená. (Zelinková, 2015)

Dále budou rozebrány jednotlivé specifické poruchy učení. Nejvíce bude věnována pozornost dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Ty se v návaznosti na praktickou část vyskytovaly nejvíce v uvedených základních školách.

3.1 Dyslexie

Je jednou z nejrozšířenějších poruch při osvojování školních dovedností. Ve většině případů bývá kombinována s dysgrafií a dysortografií. Termín dyslexie je odvozen z řeckého *“lexis”* = slovní vyjádření, řeč, jazyk. Zjednodušeně řečeno se jedná o poruchu, která postihuje oblast osvojování čtenářských dovedností. Na našem území mají dyslexii přibližně 2 % populace. Vyskytuje se více u chlapců než dívek. Přibližně ve 40-50 % je dyslexie dědičná. Jestliže trpí oba rodiče dyslexií, je s nejvyšší mírou pravděpodobné, že ji bude mít i jejich potomek. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020) Dyslexie si lze povšimnout již v předškolním vzdělávání. Ke znakům, které jsou v tomto věku patrné, patří opožděný vývoj řeči, problémy ve verbálním vyjadřování. Později dochází k vyzrávání fonemického sluchu. Mohou se objevit problémy s rytmiací slov, dále je oslabena oblast zrakové a sluchové analýzy, syntézy. (Valenta a kol., 2003 in Zíkl, Bendová, 2014) V praxi můžeme rozlišovat žáky s lehkým, středně těžkým a těžkým stupněm dyslexie.

Dyslexie je tedy specifická porucha učení, která se projevuje i narušeným vnímáním písmen v prostoru. (Bartoňová, 2012) Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012 s. 26) definují dyslexii jako: „*specifickou poruchu čtení, která se projevuje obtížemi při nácviu čtení běžnými výukovými metodami.*” Ve vztahu k etiologii je důležité zmínit, že dyslexie souvisí s poruchami v základních poznávacích schopnostech, které jsou

podmíněny funkcí CNS. (Pokorná, 2010 in Zikl, Bendová 2014) Oslabená je zraková percepce v důsledku, které má žák obtíže v rozlišování drobných detailů, rozlišení figur a pozadí, vnímání barev. Je přítomna i porucha pravolevé a prostorové orientace. Oslabená může být i zraková paměť, ale také mikromotorika očních pohybů a motorika mluvidel. U žáků s dyslexií dochází taktéž k záměně písmen. Může se jednat o písmena:

- zrcadlově podobná (b-d, p-d, p-b, n-u),
- tvarově podobná (m-n, k-h),
- zvukově podobná (v-f, s-z, t-d, h-ch). (Pipeková, 2010)

K těmto chybám dochází, jak při čtení, tak i psaní. Žák může mít problém při spojování písmen do slabik a následně se souvislým čtením slov a textu. Žák si nepamatuje, co přečetl. K těmto nedostatkům dochází v důsledku toho, že se žák soustředil na výkon čtení. K lepšímu porozumění textu můžeme žákům klást návodné otázky, které mu lépe pomohou interpretovat přečtený text. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007) U těchto žáků se může taktéž projevit chaotická reprodukce textu, žák text reprodukuje tak, jak ho momentálně napadne čili bez logické a časové posloupnosti. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Dyslexie se promítá i do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čteného textu. (Fischer, Škoda, 2008) Úroveň čtení je nižší, než by se dalo očekávat vzhledem k jiným schopnostem žáka. (Zelinková, 2015) Čtení může být pomalé, namáhavé, neplynulé, nebo rychlé, se zvýšeným výskytem chyb. Žák může mít problémy s intonací a melodií vět. Čte monotónně, neklesá hlasem na konci věty. Může se zdát, že žák dokonce luští písmena. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020) Často opakuje začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, může docházet i k přeskokování řádků. Při čtení si můžeme všimnout nápadných chyb například:

- záměně tvarově podobných písmen,
- přesmykování slabik (lokomotiva-kolomotiva),
- vynechávání písmen, slabik, slov, vět,
- vynechávání diakritických znamének (háčků, čárek),
- domýšlení koncovek slov. (Bartoňová, 2012)

Jestliže je žák schopen sluchové, popřípadě zrakové kontroly čteného textu, většinou čtené chyby registruje a může je opravit. K tomuto kroku však dochází postupně s nabýváním čtenářských dovedností. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Projevy obtíží se mohou u všech žáků lišit. Významnou roli hraje věk, ve kterém se začalo s žákem cíleně pracovat. V některých případech lze začít cíleně pracovat s dětmi

již v předškolním vzdělávání. Taktéž hraje roli i domácí příprava na vyučování. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020)

V oblasti čtenářství lze rozlišovat dva typy dyslexie. Jedná se o P-typ neboli pravoemisférový, pro který je charakteristické pomalé čtení, trhané a nepřesné. Druhým typem je L-typ, taktéž jako levoemisférový. Tyto děti čtou rychle, překotně, dělají mnoho chyb, obsah přečtených textů si domýšlejí. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012 in Zíkl, Bendová 2014)

Dyslexie ovlivňuje žáky i u jiných předmětů, než je český jazyk. Problémy mohou nastat ve všech předmětech, kde budou závislé na výkonu čtení. Jedná se tedy i o matematiku konkrétně řešení slovních úloh. (Jucovičová, Žáčková, 2004)

Kromě výše uvedených deficitů je stupeň dyslexie ovlivněn i dalšími faktory jako: psychologickými a sociokulturními podmínkami. (Zelinková, 2005)

K určení rychlosti čtení se využívá jako diagnostická metoda tzv. čtenářský kvocient. Který se zjišťuje pomocí standardizovaného testu čtení (podle věku), kdy se během několika minutového čtení zaznamenává počet bezchybně přečtených slov. Výsledný čtenářský kvocient odpovídá počtu slov přečtených za minutu a porovnává se s tabulkovými hodnotami a IQ. Za sociálně únosné čtení je považována úroveň 60-70 slov přečtených za minutu. (Zelinková, 2005)

Chybovost

Při určování chybovosti je nezbytné si zaznamenávat počet chyb. Za normu je považováno 5 % chyb z celkového počtu přečtených slov. Vyšší procento chyb se hodnotí jako projev poruchy. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Taktéž sledujeme frekvenci chyb v závislosti na čase. To znamená, že zpočátku čte bez chyb, s rostoucím časem chyby přibývají. Nebo může nastat situace, kdy žák zpočátku čte s větším počtem chyb, postupně se jeho čtení zlepšuje. (Krejčová, 2019)

Dále sledujeme lokalizaci chyb. Ty se mohou vyskytovat v začátcích slov, uprostřed, na konci a nahodile.

Odlišujeme chybovost v různých typech slov. Chyby se mohou vyskytovat v otevřených slabikách, uzavřených, slovech tvořených otevřenými nebo uzavřenými slabikami, slovech tvořených pouze souhláskami, slovech víceslabičných, dlouhých, méně se vyskytujících, přejatých. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Sledujeme taktéž druhy chyb. Jedná se například o vynechávání hlásek, slabik, slov, vkládání, přidávání hlásek, záměny tvarově podobných písmen, nebo zvukově

podobných hlásek, vynechávání nebo nesprávné umístování diakritických znamének, odhadování a domyšlení konců slov. (Krejčová, 2018)

Taktéž rozlišujeme i to, zda si žák chyby opraví sám, s upozorněním, či neopraví. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

3.1.1 Postupy při reedukaci dyslexie

Speciální pedagogové využívají standardizované testy čtení. Z těchto testů dostávají informace o rychlosti čtení tzv. kvantitativní hodnocení, tedy počet přečtených slov v průměru za jednu minutu a počet správně a chybně přečtených slov. Také sledují způsob čtení. Ten zahrnuje sledování následujících jevů:

- Žák hláskuje, nespojuje hlásky do slabik. Obtíže se mohou objevit v poznávání některých hlásek a písmen.
- Žák slabikuje – sleduje se u něj jaké typy slov slabikuje a jaká je plynulost slabikování.
- Žák se při čtení zaráží před obtížnějšími slovy, ve čtení jsou patrné pauzy, čtení je neplynulé, trhané.
- U žáka se vyskytuje nesprávná technika dvojího čtení (žák si slovo přečte pro sebe – potichu a potom řekne slovo nahlas). Všimáme si, zda čte pouze části slov, nebo celá slova.
- Sledují se také pohyby očí při čtení, zda jsou plynulé, neplynulé, chaotické.
- Sleduje se taktéž intonace při čtení. Zdali klesne hlasem na konci věty.
- Hledíme i na schopnost orientace v textu. Někteří žáci se mohou v textu ztrácet, neví, kde mají začít atd.
- Sleduje se hospodaření s dechem. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

3.2 Dysortografie

Zjednodušeně řečeno je dysortografie porucha osvojování pravopisu. Postihuje celou oblast gramatiky, nebo určitých jevů. Obtíže se mohou vyskytovat na úrovni tvarosloví a syntaxe. Žák není schopen aplikovat teoreticky osvojená pravidla do písemného projevu. (Šaurová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Pouze však za předpokladu, že se u žáka nevyskytuje smyslová vada ani porucha v oblasti pohybu/motoriky, nemá narušený intelekt, nevyskytují se emoční poruchy.

(Dvořák, 2001 in Zikl, Bendová 2014) Vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce. Zejména je narušena oblast sluchové diferenciaci, sluchového rozlišování. Problémy mohou mít v rozlišování výšky, hloubky, a délky tónu jednotlivých hlásek, slabik a slov. Narušené může být i vnímání a schopnost reprodukce rytmů. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007) Tito žáci mají snížený jazykový cit. U těchto žáků může docházet i k poruchám pozornosti. Deficity se mohou projevat i v oblasti zrakového vnímání (zrakové analýze a syntéze, zrakové diferenciaci a zrakové paměti). (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Dle Žlaba (1988) lze rozeznávat následující typy dysortografie:

- auditivní,
- vizuální,
- motorická.

Dysortografie auditivní se vyznačuje narušenou sluchovou diferenciací a analýzou oslabené bezprostřední paměti. Žáci mají tudíž obtíže se zachycením jednotlivých hlásek ve slově. Smysl slov často nechápou.

Vizuální dysortografie se vyznačuje deficity v oblasti zrakové paměti. Žáci si obtížně vybavují tvary písmen, mohou zaměňovat tvary sluchově i tvarově podobné. Při psaní a následné kontrole textu nejsou schopni identifikovat chyby.

