



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Oddělení českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Specifické poruchy učení a jejich dopad na výuku českého jazyka

Vypracovala: Alena Peštová

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

České Budějovice 2017

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Mileně Noskové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za ochotu, trpělivost, cenné rady a připomínky. Dále bych také chtěla poděkovat všem pedagožkám, které mi byly nápomocny při tvorbě praktické části, za jejich čas a ochotu spolupracovat.

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 74b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam i o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 13. 4. 2017

.....

Alena Peštová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá specifickými poruchami učení, zejména pak těmi, které nejvíce ovlivňují výuku českého jazyka. Práce se tedy detailněji zaměřuje na dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Teoretická část se věnuje problematice specifických poruch učení, jejich projevům, příčinám či výskytu. Tato část dále popisuje diagnostiku poruch učení, úlevy, které jsou realizovány pro diagnostikované jedince a dopad na výuku českého jazyka. Důležité poznatky obsahuje praktická část, jež se skládá z rozhovoru s vyučující českého jazyka, z pozorování žáků s poruchami učení a rozboru jejich písemného projevu.

Klíčová slova

specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, úlevy, dopad na výuku českého jazyka, individuální vzdělávací plán

Abstract

The bachelor thesis focuses on specific learning disorders, mainly on these which have the biggest impact on teaching Czech classes. The thesis focuses on dyslexia, dysgraphia and dysortographia in more details. The theoretical part deals with the issue of specific learning disorders and describes their manifestations, causes or occurrence. This part also describes diagnostics of the disorders, facilitations realized for the pupils and the impact on teaching Czech classes. The practical part of the thesis contains important information. It is consisted from interview with a teacher of the Czech language, from observing pupils with specific learning disorders and from analysis of their written language.

Key words

specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, facilitations, impact on teaching Czech classes, individual education plan

Obsah

1	Úvod	8
2	Specifické poruchy učení	9
2.1	Definice	9
2.2	Historie	10
2.3	Příčiny SPU	11
2.3.1	Selhání mozkové dominance	12
2.3.2	Genetické faktory	13
2.3.3	Další možné příčiny vzniku SPU	13
2.4	Výskyt SPU	14
2.5	Projevy	15
3	Druhy specifických poruch učení	17
3.1	Dyslexie	17
3.1.1	Projevy dyslexie	17
3.1.2	Osvojování čtení	19
3.1.2.1	Dělení čtení u dyslektiků	20
3.1.3	Pseudodyslexie	20
3.1.4	Nadané děti s dyslexií	21
3.2	Dysgrafie	21
3.2.1	Projevy dysgrafie	22
3.3	Dysortografie	23
3.3.1	Projevy dysortografie	24
3.3.2	Druhy dysortografie	25
3.4	Dyskalkulie	25
3.4.1	Projevy dyskalkulie	26
3.4.1.1	Základní početní operace	26
3.4.1.2	Číselná řada	27
3.4.2	Typy dyskalkulie	27
3.5	Dyspraxie	28
3.6	Dyspinxie	28
3.7	Dysmuzie	29
4	Diagnostika	30
4.1	Kritéria určení SPU	31
4.2	Kompetentní osoby	31
4.2.1	Pedagogicko-psychologická poradna	32
4.3	Vyšetření	33
4.3.1	Vyšetření čtení	34

4.3.2	Vyšetření pravopisu	34
4.3.3	Lékařská vyšetření	34
5	Přechod na druhý stupeň základní školy	36
6	Úlevy pro žáky s poruchami učení	38
6.1	Individuální vzdělávací plán	38
6.1.1	Individuální vzdělávací plán na druhém stupni základní školy	39
6.2	Testování a hodnocení.....	39
6.2.1	Testování dysgrafiků.....	40
6.2.2	Gramatické přehledy pro jedince s dysortografií.....	40
6.3	Psaní a tvorba poznámek.....	41
6.4	Druhý cizí jazyk	41
7	Přístup k žákům s SPU ve výuce českého jazyka.....	43
7.1	Diktáty a doplňovací cvičení.....	43
7.1.1	Problémy spojené s diktáty	43
7.2	Slohové práce	44
7.3	Čtení a porozumění	44
7.4	Hodnocení výkonů žáků s SPU.....	45
8	Odraz specifických poruch učení ve výuce	47
8.1	Odraz specifických poruch učení ve výuce jazyků	47
9	Pozorování hodin českého jazyka	49
9.1	Hodina literatury	50
9.2	Hodina mluvnice	51
9.3	Individuální vzdělávací plán integrovaných žáků.....	52
9.4	Dopad SPU na výuku českého jazyka.....	52
10	Rozbor písma.....	54
10.1	Diktát žáka s SPU.....	54
10.2	Diktáty žáka s SPU po mozkové obrně.....	55
10.3	Diktát nedagnostikovaného chlapce.....	55
11	Rozhovor s vyučující českého jazyka.....	57
12	Shrnutí poznatků z praktické části.....	60
12.1	Hodiny českého jazyka	60
12.2	Rozhovor.....	61
13	Závěr.....	62
	Seznam použité literatury	63
	Seznam příloh	66

Seznam zkratk

IVP = individuální vzdělávací plán

SPU = specifické poruchy učení

ZŠ = základní škola

1 Úvod

Téma své bakalářské práce „Specifické poruchy učení a jejich dopad na výuku českého jazyka“ jsem si vybrala zejména proto, že jako budoucí učitelka českého a anglického jazyka se budu s dětmi, které trpí poruchami učení, často setkávat. Ačkoliv je téma poruch učení velmi diskutované, je stále mnoho vyučujících, kteří ne zcela dobře vědí, jak postupovat při edukaci dětí s SPU. Velmi častou chybou ze strany vyučujících je užívání červené barvy k podtrhávání chybných slov. Děti s poruchami učení si totiž zapamatují to, co je podtrženo červenou barvou, a zafixují si tak špatný tvar slova. Svou práci se snažím koncipovat co nejvíce prakticky, budu se zaměřovat tedy hlavně na to, jak přistupovat k žákům s poruchami učení, a budu zkoumat, jaký dopad má přítomnost těchto žáků na výuku českého jazyka. Cílem práce je tedy zvýšit informovanost veřejnosti o problematice poruch učení a přístupech k jedincům s SPU.

V teoretické části práce se zaměřím na poruchy učení nejprve obecně, tedy na jejich příčiny, výskyt či historii. Poté se budu detailněji věnovat jednotlivým poruchám učení, přičemž se nejvíce zaměřím na dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Právě tyto tři zmíněné poruchy mají největší vliv na výuku českého jazyka. Dále se ve své práci budu zabývat diagnostikou jedinců s SPU a následnou tvorbou individuálního vzdělávacího plánu. Jelikož v praktické části provedu analýzu žáků na druhém stupni základní školy, považuji za důležitou i kapitolu o přechodu dětí z prvního na druhý stupeň. Dále se zaměřím na to, jak by se k žákům s poruchami učení mělo přistupovat a jaké úlevy by měli učitelé těmto jedincům poskytovat.

Při tvorbě praktické části využiji kvalitativní metodu studia a analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a metodu rozhovoru. Provedu pozorování práce žáků s poruchami učení při hodině českého jazyka a budu zkoumat, jak jejich přítomnost ovlivňuje průběh hodiny. Dále zanalyzuji jejich písemné projevy a pro porovnání provedu analýzu písemného projevu nedagnostikovaného žáka, u kterého je zjevné, že trpí poruchami učení. Provedení rozhovoru s vyučující českého jazyka má za cíl zjistit, jak pedagožka uzpůsobuje hodinu českého jazyka žákům s SPU, přičemž má dojít k potvrzení tezí z teoretické části.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou často označovány více názvy, například vývojové poruchy školních dovedností či vývojové poruchy učení. Zkráceně jsou označovány jako SPU.¹ Všechna tato souhrnná označení, jsou nadřazena jednotlivým konkrétním druhům SPU, kterými jsou: dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmuzie, dyspinxie či dyspraxie.² Tyto poruchy působí dítěti značné problémy, zejména je pak snížena schopnost získávat školní vědomosti.

2.1 Definice

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.“³

Nejčastěji jsou specifickými poruchami učení postiženy primární školní vědomosti, ke kterým řadíme psaní, čtení, matematiku, dále také pravopis či například dovednost porozumění jazyku a jazykové vyjádření. Specifické poruchy učení však mohou postihnout i takové oblasti, které například zahrnují schopnost naučit se sebekontroly, vytrvalosti apod.⁴

Jelikož neexistuje jednotný názor na to, proč specifické poruchy učení vznikají, vyskytuje se i značné množství definic. Některé definice zdůrazňují to, že příčinou poruch učení je chyba v genetické výbavě. Jiné definice zase akcentují, že SPU jsou podmíněny nějakým nedostatkem v centrální nervové soustavě, tedy v mozku. Lze nalézt i definice, které hovoří o doprovodných obtížích SPU, například o zhoršené orientaci či krátkodobé paměti.⁵

Názvy specifických poruch učení se skládají ze dvou částí. První část tvoří předpona dys-, druhá část je tvořena řeckým názvem, jenž označuje danou činnost, která

¹ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 157.

² POKORNÁ, Věra, 2010, s. 59.

³ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 11-12.

⁴ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 11-12.

⁵ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 11.

je zasažena. Předpona dys- označuje nějakou poruchu či vadu. Dysfunkce tedy znamená to, že daná funkce není zcela vyvinutá.

2.2 Historie

První specifická porucha, která byla popsána, byla dyslexie. Toto označení však získala až devět let po svém objevení. Objev učinil roku 1878 doktor Kussmaul, lékař německé národnosti. U muže, který nebyl schopný čtení, ačkoliv jeho inteligence dosahovala průměru, diagnostikoval doktor Kussmaul tzv. čtecí slepotu. V roce 1895 se objevila další zpráva o SPU, tentokrát od skotského lékaře Jamese Hinshelwooda. Jeho zpráva též pojednávala o muži, jenž trpěl poruchou čtení, u něhož doktor Hinshelwood diagnostikoval „slovní slepotu“. Od této doby stoupal zájem o specifické poruchy učení. Do centra pozornosti se dostaly zejména poruchy čtení, o které se zajímali například lékaři jako dr. Pringle Morgan či neurolog Samuel T. Orton. Některé Ortonovy metody se užívají dodnes.

Ačkoliv byly popsány i jiné poruchy učení, k jejich exaktnímu odlišení došlo až roku 1939 díky dvěma lékařům, kterými byli Alfred Strauss a Heinz Werner. Kládli důraz na individuální přístup k dítěti s SPU a na objevení speciálních potřeb během výuky. Největší zlom však nastal až v roce 1977. Právě v tomto roce byl v USA přijat zákon, zvaný jako Public Law, který zohledňoval děti se specifickými poruchami učení a zároveň zajišťoval patřičné hodnocení těchto dětí. Ve Velké Británii došlo k přijetí podobného zákona o 4 roky později.⁶

Nejen v zahraničí, ale i na našem území se odborníci ve 20. století začali zajímat o specifické poruchy učení mnohem více, než tomu bylo dříve. Objevuje se stále více odborných článků, které pojednávají o obtížích při čtení. Například profesor Antonín Heveroch zveřejnil článek „*O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité paměti*“. Článek pojednával o jedenáctileté dívce, která nebyla schopná naučit se číst, i přesto, že její paměť byla výborná a její výsledky v matematice taktéž. Zanedlouho přišly i kroky praktické. Roku 1952 bylo v dětském domově v Herálci provedeno vyšetření a diagnóza dyslektického chlapce, který navštěvoval čtvrtou třídu. Další vyšetření prováděli i doktoři Otokar Kučera a Zdeněk Langmaier v Dolních Počernicích, a to sice roku 1963. Během let 1962-1968 byly zřízeny i třídy pro žáky

⁶ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 15-16.

s poruchami čtení. V současnosti jsou žáci s SPU zařazováni do běžných tříd. Tato integrace je velmi usnadněná množstvím dostupné literatury a speciálních pomůcek.⁷

V dnešní době se specifickým poruchám učení věnuje velká pozornost. Příčin je hned několik. Na vzdělání je v dnešní době kladen velký důraz a jeho důležitost stále stoupá. Také díky povinné školní docházce mají rodiče zvýšený zájem o prospěch svých dětí a o jejich pokroky ve škole. Při práci na venkově se používá technika, a tak je znalost primárních školních vědomostí nutná. Zvýšený zájem o SPU také souvisí se zvýšeným zájmem o lidskou psychiku. Lidé mají mnohdy emocionální problémy či nízkou sebeúctu, což často pramení z toho, že s nimi nebylo ve školním věku náležitě zacházeno.⁸

2.3 Příčiny SPU

Existuje mnoho názorů, které hovoří o příčinách SPU. Předpokládá se, že příčinou specifických poruch učení není ani nízký intelekt dítěte, ani prostředí nedostatečně podnětné.⁹ Tedy žádná z poruch učení není způsobena nedostatkem inteligence. Naopak i děti, které neumí správně číst či psát, mohou být v jiných oblastech nadprůměrně nadané. Poruchy tedy nejsou v žádném případě spojeny s neadekvátními rozumovými schopnostmi dítěte. Jeho mozek pouze pracuje jinak než mozek ostatních.¹⁰ Jak již bylo zmíněno, specifické poruchy učení v žádném případě nezpůsobuje nedostatečně podnětné prostředí, ať už rodinné či školní. To může situaci jen zhoršovat či zlepšovat, což souvisí s vhodností přístupu k danému dítěti. Pokud budou rodiče i učitel trpěliví, stav dítěte se může radikálně zlepšit a naopak.¹¹

Za hlavní příčinu vzniku se tedy udává nedostatečná funkce centrální nervové soustavy. Tato nedostatečná funkce může být zapříčiněna dědičností nebo lehkou mozkovou dysfunkcí, se kterou může souviset špatná spolupráce hemisfér.¹² Nejčastěji se tedy vědci dělí na dvě názorové skupiny, kdy se jedna skupina přiklání k tomu, že hlavní příčinou poruch učení je chyba v genetické bázi, kdežto skupina druhá hledá příčinu v oblasti mozku. Existují i takové názory, že na vzniku SPU se podílí více

⁷ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 8-9.

⁸ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 15-16.

⁹ POKORNÁ, Věra, 2010, s. 79.

¹⁰ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 11.

¹¹ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 17.

¹² POKORNÁ, Věra, 2010, s. 79.

činitelů.¹³ V poslední době však začínají převažovat názory, že se na vzniku SPU podílí více faktorů, což dokazuje i to, že u mnoha dětí se vyskytuje zároveň více poruch učení.

2.3.1 Selhání mozkové dominance

Mnoho vědců předpokládá, že specifické poruchy učení způsobuje selhání mozkové dominance. To znamená, že jedna polovina mozku nepřevládá nad tou druhou. Často se také užívá termínu „lateralita“. Mozek je složen z levé a pravé hemisféry, mezi nimiž je tzv. corpus callosum (svazek nervových vláken). Každá hemisféra má svou důležitou funkci, například pravá hemisféra řídí pohyb levé strany těla a naopak. Jako dominantní hemisféra je označována ta, která řídí funkce řeči. Důvodem pro toto označení je význam řeči.¹⁴ Pomocí pravé hemisféry vnímáme například různé zvuky, jako jsou jednotlivé hlásky a pomocí levé hemisféry rozeznáváme jednotlivé elementy, jako je slabika, ze slabik tvořená slova a ze slov tvořené věty. Levá hemisféra, nazývaná též hemisférou řečovou, se tedy významně účastní procesu dekodování řeči. Je tedy zřejmé, že pro osvojení obou podob jazyka, jak čtené, tak i psané, je třeba dobré spolupráce obou hemisfér. Jestliže v mozku nedochází k jejich dobré spolupráci, u dítěte se s největší pravděpodobností vyskytne vývojová porucha učení.¹⁵

„Mnoho lidí má jednu ruku silnější a zručnější než druhou. Toto přednostní užívání jedné nebo druhé strany se nazývá lateralita.“¹⁶ Praváci mají většinou shodu lateralit a dominance v pořádku, což znamená, že levá hemisféra řídí řeč i preferovanou, v tomto případě pravou, ruku. Ovšem u leváků je častým jevem, že lateralita a dominance spolu nekorespondují. Děti se specifickými poruchami učení mnohdy dlouho neví, jakou ruku budou preferovat, a také se u nich často objevuje lateralita, jež je nazývána jako křížová. Křížová lateralita znamená to, že děti nemají preferovanou jednu ruku, ale své ruce užívají dle různých typů činností. Tyto děti například píšou levou rukou, ale vystřihávají pravou apod.¹⁷ Specifické poruchy učení tedy nastanou, je-li nějakým způsobem narušena funkce mozku. Nejčastěji jde o poruchu ve spolupráci levé a pravé hemisféry.

¹³ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 25.

¹⁴ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 38.

¹⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 12-13.

¹⁶ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 38.

¹⁷ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 38-39.

2.3.2 Genetické faktory

Dědičnost hraje ve výskytu specifických poruch učení velkou roli. Děti, které mají v rodině příbuzného, který trpí například dyslexií, mají asi čtyřicetiprocentní pravděpodobnost, že se u nich SPU projeví také. Mnohem vyšší pravděpodobnost existuje v případech jednovaječných dvojčat, kde se čísla pohybují okolo devadesáti procent.¹⁸ Je ovšem velmi obtížné dokázat přímou souvislost mezi poruchami učení a genetickým vlivem a dosud není jasné, jaká konkrétní genetická informace se předává.¹⁹ Obecný vzorec dědičnosti tedy nebyl zjištěn. Jelikož se specifické poruchy učení častěji vyskytují u chlapců, je velmi pravděpodobné, že za poruchami učení stojí chromozom X. Mužská kombinace chromozomů je XY a ženská kombinace je XX. Jestliže chlapec zdědí chromozom X, jenž nese vadu, která by mohla způsobit SPU, nemá pak druhý chromozom typu X, který by vadu mohl napravit. Odlišná situace nastává u dívky, u které by vadu na jednom chromozomu X, mohl napravit ten druhý, který je bez vady.²⁰

2.3.3 Další možné příčiny vzniku SPU

Existuje mnoho teorií a domněnek o tom, co je skutečnou příčinou specifických poruch učení. Zatímco jedni předpokládají, že se jedná o poruchy mozku, další si myslí, že se jedná pouze o nedostatečně vyvinuté vnímání či nedostatečné osvojení dovedností (například dyslexie agramatická je charakterizována jako nedostačující osvojení pravopisných pravidel).

Objevují se také názory, že možnou příčinou poruch učení je problém v kódování a dekódování jazyka. Znamená to tedy, že žák si obtížně vybavuje to, co je mu diktováno.²¹

Existují ale i tvrzení, že další příčinou poruch učení jsou chemické změny v mozku, za které může například nedostatečné množství nenasycených mastných kyselin. Ty jsou obsaženy v rybím tuku a společně s dalšími prvky ovlivňují činnost mozku.²²

¹⁸ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 15.

¹⁹ POKORNÁ, Věra, 2010, s. 80.

²⁰ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 35.

²¹ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 16-17.

²² ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 15.

I přes všechna tato tvrzení o dalších možných příčinách SPU, se vědci nejvíce přiklánějí k příčinám, které byly detailněji popsány v kapitolách 2.3.1 a 2.3.2 (selhání mozkové dominance a dědičnost). Svědčí o tom například výzkumy, které vedl profesor Galaburda a které ukazují, že se mozek dyslektiků liší od mozku lidí, kteří dyslexií netrpí. Odlišnosti jsou pak zejména v řečové oblasti. Další výzkumy provedené například O. Kučerou též dokazují, že specifické poruchy mají svůj původ v mozku. Při jeho výzkumu, kdy zkoumal dyslektiky, bylo zjištěno, že 50% sledovaných má lehkou mozkovou dysfunkci. Též byla potvrzena i dědičnost, a to ve dvaceti procentech případů.²³

2.4 Výskyt SPU

Celkový počet dětí trpících SPU je neznámý, a to z důvodu, že mnoho dětí nebylo podrobeno jakémukoliv vyšetření. Dle odhadů trpí specifickými poruchami učení přibližně deset procent dětí. K nejvíce postiženým oblastem patří zejména jazykové dovednosti a čtení. Výskyt poruch učení se liší i v jednotlivých státech. Tyto rozdíly závisí na mnoha faktorech, kterými mohou například být rozdíly v genetické výbavě, odlišnosti ve vyučovacích postupech či odlišnosti, které se týkají písma.²⁴ Například pokud je v nějaké zemi jednodušší struktura jazyka a jeho gramatika, je zřejmé, že výskyt SPU zde bude značně nižší, než tomu bude v zemi se složitou strukturou a gramatickou stránkou jazyka.²⁵

Rozdíly v četnosti výskytu nalezneme i mezi jednotlivými pohlavími. Dívky jsou specifickými poruchami učení zasaženy méně často, než je tomu u chlapců, u kterých je výskyt až třikrát častější. Tento jev je vysvětlován tím, že chromozomální výbava mužů a žen je odlišná (viz kapitola 2.3.2).²⁶ Ovšem existují i jiná vysvětlení. Jedno z nich tvrdí, že zrání dívčího mozku probíhá rychleji než zrání mozku chlapeckého. Dalším možným vysvětlením je silnější lateralizace mužského mozku. Znamená to tedy, že muži využívají více buď levou či pravou hemisféru, kdežto hemisféry v ženském mozku spolu více spolupracují.²⁷

²³ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 18-19.

²⁴ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 18.

²⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 26.

²⁶ SELIKOWITZ, MARK, 2000, s. 18.

²⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 26.

Hojně se také vyskytují názory, že poruchy učení se objevují zejména ve „střední třídě“. Dle výzkumů tomu tak není. Tuto představu si lidé pravděpodobně vytvořili proto, že rodiny, ve kterých panují slabší sociální či ekonomické poměry, se kvůli prospěchu svých dětí obracejí na odborníky méně často. Poruchy učení se mohou vyskytovat jak u osob velmi nadaných, tak i u osob, které jsou ve všech činnostech průměrné.²⁸ I u mnohých slavných osobností byla zjištěna nějaká ze specifických poruch učení. Dyslexií například trpěl Albert Einstein, Tom Cruise, Hans Christian Andersen, Winston Churchill atd.²⁹

2.5 Projevy

Jednotlivé druhy specifických poruch učení mají své příznačné projevy. Obecně můžeme říci, že pro žáky s takovými poruchami učení, které mají dopad na výuku jazyků, je velmi typické užívání omezeného slovníku, což může být způsobeno i tím, že se v jazyce vyskytuje mnoho výrazů, kterým nedokážou porozumět. Jazykový cit je u nich též velmi oslaben či zcela chybí, tudíž je pro ně těžké si zapamatovat pravidla pravopisu.³⁰

Velmi často se však projevy specifických poruch učení mohou znatelněji objevit až na druhém stupni základní školy. Děje se tak zejména proto, že si žák vytvořil tzv. kompenzační mechanismy, díky kterým překonával problémy ve škole. Děti s SPU, které si vytvoří jisté kompenzační mechanismy, většinou zvládají spíše kratší testy, testy zaměřené na jeden gramatický jev či ústní zkoušení. Problém nastává při slohových pracích, které jsou obsáhlé, a dítě zde musí aplikovat značné množství gramatických pravidel, či při diktátech, kdy je dítě nejen omezeno časem, ale musí aplikovat i gramatická pravidla a navíc se obává neúspěchu.

Děti s poruchami učení většinou bývají velmi nenápadné a vyučující je hodnotí jako velmi hodné žáky, kteří jsou bezproblémoví. Právě kvůli tomu, že nijak nevynikají, nevěnují jim učitelé velkou pozornost. Žáci se specifickými poruchami učení jsou poměrně často nadprůměrně inteligentní. Díky jejich inteligenci dokážou svou poruchu a problémy s ní spojené kompenzovat. Projevy SPU u nich většinou nastanou

²⁸ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 18.

²⁹ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 162.

³⁰ POKORNÁ, Věra, 2010, s. 27.

s přechodem na druhý stupeň základní školy, kdy žákovi přibývají předměty, s čímž například souvisí i nastudování si dané látky doma z učebnice.³¹

³¹ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 126-127.

3 Druhy specifických poruch učení

Tato kapitola se detailněji zaměří na jednotlivé druhy specifických poruch učení, tedy na dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmuzii. Největší pozornost je věnována prvním třem zmíněným poruchám, jelikož nejvíce ovlivňují výuku českého jazyka.

3.1 Dyslexie

*„Dyslexie je charakterizována jako porucha, která neumožňuje dítěti naučit se běžnými metodami číst, přestože je přiměřeně inteligentní a vyrůstá v normálních sociálních a kulturních poměrech.“*³² Dyslexie je slovo řeckého původu. Skládá z řeckého slova *lexis*, které znamená řeč, a předpony *dys-*, která označuje nějakou poruchu.³³ Jedná se o poruchu čtení, která patří k těm nejrozšířenějším. Žák trpící dyslexií čte velmi pomalu, často s chybami. Někdy se také stává, že žák nerozumí textu, jenž právě čte či zaměňuje podobná písmena. Tato porucha se velmi často objevuje v kombinaci s dalšími poruchami učení, jako jsou dysortografie a dysgrafie.³⁴ Dyslexie nevzniká jen na podkladě selhání mozkové dominance. Většinou při ní bývá poškozeno i zrakové vnímání. Vlivem tohoto poškození není jedinec schopný rozlišovat malé detaily či tvary, které jsou stranově obrácené. Též má problém s rozeznáváním barev. S tím souvisí i výskyt chyb, které jsou pro dyslektika typické a které budou podrobněji rozebrány v následující podkapitole.³⁵

3.1.1 Projevy dyslexie

Dyslexie se projevuje ze všech specifických poruch učení nejnápadněji, a právě proto se o ní začalo mluvit jako první. Jedná se tedy o poruchu, která je ze všech SPU nejznámější a která je nejvíce prozkoumaná.³⁶

Někdy je však velmi složité rozpoznat dyslexii u dětí v prvním ročníku základní školy. Žáci se jako první učí abecedu, poté písmena spojují do slabik, ze slabik pak tvoří krátká slova a věty. Často se stává, že žák je schopný naučit se toto vše nazpaměť a jeho

³² KUTLÁKOVÁ, Dana, 2009, s. 172.

³³ MATĚJČEK, Zdeněk, 1995, s. 18.

³⁴ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 157.

³⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008, s. 13-14.

³⁶ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 11.