Posledním typem je dysortografie motorická, která souvisí s motorickou neobratností, kdy se žák soustředí na správnost psaného projevu. V důsledku zvýšeného soustředění je snáze vyčerpatelné. (Žlab, 1988)

Porucha je patrná zejména v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. S těmi se můžeme setkat nejen při psaní diktátů, ale i opisech. (Jucovičová, Žáčková, 2017) Tato problematika plyne z poruchy percepčních funkcí, které jsou vysvětleny v odstavci výše. (Zelinková, 2015) Dysortografické chyby můžeme nejčastěji spatřit v diktátech. Můžeme se setkat s tím, že žáci slyší diktovaná slova, ale nedokážou je dokonale rozlišit a napíší je, tak jak je slyší. Mezi základní dysortografické chyby patří:

- vynechávání písmen, slabik, slov i vět,
- přidávání písmen, slov, vět,
- vynechávání, nebo nesprávně umístěná diakritická znaménka: háčky, čárky,
- záměna zvukově podobných hlásek (sníh/ch, dub/p),
- záměna zvukově podobných slabik (bě, pě, vě, mě, di, ti, ni/ dy, ty, ny), Nesprávné rozlišení těchto slabik ovlivňuje i určování pravopisu u podstatných a přídavných jmen,

- nedodržování hranic slov. Charakteristické je tedy psaní slov dohromady, někdy i celých vět,

komolení slov. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007)

V praxi se můžeme setkat s jedinci s dysortografií hyperaktivní, kteří se vyznačují rychlým psaním bez promýšlení pravidel, kvůli kterému dochází ke značné chybovosti. Kvůli porušeným percepčním funkcím se musí žák více soustředit na to, aby vše zvládlo zachytit a zaznamenat. Jestli má žák k dysortografií přidruženou například i dysgrafii, může psát pomalu z tohoto důvodu. Více se soustředí na výkon psaní, nestihne si zdůvodnit pravopis. Druhým typem je hypoaktivní, pro který je charakteristické pomalé psaní. (Zíkl, Bendová, 2014) Tito žáci mívají zpravidla snížený jazykový cit. Lepší je pro ně ústní ověřování znalostí, protože znají pravidla pravopisu. Tito žáci se dokážou naučit pravidla pravopisu, jen je neumí řádně aplikovat v praxi. Chyby plynoucí z dysortografie by neměly nikterak ovlivňovat klasifikaci. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020)

Na druhém stupni ZŠ mají tito žáci problém nejen v českém jazyce a cizím jazyce, ale zkrátka ve všech předmětech, kde jim látku diktuje pedagog. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007)

3.2.1 Diagnostika dysortografie

Diagnostika dysortografie náleží pedagogicko-psychologické poradně. Na diagnostice se podílí tým odborníků jako: psycholog, speciální pedagog. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Již v první třídě si učitel může povšimnout dysortografických jevů. Žák má problémy s psaním prvních slov, vynechává písmena, chybně umisťuje diakritická znaménka, komolí slova, píše slova v krátkých větách dohromady. Diagnostika dysortografie je však spolehlivější až ve druhé třídě základní školy. Jedním z klíčových období je to, kdy se učí i/y po měkkých a tvrdých souhláskách. Žáci s dysortografií se naučí jednotlivé hlásky vyjmenovat. Odlišit souhlásky d-t-n/d'-t'-ň jim činí problémy. (Michalová, 2011) V průběhu dalších stupňů vzdělávání rostou nároky na pravopis jako: znělé a neznělé souhlásky, vyjmenovaná slova, vzory podstatných jmen a přídavných jmen.

Začátek diagnostiky provází zpravidla anamnestický rozhovor. V této fázi se zjišťují rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, nepříznivé vlivy a genetické faktory. V předškolním období je dobré se zaměřit na poruchy fonemického

sluchu (vnímání, rozlišování fonémů), ty se podílejí na vzniku dysortografie a vad řeči. U dětí s dysortografií se vyskytují dlouhotrvající vady řeči. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Při diagnostice hraje nezastupitelnou roli analýza písemných prací, a to jak školních, tak i domácích úkolů. Zejména se zaměřujeme na diktáty, opisy, přepisy, doplňování jevů. Zpravidla si můžeme všimnout nižší chybovosti v domácích úlohách. Při psaní doma je žák pod dohledem dospělého a pracuje v klidu. Porovnávat se dají i výkony podávané ve škole a doma. Sledujeme i kvalitu písma, škrtačky a opravy. Při zjišťování je dobré si půjčit i žákovskou knihu a zaměřit se na klasifikaci. Znamky z diktátů může mít žák horší, kdežto doplňovací a ústní cvičení jim nedělají obtíž. Dále se lze zaměřit na způsob hodnocení pedagoga. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Součástí vyšetření je i zkouška psaní formou diktátu, opisu a přepisu. Doporučuje se i k celkovému vyšetření zařadit volné psaní, při kterém můžeme zjistit aktuální úroveň vyjadřovacích schopností, dovednost vyjádřit své myšlenky písemnou formou. Taktéž je nezbytné se zaměřit na chybovost v donesených podkladech, ale i chyb během vyšetření. Sleduje se, zda si žák zdůvodňuje jednotlivé gramatické jevy, nebo tipuje. Toto zjištění může být doplněno i rozhovorem nad postupem vyvozování gramatických jevů. Dobré je se zaměřit při opravě produktů na jevy, kde žák chybuje. (Pokorná, 2010)

Diagnostika dysortografie zahrnuje i psychologické vyšetření, které slouží k zjištění celkové úrovně, rozložení a struktury intelektových schopností. Dále je přizván speciální pedagog, který se zaměřuje na diagnostiku percepčních funkcí. Zejména se zaměřuje na sluchovou percepci. Při tomto vyšetření se taktéž sleduje kódování – rozlišování hlásek. Součástí tohoto vyšetření je i test sluchové diferenciacce, kdy se rozlišují sluchově podobná slova beze smyslu. Další oblastí testování je sluchová analýza a syntéza slov, zkouška sluchové paměti. Zjišťuje se také, jak je žák schopen rozlišit délky jednotlivých zvuků. Zda je výslovnost délek stejná. Součástí diagnostiky je i zkouška jazykového citu, která je u těchto žáků výrazně omezena. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Při všech výše zmíněných zkouškách je nezbytné sledovat výkon žáka. Někteří žáci pracují bez chyb, splní požadovaný úkol, ale jejich tempo je velmi pomalé a nejisté. To je indikátorem toho, že percepční funkce jsou vyvozeny, ale nejsou zcela automatizované a převedeny do výkonu. (Michalová, 2011)

Důležitou součástí celého vyšetření je i samotný rozhovor s žákem. Zeptat se můžeme na oblasti, které učivo mu dělá problém, v čem nejvíce chybuje. Ptáme se i rodičů žáka, kteří se k danému tématu mohou vyjádřit ze svého úhlu pohledu. Jaká je efektivita přípravy na vyučování, jaká je míra pomoci, kterou potřebuje.

Další oblastí je i pedagogická diagnostika učitele a ostatních vyučujících. Zaměřujeme se na předměty jako je český jazyk a cizí jazyk. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

3.2.2 Postup při reedukaci dysortografie

V této části jsou pospána jednotlivá cvičení, která lze využít v rámci reedukace.

- Při reedukaci dysgrafie je důležité se zaměřit na reedukaci analýzy a syntézy slov. Žák může mít obtíže v určení první hlásky ve slově. Zaměříme se tedy na její určení. Na začátku se volí zpravidla slova začínající na samohlásku (oko, ucho, Aleš), poté se může přejít na krátká slova začínající souhláskou (sám, pes). Je důležité brát ohled na individuální možnosti a schopnosti každého žáka. Některým žákům může pomáhat si nejprve slova říct.
- Při reedukaci můžeme používat i manipulaci s písmeny. Žák si skládá jednotlivá písmena a tvoří slova. Vhodné je i zařazovat hru Slovní fotbal v různých variantách. Osvědčené je například vymýšlení slov začínajících poslední hláskou/slabikou. Náročnější variantou je vymýšlení slov začínajících poslední slabikou.
- Můžeme taktéž využít metodu počítání hlásek. Děti počítají hlásky v jednotlivých slovech a jakmile řeknou hlásku odpočítávají si jí na prstech.
- Taktéž je při reedukaci dobré se zaměřit na určování pozice dané hlásky.
- Lze využít cvičení, kdy předčítáme slova a žák zvedne hlavu, když uslyší v předčítaném slově domluvenou hlásku.
- Další aktivitou je hledání tzv. *“neposedných písmenek”*, tedy písmen, která do konkrétního slova nepatří.
- Žáci mohou dále vymýšlet slova, která začínají na určenou hlásku. Toto zadání lze ztížit tím, že si stanovíme počet slabik ve slově, nebo vymezíme konkrétní okruh slov (zvířata, rostliny).
- Dále se děti mohou pokoušet psát slova pozpátku.

Cílem všech výše uvedených cvičení je posílit u žáků schopnost analyzovat slova na jednotlivé hlásky a složit je. Cvičení jsou zaměřená jak na skládání, tak rozkládání slov a orientace v sestavení slov z jednotlivých hlásek. Taktéž je důležité se zaměřit i na syntézu. Tu můžeme posilovat hraním domina, Scrable, Kris-kros, či tajenky. Využít lze i technologie jako PC, kdy si text zapisují s pomocí klávesnice. Taktéž lze využít výukové programy jako DysCom. (Zelinková, 2015)

3.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. Zjednodušeně řečeno je dysgrafie porucha osvojování psaní. Postihuje tedy grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. (Zelinková, 2015) Tvary písmen jsou příliš malé, nebo velké. Jejich spojení je chybné. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020)

Dysgrafie se může vyskytovat u dětí s diagnostikovanou dyslexií. Podkladem pro dysgrafii jsou obtíže v oblasti jemné motoriky, za některých předpokladů i hrubé motoriky. Dále je zde deficit v oblasti automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Podkladem pro dysgrafii mohou být i nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, popřípadě i paměti, představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Westwood (2004, s. 107) spatřuje za příčinu dysgrafie i neukončený vývoj symetrického tonického šijového reflexu. Obtíže mohou vzniknout i při problémech v lateralizaci. Ta může být často nevyhraněná, nebo zkřížená. Děti se zkříženou lateralitou mohou mít značně pomalejší pracovní tempo oproti svým vrstevníkům. Obtíže přetrvávají i po tom, co je již ruka uvolněná. (Zelinková, 2015)

Tito žáci nemusí mít uvolněnou ruku. V tomto důsledku mohou mít křečovitě držené psacího náčiní. Ruka je tedy v napětí. Nesprávné držení psacího náčiní je na druhém stupni ZŠ velmi složité odbourat. Chybně zafixovaná technika držení vede k nutnosti držet náčiní pevně. Zvyšuje se i přítlak na tužku či pero. Tím dochází opět ke snížení kvality písma. Písmo je značně nečitelné, neúhledné. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012) Taktéž se můžeme setkat s nesprávnou polohou lokte při psaní. Žák může loket držet ve vzduchu, nad podložkou, jindy se zase může dotýkat podložky celým loktem. (Zelinková, 2015) U žáků s dysgrafií se můžeme taktéž setkat s nesprávným sklonem psacího náčiní.

Tempo psaní u těchto žáků je výrazně pomalejší oproti jejich vrstevníkům. Psaní je značně neplynulé, patrné jsou obtíže v napojování jednotlivých písmen, rychleji se unaví. Žáci mají taktéž problém s udržení písma na řádku a s udržení jeho sklonu. Písmena jsou značně velká, nebo široká. (Zelinková, 2015)

Sed u žáků s dysgrafií hraje taktéž svou roli. Žáci mohou sklánět hlavu příliš nízko. Mohou tedy působit tak, že trpí oční vadou. Veškeré zmíněné obtíže jsou dlouhodobého charakteru. (Michalová, 2011)

Všimnout si můžeme i záměny tvarově podobných písmen jako například: m-n, r-z, S-L-Z. Pro jejich projev je charakteristické chybování vzniklé z nedostatku času.

Dochází tedy k tzv. dysortografickým chybám. Jedná se o chyby jako: vynechávání písmen, komolení slov, psaní slov dohromady, nesprávné umístění, či vynechávání diakritických znamének. Tito žáci se soustředí na výkon. Ve zvýšené míře si můžeme u žáků s dysgrafií všimnout přepisování, gumování. Patrné jsou i nedokonalé tvary písmen. Dochází k nedotahování a neuzavírání písmen (např. a, o). (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007) Žák si totiž nedokáže při tlaku na rychlost psaní ještě odůvodnit pravopisné jevy a správně použít pravopisná pravidla. U žáků s diagnostikovanou dysgrafií se můžeme setkat i s projevy dyspinxie. (Šauerová Špačková, Nechlebová, 2012)

Dobré je ověřovat znalosti žáků s dysgrafií ústně, nebo formou doplňování do předepsaného, nebo předtištěného textu.