čtení tedy vypadá plynule. S rostoucí délkou vět a celých textů si dítě není schopno vše zapamatovat, a tak dochází k tomu, že si slova začne domýšlet.³⁷

Obecně lze říci, že dítě trpící dyslexií není schopné naučit se číst, a to i přesto, že žije v podnětném prostředí, je průměrně inteligentní a během vyučování je vystaveno běžným vyučovacím způsobům. Dítěti dělá veliký problém rozlišovat jednotlivé tvary písmen, zejména mu činí potíže rozeznat tvarově podobná písmena.³⁸ Jednou z typických chyb pro dyslexii, jsou tzv. směrové zvraty. To znamená, že dítě si plete písmena, která jsou stranově převrácená, například „d“ a „b“. Chyby se pak objevují i při čtení celých slov, jelikož dítě mění pořadí písmen, někdy i celých slabik. Někdy může docházet i k tzv. zrcadlovým záměnám, při kterých žák nečte slova správným směrem, nýbrž odzadu. Další typickou chybou pro dyslexii jsou obrazové záměny. Žák si tedy plete slova či písmena, která si jsou podobná. Například souhlásku „m“ zamění za „n“.³⁹

Dítě také do čtení přidává nadbytečná písmena či slabiky, nebo je naopak vynechává, a často si domýšlí zakončení slov.⁴⁰ Jedinec s dyslexií má také omezenou schopnost porozumění textu. V celém textu se špatně orientuje, a pokud má následně shrnout obsah, musí text přečíst několikrát. Dále je také postižena nejen rychlost čtení, ale i jeho technika a správnost.⁴¹ Ke snížené orientaci v textu přispívá i to, že žák není schopen dodržet správnou délku samohlásek, diakritiku a interpunkci.⁴² Dyslektikům také činí značné obtíže respektovat správnou intonaci a jejich čtení je často monotónní. Při čtení se objevují i další problémy, jako je vynechávání řádků či nesprávné dýchání, se kterým souvisí i vytváření nelogických pauz.⁴³

Lze říci, že projevy dyslexie a její typické chyby se dají shrnout do čtyř základních kategorií:

1) RYCHLOST: Ačkoliv rychlost není primárním znakem čtení, významně souvisí s ostatními jeho znaky. Pokud dítě slabikuje nebo čte slova po jednotlivých písmenech, je zřejmé, že jeho porozumění textu bude velmi nedostačující. Dítě totiž

³⁷ KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009, s. 173.

³⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 17.

³⁹ KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009, s. 173.

⁴⁰ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 17.

⁴¹ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 25.

⁴² MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008, s. 57.

⁴³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008, s. 14.

pouze dekóduje jednotlivá písmena, a tudíž nemůžeme hovořit o čtení, ze kterého by žák vstřebal jakékoliv informace. Nejen výrazně pomalé tempo čtení, ale i výrazně rychlé tempo čtení je pro vstřebávání informací špatné. Žák se totiž soustředí pouze na to, aby text přečetl co nejrychleji, ovšem co je obsahem daného textu, neví.

2) SPRÁVNOST: Viz chyby uvedené výše (záměny písmen, změněné pořadí slabik, domýšlení koncovek). Všechny tyto chyby nečiní dyslektikům problém pouze v jejich mateřském jazyce, ale i v jazyce cizím.

3) TECHNIKA ČTENÍ: Žáci s dyslexií mají veliký problém osvojit si správnou techniku čtení, tedy způsob, jakým čtou. Často si přeríkávají písmena, dokonce i celé slabiky, během čtení textu se zadržávají či přemýšlí, jak dané slovo přečíst. To vše svědčí o tom, že si dítě nedostatečně osvojilo základní etapy čtení, jako je například rozpoznávání písmen.

4) POROZUMĚNÍ: Důkaz toho, že si žák dostatečně osvojil čtení, je to, že bez problémů porozumí textu, který přečte. Porozumění je důležitá podmínka pro schopnost práce se zadaným textem a pro možnost učit se. Pokud žák nebude rozumět textům, které dostane zadané, nastávají velké komplikace, například: nemožnost práce s textem při hodině, neporozumění dané látce při samostudiu z učebnic atd.⁴⁴

3.1.2 Osvojování čtení

Proces osvojování čtení obsahuje dvě základní etapy, a to sice dekódování a porozumění. V tomto procesu nejprve převažuje dekódování, a poté, když si dítě čtení dostatečně osvojí a je pro něj zautomatizovanou činností, následuje etapa porozumění.⁴⁵ Tato souhra dekódování a porozumění má svůj původ v hemisférách. Dítě nejprve vnímá písmena jako pouhé tvary, seznamuje se s nimi a postupně začíná jednotlivá písmena číst. V této fázi, kdy dítě hláskuje a čte jednotlivá písmena, využívá převážně svou pravou hemisféru. V dalším kroku již dítě čte daný text kvůli obsahu, a zapojuje tak zejména svou levou hemisféru. Zdatný čtenář zapojuje při čtení pouze levou mozkovou polokouli, což mu značně šetří energii.⁴⁶ K dekódování, a tedy i zapojení pravé části mozku, dochází u vyspělého čtenáře pouze tehdy, když dostane obtížně

⁴⁴ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 13-14.

⁴⁵ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 11.

⁴⁶ MATĚJČEK, Zdeněk, 1995, s. 44.

čitelný text či text s písmeny, která pro něj mají neobvyklý tvar.⁴⁷ Problém nastává, je-li vzájemná spolupráce obou hemisfér narušena. Obecně platí, že čím lépe žák dekóduje daný text, tím více se může soustředit na to, aby mu porozuměl. Pokud je ovšem jedna z těchto oblastí narušena kvůli nesprávné spolupráci hemisfér, projeví se u dané osoby dyslexie.⁴⁸

3.1.2.1 Dělení čtení u dyslektiků

Čtení jedinců s dyslexií se projevuje výraznými defekty. Nejvýraznější jsou potíže s plynulostí, rychlostí a chybovost. U dyslektiků lze rozdělit čtení na dva druhy. První, tzv. pravoemisférové čtení, se vyznačuje tím, že žák čte velmi pomalu, neplynule a samotné čtení je pro něj velice namáhavé. Při tomto typu se uplatňuje více pravá hemisféra, což znamená, že jedinec se soustředí zejména na rozpoznávání tvarů jednotlivých písmen. Dalším druhem je tzv. levoemisférové čtení, při kterém žák používá zejména svou levou hemisféru. Z důvodu zapojení levé hemisféry čte žák velmi rychle. Jelikož však není v procesu čtení řádně zapojena i pravá hemisféra, dochází k tomu, že žák produkuje velké množství chyb.⁴⁹

S tímto nesouladem ve spolupráci hemisfér souvisí již zmíněné čtení textu bez porozumění. Dítě se totiž soustředí na správnou techniku čtení, ale obsah již nevnímá.⁵⁰ U dětí trpících dyslexií je také časté tzv. dvojí čtení, což znamená, že dítě si přečte slovo nejprve potichu pro sebe a až poté přečte dané slovo nahlas.⁵¹

3.1.3 Pseudodyslexie

Některé děti mohou v první třídě dělat naprosto stejné chyby, které jsou typické pro dyslexii, ovšem nejedná se u nich o pravou dyslexii. Příčin pseudodyslexie může být několik. Mnoho rodičů chce pro své děti co nejsnazší průběh první třídy a učí je číst již v předškolním věku. Velmi často se však děje, že rodiče kladou důraz na memorování, a nevysvětlí dětem význam daných slov. Další příčinou může být nezralost dítěte. Nezralé dítě je velmi hravé, nepřipravené na školní docházku a mnohdy také nemá ještě ujasněné, kterou ruku bude preferovat. Jako další příčiny se uvádí

⁴⁷ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 11.

⁴⁸ MATĚJČEK, Zdeněk, 1995, s. 44.

⁴⁹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008, s. 13-14.

⁵⁰ KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009, s. 173.

⁵¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 7.

například i malá vada zraku, kvůli které není dítě schopno rozlišovat písmena, nebo nedostatečný kontakt s vyučovacími metodami z důvodu delší nemoci.⁵²

3.1.4 Nadané děti s dyslexií

Jedná se o žáky, jejichž myšlení odpovídá talentovaným jedincům, zároveň však v různých školních předmětech neprospívají tak, jak by se předpokládalo. V myšlení tedy vynikají nad svými vrstevníky, ale jejich školní výkon je znatelně horší než výkon zbytku třídy. Pro tyto žáky je charakteristické, že nad vším přemýšlí vysoce logicky, při řešení problémů skvěle argumentují, jsou velmi tvořiví a zvědaví. Tímto vším vynikají nad ostatními. Ovšem zaostávají za nimi v oblastech, jako je čtení, rychlost jejich práce či zpracování informací auditivním způsobem.

Nadaným žákům, kteří mají dyslexii, se nevěnuje téměř žádná pozornost. Většinou se hovoří buď o dětech se specifickými poruchami učení, anebo o těch, které jsou extrémně nadané. Většinou se tato dvě specifika nespojují dohromady. Ačkoliv je známo, že děti s SPU mají průměrné až nadprůměrné IQ, nejsou většinou nadané děti s poruchami učení správně diagnostikovány, jelikož existuje množství mýtů. Většina lidí se domnívá, že nadaný žák nemůže trpět poruchou učení a že musí vynikat ve čtení. Někteří se také domnívají, že žák, který bezchybně nezvládá čtení, psaní a počítání, tedy takzvané trivium, není talentovaný. Všechny tyto mýty lze vyvrátit tím, že ačkoliv žák nevyniká v některých školních předmětech, může být extrémně nadaný v jiných oblastech (tvořivost, logické myšlení, rozsáhlé znalosti v jiných předmětech atd.).⁵³

3.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha postihující grafickou stránku písemného projevu. Písmo je nečitelné, příliš malé nebo velké. Tvary písmen a spoje mezi písmeny jsou nesprávné, dítě často škrtná.“⁵⁴

S dysgrafií se pojí porucha motoriky, a to zejména té jemné. Ovšem v některých případech může být zasažena i motorika hrubá. Dalším problémem, který se pojí s dysgrafií, je, že pohyby dítěte často nejsou zautomatizované, k čemuž se přidává i nedostatečná koordinace pohybu. Někteří odborníci vidí původ dysgrafie v raném

⁵² KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009, s. 175.

⁵³ PORTEŠOVÁ, Šárka, 2011, s. 29-47.

⁵⁴ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 15.

dětství, kdy dítě mělo jisté problémy s lezením, či nelezlo vůbec, což může vyvolat nežádoucí napětí svalů.

Stejně tak jako dyslexie, i dysgrafie bývá spojena s nedostatečnou orientací v prostoru či s vadami ve zrakovém vnímání. Dítě má problémy převést to, co vidí či slyší, do psané podoby. Trvá mu podstatně déle, než si tento proces převodu uvědomí, a proto je jeho práce znatelně pomalejší.

Svaly na ruku dysgrafiků se většinou vyznačují ochablostí, bývají nezpevněné a napětí ve svalech je poměrně vysoké. Právě kvůli zvýšenému napětí jsou pohyby ruky velmi křečovitě, což vede k problémům a nepřesnostem v psaní. S tím souvisí i špatné držení potřeb na psaní. Děti trpící dysgrafií drží psací potřebu velmi křečovitě a často také zcela chybně, například nemají prsty ve správné poloze a psací potřebu si nepodloží prostředníkem.⁵⁵

Dysgrafie je velmi často, avšak mylně, označována jako dyslexie.⁵⁶ K tomuto mylnému označení dochází zejména proto, že jedinec, stejně jako při dyslexii, nerespektuje tvary písmen a často zaměňuje písmena tvarově podobná, například dvojice písmen j-p, m-n atd.⁵⁷

3.2.1 Projevy dysgrafie

Nejvíce patrným příznakem dysgrafie je velmi neupravené písmo. Dítě má kvůli křečovitosti své ruky problémy například s navázáním jednoho písmena na druhé, s udržení textu na řádku či se správným sklonem. Obtíže mu činí i rozlišování velikosti jednotlivých písmen, či převod tiskacích písmen na psací a naopak. Dysgrafici také často nedodrží tvar písmen, nedotahují je apod. Obvykle také nerespektují hranice mezi jednotlivými slovy a stává se, že slova spojují, někdy dokonce napíší větu jako jedno slovo.⁵⁸ Příčinou může být například nedostatečná vzájemná spolupráce pohybů ruky a oka či impulzivní jednání, při kterém dítě píše písmena dalšího slova dříve, než dopíše slovo předchozí. Ovšem ne vždy je příčinou špatně čitelného písma

⁵⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005, s. 5-7.

⁵⁶ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 11.

⁵⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 10.

⁵⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005, s. 6-7.

dysgrafie. Někteří žáci mají pomalejší tempo psaní, a pokud je na ně výklad vyučujícího moc rychlý, pod tlakem zapsat si vše se jejich písmo změní v nečitelné.⁵⁹

Dysgrafii většinou doprovází i chybné držení potřeby, se kterou žák píše. Pod pojmem chybné držení si lze představit křečovitý úchop či špatné umístění prstů. Nejčastější chybou je, že dítě uchopí psací potřebu, ale nepodloží si ji prostředníkem. Při nesprávném úchopu dochází ke zpomalení tempa při psaní, k rychlejšímu unavení ruky a ke zhoršení kvality písma. Je důležité dítě co nejdříve naučit, jak správně držet psací potřebu. Pokud tak neučiníme, dítě si nesprávný úchop zafixuje a na druhém stupni je přeučování velmi problematické.

U mnoha dysgrafiků se lze setkat s viditelným přepisováním již napsaného textu. Děje se tak zejména proto, že žáci s dysgrafií vědí, jak by měli napsat dané písmeno nebo číslici, ovšem jejich ruka píše něco jiného. Žáci pak chtějí chybně napsaná písmena opravit, čímž opět trpí grafická stránka jejich písemného projevu, ve kterém lze najít i gramatické chyby. Ty vznikají zejména proto, že se žák koncentruje na samotný akt psaní, a přestává si tedy uvědomovat gramatická pravidla.⁶⁰ Lze tedy říci, že dysgrafie je velmi podobná motorickému typu dysortografie.⁶¹ Dalším důvodem uvedených potíží může být svazující časový limit, který žáka stresuje. V písemném projevu dysgrafiků se dále objevují chyby jako je vynechávání písmen a s tím související zkomolení slov, vynechávání mezer mezi slovy či nesprávné užití diakritiky.⁶²

3.3 Dysortografie

Porucha zvaná dysortografie postihuje pravopis. Žák s dysortografií například přehazuje či vynechává písmena ve slovech nebo vynechá celá slova, absolutně nebere zřetel na psaní háčeků a čárek apod.⁶³ Výskyt této poruchy učení je častý v kombinaci s dysgrafií a dyslexií. Stejně jako dysgrafie, i dysortografie je často, avšak mylně, označována jako dyslexie.⁶⁴

⁵⁹ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 15.

⁶⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005, s. 7-9.

⁶¹ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 19.

⁶² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005, s. 9.

⁶³ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 158.

⁶⁴ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 11.

Je dokázáno, že děti trpící dysortografií mají největší problémy v jazycích, ve kterých je rozdílná psaná forma a mluvená forma, čili výslovnost. Jedná se například o angličtinu. Právě rozdílná písemná a mluvená forma je původcem problémů nejen ve čtení, ale i v psaní. Dítě si uvědomí výslovnost daného slova a napíše ho tak, jak ho vyslovuje. Nezaznamená tedy jeho psanou formu. Naopak u jazyků jako je němčina či čeština, nemá dítě tolik problémů při rozeznávání mluvené a psané podoby slova, jelikož výslovnost a zápis slova spolu téměř vždy korespondují. Největším problémem v českém jazyce je jeho gramatická stránka, která je značně složitá. Dítěti pak působí obtíže skloňování či časování, obtížně určuje vazbu mezi podmíněm a přísudkem či nedokáže správně rozlišit slovní druhy. Ačkoliv tyto praktické věci v jazyce nezvládá, teorii je schopno naučit se výborně. Například umí vyjmenovat pádové otázky, ale v praxi je pro něj nemožné je použít.⁶⁵ Dysortografií však není zasažena celá gramatická stránka jazyka. Jedincům s touto poruchou učení činí problémy zejména výše uvedené jevy, označované termínem specifické dysortografické jevy.⁶⁶

3.3.1 Projevy dysortografie

Dysortografie se projevuje hlavně při psaní diktátů.⁶⁷ Děti s touto poruchou učení dělají časté chyby v psaní hlásek, které si jsou podobné, zvláště pak v hláskách, které mají znělostní protějšek, např. ch-h či s-z. Dále také zaměňují písmena ve slovech a stejně jako se u dyslektiků vyskytuje přidávání písmen a slabik ve čteném textu, děje se to samé i u žáků s dysortografií, pouze s rozdílem, že tyto chyby dělají v projevu psaném.⁶⁸

Žák s dysortografií si také plete měkkost a tvrdost slabik jako je například ty-ti, ny-ni, s čímž souvisí i nesprávné zařazování jmen ke vzorům měkkým a tvrdým.⁶⁹ V psaní mu dělá problém rozlišování jednotlivých slov, a proto některá slova píše dohromady, zejména spojení předložky a jména.⁷⁰ Velmi časté je také spojování sloves se zvrtnými zájmeny. Žák s dysortografií dokonce někdy nespojuje jen pouhá slova,

⁶⁵ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 17.

⁶⁶ Dysortografie [online], [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://zsbcupice.cz/wp-content/uploads/2012/04/dysortografie1.pdf>.

⁶⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 8.

⁶⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 19.

⁶⁹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 9.

⁷⁰ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 25-26.

ale píše dohromady i celé věty.⁷¹ Ačkoliv pravidla pravopisu umí a dokáže je ústně odříkat, při psaní si je jen těžko vybaví. Dysortografie ovšem nepostihuje jen pravopis, ale i stavbu věty. Slovosled je mnohdy naprosto zpřeházený a působí na nás dojmem, že text nepsal Čech.⁷² Lze tedy říci, že děti trpící dysortografií často nemají vyvinutý jazykový cit.

Dítě též často nerozlišuje dlouhé a krátké samohlásky. Příčinou je nerozvinutý tzv. fonemický sluch. Dítěti pak splývají právě již zmíněné dlouhé a krátké samohlásky a při diktátu nerozlišuje, zda učitel říká „pátá“ nebo „pata“.⁷³

3.3.2 Druhy dysortografie

Dysortografii lze rozdělit do tří základních typů, kterými jsou typ motorický, vizuální a auditivní. Při motorické dysortografii vyčerpá žáka samotné psaní natolik, že není již schopen věnovat pozornost pravopisu samotnému. Motorická dysortografie tak může souviset s dyspraxií a je velmi podobná dysgrafii. Pokud žák trpí formou vizuální dysortografie, splývají mu zejména podobná písmena. Jak již název napovídá, je oslabena zraková paměť, a proto žák často nerozpozná chyby v napsaném textu či opraví bezchybně napsaná slova. Posledním typem dysortografie, je typ auditivní. V tomto případě je oslabena sluchová paměť. Žák má tedy značné problémy při procesu vnímání. Pokud vyučující diktuje věty, žák není schopen správně zachytit sled hlásek v jednotlivých slovech, ačkoliv diktovanému slovu rozumí.⁷⁴ Také se stává, že jedinec ne zcela dobře slyší určitá písmena, a proto dochází ke komolení slov.⁷⁵

3.4 Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly.“⁷⁶ Lze také říci, že se jedná o poruchu psaní a čtení v oboru matematiky.⁷⁷

⁷¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 9.

⁷² ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 25-26.

⁷³ ZELINKOVÁ, Olga, 2006, s. 16-17.

⁷⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 18-19.

⁷⁵ Dysortografie [online], [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <https://www.tablexia.cz/cs/encyklopedie/7/>.

⁷⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 23.

⁷⁷ SIMON, Hendrik, 2006, s. 19.

Jedincům s dyskalkulií činí veliký problém nejen vyučovací předmět matematika. Problémy u nich nastávají i v předmětech, kde se pracuje s matematickými operacemi. Jedná se například o fyziku či chemii.⁷⁸

Diagnostika dyskalkulie se provádí kombinovaným testem, který se skládá z IQ testu a testu matematického. Odborníci diagnostikují poruchu matematických schopností tehdy, pokud inteligence daného dítěte přesáhne sedmdesát bodů a zároveň výsledky matematického testu jsou pod hranicí deseti procent. Výsledky dítěte, které absolvovalo test pro diagnostiku dyskalkulie, se srovnávají s vrstevníky dítěte.⁷⁹

Ne vždy je však za problémy v matematice odpovědná dyskalkulie. Problémy v matematice může působit dyslexie, při které dítě čte číslice nesprávně, dysgrafie, kdy si žák špatně a nečitelně zapíše různá čísla, ale i dysortografie, která se projeví hlavně špatným zapsáním diktovaných čísel.⁸⁰

3.4.1 Projevy dyskalkulie

Žák trpící dyskalkulií má omezenou schopnost rozpoznat číslice, nechápe rozdíl mezi sudými a lichými čísly. Při aritmetice mu největší potíž působí číselné operace jako je násobení či sčítání a často dochází k jejich záměnám.⁸¹ Dítě si často nespojí číslo a počet, který dané číslo vyjadřuje. Dalším projevem dyskalkulie bývá to, že dítě nerozliší geometrické tvary, a to ani podle tvaru, ani dle velikosti. Častým problémem je též snížená orientace ve větších a menších číslech, což činí potíže nejen při číselných operacích, ale i při porovnávání čísel.⁸²

3.4.1.1 Základní početní operace

Žák, který trpí dyskalkulií, bude mít problémy ve všech základních početních operacích. Nejvíce zřetelně se projevy dyskalkulie objevují při sčítání, kdy můžeme pozorovat, že žák provádí sčítání pomocí prstů. Tento projev patří mezi ty nejčastější. Často se také vysledek, ke kterému dítě dospělo, může lišit o jednu. K tomuto jevu dochází zejména proto, že děti si v duchu vybaví číselnou řadu, postupují po ní, bohužel však většinou chybně.

⁷⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 12.

⁷⁹ SIMON, Hendrik, 2006, s. 19.

⁸⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 12.

⁸¹ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 158.

⁸² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 11-12.

Při násobení je největším problémem to, že žáci se musí učit násobilku z paměti. Pokud se dítě s dyskalkulií naučí násobilku, pamatuje si ji pouze krátce, anebo se ji naučí s chybami. Násobení též souvisí s již zmiňovaným sčítáním. Vyučující se většinou dětem snaží násobilku vysvětlit nějak logicky, jelikož vědí, že memorování nazpaměť není vždy tím nejlepším způsobem učení. Jejich vysvětlení je takové, že k předchozímu číslu se pouze přidá stejné číslo. Jestliže má žák problém v početní operaci sčítání, je zřejmé, že takovéto vysvětlení násobilky nepochopí.⁸³

3.4.1.2 Číselná řada

Problémy při vyjmenování číselné řady mohou mít velmi rozmanitý charakter. Děti, které mají těžší formu dyskalkulie, nedokážou vyjmenovat číslíce od jedné do dvaceti. První, co si dítě osvojí, bývá většinou číselná řada od jedné do dvaceti, od které pak dále rozvíjí své schopnosti vytvářet číselné řady od dvaceti výš. Jestliže dítě nezvládá tyto základy ani na konci první třídy, je třeba nechat ho vyšetřit odborníky.

Dalšími problémy ve vyjmenování číselné řady mohou být takové, že dítě nezvládá přechody z jedné desítky do druhé, například po čísle 49 uvede jako následující číslo 90 apod.⁸⁴

3.4.2 Typy dyskalkulie

Existuje několik podtypů dyskalkulie. Tyto jednotlivé podtypy jsou rozlišeny na základě specifických příznaků. Lze se setkat například s dyskalkulií lexickou, kdy je žák neschopen číst matematické symboly a znaky, jako jsou například číslíce či čísla, která jsou si podobná tvarem. Jak již název napovídá, dyskalkulie lexická je vlastně forma dyslexie v matematické oblasti. Dále také existuje dyskalkulie grafická, kdy žákovi činí obtíže psát jednotlivé matematické znaky, dyskalkulie operacionální, při níž jedinec nezvládne provést i velmi jednoduché matematické operace atd.

Lze se též setkat s dyskalkulií ideognostickou, při které dítě nedokáže pochopit jednotlivé pojmy z matematické oblasti, a dokonce ani nedokáže vyřešit z paměti takové příklady, které by mu neměly činit obtíže. Hovoří se též o dalších dvou druzích dyskalkulie, kterými jsou verbální a praktognostický typ. Jak již z názvu vyplývá,

⁸³ SIMON, Hendrik, 2006, s. 27-33.

⁸⁴ SIMON, Hendrik, 2006, s. 22-23.

při výskytu verbálního typu dyskalkulie bude mít jedinec obtíže slovně vyjádřit matematické znaky, operace a termíny. Jedním z příznaků u praktognostického typu je, že dítě nedokáže přiřadit předměty k číslům, počítat na počítadle a též dochází k tomu, že není schopné správně seřadit předměty velikostně od nejmenšího po největší.⁸⁵

3.5 Dyspraxie

Dyspraxie je definována jako „*porucha motorické obratnosti v různých oblastech.*“⁸⁶ Dítě neovládá správnou koordinaci svých pohybů, je tedy motoricky neobratné. Nesprávná koordinace pohybů se pak zejména projevuje při úkolech, které mají prověřit jemnou či hrubou motoriku dítěte.⁸⁷ Její projevy začínají být patrné již v předškolním věku. Dítě je velmi neobratné při různých aktivitách, které jsou naprosto přiměřené jeho věku (oblékání, jízda na kole, házení míčem). Na základní škole se pak projevy vyskytují především při tělocviku či pracovním vyučování. Potíže spojené s dyspraxií pokračují i do dospělosti, kdy si dospělý člověk není schopný například zavázat kravatu.⁸⁸ Pracovní tempo jedinců s dyspraxií je značně pomalé a samotný průběh práce působí velmi neobratně. Produkty jejich činnosti jsou většinou méně povedené, a proto se tito lidé vyhýbají tvořivým úkolům.⁸⁹

3.6 Dyspinxie

Jedná se o specifickou poruchu, která postihuje oblast kreslení. Žák nedokáže nakreslit jednotlivé předměty přiměřeně jeho věku. Hlavní charakteristikou dyspinxie je, že kresba jedince nedosahuje takových kvalit, jako je tomu u jeho vrstevníků.⁹⁰ Dítě také nesprávně pracuje s kreslicí potřebou a zcela odlišně nahlíží na perspektivu, kterou mnohdy ani nechápe.⁹¹

Dyspinxii lze rozdělit na tři druhy. První, takzvaný vizuální typ souvisí s již zmíněným vnímáním perspektivy. Dítě nezvládne namalovat předměty dle vzorů a je pro něj nemožné zobrazit trojrozměrnost předmětů. Dalším typem je dyspraxie motorická, při které jedinec nedokáže namalovat rovnou čáru bez přerušování. Dalším příznakem je časté přetahování a tloušťka čáry, která je buď velmi tenká, nebo naopak

⁸⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 23.