Dysgrafie může postihovat u některých žáků pouze oblast psaní. U některých však může ovlivňovat i další formy grafického projevu. Můžeme je zaznamenat například v geometrii. Žáci nedokáží rýsovat přesně, nedodržují správné tvary, nedotahují, či přetahují linku. Potíže mohou mít i při manipulaci s kružítkem, kdy jim může padat častěji z ruky. I v geometrii si můžeme všimnout častějšího gumování, které je charakteristické pro dysgrafiky. Také se můžeme setkat s nesprávným psaním číslic. Dochází k záměně tvarově podobných číslic. Tito žáci potřebují více času na osvojení, zapamatování zápisu řešení slovních úloh. Může se taktéž stát, že své zápisky žák nepřečte. Tudiž s nimi nemůže ani pracovat. (Zelinková, 2015)

Žáci s dysgrafií budou mít obtíž v předmětech, které jsou závislé na výkonu psaní, rychlosti, kvalitě a úpravě. Dobré je jejich znalosti ověřovat ústně. Jen tak mohou dosáhnout lepších výsledků. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

3.3.1 Diagnostika dysgrafie

Diagnostiku dysgrafie provádí odborná pracoviště, jako pedagogicko-psychologické poradny. Ve spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, neurologem, pediatrem, ortopedem apod. (Jucovičová, Žáčková, 2019)

Cílem diagnostiky dysgrafie je zjistit příčiny a doporučit další vhodný postup, který povede k nápravě obtíží a jejich zlepšení. Důležitým zdrojem informací je anamnestický rozhovor, který má za cíl zjistit rizikové faktory vzniku poruchy. Jedná se o vlivy, které působí na vývoj plodu v období před porodem, v jeho průběhu, či raném dětství. Zjišťuje se i vliv dědičnosti. (Zelinková, 2015)

Zvýšená pozornost se věnuje motorickému vývoji dítěte. Důležitou informací může být i to, že dítě přeskočilo vývojovou fází např. lezení. Dalším zdrojem informací jsou údaje o vývoji lateralizace dítěte. Jestli není přeuceným levákem, nebo má zkrříženou lateralitu. Kvůli této skutečnosti je součástí diagnostiky dysgrafie i zkouška laterality. Kde dochází ke zjištění dominantního oka a ruky. Nezbytné je taktéž zjistit aktuální motorické a senzomotorické úrovně, kde se porovnává současný výkon dítěte s předchozím obdobím. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Při diagnostice dysgrafie zjišťujeme i úroveň jednotlivých percepčních a kognitivních funkcí. Konkrétně schopnost zrakového rozlišování, zrakové analýzy a syntézy, zrakové a pohybové paměti, sluchové analýzy a syntézy, schopnosti koncentrace a pozornosti. (Zelinková, 2015)

Jednou z metod, která je využívána při diagnostice je pozorování. Zaměřujeme se na to: jakým způsobem drží žák psací náčiní, jak sedí při psaní, jaké tempo práce má, zda pracuje samostatně, nebo potřebuje vedení, jakých chyb se dopouští, v čem je úspěšný. (Jucovičová, Žáčková, 2019)

Při samotné diagnostice dostane žák písemný test, který je zaměřený na opis, přepis. Využít můžeme i test obkreslování geometrických tvarů. Důležitým ukazatelem je i kresba. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Jedním z podkladů pro diagnostiku žáka je i analýza přinesených písemných prací žáka. Porovnávají se jak domácí úlohy, tak ty, které plnilo ve škole. Vliv mají i práce bez časového limitu a s ním.

Do vyšetření je zahrnut i rozhovor s rodiči. Vhodným tématem je domácí příprava, úroveň spolupráce se školou. Dále informace o délce vypracování domácích úkolů o diktování jednotlivých písmen. V rámci diagnostiky se vede i rozhovor s žákem, u kterého zjišťujeme, jak samo vidí své problémy, jak se cítí, jaký má vztah k psaní. (Zelinková, 2015)

3.3.2 Postup reedukace dysgrafie

Jednou z důležitých oblastí při reedukaci dysgrafie jsou cvičení na rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Tato cvičení si kladou za cíl zpevnit potřebné svalstvo ruky, uvolnit nežádoucí svalové napětí, zdokonalit pohybové dovednosti a souhru jednotlivých pohybů. Zde je souhrn jednotlivých aktivit, které můžeme využít při reedukaci dysgrafie:

- drobné ruční práce (manipulace s předměty, zhotovování výrobků, práce v domácnosti a na zahradě),
- cvičení, kdy má žák udržet v několika prstech jedné ruky čtvrtku,
- vlepování dílků barevného papíru do předkresleného obrysu
- pletení copánků, pomlázek,
- malbu na folii, kameny,
- třídění přírodních materiálů (listů, plodů),
- navlékání různých materiálů (korálků, knoflíků, těstovin),
- provlékání,
- tvarování těst,
- práce s prstovými barvami,
- modelování (modelína, keramická hmota),
- vytrhávání, skládání papíru,
- stříhání,
- přelévání,
- využívání drobných masážních míčků. (Michalová, 2011)

Důležité je i posilovat oblast grafomotoriky, která je nezbytná pro zvládnutí úspěšného psaní. Jsou-li tyto schopnosti narušeny, nebo nerozvinuté dochází k potížím v oblasti grafického projevu. Předpokladem pro osvojení si dovednosti psát, je důležité mít určitou úroveň hrubé motoriky. Ke zdokonalování hrubé motoriky se dají využít cvičení typu provazochodec, chůze po kruhu, elipsa, chůze mezi kuželkami, poskoky po jedné noze. Zařazujeme cvičení na stoj, předklon, sed, klek, běh, chytání a házení. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Můžeme se zaměřovat dále na:

- jemnou motoriku mluvidel a motoriku očních pohybů,
- zapamatování a napodobení pohybů,
- motorickou koordinaci,
- senzomotorickou koordinaci,
- percepčně kognitivní dovednosti (orientace na ploše, v prostoru, vnímání a reprodukce rytmu).

Při nácviu grafomotorických dovedností se řídíme následujícími obecně platnými zásadami. Jednou z hlavních zásad je individuální přístup, dle aktuální situace jedince. Motivace hrou, ta by měla být pro žáka radostnou činností. Vycházíme vždy z toho, co žák již zvládá. Reeducace probíhá krátce, ale častěji. Postupujeme od snazších

pohybů k náročnějším. Po zautomatizování činnosti můžeme přejít k dalšímu cvičení. Začíná se s nácvikem pohybů jednou rukou a poté oběma rukama současně. Mějme na paměti, že je důležité dát dětem dostatek času. Oceňovat jejich snahu, a hlavně přistupovat pozitivně, povzbuzovat, chválit i za drobné úspěchy. (Jucovičová, Žáčková, 2005) Důležité je zdůraznit, že každodenním cvičením žák dosáhne zlepšení. (Westwood, 2004)

Cílem grafomotorických cvičení je zafixovat správný úchop psacího náčiní a uvolnit ramenní, loketní kloub, zápěstí a prsty. Pohyb by měl vždy vycházet z ramenního kloubu. Zaměřujeme se na způsob držení psacího náčiní, plynulost pohybu, tempo, výdrž. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Možnosti kompenzace dysgrafie na druhém stupni ZŠ

U žáků na druhém stupni ZŠ je jedním ze základních kompenzačních mechanismů používání tiskacího písma. Pro žáky je jednodušší, tvary na sebe tolik nenavazují. Při nácviku dochází ke zrychlení tempa. Přejít na jiný typ písma u žáků probíhá zpravidla samovolně. Na jinou formu písma přechází zpravidla na konci prvního stupně základní školy. Postupně je dobré žáky učit psát na počítači. Vhodné je i je naučit využívat diktafon. (Jucovičová, Žáčková, 2005)

Cílem reedukace a kompenzace je:

- žák je schopný si opsat, přepsat, a zapsat diktovaný text,
- žák si opíše vše potřebné,
- samostatně čte své zápisky,
- využívání jedné z forem písma. (Michalová, 2011)

3.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifickou poruchou učení postihující oblast matematických schopností. Projevuje se obtížemi v chápání číselných pojmů a provádění matematických operací. (Zelinková, 2015) Žáci mají dále obtíže se zvládnutím početních úkonů, schopností řešit slovní úlohy, orientací na číselné ose. Dále se u žáků mohou vyskytovat obtíže v oblasti numerických představ. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Po mentální stránce jsou žáci naprosto v pořádku. Výsledky v matematice neodpovídají výsledkům v jiných předmětech a ani žakově inteligenci. (Babtie, Emerson, 2018) Pouze mají oslabenou sluchovou oblast, zrakovou percepci, pravolevou a prostorovou orientaci.

(Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007) Mezi základní projevy dyskalkulie patří: chyby při vzestupném a sestupném počítání, přepočítávání se o jednu při sčítání. Žákům dělá obtíž se naučit malou násobilku. (Simon, 2006) Vypočítat příklad v daném časovém limitu. Žák může mít poté velké obavy, které se odrážejí v jeho výkonu. (Jucovičová, Žáčková, 2020)

Můžeme rozlišovat několik typů dyskalkulie:

1. **verbální dyskalkulie** – deficit ve slovním označování množství, počtu předmětů, názvů číslic, číslovek, operačních znaků a matematických úkonů (obtížné může být i vyjmenování řady čísel od nejmenší po největší, sudá a lichá čísla)
2. **praktognostická dyskalkulie** – porucha manipulace s předměty, nebo jejich symboly – přidávání, ubírání, rozkládání, porovnávání počtu)
3. **lexická dyskalkulie** – porucha čtení matematických symbolů, číslic, záměna tvarově podobných číslic, porucha orientace v prostoru,
4. **grafická dyskalkulie** – narušená schopnost psát číslice, operační znaky, nebo kreslit geometrické tvary,
5. **ideognostická dyskalkulie** – porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, obtíže ve zobecňování,
6. **operacionální dyskalkulie** – narušená schopnost provádět matematické operace, dochází k zaměňování matematických operací. Dochází ke zvýšené chybovosti v provádění jednoduchých matematických operací. (Blažková, 2017)

Žáci s dyskalkulií budou mít obtíže v předmětech jako je chemie a fyzika. Na střední škole se mohou potýkat s obtížemi v oblasti ekonomiky, elektrotechniky a strojírenství.

Diagnostika dyskalkulie se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách, a to za spolupráce psychologa. (Simon, 2006)

3.5 Dysmúzie

Dysmúzie patří mezi specifické poruchy učení, které se projevují narušením hudebních schopností jedince. Vyskytuje se velice často izolovaně. To znamená, že není doprovázena výskytem jiných specifických poruch. Může se jednat o poruchu ve složce receptivní. To znamená, že osoba není schopna rozpoznat/zapamatovat si tóny, melodie,

hudební nástroje, zvuky a podobně. Existuje taktéž dysmúzie expresivní, která se projevuje obtížemi v oblasti reprodukce tónů, melodií a písní. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012) Jedinci mívají snížený zájem o hudbu, neradi manipulují s jednoduchými hudebními nástroji. Může se u nich projevit i obtíž ve čtení a psaní notového zápisu. Tento problém může souviset s dyslektickými, či dysortografickými obtížemi. (Bartoňová, Vítková, 2007 in Zikl, Bendová, 2014)

Dysmúzie nepatří mezi časté poruchy učení. Taktéž nemá výrazný dopad na sociální status jedince. (Bartoňová, Vítková, 2007 in Zikl, Bendová, 2014)

3.6 Dyspinxie

Dyspinxie je porucha kreslení, která se vyznačuje nízkou úrovní kresby v porovnání s věkem dítěte a jeho schopnostmi. (Švarcová, 2012) Projevuje se tím, že žák zachází neobratně s tužkou, nedokáže svou představu převést z 3D do 2D. Zkrátka má nízkou úroveň jemné motoriky. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Má obtíže s převedením do perspektivy. Porucha může zasahovat do předmětů jako: geometrie, deskriptivní geometrie a rýsování. (Švarcová, 2012)

3.7 Dyspraxie

Dyspraxie je vývojovou poruchou motorických funkcí, která se projevuje již od raného věku, a to konkrétně neobratností jedince. Má sníženou schopnost vykonávat koordinačně náročnější úkony. Může se projevit při běžných denních činnostech, ale i během vyučování. Tito žáci bývají pomalí, nešikovní. Obtíže se projevují v rámci psaní, jednotlivých výchov i řeči. Těmto žákům může dělat problém zavazování tkaniček i zapínání knoflíků. Jejich neobratnost je pozorovatelná při pohybových hrách. Žáci zakopávají i při běžné chůzi. (Pipeková, 2010)

U jedinců s dyspraxií je zpravidla pozitivní nález při vyšetření EEG. Toto vyšetření poukazuje na organické poškození CNS, popřípadě nedozrání mozečkových funkcí. Tím dochází k narušení zprostředkování informací z mozku směrem k efektorům (rukou, prstům a mluvidel) a to v důsledku nezralosti motorického kortexu. (Dvořák, 2001 in Zikl, Bendová 2014)

Můžeme rozlišit dva základní typy dyspraxie. Jedná se o dyspraxii motorickou, kdy se jeví žák neobratně, ale je zřejmé, že má vytvořenou představu o prováděné aktivitě.