⁸⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 24.

⁸⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 24.

⁸⁸ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 26.

⁸⁹ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 159.

⁹⁰ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 24.

⁹¹ Můj spolužák ... se specifickými potřebami, 2014, s. 159.

velmi silná. Posledním druhem dyspinxie je typ integrační, který je kombinací předchozích dvou.⁹²

3.7 Dysmuzie

Dysmuzie postihuje hudební schopnosti jako je například vnímání hudby či její reprodukce. Tuto poruchu lze zařadit mezi nejčastější poruchy učení. Jelikož však nemá vážný dopad na průběh vyučování, nevěnuje se jí tak velká pozornost, jako již zmíněným poruchám.⁹³ Někteří lidé s touto poruchou nezvládají číst noty, ale mají výbornou tzv. hudební paměť, což znamená, že jsou schopni ihned si zapamatovat píseň. Takový typ dysmuzie je označován jako notová dyslexie. Naopak při jiném typu dysmuzie může být hudební paměť velmi omezená.⁹⁴

⁹² MICHALOVÁ, Zdeňka, 2008, s. 62.

⁹³ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 24.

⁹⁴ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 26.

4 Diagnostika

Specifické poruchy učení se mohou objevit v různých vývojových obdobích. Výjimečně je lze objevit již v předškolním věku. Toto brzké zachycení poruchy učení je pro dítě nejlepší, jelikož se může začít s vhodným způsobem reedukace, a je tak šance, že dítě nebude mít při nástupu do školy tak velké obtíže jako jiné děti s poruchami učení, u kterých došlo k diagnostice až v mladším školním věku.⁹⁵ Ovšem uvádí se, že testy u dětí v předškolním věku jsou velmi nespolehlivé, jelikož schopnosti těchto dětí se mohou ještě rozvinout.⁹⁶ K diagnostice poruch učení dochází nejčastěji v období mladšího školního věku, což je období, kdy se u dítěte SPU nejvýrazněji projeví.⁹⁷ Pokud dítě v první či druhé třídě zcela neovládá základy psaní, čtení, pravopisu či matematiky, lze to považovat za celkem běžný jev. Pokud však dítě neovládá tyto základní dovednosti ve vyšších ročnících, tj. od třetí třídy výše, je velmi pravděpodobné, že se u něj vyskytuje některá z poruch učení. Při podezření na SPU by si rodiče nejprve měli promluvit s vyučujícím jejich dítěte. Poruchy učení lze přesněji diagnostikovat od věkové hranice osmi let. Právě tehdy se od dítěte vyžadují složitější výkony během výuky.⁹⁸ Mnoho lidí však dokáže svou poruchu učení kompenzovat jinými schopnostmi, například vysokým intelektem, tak dobře, že někdy je SPU poprvé diagnostikována až u dospívajících či dospělých jedinců.⁹⁹

Aby odborníci mohli u dítěte diagnostikovat SPU, musí vyloučit, zda se za špatným prospěchem daného dítěte neskrývá jiná příčina. Pod pojmem „jiná příčina“ se skrývají například poruchy pohybového aparátu, do kterých lze řadit obrnu, poruchy smyslů jako je zrak apod.¹⁰⁰

V současnosti se diagnostika SPU provádí zejména v pedagogicko-psychologických poradnách. K diagnostice v celé její komplexnosti je třeba kooperace mnoha odborníků, kterými jsou například sociální pracovník, psycholog a speciální pedagog. Diagnostika se sestává z několika kroků, díky kterým lze určit, zda se jedná o SPU či nikoliv. Nejprve musí být vyloučeno, že rozumové schopnosti dítěte nejsou sníženy. Ke zjišťování inteligence jsou užívány psychologické testy. Dalším krokem je

⁹⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 5.

⁹⁶ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 14-15.

⁹⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 5.

⁹⁸ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 14-21.

⁹⁹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana a SOVOVÁ, Hana, 2001, s. 5.

¹⁰⁰ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 14.

anamnéza, jež se zaměřuje na dítě a jeho rodinu. Anamnéza, kterou obvykle zpracovává sociální pracovnice, zjišťuje, zda se v rodině vyskytují poruchy učení, dále také obsahuje informace o tom, jaké měla matka těhotenství a jak probíhal porod. Sociální pracovnice též zjišťuje, jaké jsou zájmy dítěte, jak u něj probíhal vývoj řeči apod. Po těchto krocích pak následují další vyšetření, která jsou prováděna psychologem či speciálním pedagogem. K těmto vyšetřením patří například: vyšetření dovedností jako je pravopis, psaní, čtení či řeč, dále se zjišťuje úroveň vnímání jak zrakového, tak i sluchového apod.¹⁰¹

Mnoho rodičů, kteří se svými dětmi nenavštíví pedagogicko-psychologickou poradnu, přisuzuje školní neúspěchy dítěte nedostatečné snaživosti či nedostatečné vůli. Rodiče pak svému dítěti různé věci zakazují, jelikož nevědí, že za špatným prospěchem může stát některá z poruch učení. To si pak vytvoří ke škole velmi záporný vztah.¹⁰²

4.1 Kritéria určení SPU

Existují celkem dvě kritéria, kterými lze určit, zda je žák postižen nějakou specifickou poruchou učení. První skupinou jsou kritéria statistická, v nichž se využívá tzv. standardizovaný test, „*který byl vytvořen stejným způsobem na mnoha dětech, aby mohly být vyvinuty standardy (normy) k různým věkovým stadiím.*“¹⁰³ Díky tomuto způsobu jsou výsledky dítěte, které test podstoupilo, porovnávány s výsledky jeho vrstevníků. Tento test se užívá zejména v oblastech s měřeným prospěchem, tedy v oblasti matematiky, pravopisu či čtení. Nesnadno zařaditelné schopnosti se posuzují dle kritérií klinických. V tomto případě dítě zhodnotí odborník, popřípadě více odborníků, kteří posuzují chování a schopnosti daného dítěte.¹⁰⁴

4.2 Kompetentní osoby

Pokud pozorujeme, že dítě má ve škole značné problémy s učivem, které se nezlepšují i přes domácí přípravu, je vhodné vše nejprve zkontrolovat s třídním učitelem. Má-li škola speciálního pedagoga, je doporučeno kontaktovat i jeho. Ten může s dítětem vhodně pracovat jak v procesu vyučování, tak i po skončení vyučování. Většinou je však rodičům doporučeno vyhledat pedagogicko-psychologickou poradnu, kde se provádí komplexní vyšetření. Toto vyšetření se skládá

¹⁰¹ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 33-34.

¹⁰² KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009, s. 172.

¹⁰³ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 13.

¹⁰⁴ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 13.

z části speciálně-pedagogické a z části psychologické. Z pedagogicko-psychologické porady obdržíme zprávu, ve které nalezneme údaje o dítěti, dále také výsledky daného testu a doporučení, jak s dítětem dále pracovat. Pedagogicko-psychologická poradna však není jediným zařízením, kde můžeme nechat dítě vyšetřit. Vyšetření totiž provádí i psychologové, speciální pedagogové či různé neziskové organizace. Problémem však je, že tato zařízení nemohou vystavit podnět k integraci. Jedná se o dokument, díky kterému škola bere v potaz, že žák má speciální vzdělávací potřeby. S tím souvisí i tvorba individuálního vzdělávacího plánu. O individuálním vzdělávacím plánu blíže pojednávají podkapitoly 6.1 a 6.1.1. Škola má také právo na vyšší dotaci, která slouží k nákupu speciálních pomůcek, které žák potřebuje. Lze také získat finance na to, aby škola mohla zaplatit speciálního pedagoga, který se může žákům s SPU věnovat.¹⁰⁵

4.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Rodičům může být doporučeno ze strany pedagoga, aby navštívili se svým dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu. Záleží však pouze na rozhodnutí rodiče, zda poradnu navštíví či ne. Poradnu lze navštívit i z vlastní iniciativy rodičů.¹⁰⁶ Jedinci, kteří dosáhli věku osmnácti let, si mohou návštěvu v poradně sjednat sami. Výjimky ve věku žadatele lze učinit, pokud je dítě z problémové rodiny, která o něj nejeví potřebný zájem. V takovém případě si může o vyšetření zažádat i dítě, které ještě nedosáhlo hranice plnoletosti.¹⁰⁷ Tato zařízení se objevovala již v šedesátých letech minulého století a v současné době se vyskytují ve všech okresních městech.¹⁰⁸

Pedagogicko-psychologická poradna ovšem neřeší jen problémy spojené se specifickými poruchami učení. Zabývá se také nejrůznějšími problémy s výchovou či výukou, posuzuje, zda je dítě zralé pro nástup do první třídy, může být nápomocna při výběru školy a řeší také psychopatologické jevy, kam lze zařadit drogovou problematiku, záležitosti týkající se šikany apod.

V pedagogicko-psychologické poradně se lze nejčastěji setkat se čtyřmi typy pracovníků, kterými jsou psycholog, speciální pedagog, sociální pracovníce a preventista. Nejširší pole působnosti má psycholog, který řeší problémy s výchovou,

¹⁰⁵ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 53.

¹⁰⁶ POKORNÁ, Věra, 2010, s. 304.

¹⁰⁷ Systém péče v PPP Nový Jičín [online], [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.pppnj.cz/Stranky/system-pece-v-ppp.aspx>.

¹⁰⁸ POKORNÁ, Věra, 2010, s. 304.

zkoumá školní zralost, provádí inteligenční a různé psychologické testy atd. Pro diagnostiku specifických poruch učení je důležitý zejména speciální pedagog, který se na poruchy zaměřuje a navrhuje další postupy, jak pracovat s dětmi, které trpí některou z poruch. Sociální pracovníce též hraje důležitou roli ve vyšetření, která se provádějí při diagnostice poruch učení, jelikož provádí s rodiči anamnézu dítěte a popřípadě s nimi konzultuje i výsledky vyšetření. Preventista se pak zabývá zejména již zmíněnými psychopatologickými jevy.

Po potřebných vyšetřeních obdrží rodiče zprávu, jež obsahuje výsledky dítěte a doporučení, jak by se mělo s dítětem dále pracovat. Rodiče by měli zprávu předat dané škole, kterou dítě navštěvuje. Ideálně by měla být zpráva předána všem učitelům, kteří dítě vyučují, a to proto, aby věděli, jak s dítětem mají pracovat v hodinách.¹⁰⁹

4.3 Vyšetření

Na vyšetření se většinou podílí dvě klíčové osoby, kterými jsou speciální pedagog a psycholog. Úkolem psychologa je vyšetřit intelekt dítěte, speciální pedagog pak zkoumá školní dovednosti. Cílem speciálního pedagoga není jen zaměření se na tzv. trivium, tedy psaní, čtení, počítání. Zaměřuje se i na to, jak se dítě orientuje v prostoru či čase, jakými řečovými dovednostmi disponuje atd. Vyšetření probíhá během jednoho dne, někdy je však rozděleno do dvou dnů.

V průběhu vyšetření dítě zůstává s kompetentními osobami samo. Přítomnost rodičů se vyžaduje pouze při tvorbě anamnézy, jelikož se jich odborníci ptají na vývoj dítěte, na jeho návyky či na výskyt SPU v rodině. Při vyšetření jsou dítěti předkládány rozmanité úkoly. Ty, které mají zjistit intelekt dítěte, jsou zaměřeny například na to, jak dítě dokáže vyřešit úkoly, kde se vyžaduje logické myšlení, jak si dokáže zapamatovat určené informace či jak je dítě schopné pracovat se slovy. V další části, kterou má v kompetenci speciální pedagog, děti musí přečíst text, napsat diktát a dále jsou také zkoumány schopnosti, které souvisejí s již zmíněným triviem. Dochází tedy k vyšetření pravo-levé orientace, jazykového citu, řečových dovedností atd.¹¹⁰

Odborníci nejprve musí získat veškeré informace o obtížích daného dítěte, což je většinou realizováno pomocí dotazníku či rozhovoru. Pro odborníky mají veliký

¹⁰⁹ Systém péče v PPP Nový Jičín [online], [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.pppnj.cz/Stranky/system-pece-v-ppp.aspx>.