Dále rozlišujeme dyspraxii ideativní, kdy má žák narušen plán realizace pohybu. (Zelinková, 2017)

Na základě projevů jedince můžeme dále rozlišovat dyspraxii ideokinetickou, která se projevuje obtížemi při napodobování pohybů. Dále dyspraxii instrumentální, kdy má jedinec problém se naučit hrát na hudební nástroj. Prostorovou dyspraxii, kdy je patrná obtíž ve vizuálně-prostorové orientaci a v pravolevé orientaci. Dyspraxii konstrukční, ta se projevuje sníženou schopností manipulovat s předměty v prostoru a představit si jejich umístění. Posledním typem dyspraxie je grafická, která se projevuje obtížemi při kreslení a obkreslování. (Dvořák, 2001 in Zikl, Bendová 2014)

4 Reeducace specifických poruch učení

Pojem reeducace znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Dále tento pojem označuje soubory speciálně pedagogických postupů a metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí.

Reedukační proces znamená pozvolný rozvoj, zlepšování úrovně porušených, nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní a počítání. Cílem je vytvořit potřebné dovednosti na přijatelnou úroveň, která kompenzuje problémy plynoucí ze specifických poruch učení. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

4.1 Obecné zásady reeducace

1. Reeducace se vždy provádí individuálně. Vychází z individuálních potřeb každého jedince, jeho aktuálního stavu a konkrétních obtíží. Nelze tedy popsat jednotný přístup při reeducaci. Každý žák má odlišnou poruchu, jiný stupeň, závažnost. Základním kamenem pro celý proces reeducace je komplexní diagnostika a zpráva z pedagogicko-psychologické poradny. Je diagnostikován typ, stupeň a závažnost poruchy. Zpráva by měla obsahovat i doporučení pro reeducaci. Tedy to, na jaké oblasti je třeba se zaměřit, jaké metody a pomůcky využít, metody a způsoby hodnocení. (Bartoňová, 2012)
2. Jedná se o soubor metod, které směřují k odstranění potíží při čtení, psaní, počítání. Jsou zaměřeny zejména na rozvoj percepčně motorických funkcí, to může ovlivnit například rozlišování slabik jako di-ti-ni/dy-ty-ny. To následně

vede k problémům v rozlišování psaní I/Y ve slovesech podle vzorů podstatných a přídavných jmen. U žáků se snažíme podporovat jejich schopnost učení.

3. Reedukace se začíná s učivem, které žák zvládá s jistotou. Až potom přistupujeme k obtížnějším úkolům. Tím, že začneme pracovat od jednoduššího ke složitějšímu žáka neodradíme od práce. Je potřeba zdůraznit, že žáka při reedukaci je třeba pozitivně motivovat a podněcovat ho k další práci.
4. Důležité je respektovat aktuální úroveň znalostí žáka, jak během reedukačních cvičení, tak během výuky a hodnocení.
5. Reedukaci je nezbytné začít nácvikem perцепčně motorických funkcí. Žáka takováto cvičení motivují, mají rozvíjející potenciál.
6. Při reedukaci perцепčně motorických funkcí je dobré začínat vždy od konkrétního, tj. manipulace s předměty k abstraktnímu.
7. Nezbytné je využívat multisenzorický přístup. To znamená přístup, při kterém se využije co nejvíce smyslů zároveň, tedy (zrak, sluch, hmat) v kombinaci se slovem, pohybem a rytmizací. Díky tomuto přístupu si žák probrané učivo lépe zapamatuje, uchová v paměti a následně vybaví. Při multisenzorickém přístupu žák používá svůj osobitý styl učení. Někomu vyhovuje auditivní styl, jinému spíše haptický, vizuální, či kinestetický.
8. Důležité je brát ohled na žáka při reedukaci. Neexistuje jednotný způsob, jak postupovat. Dobré je brát v potaz jeho individuální potřeby. Můžeme si taktéž stanovit individuální postup reedukace, při kterém si můžeme zaznamenávat cíle, v jaké oblasti má žák deficity, jaké metody a pomůcky je dobré u něj využívat.
9. Před reedukací je důležité si vytvořit přípravu na činnost. Na co konkrétně se zaměříme, jaké pomůcky a metody využijeme. Dobré je si zaznamenávat do svých příprav, jaké úkoly na doma dětem dáváme. Nezbytné je zde zdůraznit i důležitost spolupráce s rodiči a vysvětlit jim podstatu celé reedukace a k čemu je nezbytná.
10. Nejefektivnější je cílená individuální reedukační činnost, kdy se konkrétně zaměříme na jedince a jeho obtíže. Pakliže se zaměřujeme na skupinovou reedukaci, neměl by počet žáků v jedné skupině překročit 5 osob v jeden okamžik. Pořád je nezbytné si udržet k jednotlivým žákům individuální přístup.
11. Po několika reedukačních činnostech je dobré zhodnotit její efekt a facilitovat použité metody a postupy. Dobré je si ukládat veškerý materiál, který může sloužit jako podklad k hodnocení činností žáků.
12. Důležitý je během reedukace individuální osobní přístup. (Zelinková, 2015)

4.2 Reeducace SPU na druhém stupni ZŠ

Reeducace specifických poruch učení na druhém stupni ZŠ je značně odlišná od předchozího stupně. Jestliže byl žák diagnostikován na prvním stupni s největší pravděpodobností prošel i základními reedukačními cvičeními, které se zaměřovali na rozvoj deficitu funkcí. Ve velkém procentu případů došlo k úpravě čtení na sociálně únosnou mez. Žák si již neplete jednotlivá písmena, nedochází k jejich záměně. Reeducace se tedy zaměřuje na jiné oblasti. Konkrétně se například v českém jazyce zaměřuje na:

- práci s textem – vybírá z textu důležitá fakta,
- hledání a tvoření synonym a antonym,
- čtení různých typů písma,
- tvoření slov, která začínají a končí stejnou hláskou,
- porozumění čtenému textu,
- vytváření systému poznatků a jejich propojení.

V matematice například dochází v průběhu docházky ke zrychlení procesu počítání, ale nejdůležitější je plynulé a spolehlivé vybavování si vztahů mezi čísly a představa čísla. (Kovářová, 2013)

Velice dobrou pomůckou u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol a na střední škole jsou mentální, neboli myšlenkové mapy. Ty mohou žákům pomoci v oblastech jako:

- plánování,
- komunikace,
- tvořivost,
- koncentrace,
- lepší zapamatování,
- rychlejší a efektivnější učení. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

Základním cílem reeducace u žáků na druhém stupni základních škol je pochopit své možnosti a naučit se učit. (Kovářová, 2013)

5 Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ

Každý žák se specifickými poruchami učení je jiný. Odlišnost je ovlivněna, typem poruchy a projevy, síla poruchy, závažnost vlivu na úspěšnost ve výuce, míra intelektových schopností a kompenzační schopnosti. Důležitou roli hraje i včasné a správné diagnostikování specifických poruch učení, postoj školy a podpora rodiny žáka.

Dalším faktorem je i psychika žáka. Konkrétně míra toho, jak je schopné se vypořádat s tímto problémem. Rozdíl můžeme spatřit u žáků, kteří navštěvovali speciální třídy a mezi těmi, kteří byli integrováni do běžného školství a dostávalo se jim potřebné podpory. Na druhé straně jsou zde stále školy, které neumějí efektivně pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení. Tyto faktory ovlivňují i žáky na prvním stupni základní školy. (Zelinková, 2015)

Na druhém stupni ZŠ se můžeme setkat s dětmi s nekompenzovanými poruchami učení, kdy přetrvávají percepčně motorické obtíže. Žáci mohou mít deficit v oblasti sluchové analýzy, zrakovém rozlišování, obtíže v grafomotorice. Například děti s dyslexií se nemohou pomocí čtení učit. Z důvodu pomalého čtení, nebo se soustředí na výkon čtení a nepamatují si potom obsah textu, nebo se důležité údaje naučili špatně. Pro tyto děti je lepší se učit tzv. sluchovou cestou. Výklad mohou mít nahraný a následně si ho pouští. Děti s dysgrafií mají problémy v psaní diktátů. Jejich tempo je zpravidla pomalejší, více se soustředí na výkon psaní, trvá jim si odůvodnit pravopisná pravidla. U těchto dětí je vhodné volit jiné metody ověření znalostí například ústní formu, doplňovací cvičení, testy, či počítačové programy. Žáci s více kompenzovanou dysortografií mohou psát kratší formy diktátu. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

U žáků s dysgrafií mohou jejich problémy přetrvávat i na druhém stupni základní školy. Zpravidla mají pomalejší tempo psaní, a i jeho kvalita je horší. Mají tedy problém si poznámky zaznamenávat v této formě. Je tedy důležité respektovat sníženou kvalitu písma. Je dobré se zaměřit na častější kontrolu správnosti zápisu. Žáci ve vyšších ročnících mohou spontánně přejít na psanou formu tiskacího písma, které je pro ně samotné a ostatní lépe čitelné. (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007)

Na druhém stupni základní školy dochází k rozvoji sekundární problematiky. Jedná se o rozvoj obtíží, které nepřímo plynou z poruchy, ale úzce s ní souvisejí. Pod sekundární problematiku dále spadají výukové obtíže, nedostatky ve výuce. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

5.1 Péče o žáky s SPU na 2. stupni ZŠ

Metody práce využívané u žáků se specifickými poruchami učení jsou značně odlišné od běžných výukových metod. Zároveň jsou patrné rozdíly při práci s žáky na prvním a druhém stupni ZŠ. Některé postupy zůstávají stejné. Na druhém stupni se do popředí dostávají metody kompenzační. Kompenzaci Zelinková (2015) definuje takto: „*Souhrn*

speciálně pedagogických postupů, kterými se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Kompenzace dysgrafie znamená užívání náhradních způsobů písemného projevu, např. s využitím počítače.“ (Zelinková, 2015 s. 14)

Na druhém stupni ZŠ začíná v nápravě převažovat kompenzace přetrvávajících obtíží. Důraz by měl být kladen na udržení zájmu žáka o práci ve třídě. Naučit ho základním pracovním návykům. (Zelinková, 2015)

Tyto výukové metody mají těmto dětem pomoci při zvládnání obtíží, které plynou z jejich poruchy. Zároveň mají vést ke snadnějšímu zvládnutí učiva. Nezbytné je u těchto žáků uplatňovat tolerantní přístup, oceňovat jejich snahu. (Jucovičová, 2007)

5.2 Odlišnost práce na druhém stupni ZŠ

Odlišné při práci s žáky na druhém stupni může být:

- negativní zkušenost, málo motivace,
- nesprávné návyky,
- rozpor mezi úrovní jedince v oblasti čtení, psaní a jeho mentálním vývojem, zájmy a požadavky školy,
- učení sebe samého,
- osvojování si nových poznatků a dovedností. (Zelinková, 2015)

Na druhém stupni základní školy dochází k pomyslnému rozevírání nůžek mezi žáky s SPU a průměrnou populací. Negativním projevem u žáků s SPU je vývoj kognitivních funkcí: poruchy pozornosti, paměti a vývoje řeči. Tyto obtíže mohou limitovat používání mentálních funkcí. Škola by měla pomáhat rozvíjet žákův intelektuální potenciál, umožnit mu intelektuální svobodu, dát možnost výběru a naučit ho volit svou cestu s vědomím negativních důsledků. (Krejčová, Bodnárová, 2018)

Mezi základní formy využívané na druhém stupni ZŠ patří reedukace (ta je blíže popsána v kapitole 4. Reedukace specifických poruch učení). Tato forma je vhodná pro žáky s lehčím stupněm SPU. Dále je možnost reedukací uskutečňovaných speciálním pedagogem v průběhu hodiny. Na základních školách může docházet k reedukaci, která je cíleně prováděna speciálním pedagogem za použití speciálně pedagogických metod práce. Poslední možností je provádění reedukace v pedagogicko-psychologické poradně. (Michalová, 2001)

5.3 Cíl práce s dětmi se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ

Cílem práce s dětmi se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol by mělo být:

1. Navázat a dále pokračovat v **reedukační činnosti**, která už u žáka probíhala. Popřípadě s touto činností začít. Ve společnosti přetrvává mylný názor, který hovoří o tom, že na druhém stupni základní školy je zbytečné pokračovat v reedukační činnosti. Je důležité volit vhodné formy práce a přizpůsobovat se věku a možnostem žáka.
2. **Vhodné je vytvořit ucelený systém základních znalostí**, které je schopen žák pojmout a v rámci své poruchy zvládnout tak, aby byl připraven zvládnout nároky středoškolského vzdělávání. Nezbytné je využít všechny doporučené a vhodné metody práce s těmito žáky.
3. Nezbytné je vytvořit ucelený a funkční systém **výchovného poradenství** pro tyto žáky a jejich rodiče, včetně kvalitního poradenství v rámci profesionální orientace.
4. V dalším bodu je vhodné se zaměřit na nácvik **používání kompenzačních mechanismů a pomůcek**, které jsou nutné pro další studium a práci žáka. Jedná se přesněji o nalézání a ukázání cesty žáka ke **zvládnutí učiva, ale i k podpoře jeho sociálních situací**, do kterých se bude dostávat.
5. Posledním bodem je **vytvoření vhodných podmínek**, které jsou podnětné, jak pro žáka, tak kolektiv, které působí k jejich zklidnění a vyrovnaní. Vlivem příznivého pracovního klimatu, které vede ke zklidnění žáka a lepším výukovým výsledkům. (Jucovičová, kol. 2007)

Styl učení

Pod pojmem styl učení máme na mysli způsob, jakým si jedinec osvojuje nové poznatky. Proces učení se skládá ze tří etap:

1. vstup informací,
2. poznávání,
3. výstup.

Vstup informací zahrnuje vnímání, přijímání informací, které jsou významné. Z tohoto pohledu rozlišujeme vizuální vstup (žák si nejlépe pamatuje to, co viděl), auditivní (pamatuje si slyšené), kinestetický (pamatujeme si to, co jsme dělali),

taktilní (hmatový). Optimální je jednotlivé styly navzájem kombinovat. Někteří žáci dávají přednost učení ve skupinách, jiní se potřebují učit o samotě. (Zelinková, 2015)

Poznávání znamená to, že žák chápe smysl toho, co mu sdělujeme. Výsledkem pro další aktivitu je vytvoření schématu poznatků, porozumění, uložení poznatků do paměti.

Posledním bodem je výstup, který je ukazatelem úrovně osvojení. Ten může být zpravidla ústní, písemný, obrázek, diagram. (Zelinková, 2015)

Metakognitivní strategie

Metakognitivní strategie zahrnují myšlení a přemýšlení. Nalézání vhodných metakognitivních strategií je předpokladem dalšího sebevzdělávání. Žákům s SPU vyhovují následující strategie:

1. myšlení nahlas při provádění jednotlivých operací,
2. aktivní učení (kladení otázek). (Zelinková, 2015)

6 Legislativní rámec

V této kapitole jsou uvedeny nejdůležitější legislativní rámce, které se vztahují k žákům se specifickými poruchami učení. Základní je zde zákon č. 82/2015 Sb., který novelizuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon, 2018). Konkrétně je důležité zmínit § 2 b, který hovoří o tom, že je důležité zohledňovat vzdělávací potřeby jednotlivce. Velmi důležitým je i § 16, který se zabývá Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětmi, žáky a studenty nadanými. Tito žáci potřebují ke svému vzdělávání podpůrná opatření. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci se specifickými poruchami učení. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020) Podpůrná opatření realizuje škola a školské zařízení. (Školský zákon, 2018)

„(1) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Školský zákon, 2018 s. 10) Podpůrná opatření se dělí dle

organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně vyhotovuje škola, nebo školské zařízení bez doporučení školského poradenského zařízení na základě plánu pedagogické podpory. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatňovat pouze s doporučením Školského poradenského zařízení. (Školský zákon, 2018) Na školský zákon, který byl rozebrán výše navazuje dále vyhláška č. 197/2016 sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška vymezuje pravidla pro poskytování poradenských služeb, jejich účel a typy školských poradenských zařízení. V této oblasti je dále nutné uvést vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, novelizována vyhláškou 606/2020 Sb.

V případě žáků se specifickými poruchami učení jsou nejčastěji přiznaná opatření prvního až třetího stupně podpůrných opatření.

Níže jsou popsána jednotlivá podpůrná opatření:

(2) Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) využití asistenta pedagoga,*
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka,*
přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Školský zákon, 2018, s. 10-11)*

Podpůrná opatření se dále člení do pěti stupňů v závislosti na organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Jednotlivá podpůrná opatření lze navzájem kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje zpravidla sama škola bez doporučení školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze realizovat pouze s předchozím informovaným souhlasem studenta, nebo zákonného zástupce žáka. (*Školský zákon, 2018*)

Ke každému žákovi je třeba přistupovat individuálně s ohledem na jeho potřeby. Je tedy nezbytné dodržovat obecné principy vzdělávání, jež jsou ukotveny v dokumentech, které jsou závazné pro náš vzdělávací systém. Máme na mysli konkrétně školský zákon, který dále zohledňuje vzdělávací potřeby každého jedince. Dále zmiňuje i uplatňování moderních pedagogických přístupů a metod, kterými máme na mysli diskusi, spolupráci, využívání formativního hodnocení. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020)

Dále na školský zákon navazuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která podrobně rozebírá podpůrná opatření a jejich uplatňování.

Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání vymezuje RVP ZV, který je východiskem pro ŠVP. V návaznosti na ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků konkrétní základní školy. Pro žáky, kteří mají přiznané podpůrné opatření prvního stupně, je ŠVP podkladem pro zpracování Plánu pedagogické podpory. Pro žáky s podpůrným opatřením vyššího stupně je vyhotovován individuální vzdělávací plán. PLPP a IVP vyhotovuje škola. (MŠMT ČR, 2020) Důležité je zmínit i § 18, který se zabývá Individuálním vzdělávacím plánem. Ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení může povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo se souhlasem zákonného zástupce vzdělávat ho podle individuálního vzdělávacího plánu. Náležitosti IVP jsou dále podrobně popsány ve vyhl. č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, konkrétně v §3.

6.1.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je dokument, který stanovuje postupy práce ve škole a v domácím prostředí s ohledem na spolupráci školy a rodiny. Stanovené postupy budou při práci s žákem využívány. (Krejčová a kol., 2018)

IVP vyhotovuje škola na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, nebo speciálně pedagogického centra. S ohledem k žádosti zákonného zástupce nezletilého žáka. V rámci IVP je důležité o něm otevřeně jednat s rodiči žáka a přizpůsobit ho potřebám konkrétního jedince. Po vypracování IVP škola seznámí s dokumentem zákonného zástupce žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Do vyhotovení IVP by se měli zapojit všichni učitelé, kteří konkrétního žáka vyučují. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020) Podle doporučení ŠPZ na úrovni IVP je možné v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy stanovené v ŠVP, popřípadě může dojít k úpravám vzdělávacího obsahu s ohledem na osobní maximum konkrétního žáka. Od stupně tři podpůrných opatření může dojít k úpravě očekávaných výstupů, popřípadě je možné upravit i výběr učiva. Úroveň očekávaných výstupů musí být vyšší než pro RVP ZŠS. (MŠMT ČR, 2020)

Do IVP by se měly promítnout upravené požadavky na žáka, které jsou pro něj zvládnutelné a odpovídají jeho možnostem. Je možné upravit:

- obsahové rozvržení učiva,
- časové rozvržení učiva,
- metody a formy výuky, které jsou pro žáka více vyhovující,
- využití speciálních pomůcek, materiálů,
- způsob hodnocení a zkoušení. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020)

Individuální plán je zkrátka nástrojem, který umožňuje dítěti se učit v souladu s jeho schopnostmi a potřebami. Veškerá doporučení by měla být brána jako nástroj pro hledání cest pro žákovu vzdělávání. Důležité je přesně konkretizovat jednotlivá doporučení. (Zelinková, Černá, Zitková, 2020)

6.1.2 Předmět speciálně pedagogické péče

Žáci, kteří mají přiznané podpůrné opatření s ohledem na vzdělávací obsah mohou mít předměty speciálně-pedagogické péče v závislosti na stupni podpory. (MŠMT ČR, 2020)

Na základě závěru vyšetření školského poradenského zařízení mohou být žákům přiznaná podpůrná opatření ve formě speciálně pedagogické péče (PSPP). Výuku předmětu zajišťují pedagogičtí pracovníci školy s rozšířenou znalostí v oblasti speciální pedagogiky, nebo speciální pedagogové, či psychologové. Tyto činnosti zahrnují

reedukaci narušených funkcí a také se mohou soustředit na kompenzaci. (Michalová, 2016)

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou taktéž popsány podmínky vzdělávání žáků s přiznaným podpůrným opatřením. Pro žáky s podpůrnými opatřeními je nezbytné dodržovat tyto principy:

- princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu,
- dodržovat stanovená podpůrná opatření,
- využívat AAK, jako součást podpůrných opatření,
- využívat odlišnou délku hodiny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- dle § 16 odst. 9 školského zákona může dojít k prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků,
- uplatňovat zásady formativního hodnocení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, s poradenskými zařízeními a dalšími odbornými pracovníky,
- spolupracovat s ostatními školami. (MŠMT ČR, 2020)

7 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce obsahuje analyzované rozhovory se speciálními pedagogy, školními speciálními pedagogy v základních školách sídlících v městské části Praha 6. Cíleně byli vybráni pedagogové z různých katastrálních oblastí. Rozhovory jsou koncipované tak, aby pomohly objasnit hlavní problematiku metod a forem vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol.

7.1 Cíle praktické části

Hlavní cíl:

- zjistit metody a formy práce využívané u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol.

Dílčí cíl:

- popsat, jaké metody a formy práce využívají speciální pedagogové u žáků se specifickými poruchami učení.

7.2 Použité metody

Pro výzkumnou část byly využity prvky zakotvené teorie, konkrétně kvalitativní výzkumný design. Jedná se o typ výzkumu, který nemá normativně stanovené postupy. Cílem výzkumu je hlubší porozumění zkoumaným skutečnostem. Na začátku výzkumu je nezbytné si stanovit výzkumné otázky, které jsou předpokladem pro další zkoumání. V průběhu výzkumu lze vymezené otázky měnit. (Hendl, 2005, s. 49-50)

Ke sběru dat byla využita metoda rozhovoru se speciálními pedagogy, kteří pracují ve školách nacházejících se v oblasti městské části Praha 6. Sběr dat proběhl prostřednictvím rozhovorů, které byly nahrávané na mobilní telefon a následně přepsány. Rozhovory byly vedeny se 7 speciálními pedagogy. Získané odpovědi respondentů byly dále kódovány. K následnému kódování byla využita konkrétně technika otevřeného kódování, díky kterému došlo k popsání jednotlivých výsledků.