¹¹⁰ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 53-54.

význam například i sešity, kde lze vyzorovat konkrétní obtíže, které má dítě ve škole. Velmi důležité je také vyšetřit zrakové a sluchové vnímání, a to zejména proto, že děti se specifickými poruchami učení většinou nejsou zcela schopné rozlišit slova či jejich části pomocí sluchu a zraku. Snížená úroveň zrakového a sluchového vnímání téměř vždy znamená, že se bude jednat o SPU.¹¹¹

Při vyšetření se lze dozvědět i to, v čem daní jedinci vynikají či zaostávají, díky čemuž je pak efektivnější výběr určitého vyučovacího přístupu či způsob reedukace.¹¹²

4.3.1 Vyšetření čtení

Pro vyšetření čtení jsou užívány tzv. standardizované testy, které jsou různě obtížné. Obtížnost závisí na tom, v jakém ročníku základní školy se test provádí. V průběhu vyšetření čte dítě tři minuty a zkoušející si zaznamenává celý průběh. Tento záznam je pak velice přínosný i pro reedukaci poruch učení. Pokud se rychlost čtení pohybuje okolo šedesáti až sedmdesáti slov za minutu, označujeme toto čtení jako sociálně únosné. Při této rychlosti je dítě schopno získat ze čtení nové informace a nemusí se příliš soustředit na správnou techniku čtení. Při tomto vyšetření se též posuzuje to, jak je dítě schopno textu porozumět (zda je schopno text převyprávět, zodpovědět položené otázky apod.). Pokud dítě čte chybně šest až deset procent slov, lze toto čtení již považovat za defektní.¹¹³

4.3.2 Vyšetření pravopisu

Při vyšetření pravopisu se užívají diktáty, které obsahují tzv. specifické dysortografické jevy. Jelikož se porucha učení projevuje ve škole znatelně výrazněji, je nezbytné porovnání diktátu, který dítě psalo v poradně, a diktátu, který byl napsán ve škole. Tímto porovnáním lze dospět k důležitým poznatkům. Pokud diktát psaný v poradně je bez chyb, zatímco diktát psaný ve škole je jich plný, vypovídá to o tom, že možnou příčinou chyb je například pomalejší tempo dítěte, nesoustředěnost apod.¹¹⁴

4.3.3 Lékařská vyšetření

Lékař vykoná tzv. fyzikální vyšetření a na základě jeho výsledků může poslat dítě na další vyšetření, která jsou více specifická. Při fyzikálním vyšetření se lékař

¹¹¹ ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013, s. 54-55.

¹¹² POKORNÁ, Věra, 2010, s. 133.

¹¹³ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 34-35.

¹¹⁴ ZELINKOVÁ, Olga, 2000, s. 35.

zaměřuje na tělesnou konstituci dítěte, tj. na jeho váhu a výšku. Dále prozkoumá to, jak jedinec udrží rovnováhu, zaměří se na jeho reflexy a koordinaci v prostoru. Pokud se pediatrovi zdá, že jsou některé hodnoty v nepořádku, může doporučit další vyšetření, jako jsou: testy zrakového a sluchového vnímání, které hrají klíčovou roli, testy chromozomů, elektroencefalogram (EEG), provedení rentgenu lebky či magnetické rezonance díky které lze detailně prozkoumat stavbu mozku.¹¹⁵

¹¹⁵ SELIKOWITZ, Mark, 2000, s. 28-32.

5 Přejchod na druhý stupeň základní školy

Pro každé dítě je přestup z prvního stupně na druhý značně obtížný, což v případě dětí se specifickými poruchami učení platí dvojnásobně. Rodiče by měli informovat všechny vyučující, se kterými se bude jejich dítě setkávat v hodinách, o jeho poruše učení. Mnohdy totiž rodiče spoléhají na to, že pedagogové si informace sdělí mezi sebou. Ne vždy tomu tak je, a proto je nevhodnějším způsobem kontaktovat všechny vyučující osobně a pohovořit si s nimi o daných potížích, které dítě má.

Učitelé většinou žákům již neposkytují tak velké množství materiálů, a žáci jsou tak nuceni přistoupit k formě samostudia. Toto může být komplikace zejména pro dyslektiky, kteří mají obtíže se čtením, a mnohdy tak přečtenému textu nerozumějí. Ke změně dochází i ve způsobu zpracování dané látky. Žák si musí zvyknout, že veškeré informace si již nebude moci opsat z tabule, jako tomu bylo na prvním stupni, ale že si bude muset dělat výpisky z učitelova výkladu či z knih. Přibývají i prezentace učiva žákem pomocí referátů či prezentací v Power Pointu.¹¹⁶

S přechodem na druhý stupeň základní školy přibývá žákovi mnoho nových předmětů a od žáků se očekává větší domácí příprava na jednotlivé hodiny. Rodiče by se tedy měli svému dítěti soustavně věnovat. Po dobu prvního roku na druhém stupni se doporučuje, aby se rodiče věnovali svému dítěti každý den.

S druhým stupněm, a později i se střední školou, přibývá ústního zkoušení, které často zahrnuje větší rozsah učiva. Pokud se žák připravuje na zkoušení, neměl by se učením takzvaně přehlít. Doporučuje se, aby učení trvalo spíše kratší dobu a aby bylo pravidelné. Žák by si měl také uvědomit, jaká složka paměti u něj převládá, a dle toho volit vhodné způsoby učení. Pokud je u něj silnější auditivní paměť, bude pro něj jednodušší učit se z hlasových nahrávek. Naopak pokud je u dítěte více rozvinut typ vizuální paměti, bude mu více vyhovovat učení z poznámek, které si barevně podtrhne apod.¹¹⁷

Ač je pro některé žáky s SPU velkou výhodou, že čtení na známky se na druhém stupni již neuplatňuje, je pro ně větší nevýhodou to, že se po nich požaduje práce s daným textem a s tím související i porozumění danému textu. Co se týče textu

¹¹⁶ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 131-132.

¹¹⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 31-33.

psaného, opět se zde vyskytuje jedna výhoda a nevýhoda. Vyučující již nehodnotí písmo z hlediska formy, což je pro mnohé dysgrafiky výhodou. Ovšem na druhé straně se hodnotí obsah projevu, přibývají gramatická pravidla, jako je psaní velkých písmen apod., což můžeme považovat jako velkou nevýhodu pro žáky se specifickými poruchami učení.¹¹⁸

¹¹⁸ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 132.

6 Úlevy pro žáky s poruchami učení

Úlevy pro žáky s poruchami učení lze realizovat různými způsoby. Integrovaní jedinci mají vytvořený individuální vzdělávací plán, který pojednává o realizaci jednotlivých hodin a o úlevách, které by měli vyučující daným žákům poskytovat. Úlevy se poskytují nejen žákům s individuálním vzdělávacím plánem, ale i žákům, kteří ho nemají. Jejich realizace může být různá, například slovní hodnocení, kombinace slovního hodnocení se známkami, redukce učiva v hodinách, využívání různých pomůcek pro efektivnější práci atd.

6.1 Individuální vzdělávací plán

„Ve zprávě z vyšetření se někdy objeví formulace, že „klient má nárok na integraci“ a na základě tohoto tvrzení je ke zprávě přiložen dokument nazvaný podnět/posudek k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že je zapotřebí více přizpůsobit průběh výuky speciálním vzdělávacím potřebám žáka. S tím souvisí vytvoření individuálního vzdělávacího plánu.“¹¹⁹

Podnět k tomu, aby došlo k integraci žáka, může navrhnout jen školské poradenské zařízení (pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum). Rodiče, kteří mají zájem o individuální vzdělávací plán, musejí nejprve kontaktovat vedení školy, které integraci a IVP povolí. Problém ovšem nastává tehdy, je-li ve třídě maximální počet žáků s IVP. Dle zákona může být ve třídě maximálně pět integrovaných žáků. Situaci lze ovšem řešit tak, že se vytvoří jiný plán, tzv. plán pedagogické podpory, který je variantou IVP. Liší se však v tom, že žák nemá oficiální status integrovaného žáka, a škola tak na něj nemůže čerpat finanční prostředky, které slouží k nákupu pomůcek.

Starší žáci již do tvorby individuálního vzdělávacího plánu mohou zasahovat a říci, co potřebují k efektivní práci. I přesto, že není určena přesná podoba obsahu IVP, měl by obsahovat informace o postupech výuky v daných předmětech, nezbytné pomůcky, které žák potřebuje či informace o způsobu hodnocení.¹²⁰

¹¹⁹ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 110.

¹²⁰ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 110-112.

6.1.1 Individuální vzdělávací plán na druhém stupni základní školy

Jelikož výsledky vyšetření někdy dopadnou u žáků na druhém stupni lépe, vytváří to dojem, že se obtíže zmírnily a žák již nepotřebuje být dále integrován. Ovšem i přes lepší výsledky testování je vhodné ponechat IVP i na druhém stupni základní školy. Plán by měl obsahovat vše, co bylo zmíněné v podkapitole 6.1 Individuální vzdělávací plán. Dále by se také měl zabývat poznámkami z výuky, zejména v případě, kdy je žák po sobě nepřečte a nemůže je dále použít. Stále častěji se tedy přistupuje k tomu, že učitelé poskytují integrovaným žákům osnovy probírané látky, kam si žák už jen doplňuje další poznámky. Další možností je také kopírování poznámek od spolužáků.

V individuálním vzdělávacím plánu by též měly být uvedeny informace o užívání určitého druhu písma. Vyhovuje-li tedy dítěti psát pouze tiskacím písmem, vyučující by mu v tom neměli zabraňovat. Žák také může užívat různé přehledové tabulky, a to i při testech. S testy a formami zkoušení obecně souvisí další složka IVP. Mělo by zde být uvedeno, zda žák preferuje písemné či ústní prověřování znalostí. Hodnocení znalostí pak může i na druhém stupni probíhat slovní formou.¹²¹

6.2 Testování a hodnocení

Testování a určité způsoby hodnocení ve škole poskytují pedagogům objektivní pohled na jednotlivé žáky. Na mnoha školách je velmi časté slovní hodnocení žáků s SPU, jelikož známky nejsou mnohdy objektivní a nedokážou zachytit vývoj a snahu žáka. Vhodnou technikou hodnocení je například porovnání čtení a psaní na začátku a na konci školního roku. Vyučující zadá žákům s SPU na začátku i na konci roku stejný diktát a hodnotí v něm, jaké pokroky dané dítě udělalo.¹²²

Alternativní způsoby testování se nejvíce uplatňují zejména u jedinců s dysgrafií. Psaní, které je pro ně tak náročné, se využívá ve všech předmětech při tvorbě poznámek či při testování. Právě proto existuje nejvíce úlev právě pro dysgrafiky. Pro jedince s dysortografií pak existuje úlev v testování méně. Jedná se například o doplňovací cvičení, stejně jako v případě dysgrafiků, či o povolení gramatických přehledů. Lze říci, že dyslektici mají úlevy ve známkování a testování

¹²¹ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 180-182.

¹²² POKORNA, Věra, 2010, s. 132-133.

zejména na prvním stupni, kde se uplatňuje jako jeden ze způsobů zkoušení hlasité čtení na známky.

6.2.1 Testování dysgrafiků

Pedagog může realizovat úlevy pro dysgrafiky v různých podobách. Žáka s dysgrafií může vyzkoušet ústně, a prověřit si tak jeho znalosti, či může danému žákovi předložit doplňovací cvičení namísto diktátu. To je pro dysgrafiky veliké ulehčení, jelikož se nemusí soustředit na psaní, a mohou se více soustředit na gramatickou stránku projevu, která pak většinou bývá bezchybná. Pro dysgrafiky nastávají značné obtíže tehdy, pokud vyučující preferuje písemnou formu zkoušení. Mnohdy je vyvíjen tlak i na úpravu a čitelnost písma v testech, a tak se žák soustředí na samotný akt psaní natolik, že nestihne napsat vše, co ví. Jedinci s dysgrafií by proto měli mít možnost prokázat své vědomosti ústní formou zkoušení.¹²³

Pro dítě trpící dysgrafií je také důležité, aby mělo na vše dostatek času. To znamená, že pedagog bude zadávat domácí úkoly včas a nebude na dítě při hodině vyvíjet časový nátlak. Skvělou pomůckou pro dysgrafiky je samozřejmě počítač. Díky němu jsou dysgrafikovy projevy čitelné a zvýší se tempo práce. Učitelé v hodinách často uplatňují tzv. doplňovací cvičení namísto diktátů, a tím ulehčí dítěti námahu spojenou se psaním. Podobný systém je často uplatňován i s poznámkami.¹²⁴

Podstatné je i to, jak bude okolí přistupovat k žákovi s dysgrafií. Při nevhodném přístupu může dojít i k tomu, že si dítě vytvoří odpor k psaní. Někteří vyučující trvají na vzorné úpravě a čitelnosti písma. Pokud je pro ně písmo nečitelné či je písemný projev značně neupravený, snižují známku. Jestliže tento přístup aplikují i u dětí s dysgrafií, často se stane, že dítě ztratí motivaci a zájem o psaní.¹²⁵

6.2.2 Gramatické přehledy pro jedince s dysortografií

V obchodech lze zakoupit nejrůznější přehledy pravopisu, které jsou ne vždy vhodné. Zakoupené přehledy se většinou snaží poskytnout co největší množství informací, čemuž se přizpůsobuje i písmo, které je velmi malé. Nejvhodnějším způsobem je, pokud si žák vypracuje přehled sám. Daný jedinec totiž ví, jak přehled vypracovat, aby se v něm co nejlépe orientoval. To znamená, že si vybere barvy,

¹²³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005, s. 9-12.

¹²⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 21.

¹²⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005, s. 12.

kterými bude důležité pojmy zvýrazňovat, vybere si typ písma apod. Zároveň si tvorbou přehledu lépe osvojí danou látku. Přehledy gramatických pravidel lze využívat nejen v hodinách či při tvorbě domácích úkolů, ale i při prověřování žákových znalostí.¹²⁶

6.3 Psaní a tvorba poznámek

Jestliže jedinci činí potíže psát psacím písmem, musí vynaložit značné množství energie na samotný akt psaní, a písmo se tak stává nečitelné. V tomto případě je vhodné zvážit alternativní způsoby psaní a povolit žákovi psát buď písmem tiskacím, nebo hůlkovým. Další alternativou je psaní na počítači.