Technika otevřeného kódování vychází z teoretického ukotvení. V pedagogice se následující druh kódování využívá k analýze vybraných aspektů vzdělávání ve školním prostředí. (Hendl, 2005, s. 125)

Po dokončení sběru dat proběhla analýza a interpretace zjištěných skutečností.

7.3 Zajištění etických aspektů výzkumné sondy

Speciální pedagogové byli seznámeni s účelem využití rozhovoru. Dostali informovaný souhlas účastníka výzkumu (příloha č. 1. Informovaný souhlas). V rámci souhlasu jim byl představen účel zjišťování těchto dat. Včetně období realizace a popisu výzkumu. Každý ze speciálních pedagogů souhlasil s nahráváním zvukového záznamu za účelem použití v této bakalářské práci. Každý z respondentů dostal číslo, pod kterým jsou zaznamenány jeho odpovědi. To pomohlo k jejich anonymizaci.

Časový harmonogram

Příprava praktického výzkumu probíhala od prosince 2023 do ledna 2024. Samotná realizace rozhovorů se speciálními pedagogy probíhala v období od ledna 2024 do dubna 2024. Jednotlivé rozhovory se lišily v délce. Rozhodujícím faktorem byla inklinace k tématu specifických poruch učení, počtu žáků, které mají v péči. Rozhovory měly přibližnou délku 25 – 40 minut.

Původně jsem respondenty oslovovala pomocí zpráv adresovaných ze školního emailu. Tento způsob komunikace nebyl efektivní, z rozeslaných emailů na něj odpověděla pouze jedna respondentka. Musela jsem oslovit tedy Úřad městské části Prahy 6 a konkrétně vedoucí odboru školství, které mi pomohla zaurgovat respondenty. Mým původním plánem bylo realizovat rozhovory v dřívějším termínu, než je uvedený v odstavci výše.

7.4 Výzkumný vzorek

Pro rozhovory bylo vybráno sedm respondentů, konkrétně speciálních pedagogů (dále jen SPEC. P.), působících v oblasti městské části Praha 6. Školy, kde tito speciální pedagogové působí jsou v různých katastrálních částech této městské části. Všechny školy jsou běžného typu, nejedná se o školy zřizované dle §16 odstavce 9 školského zákona. Pouze jedna ze škol je Fakultní školou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Všechny školy jsou veřejné.

Otázky pro respondenty

Níže jsou rozepsány jednotlivé otázky, které jsem pokládala respondentům:

1. Jaká je Vaše funkce?

2. Kolik dětí máte v péči s SVP?

- Jaké SVP mají žáci, které máte ve své péči?
- Kolik z dětí, které máte v péči má, specifické poruchy učení?
- O jaké SPU se přesně jedná?
- Jaký stupeň podpůrných opatření mají tito žáci?
- Jakou formu podpory jim poskytujete?
- Jak často podpora probíhá?
- Kdo vykonává podporu pro tyto žáky?

3. V čem shledáváte výhody péče, kterou provádíte?

- Je něco, co chcete změnit?

4. Ukažte, popište pomůcky, které se Vám osvědčily při práci s SPU.

- Kdybyste měli popsat, ukázat jednu Vámi osvědčenou pomůcku pro každou specifickou poruchu, jaká by to byla a proč?

8 Postup výzkumu

8.1 Analýza dat

Kódování probíhalo následujícím způsobem: zachycovala jsem opakujících se výpovědi respondentů k daným otázkám a podotázkám. V další fázi otevřeného kódování jsem jednotlivé komentáře spojila pod kódy. Díky tomu došlo k lepší srozumitelnosti jednotlivých výpovědí speciálních pedagogů.

Kód FUNKCE

První kód zahrnuje následující otázku: „*Jaká je Vaše funkce?*“ Respondentky zde měly řadu různých odpovědí. Nejčastěji se objevovala odpověď školní speciální pedagog. Ta se vyskytla u čtyř respondentů. Pouze tři dotazované zastávají funkci speciálních pedagogů.

U respondentky SPEC. P. 2 se našla i další funkce „*...k funkci speciálního pedagoga vykonávám i učitelství pro 2. stupeň ZŠ.*“

SPEC. P. 3. a 7. zastávají navíc učitelství (pro první stupeň ZŠ). SPEC. P. 7. zastává i funkci výchovné poradkyně.

Kód ŽÁCI

Tento kód zahrnuje vícero otázek. „*Jedná se konkrétně o otázky: - Jaké SVP mají žáci, které máte ve své péči? Kolik z dětí, které máte v péči má specifické poruchy učení? O jaké SPU se přesně jedná? Jaký stupeň podpůrných opatření mají tito žáci? Jakou formu podpory jim poskytujete? Jak často podpora probíhá? Kdo vykonává podporu pro tyto žáky?*“

Speciální pedagožky mají na starosti řadu dětí s SVP. Nejvíce mají v péči žáky s: poruchami pozornosti, soustředění, vývojové dysfázie, OMJ, kombinovaná postižení, SPU. Níže jsou zaznamenány další odpovědi respondentek.

SPEC. P. 1. „*Žáků, které mám na starost je řada. Můžu konkrétně jmenovat: s Aspergerovým syndromem, onkologickými problémy, hraničními poruchami, poruchami chování, vývojovou dysfázií, ADHD. Po bývalé kolegyni mám v péči řadu žáků s dyslálií. Ráda bych svůj čas věnovala žákům, kteří to potřebují více.*“

SPEC P. 2. „*Zmínila bych, žáka s úzkostnou, neuro-vývojovou poruchou a hraničním intelektem. Mám v péči i žáka nadaného.*“

SPEC. P. 3. „*V péči mám žáka s vývojovou dysfázií, zkříženou lateralitou.*“

SPEC. P. 4. „*Mám v péči žáky s poruchami autistického spektra*“ SPEC. P. 6. „*Mám v péči žáky s OMJ, sociálním znevýhodněním a zdravotním oslabením.*“

SPEC. P. 7. „*Poskytuji péči žákům s neuro-vývojovými poruchami, hraničním intelektem, poruchami chování a SPU.*“

Počty žáků, které mají v péči se specifickými poruchami, je různý. Řádově se pohybuje od 9 do 25 žáků.

SPEC. P. 1. „*řada žáků, není vůbec diagnostikovaných. Pozoruji u nich projevy dyskalkulie, musíme počkat na zprávu z poradny.*“

SPEC. P. 5. „*Žáků se specifickými poruchami učení mám celkem 11 a z toho jsou 2 žáci na druhém stupni ZŠ.*“

SPEC. P. 4. „*Na druhém stupni mám takovýchto žáků celkem 5.*“

U všech respondentek nejvíce převládá z SPU dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Pouze SPEC. P. 3 zmínila následující: . „*Zajímavé mi přijde říct, že mám v péči žáka s dyspraxií.*“

SPEC P. 7 řekla následující: „*V péči mám žáky s kombinacemi specifických poruch učení. Většinou se jedná o kombinaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie.*“ Ostatní respondentky mají žáky, kteří mají pouze jedno z výše uvedených SPU.

Všechny speciální pedagožky uvedly stejná data a to, že stupeň podpůrných opatření žáků s SPU je PO2 a PO3. Pouze SPEC. P. 1 „*Ve škole máme i žáky s podpůrným opatřením 1. Čekáme až navštíví poradnu. Jinak to vidím, že bude spíše zařazen do 2 stupně.*“

Z odpovědí od respondentek vyplynulo, že se řídí doporučením pedagogicko-psychologické poradny, která doporučuje předměty speciálně pedagogické péče. Ty jsou realizované ve skupinách v počtu 4–6 dětí anebo individuálně. SPEC. P 2, 3, 7, pracují individuálně se žáky. Podpora pro tyto žáky probíhá u většiny 1 týdně. To potvrzují jejich následující výpovědi.

SPEC. P. 1. „*Realizuji speciálně pedagogickou péči. Různé reedukace a intervence. Většinou to probíhá v počtu 4 dětí. Druhostupňové žáky si беру na 40 minut s tím, že 20 minut se věnujeme češtině a zbytek matice.*“

SPEC. P. 2. „*Podporu nejvíce realizuji individuální formou. Jednou do týdne mám dvě žákyně s podobnými potřebami. Jsou navíc ze stejné třídy.*“

SPEC. P. 3. „*Žákům se věnuji nejvíce individuálně. Svou snahu zaměřuji na konkrétní deficit.*“

SPEC. P. 5 „*Naším žákům poskytují podporu i dvakrát do týdne.*“

SPEC. P. 7. „*Na základě doporučení z PPP se v rámci speciálně pedagogické péče, kterou mám jednou týdně zaměřuji na procvičení zrakové, sluchové diferenciacce. Musím zmínit i čtení s porozuměním a vůbec pochopení informací v textu.*“

Podporu těmto žákům poskytují samy speciální pedagožky/školní speciální pedagožky, dále asistenti pedagoga, a jednotliví učitelé. SPEC. P. 1 „*Podporu těmto žákům poskytují jen a pouze já.*“

SPEC. P. 2 „*... s těmito žáky pracují i samotní učitelé v rámci jednotlivých předmětů.*“

SPEC P. 5 „*Na podpoře žáků se podílí speciální pedagog, školní psycholog a učitelé.*“

SPEC. P. 7 „*Spolupracuji se školní psycholožkou, asistenty pedagogů, učiteli.*“

Kód PÉČE

Tento třetí kód zahrnoval následující otázky: „*V čem shledáváte výhody péče, kterou provádíte? Je něco, co chcete změnit?*“

Respondenti vnímají výhody poskytované péče následovně:

SPEC. P.1. „*Jsem ráda, že se mi dostává od některých rodičů pozitivní zpětná vazba. Někteří učitelé vidí posuny u žáků. Vnímají to tak, že s nimi v kanceláři něco dělám. To člověka potěší. Tahle práce je různorodá.*“

SPEC. P. 2. „*Mohu se na sto procent věnovat pouze konkrétnímu žáku a zaměřit se tak na jeho potřeby. Dává mi smysl využívat dynamickou diagnostiku, zprostředkované učení a podílet se na rozvoji kognitivních funkcí.*“ SPEC. P. 3, 4, 5, 6, 7, vnímají taktéž pozitivně práci v menší skupině a individuálních činnostech.

SPEC. P. 7. „*Vyhovuje mi individuální přístup k žákům. Můžu se zaměřit na jejich individuální tempo a tomu co v konkrétní okamžik potřebují. Jsem ráda, když za mnou učitel přijde a vidí posuny u konkrétního žáka.*“

Nevýhody v jimi poskytované péči vnímají takto.

SPEC. P. 1. „*Poskytuji velikou podporu žákům s OMJ. Myslím si, že by mohli dostávat menší podporu. Konkrétně od této skupiny se mi nedostává zpětné vazby od rodičů. Nemám vůbec pocit, že by s nimi doma pracovali. Obecně, bych byla radši za lepší spolupráci s rodiči. Rodiče na nás někdy kladou, tak velké nároky. Jedná se například o to, jaké má jejich dítě známky. Tohle ovlivnit opravdu nemůžeme. ... Mám vytipované žáky, se kterými bych potřebovala pracovat více. Chtěla bych tedy méně dětí a věnovat se jim kvalitněji. Nynější počet mi nevyhovuje.*“

SPEC. P. 2. „*Pro svou práci bych uvítala větší prostory. O svou pracovnu se dělím ještě s další kolegyní, taktéž speciální pedagožkou. Pro nás dvě je tento prostor nedostačující. Jsem si však vědoma toho, že prostory zkrátka neovlivním.*“

SPEC. P. 3. „*Byla bych ráda za menší počet žáků v jedné skupině. Jako ideální počet vnímám 4 žáky se stejnými potřebami. Nynější počet je nevyhovující. Mám pocit, že se žákům nevěnuji dost intenzivně. Navíc připravit si pomůcky pro každého mi zabírá spoustu času. Každý žák ze skupiny potřebuje jiné pomůcky, materiály.*“

Respondenti 4-6 nevnímají žádné nevýhody v jimi poskytované péči. Níže, jsou uvedené odpovědi respondentů, které se vztahů k tématu práce speciálního pedagoga na základní škole. Respondentky vnímají tato témata, jako důležitá pro jejich efektivní vykonávání práce.

SPEC. P. 4. *„Ráda bych, aby pozice speciálního pedagoga byla ukotvena, jako standardní pozice ve škole.“*

SPEC. P. 7. *„Vše je otázka financí. Kvůli změně v legislativě budeme vnímáni jako nepedagogičtí pracovníci. Tudíž budeme mít méně peněz pro svůj provoz. Takže se může stát, že s nynější individuální péčí bude konec. Vyhovuje mi právě více individuální péče. Práci ve skupině nevnímám, jako efektivní z dlouhodobého hlediska. Hlavně, když se může stát, že budu mít ve skupině žáky s odlišnými potřebami. Od některých učitelů vím, že by byli radši za zařazení některých žáků do paragrafových škol. ... Bylo by také dobré, kdyby rodiče přijímali větší zodpovědnost za své potomky a věnovali se jim opravdu každý den alespoň 20 minut denně. Cítím právě velký tlak na nás. Rodiče dávají za vinu nám, že jejich dítě má špatné známky.“*

Kód POMŮCKY

Poslední kód s názvem pomůcky zahrnoval dvě následující otázky: *„Ukažte, popište pomůcky, které se Vám osvědčily při práci s SPU. Kdybyste měli popsát, ukázat jednu Vámi osvědčenou pomůcku pro každou specifickou poruchu, jaká by to byla a proč?“* Pomůcek, které uvedly respondentky je velká škála.

SPEC. P. 1. *„Využívám čtecích okének od logo Vendy, barevné folie, tvrdé a měkké kostky. Z počítačových programů mohu zmínit například DysCom, ABC do školy, Včelka, Škola s nadhledem – konkrétně využívám cvičení zaměřená na analýzu a syntézu. Umíme Česky a matematiku. Různé logopedické karty. Velice se mi osvědčila i grafomotorika od Bednářové. V souvislosti s tím, musím zmínit i kvalitní psací náčiní od značky Stabillo. Důležité je u nich posilovat porozumění textu.“*

SPEC. P. 2. *„Hned na začátek musím zmínit, že pomůcek cílených čistě pro druhostupňové žáky je málo. Často si tedy pomůcky musím vytvářet sama. Pro žáky s dyslexií se mi osvědčily soubory pracovních listů Pavučinka. Škoda, že se již tento materiál nevyrábí, byly velice přehledné a systematicky uspořádané. Co se týče dyskalkulie mohu doporučit Cuisenarovy hranoly. Pro rozvoj jednotlivých percepčí určité pracovní listy od Bednářové (zrakové vnímání, pozornost a podobně). Také jsou velice*

povedené Vizuomotorické listy od nakladatelství Pasparta. Dále mohu zmínit Mozkohrátky – Vejsadová, Trénink obou polovin mozku – Bragdon. Co se týká pozornosti určitě ROPRATEM. K propojení hemisfér využívám web vycentrujse.cz. Hlavně Kururin a Centromalovánky. Na posílení pozornosti autorku Michalovou a dílčí úkoly od Bubeníčkové.“

SPEC. P. 3. „Ráda využívám řadu tabulek například s písmeny, gramatickými jevy a násobky. Osvědčily se mi při práci postřehové hry a hry s písmeny. Také využívám publikace od Michalové na pozornost a dyslektické čítanky, také čítanky od nakladatelství Nová škola. S tím se pojí i čtecí záložky a okénka. Co se týká dyskalkulie, tak musím zmínit Nováka. Mám možnost využívat interaktivní tabuli na ní využívám program Dyslexie, DysCom a aplikaci Včelka. Nejedná se sice o pomůcku, ale u těchto žáků zařazuji aktivity na posílení koncentrace, dechová a relaxační cvičení.“

SPEC. P. 4. „Osvědčily se mi učebnice od nakladatelství Šafrán, konkrétně Čteme s porozuměním, zaměřuji se i na psaní příběhů, tvořivé psaní. Čteme a píšeme naučné texty. Z materiálových pomůcek například Logico piccolo, bzučák, tvrdé a měkké kostky. Ozkoušené mám hry od firmy Mindok. ... Při práci s těmito žáky využívám i online programy: Včelka, DysCom, Tablexia. Mohu doporučit webové stránky Školákov, grammar.in a umimecesky.cz.“

SPEC. P. 5. „Osvědčenou mám například hru Logicco piccolo a DysCom. Využívám hodně rytmizaci v melodii s využitím Orffových nástrojů. Osvědčilo se mi to zejména při rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Tuto metodu mohu využívat i pro zapamatování nových slovíček a celých frází, k pochopení a osvojení si gramatických jevů. Zároveň tato metoda žáky uklidňuje a uvolňuje. Zefektňuje jim celý proces učení.“

SPEC. P. 6. „Co se týče počítačových programů mohu doporučit DysCom a ABC do školy. Ráda při práci využívám prvky dramatické výchovy. Konkrétně se jedná o improvizaci, dramatizaci scén, situací, a to za účelem rozvoje komunikace, spolupráce, kreativity, empatie a sebedůvěry. Jako důležité vnímám i propojení učení a zážitků. Při takovéto práci se žáci lépe učí, snadněji a dlouhodobě si zapamatují informace.“

SPEC. P. 7. „Jako osvědčené letitou praxí vnímám ROPRATEM, dyslektické čítanky. Musím zmínit i pracovní listy od Bednářové a konkrétně na rozvoj zrakové a sluchové diference. Využívám i pomůcek z Montessori pedagogiky různé kartičky s kuličky, hranolky. Žákům poskytuji i přehledové tabulky s násobky. Důležité mi přijde zmínit i tvoření myšlenkových map, které žákům pomáhá k pochopení nové látky. Nesmím zapomenout i na vizualizaci, případně možnost propojení učiva s co nejvíce smysly.“

8.2 Interpretace výsledků

Následující kapitola bude zaměřena na výsledky otevřeného kódování v kontextu otázek a k nim stanovených podotázek.

Funkce

V rozhovorech se objevovala řada odpovědí. Nejvíce dotazovaných plní funkci školního speciálního pedagoga. Tři respondenti odpověděli, že plní funkci speciálních pedagogů. K funkci speciální pedagogů/školních speciálních pedagogů zastávají i další funkce. Jedná se například o učitelství, výchovné poradenství. Zajímavostí je, že u jednoho rozhovoru uvedla dotazovaná, že zastává funkci speciálního pedagoga pro 2. stupeň ZŠ.

Žáci

Dotazované mají v péči celkem 10 až 50 žáků celkem, nebralo se tedy v potaz, jestli se jedná o druhostupňové žáky, nebo prvostupňové žáky. Nejčastěji mají v péči žáky s ADHD, ADD, SPU a OMJ. Pouze jedna uvedla, že má v péči nadaného žáka. Dále mají v péči žáky s Aspergerovým syndromem, hraničními poruchami, poruchami chování, zkrříženou lateralitou, vývojovou dysfázií. Počty žáků s SPU se v jednotlivých školách liší. Řádově se počet pohybuje okolo 9 až 25. Na druhém stupni ZŠ mají žáků s SPU od 2 do přibližně 11. Z hlediska specifických poruch učení mají na školách nejvíce žáků s dyslexií, dysgrafií a dyskalkulií. Méně bylo v odpovědích dysortografie. Pouze jedna uvedla, že má v péči žáka s dyspraxií. Nejvíce jsou těmto žákům dáвана podpůrná opatření 2. a 3. stupně. Podpora pro žáky s SPU probíhá na konkrétních školách jak individuálně, tak skupinově. Pouze tři dotazované uvedly, že podpora probíhá individuálně. Některé speciální pedagožky mají ve skupině 2-6 žáků. Vnímají, že je práce ve skupině náročnější. Z důvodu plánování. Na podpoře žáků s SPU se podílí speciální pedagogové, školní speciální pedagogové. Tři respondentky uvedly, že se na podpoře podílejí i další osoby jako: výchovný poradce, školní psycholog, učitelé a asistenti pedagoga.

Péče

Výhody v poskytování péče konkrétní speciální pedagožky spatřují nejvíce v počtu žáků, kterým poskytují v konkrétní čas péči. Zároveň uvedly, že mají možnost i individuální péče pro konkrétní žáky. Právě individuální péči vnímají pro tyto žáky jako

velice přínosnou, mohou tak navnímat konkrétního žáka a jeho potřeby. Dalším důležitým faktorem je zpětná vazba od pedagogů a rodičů, kteří si všímají zlepšení u konkrétních žáků.

Odpovědi, týkající se nevýhod při poskytované péči byly různorodé. Někdo by chtěl poskytovat péči méně žákům ve skupině a mít v jedné skupině žáky s podobným znevýhodněním. Nevýhodu spatřují v oblasti přípravy pro tyto žáky. Tím, že každý žák má jiné potřeby nevnímají práci, jako efektivní. Další respondentka by chtěla poskytovat menší objem péče žákům s OMJ. U této skupiny vnímá, že má dostatek péče. Na jejím pracovišti je těchto žáků mnoho. Zároveň se jí od této skupiny nedostává dostatečné zpětné vazby. Nevidí zájem rodičů o to, dále rozvíjet tyto žáky. V odpovědích se objevily i nevýhody v tom, že se jim od rodičů nedostává dostatečné zpětné vazby. Taktéž vnímají i to, že zodpovědnost rodičů je velice nízká a ocenily by, kdyby s žáky rodiče více pracovali doma. Rodiče vnímají speciální pedagožky, jako odpovědné osoby, které mají zodpovědnost za známky. Jakmile žák dostane špatnou známku obviňují je za to. Jedna vnímá jako nevýhodu místo, kde péči poskytuje. Prostor pro současnou poskytovanou péči není dostatečný. Její kancelář je k těmto účelům malá.

Pomůcky

Pomůcky, které lze využívat s žáky s SPU jsou různého charakteru. Speciální pedagožky uvedly řadu počítačových programů, které využívají s těmito žáky. Jednalo se například o DysCom, Včelka, Tablexie, ABC do školy. V jejich odpovědích se objevily i materiálové předměty, jako tvrdé a měkké kostky, bzučák, čtecí okénka, hra Logico. Dále uvedly různé publikace od řady autorů a nakladatelů. Nejvíce zaznělo jméno Jiřiny Bednářové a její sešity na rozvoj percepce. Taktéž zaznělo jméno Zdeny Michalové a dyslektické čítanky. Čítanky od nakladatelství Šafrán – Čteme s porozuměním, Trénink paměti – Lairová, Mozkohrátky – Vejsadová, Trénink obou polovin mozku – Bragdon, Dílčí úkoly – Bubeníčková, Dyskalkulie – Novák, Metodika rozvoje grafomotoriky – Svobodová. K rozvoji grafomotoriky doporučují používat psací pomůcky od značky Stabillo.

Z podotázky „*Kdybyste měli popsat, ukázat jednu Vámi osvědčenou pomůcku pro každou specifickou poruchu, jaká by to byla a proč?*“ Vyplývalo, že pomůcek pro druhostupňové žáky je málo. Některé speciální pedagožky si vyrábějí pomůcky samy. Objevil se v odpovědích i zajímavý názor, že to není o pomůckách, ale o pozornosti těchto

žáků. Ta je často kolísavá. Takže do práce s těmito žáky zařazují aktivity na rozvoj pozornosti. Zaměřují se také na porozumění textu. Některé z nich využívají práci s myšlenkovými mapami. Dále z odpovědí vyplynulo, že každá speciální pedagožka zařazuje aktivity, které jsou jí blízké. Některé respondentky zařazují prvky dramatické výchovy jako: hru v roli, aktivity na empatii, spolupráci. Jiné zařazují prvky relaxačních a dechových cvičení.