Problém nečitelného písma se odráží téměř ve všech vyučovacích předmětech. Pokud si žák vytvoří zápisky, které po sobě nemůže přečíst, nemůže si danou látku osvojit.¹²⁷ Pro tyto děti je velmi namáhavé opisovat poznámky z tabule či dělat si obsáhlé poznámky z učebnice.¹²⁸ Vyučující tedy může žákovi vytvořit různé přehledy či poznámky, které jsou mu při učení nápomocny. Poznámky mohou být buď úplné, kam si žák nemusí nic vpisovat, nebo neúplné, do nichž si žák zapisuje různé pojmy a další informace.¹²⁹

6.4 Druhý cizí jazyk

Na našem území se povinně začíná vyučovat cizí jazyk již ve třetí třídě základní školy. Od roku 2013/2014 se na druhém stupni ZŠ zavedl i druhý cizí jazyk, jakožto povinný. V případě dítěte, které má speciální vzdělávací potřeby, lze poslat vedení školy písemnou žádost, aby pro žáka nebyl tento druhý cizí jazyk povinný. Vedení školy buď může, anebo nemusí žádosti vyhovět. K zamítnutí dochází zejména v případech, kdy ve škole není dostatek dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a vedení školy tak není schopné zajistit náhradní výuku pro tyto žáky.¹³⁰ Pokud je žádosti vyhověno, většinou se jako alternativa místo druhého cizího jazyku provádí reedukace či procvičování látky, která je pro žáky nejméně obtížná.

Největším problémem výuky dvou cizích jazyků je to, že žáci jazyky často zaměňují, například užívají osvojená gramatická pravidla němčiny při výuce angličtiny.

¹²⁶ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 36-47.

¹²⁷ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 41.

¹²⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 43.

¹²⁹ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 42.

¹³⁰ Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, 2014, s. 187.

Pro žáky s poruchami učení se doporučují spíše jazyky, u kterých se psaná forma téměř shoduje s výslovností. Jedná se například o němčinu. Naopak největší problémy jedincům s SPU činí jazyky, kde se liší psaná forma a výslovnost. Je tedy patrné že, angličtina a francouzština patří mezi nejméně vhodné jazyky. V angličtině lze například samohlásku „a“ vyslovit několika možnými způsoby, a právě to činí dyslektikům značné potíže.¹³¹

¹³¹ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 18-19.

7 Přístup k žákům s SPU ve výuce českého jazyka

Tato kapitola se detailněji zaměří na možné přístupy k žákům s poruchami učení, které by vyučující měli uplatňovat ve výuce českého jazyka. Kapitola se tedy zaměřuje na možnosti psaní a hodnocení diktátů, potažmo doplňovacích cvičení, na možnosti psaní slohových prací a na ověřování porozumění textu.

7.1 Diktáty a doplňovací cvičení

Pro ověření znalostí českého jazyka učitelé upřednostňují diktát. Ovšem pro děti s SPU představuje diktát nejnáročnější formu zkoušení. Existuje několik přístupů, které lze využít při diktátech u dětí s SPU. Učitel většinou zvolí jednu formu, a to takovou, která danému dítěti vyhovuje nejvíce. K těmto přístupům, či takzvaným úlevám, patří například:

- Povolit dítěti psát pouze část diktátu, například první polovinu. Z toho, co dítě buď napsat nestihne, nebo má povoleno od učitelů, že psát již nemusí, ho poté lze prověřit ústně (například při opravě diktátu).
- Umožnit žákovi zaznamenávat diktát na počítači.
- Dát dítěti doplňovací cvičení. Nemusí tedy psát celý diktát, ale soustředí se jen na vybrané gramatické jevy.
- Umožnit dítěti přípravu doma. Dítě se tedy seznámí s diktátem dopředu.
- Stanovit delší časový limit na kontrolu diktátu.¹³²

Pro žáky s poruchami učení je však vhodnější alternativou doplňovací cvičení. Ovšem i to s sebou nese nevýhody. Děti s SPU si natištěný text mnohdy špatně přečtou či si nedokážou domyslet určitá slova, a často tak doplní chybnou hlásku. Toto chybné domýšlení slov lze redukovat tím, že se v zadání jasně uvede, jaký gramatický jev má žák doplnit. V porovnání s diktátem je však doplňovací cvičení stále tím nejlepším způsobem pro ověřování znalostí.¹³³

7.1.1 Problémy spojené s diktáty

Při diktátu se jedinec soustředí zejména na samotný akt psaní a nedokáže správně aplikovat gramatická pravidla. Žáci s SPU také mnohdy nemají dostatečně vyvinuté sluchové vnímání, a z toho důvodu se mohou v diktátu objevovat naprosto jiná

¹³² MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 46-47.

¹³³ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 48.

slova než ta, která učitel diktoval. Psaní diktátu je pro žáky s poruchami učení velmi obtížné, jelikož se musí koncentrovat nejen na samotné psaní, ale i na aplikaci gramatických pravidel, musí správně rozpoznat, jaká slova jsou diktována apod. Žák tedy musí správně slyšet slova, zvukovou podobu přenést do psané podoby, uvědomit si správnou interpunkci a diakritiku, poté aplikovat správná gramatická pravidla a celý text si po sobě musí ještě zkontrolovat. Pokud tedy vyučující zvolí diktát jakožto formu testování i pro žáky s poruchami učení, měl by žákům poskytnout úlevy, které jsou uvedené v podkapitole 7.1.¹³⁴

7.2 Slohové práce

Slohové práce činí jedincům s poruchami učení značné potíže, jelikož se od nich vyžaduje napsat větší množství textu. Vyučující musí očekávat, že gramatická stránka slohových cvičení bude u žáků s SPU velmi slabá. Při psaní příběhů, úvah apod. se děti zejména soustředí na psaní a na strukturu daného slohového útvaru, tudíž na uvažování nad gramatickými pravidly jim mnohdy nezbývá čas ani energie. Aby učitelé dosáhli u žáků s poruchami učení co nejlepších výsledků, měli by s nimi nejprve rozebrat zadané téma a také to, jak chtějí celý text koncipovat. Opět by měl být žákům dán dostatečný časový limit a volnost ve formě psaní. Pokud tedy jedinec preferuje psaní tiskacím písmem, učitelé by mu neměli bránit.¹³⁵

7.3 Čtení a porozumění

Žáci při čtení často slabikují, nedokážou přečíst komplikovaná či pro ně neznámá slova na první pokus, ale čtou je vícekrát. Také jim činí značný problém přeskokování z jednoho řádku na druhý. Z tohoto důvodu se pro jedince s poruchami učení doporučuje záložka na čtení.

Při čtení je důležitá nejen správná technika čtení, ale i porozumění danému textu. Po žákovi by vyučující či rodiče měli požadovat shrnutí textu, který přečetl, aby poznali, zda došlo k porozumění. Je důležité sledovat, zda dítě nepoužívá jen doslovné fráze, které se objevovaly v textu, zda dokáže text hlouběji analyzovat či zda dodržuje časovou posloupnost přečteného příběhu. V porozumění někdy může bránit čtení

¹³⁴ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 48-50.

¹³⁵ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 50-52.

nahlas. Žák se totiž soustředí pouze na techniku, aby text přečetl co nejlépe, ale význam jednotlivých slov nevnímá.¹³⁶

7.4 Hodnocení výkonů žáků s SPU

Diktát, slohové a jiné písemné práce bychom u dětí s SPU měli hodnotit jinými způsoby než u ostatních žáků. Zde jsou uvedeny některé z nich:

- Hodnotit žáka slovně a při hodnocení se nezaměřovat jen na chyby. Žáka lze například pochválit za vynaložené úsilí.
- Nezapočítávat do známky ty chyby, za které dítě nemůže. Tento způsob hodnocení tedy vyžaduje, aby se učitel podíval do žákova záznamu z vyšetření, kde jsou zaznamenané chyby, které dělá. Jedná se například o nedopisování slov, nerespektování diakritiky, zaměňování jednotlivých písmen apod.
- Neopravovat červenou barvou. Dyslektici si totiž zapamatují právě onen výraz, který je nesprávný, jen proto, že je červeně podtržený. V tomto případě se tedy doporučuje červeně podtrhnout výrazy, které žák napsal dobře.
- Zavést speciální sešit na opravy. Pokud učitel po dítěti vyžaduje provádění oprav klasických, je velmi časté, že dítě si svou chybu neuvědomuje a píše ji stále dokola. Jestliže vyučující zavede sešit na opravy, napíše sem slovo, ve kterém žák chyboval, ve správném tvaru. Dítě slovo pak opíše a je větší pravděpodobnost, že si zafixuje jeho správný tvar. Tato pomůcka je velmi vhodná i pro domácí přípravu, jelikož žák přinese sešit svým rodičům, a ti s ním pak mohou jednotlivé problematické jevy probrat.¹³⁷

Ve slohových pracích by měli vyučující přihlížet zejména k tomu, jakou formou žák dané téma zpracoval a zda neodbočil od zadaného slohového útvaru. Gramatika se ve slohových pracích těchto žáků mnohdy nehodnotí. Učitel též může umožnit psát dítěti slohovou práci na počítači. Někdy se dokonce přistupuje i k domácí přípravě.

Samozřejmě, že žáky s SPU nemohou vyučující hodnotit stejně přísně jako ostatní děti ve třídě. Pouze špatným hodnocením se dosáhne toho, že se u žáka ztratí zájem o daný předmět a žák se přestane snažit o vylepšení svých známek. Tolerantnější

¹³⁶ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 30-33.

¹³⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 47-48.

hodnocení se může projevit i například tehdy, udělá-li žák několikrát stejnou chybu a vyučující to považuje pouze za jedno pochybení.¹³⁸

¹³⁸ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 50-52.

8 Odras specifických poruch učení ve výuce

Pokud se zaměříme na dopad specifických poruch učení na výuku, nejvíce bude postížena výuka českého jazyka. Problémy však mohou nastat i v jiných předmětech, například žák trpící dyskalkulií bude mít největší problém při hodinách matematiky apod.

Obecně lze říci, že poruchy učení postihují téměř všechny oblasti učení. Dopady můžeme vidět například v již zmíněné matematice, kde budou mít největší problémy žáci trpící dyskalkulií, dále lze pozorovat problémy v hodinách chemie, při kterých si žák nedovede osvojit chemické vzorce kvůli kombinaci číslic a písmen, v hodinách hudební výchovy, která je problematická pro žáky s dysmuzií, v hodinách tělesné výchovy, které činí problém žákům s dyspraxií atd.¹³⁹

8.1 Odras specifických poruch učení ve výuce jazyků

Z předchozích kapitol, které nastínily, jaké jsou projevy SPU, je zřejmé, že největší dopad na výuku českého jazyka, budou mít dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Specifické poruchy učení se při výuce českého jazyka odráží ve všech jeho složkách. Samozřejmě záleží i na tom, jakou poruchou žák trpí. Pokud dítě trpí dyslexií, jeho problémy se promítnou hlavně do složky literární, kde nastává největší problém se čtením, porozuměním daných textů atd. Naopak žák s dysgrafií či dysortografií bude mít největší problémy při psaní slohů či při hodinách pravopisu. Při hodinách českého jazyka však mohou nastat i komplikace s větným rozborem, kdy žáci trpící SPU nejsou schopni správně identifikovat stavbu věty.¹⁴⁰

Tyto poruchy učení znesnadňují osvojování českého jazyka. Někteří žáci na druhém stupni ZŠ již zdánlivě nemají se čtením tak velké problémy jako na stupni prvním. Ovšem pokud se jich vyučující po dočtení daného textu zeptá na obsah, žáci trpící SPU nejsou schopni přečtený text zrekapitulovat. Žák se tedy soustředil na techniku čtení, ale obsah mu unikl. Dalším problémem může být doba, po kterou čtení trvá. Má-li žák čtení osvojené na dobré úrovni, pamatuje si i mnohé podrobnosti v textu zmíněné a daným textům bez problémů rozumí. Ovšem potřebuje větší časovou

¹³⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 29-30.

¹⁴⁰ MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 29.

dotaci. Žákům s dyslexií by se tedy mělo poskytovat více času na čtení než jejich spolužákům.

Ovšem největším problémem při osvojování českého jazyka je špatné zvládnutí pravopisu. Pravopis je velmi komplexní záležitost, žák musí znát daná pravidla a vědět, kdy je užit. Mnozí žáci s poruchou učení jsou schopni vysvětlit různá pravidla pravopisu, ale při jejich užití chybují.¹⁴¹

Specifické poruchy učení nemají dopad jen na výuku českého jazyka, jak již bylo zmíněno. V cizím jazyce má žák s SPU téměř stejné problémy jako v jazyce českém, ke kterým však přibývají i potíže další. Dítěti činí veliké obtíže zapamatovat si výslovnost jednotlivých slov, jelikož grafická podoba slova se mnohdy liší od té akustické. Žák si také jen obtížně osvojuje cizí slovní zásobu a nepamatuje si odlišné tvary písmen (např. azbuka v ruském jazyce).¹⁴²

¹⁴¹ KREJČOVÁ, Lenka a BODNÁROVÁ, Zuzana, 2015, s. 15-16.