8.3 Shrnutí praktické části

Na základních školách v oblasti městské části Prahy 6 mají v péči žáky s SPU speciální pedagožky, školní speciální pedagožky. Některé z nich zastávají navíc k této funkci, výchovné poradenství a učitelství. Velmi zajímavou informací bylo, že jedna z dotazovaných zastává funkci speciálního pedagoga pro 2. stupeň ZŠ.

Počet žáků, které mají v péči je různorodý. Od 10 žáků po 50. Nejčastěji mají ve své péči žáky s ADHD, ADD, SPU, OMJ, Aspergerovým syndromem. Co se týče SPU mají nejvíce zastoupeny žáky s dyslexií, dysgrafií, dyskalkulií. Menší počet mají žáků s dysortografií. Pouze jedna má v péči žáka s dyspraxií. Většinou mají tito žáci kombinaci specifických poruch učení. Zpravidla tito žáci získávají z pedagogicko-psychologické poradny stupeň podpůrných opatření 2. až 3. stupně. Podpora pro tyto žáky probíhá jak individuálně, tak skupinově. Na podpoře se podílejí speciální pedagogové, školní speciální pedagogové, výchovní poradci, školní psychologové, pedagogové a asistenti pedagoga.

Výhodou v jejich práci spatřují ve zpětné vazbě od pedagogů a rodičů. V práci žáků jsou vidět posuny. Vnímají svou práci jako pestrou a různorodou. Některé z nich mají možnost se žákům věnovat individuálně, nebo v menších skupinách. Individuální péči vnímají jako přínosnou. Mají možnost se zaměřit na konkrétního žáka a vnímat tak jeho potřeby. Nevýhody v jejich práci spatřují v počtu žáků. Některé mají v jedné skupině žáky s různými potřebami. Uvítaly by skupiny žáků s podobnými potřebami. Ideální by pro některé respondentky byl počet 4 žáků v jedné skupině. Taktéž poskytují velkou podporu žákům s OMJ. Rády by měly menší hodinovou dotaci pro tyto žáky. Chtěly by větší zpětnou vazbu od rodičů, uvítaly by i domácí přípravu. Dotazované vnímají, že někteří rodiče viní právě je ze špatných známek, které dostávají jejich ratolesti.

Při práci se speciální pedagožky zaměřují na posílení pozornosti u těchto žáků. Zařazují prvky relaxačních a dechových cvičení. Jiné zařazují prvky dramatické výchovy,

jako improvizaci, dramatické scény. Pracují s texty, zaměřují se na jejich porozumění. Učí se vytvářet myšlenkové mapy, které pomáhají žákům k osvojování nového učiva. Dále žákům poskytují tabulky s násobilkou, gramatickými pravidly. Snaží se o to, aby si žák osvojil učivo více smysly.

Některé z dotazovaných si materiály pro žáky připravují samostatně. Většina respondentek využívá počítačové programy: DysCom, ABC do školy, Včelka, Škola s nadhledem, Umíme Česky/ matematiku, vycentrujse.cz – Kururin a Centromalovánky, Tablexia, Školákov. V praxi se jim osvědčily: pracovní listy Pavučinka, Vizuomotorické listy (Pasparta), publikace od Michalové, Bubeníčkové, Bednářové. Obecně učebnice od nakladatelství Šafrán.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřovala na problematiku metod a forem vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol. Cílem práce bylo shrnout základní teoretické poznatky o problematice specifických poruch učení, možnosti a formy podpory u žáků na druhém stupni základních škol. Praktická část se zaměřovala na zjištění metod a forem péče využívané u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ.

První kapitola se věnuje vývojové etapě žáka na druhém stupni. Žák v tomto období začíná myslet abstraktně. Jeho tělo je značně ovlivněno hormonálními výkyvy, které ovlivňují emoční prožívání. Pro období adolescence je taktéž charakteristická vrstevnická skupina, přátelství, první partnerské vztahy a profesní rozvoj jedince.

Druhá kapitola řeší specifické poruchy učení, jako: dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyspinxii, dyspraxii, dysmúzii. Nejvíce byla rozebrané téma: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. V návaznosti na vyhodnocení dat z praktické části. Vyšlo najevo, že těchto žáků je nejvíce.

Obecně o SPU lze říci, že se jedná o vývojové poruchy učení. Ty jsou zpravidla charakterizovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod. SPU jsou vrozenými poruchami, které vznikají v důsledku lehkých mozkových dysfunkcí. Některé varovné signály lze zaznamenat již v předškolním vzdělávání. S jistotou však lze diagnostikovat specifické poruchy učení na prvním stupni základní školy. Diagnostika se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách.

Další kapitola se věnuje péči o žáky s SPU na druhém stupni ZŠ. U žáků na druhém stupni je důležité se zaměřit na motivaci, vytvářet správné návyky, zaměřit se na učení sebe samého. Vhodné je využívat myšlenkových map. Ty se dají využít při plánování a učení.

Navazující empirická část se skládá z rozhovorů se speciálními pedagogy působícími v oblasti městské části Praha 6. Cílem bylo zjistit, jaké metody a formy jsou uplatňovány u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základních škol. Získaná data byla následně analyzována pomocí otevřeného kódování. Z výsledků vyšly následující informace. Žákům se specifickými poruchami učení se věnují zpravidla školní, speciální pedagogové. Počet žáků, které mají v péči se u každého lišil. Jednalo se o počty od 10 do 50 žáků celkem. Počty žáků na každé škole s SPU jsou různé v závislosti od velikosti školy. Řádově se pohybují od 9 do 25 žáků s SPU. Nejvíce žáků má dyslexii, dysgrafii a

dyskalkulii. Pouze jeden žák má dyspraxii. Těmto žákům je poskytované podpůrné opatření 2. a 3. stupně. Péči těmto žákům poskytují školní, speciální pedagogové, učitelé v rámci jednotlivých předmětů a asistenti pedagoga. Každá z dotazovaných respondentek využívá jiné metody a formy práce. Nejčastěji se každému věnují individuálně. Některé dotazové mají skupiny po 4-6 žácích. Řada z nich se zaměřuje na posílení paměti, relaxační a dechové aktivity. Jiné se zaměřují na porozumění textu a tvorbu myšlenkových map.

ZDROJE

BABTIE, Patricia a EMERSON, Jane. *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Přeložil Marie TĚTHALOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1304-8.

BLAŽKOVÁ, Růžena. *Didaktika matematiky se zaměřením na specifické poruchy učení. Matematika a didaktika matematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8673-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3 [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani__1_.pdf

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

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>

ČESKO. Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011, O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: https://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/legislativa/Vyhlaska_c_1472011_ze_dne_25_5_2011_kterou_se_meni_vyhlaska_c_732005_Sb_o_vzdelavani_deti_za_ku_a_studentu_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_deti_zaku_a_studentu_mimoradne_nadanych.pdf

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Nakladatelství Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

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

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol: (použitelné i pro střední školství [i.e. školství])*. Praha: D & H, 2007. ISBN 978-80-903579-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie*. Dotisk 2., upr. vyd. Metody reedukace specifických poruch učení. Praha: D & H, 2011. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dyslexie: metody reedukace specifických poruch učení*. Praha: D & H, 2004.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie*. Metody reedukace specifických poruch učení. Praha: D & H, 2005. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Školní hodnocení a žáci se specifickými poruchami učení a chování: (využitelné pro základní i střední školy)*. Vydání: první. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-25-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Reedukace specifických poruch učení u dětí. Speciální pedagogika*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KOVÁŘOVÁ, Renata. *Specifické poruchy učení ve školní praxi*. Ostrava: 2013. ISBN 978-80-7464-466-5. [online]. [cit. 2024-02-23]. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Kovarova_SPUvpraxi.pdf

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

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

KUCHARSKÁ, Anna. *Prevence, intervence a terapie specifických poruch učení*. In: *Intervence: pedagogicko-psychologické poradenství 3*. Praha: Univerzita Karlova 2004, 2004, s. 116-155.

- MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Vyd. 3., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Reedukace a kompenzace: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-744-4.
- MKN-11. 6A03.0 – 6A03.3 – Developmental learning disorder – ICD – 11 for Mortality and Morbidity Statistics [online]. 2024 [cit. 2024-04-14]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#2099676649>
- MŠMT, 2021 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021 [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-8173.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Pro rodiče. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-773-7.
- SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami. Speciální pedagogika (Portál)*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-104-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- WEESTWOOD, Peter. (2004). *Learning and Learning Difficulties. A hand book for teachers* [online]. ACER Press. [cit. 2024-04-14]. Dostupné z:

[https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=mqpcvJhYoCEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=WESTWOOD,+Peter.+\(2004\).+Learning+and+Learning+Difficulties.+A+handbook+for+teachers&ots=LxB3gFtkp&sig=hxN8Omippvs3kVkrOF5UN05FrvE&redir_esc=y#v=onepage&q=WESTWOOD%2C%20Peter.%20\(2004\).%20Learning%20and%20Learning%20Difficulties.%20A%20handbook%20for%20teachers&f=false](https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=mqpcvJhYoCEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=WESTWOOD,+Peter.+(2004).+Learning+and+Learning+Difficulties.+A+handbook+for+teachers&ots=LxB3gFtkp&sig=hxN8Omippvs3kVkrOF5UN05FrvE&redir_esc=y#v=onepage&q=WESTWOOD%2C%20Peter.%20(2004).%20Learning%20and%20Learning%20Difficulties.%20A%20handbook%20for%20teachers&f=false)

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyspraxie: vývojová porucha pohybové koordinace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1266-9.

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

ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ, Monika a ZITKOVÁ, Helena. *Dyslexie – zaostřeno na angličtinu*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-62-9.

ZIKL, Pavel a BENDOVÁ, Petra. *Speciálně pedagogický výkladový slovník: (somatopedie, psychopedie, logopedie)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-514-1.

ŽLAB, Z. *Vývojové poruchy čtení a psaní*. Praha: Oddělení zdravotní výchovy, KÚNZ, 1988.

Seznam použitých zkratk

SPU	specifické poruchy učení
CNS	centrální nervová soustava
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
PLPP	plán pedagogické podpory
IVP	individuální vzdělávací plán
OMJ	odlišný mateřský jazyk

Přílohy

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ, Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika BSPECP, kombinovaná forma

Informovaný souhlas týkající se bakalářské práce na téma:

Metody a formy vzdělávání u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ

Studentka: Natálie Jedináková, os. č.: P21K0434

Email: natalie.jedinakova@uhk.cz

Vedoucí BP: Mgr. Ing. Marta Kozdas, Ph.D.

Cílem bakalářské práce bude zjistit jaké metody a formy práce jsou využívány u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni ZŠ. Zjištěná data budou následně analyzována. V teoretické části práce budou popsány jednotlivé specifické poruchy učení a pro ně charakteristické projevy. V empirické části práce bude využita kvalitativní výzkumná strategie, konkrétně metoda otevřeného kódování.

S Vaším svolením bude proveden rozhovor s Vámi, který bude zaznamenán na mobilní telefon a přepsán. Pořízený audiozáznam nebude nikam zveřejněn a bude použit jen mezi autorkou práce a vedoucí práce. Informace z rozhovoru budou použity v textu bakalářské práce, ale tyto citace budou vždy anonymní. Vaše identita nebude rozpoznána. V případě, že nebudete chtít na některé otázky odpovídat, nemusíte. Nebudete do ničeho nucena, vše je dle vašeho uvážení a kdykoliv můžete rozhovor ukončit. Děkuji.

SOUHLAS S VÝZKUMEM

Já,souhlasím s účastí ve výzkumné studii. Souhlasím se záznamem rozhovoru. Rozumím, že mohu kdykoliv od rozhovoru nebo studie odstoupit, a že citace rozhovoru budou použity anonymně, nebudu ve studii identifikována.

Podpis účastníka výzkumu.....

Datum.....

Podpis studentky:

Datum:.....