¹⁴² MICHALOVÁ, Zdeňka, 2004, s. 30.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce se skládá ze tří oddílů. Cílem prvního oddílu praktické části je pozorování průběhu vyučovací hodiny, kde jsou přítomni žáci se specifickými poruchami, a zhodnocení, zda jejich přítomnost ovlivňuje průběh hodiny. Kromě sledování průběhu hodiny jsou také sledovány a popsány výkony integrovaných žáků během hodin literatury a mluvnice. Druhá část je založena na rozboru diktátů třech žáků. Analyzovány budou diktáty dvou integrovaných žáků a jednoho nedagnostikovaného, u něhož je zjevné, že trpí poruchou učení. Ve třetí části je uveden rozhovor s učitelkou českého jazyka. Jednotlivé otázky byly pokládány tak, aby došlo k potvrzení či vyvrácení tezí uvedených v teoretické části. Při tvorbě praktické části byla tedy užita kvalitativní metoda studia a analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a metoda rozhovoru.

Součástí praktické části tvoří i obrazové přílohy, kterými jsou již zmíněné diktáty a individuální vzdělávací plán týkající se českého jazyka.

9 Pozorování hodin českého jazyka

Pozorování hodin českého jazyka probíhalo u žáků v sedmém ročníku na jedné základní škole v Českých Budějovicích. Třída se skládá z jedenadvaceti dětí, konkrétně ze třinácti chlapců a osmi dívek, z čehož jsou dva chlapci integrovaní. Ovšem po pozorování práce všech žáků jsme se i s ostatními vyučujícími shodli, že většina chlapců trpí některou z poruch učení. Jelikož se ve třídě nachází mnoho dětí z rodin se špatným sociálním zázemím, rodiče o diagnostiku a návštěvu pedagogicko-psychologické poradny nejeví zájem. Ve třídě se tedy nacházejí děti jak z bezproblémových rodin, tak i z rodin problémových, dále je zde mnoho žáků, u kterých je evidentní, že trpí SPU, ale diagnóza u nich nebyla provedena, a dva integrovaní chlapci s diagnostikovanými poruchami učení, z nichž jeden je i po mozkové obrně. Je třeba uvést, že všechny dívky ve třídě jsou snaživé a ani u jedné z nich nejsou patrné známky SPU. Při vyučovacích hodinách je přítomna i asistentka pedagoga, která pomáhá zejména integrovanému žákovi s SPU, který je po mozkové obrně, a druhého žáka s poruchami učení při výuce usměrňuje.

9.1 Hodina literatury

Probírané téma na hodině literatury byla doba středověku, konkrétně se probírala legenda o krysaři a události týkající se Mistra Jana Husa. Žáci četli i dva texty z čítanky, které byly zaměřeny na danou látku. Při čtení textu se objevilo mnoho chyb typických pro dyslexii. Nejvíce patrné bylo slabikování, které se projevilo u většiny chlapců. Integrovaným žákům pak dělalo problémy i rozeznávání krátkých a dlouhých samohlásek, například místo slovesa „*hloubí*“ žák přečetl „*hloubi*“. Při čtení se také velmi hojně objevovalo domýšlení slov, vynechávání slabik či naprostá neschopnost slovo přečíst či si ho domyslet. Chlapci často nedokázali přečíst ani velmi známá slova, jako je „*postel*“, ovšem největší problémy jim činila slova, která se v dnešní době již moc nepoužívají. Příkladem je přechodníkový tvar „*vyprávěje*“ či substantivum „*rychtář*“. Slova, která se dnes již téměř neužívají, nedokázali chlapci přečíst, ani odhadnout. U substantiva „*rychtář*“ nastal problém i v komplikovanějším sledu souhláskové skupiny „*cht*“. U mnoha slov docházelo k již zmíněnému odhadování tvarů či vynechávání slabik, což mnohdy, ale ne vždy, naprosto změnilo význam slova, například: původní spojení „*vlasy zbělaly*“, „*slyšeli*“, „*přivázali*“ a „*nebylo*“ byla přečtena jako „*vlasy zešedivěly*“, „*slyší*“, „*připravili*“ a „*nebavilo*“. Při čtení jsem zaznamenala, že pouze čtyři chlapci ze třinácti čtou téměř plynule a bez chyb. Další specifikum, které se uvádí při poruchách učení, je narušená zraková a sluchová percepce. Vypozorovala jsem, že u jednoho chlapce byla narušena sluchová percepce, a to sice tehdy, když nerozuměl, co vyučující diktuje, i přesto, že vše bylo nadiktováno dostatečně hlasitě a zřetelně. Jednalo se o větu, jejíž původní znění bylo: „*Za co ho obvinili?*“ a žák se zeptal „*Co jste říkala? Za co ho odměnili?*“

Po přečtení textu pedagožka vyžadovala, aby žáci text shrnuli, což hodnotím velice kladně. Jelikož je pro dyslektiky těžké text číst, a zároveň vnímat obsah, shrnutí obsahu je pro takovéto žáky přínosné. Vyučující dále do literatury zapojuje i jiné poznatky a ptá se dětí například na historické události té doby, což umožňuje integrovaným žákům uplatnit znalosti z jiných předmětů, a posílit tak jejich sebedůvěru a pocit, že se jim daří.

Žáka s SPU po mozkové obrně hodnotím při hodině literatury velmi kladně. Ačkoliv jeho artikulace není zcela správná, čtení je celkem plynulé s minimem chyb. Občas však nedává pozor a neví, který řádek má přečíst. Asistentka či pedagožka mu

vždy vše trpělivě ukážou. Celkově je ale vidět, že se chlapec snaží. Ovšem u druhého integrovaného žáka není vidět snaha téměř žádná. Text, který se po něm požaduje přečíst nahlas, přečte, ale ve zbytku hodiny je vidět, že je velmi nesoustředěný a reakce na otázky pokládané pedagožkou jsou téměř nulové.

9.2 Hodina mluvnice

Náplní jedné hodiny mluvnice byla zájmena, kterým se vyučující věnovala dvacet minut, dále určování větných členů, které trvalo patnáct minut, a ve zbytku času, tj. v deseti minutách vyučující zopakovala kategorie, které se určují u sloves.

Předchozí den pedagožka upozorňovala žáky na to, aby doma nezapomněli vyplněný pracovní list na zájmena. I přesto ho zapomnělo sedm chlapců. Integrovaný žák po mozkové obrně má pracovní list s sebou, při hodině spolupracoval a dokonce se i sám hlásil. Ovšem druhý integrovaný žák s sebou v hodině list nemá, a spolupráce s ním je tedy velmi ztížená. I když mu vyučující papír poskytne, cvičení v něm nejsou vyplněná, a chlapec tedy vůbec nespolupracuje. Navíc je zjevné, že je v celém průběhu hodiny velmi nesoustředěný na probíranou látku a nedává pozor. Stále si vyndává věci z penálu a srovnává si je na lavici do řady. Rozbor větných členů si nepíše. Většina chlapců, u kterých máme podezření na poruchy učení, zaměňují příslovce za zájmena, a někteří při hodině velmi ruší.

Pro určování větných členů byly při hodině vybrány dvě věty:

- 1) Nových příležitostí se chopili podnikatelé západní Evropy.
- 2) V krátkém čase dobyl velký kus zeměkoule.

Větné členy v první větě šel k tabuli určovat žák z problémové rodiny. Ve třídě je ještě spolu se svým dvojčetem a oba dva občasně ruší, což přisuzuji tomu, že se snaží získat pozornost, které se jim doma nedostává. Při psaní věty chlapec udělá pouze chybu ve slově „*nových*“, jelikož chybně předpokládal, že se slovo skloňuje dle vzoru *jarní*. Ostatní slova ve větě pak byla napsána bezchybně, správně určil i základní skladební dvojici i ostatní větné členy a bez problémů na tabuli namaloval graf.

Rozbor druhé věty provedl žák, u kterého máme silné podezření na poruchu učení. Jeho jazykový cit je značně oslabený, na podmět se nejprve zeptá špatnou pádovou otázkou a po chvíli, kdy se zeptá správným pádem, podmět určí chybně,

v rozporu s jazykovým citem. Jako základní skladební dvojici určil „zeměkoule – dobyla“, namísto „on – dobyl“. Lze u něj pozorovat i záměny tvarů slov, což se stalo například ve slově „krátkém“. Chlapec při přepisu slova napsal tvar „krátkým“, a to i přesto, že slovo bylo napsané ve větě na tabuli a žák ho měl pouze přepsat do grafu. Při pozorování pohybů jeho ruky bylo zcela patrné, že ruka je křečovitá a píše něco jiného, než co jedinec zamýšlí. Žák píše levou rukou, což by též mohl být faktor, který ovlivňuje mozkovou dominanci. Jelikož čte celkem plynule, dyslexii bych vyloučila. Dle mého názoru se u žáka nejspíše jedná o dysgrafii a o slabší formu dysortografie. Výskytu slabší formy dysortografie nasvědčuje například to, že žák nedokáže určit vazbu mezi podmětem a přísudkem, avšak gramatické chyby se v jeho písemném projevu téměř nevyskytují.

Při opakování kategorií, které se určují u sloves, neumí jeden chlapec ani říci, jaká máme v češtině čísla. Na otázku „*Jaké číslo určujeme u sloves?*“, odpoví „*Pět.*“ Kategorie singuláru a plurálu se mu vybaví až tehdy, když vyučující uvede konkrétní příklady.

9.3 Individuální vzdělávací plán integrovaných žáků

Oba integrovaní chlapci mají stejný individuální vzdělávací plán pro výuku českého jazyka. Chlapec s SPU po mozkové obrně má dále individuální vzdělávací plány pro německý jazyk, matematiku a zeměpis. Druhý chlapec s SPU má IVP pro německý a anglický jazyk.

Individuální vzdělávací plán pro český jazyk obsahuje popis toho, jak by měla výuka vypadat v hodinách literatury, mluvnice a slohu, dále je zde uvedeno také to, jak by měl vyučující organizovat výuku a jakým způsobem by měl být jedinec s SPU klasifikován. Pokud chlapci nebudou množství látky zvládat, může dojít ke zredukování učiva. Individuální vzdělávací plán tak obsahuje všechny náležitosti, které by se v něm měly objevit (informace o postupech výuky, způsob hodnocení, informace o testech a zkoušení). IVP nalezneme v přílohách pod názvem „Příloha 1“.

9.4 Dopad SPU na výuku českého jazyka

Jelikož se tempo přizpůsobuje integrovaným žákům, je patrné značné zpomalení hodiny. Pomalejší pracovní tempo brzdí zejména dívky, jejichž tempo je značně rychlejší, a to jak při hodině mluvnice, tak i při hodině literatury. Dívky však na rozdíl

od chlapců nevyrušují. Pouze minimum chlapců ve třídě hodinu nenarušuje. Problémem je, že ruší zejména žáci, kteří mají se čtením či gramatikou zjevné problémy.

Integrovaný žák s SPU je při hodinách značně nesoustředěn, zabývá se jinými činnostmi, a tak je spolupráce s ním značně ztížena. I v jeho individuálním plánu pro anglický jazyk je právě zmíněna jeho nesoustředěnost a apel na učitele, aby ho neustále vedli k práci. Pro pedagoga je však velmi složité věnovat se dalším dvaceti dětem a tohoto chlapce stále upozorňovat na to, aby věnoval pozornost činnosti, která se v hodině právě dělá.

Integrovaný žák s SPU po mozkové obrně též potřebuje pomalejší pracovní tempo, čemuž se hodina musí přizpůsobit. Ovšem nezastupitelnou roli ve třídě hraje asistentka pedagoga. Ta žákovi se vším pomáhá, tudíž vyučující se může více soustředit na činnost ostatních žáků. Výuka bez asistentky pedagoga by byla v tomto případě velmi komplikovaná. Žák totiž potřebuje neustálý dohled a vedení k aktuálně prováděným činnostem. Asistentka mu tedy stále musí říkat, který úsek textu se právě čte, upozorňuje ho na různé chyby a apeluje na jejich opravu. Pokud by ve třídě nebyla přítomna, všechny tyto činnosti by musela provádět vyučující, což by do značné míry narušilo průběh hodiny.

Dopad na výuku českého jazyka v této třídě má také to, že mnoho žáků nepodstoupilo vyšetření a následnou diagnostiku, ač je zřejmé, že poruchami učení trpí. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, dle zákona by mělo být ve třídě maximálně pět integrovaných žáků. V tomto případě jsou oficiálně integrovaní pouze dva žáci, ale dalších sedm chlapců by zcela určitě mělo nárok na integraci taktéž. Vyučující má tedy ve třídě devět žáků, na které musí brát ohled jak v tempu hodiny, tak i v obsahu a množství učiva. Spolupráce s těmito žáky je tedy velmi obtížná, což také zpomaluje průběh vyučovací hodiny.

10 Rozbor písma

Pro rozbor písma jsem vybrala diktáty třech chlapců, z nichž jeden nemá diagnostikovanou poruchu učení, ale je evidentní, že se u něj vyskytuje. Cílem této kapitoly bude analýza písemného projevu a chyb, které se v něm vyskytují. K analýze písma a chyb se tedy uplatní poznatky z teoretické části.

10.1 Diktát žáka s SPU

Chlapec má povoleno psát velkými tiskacími písmeny, jelikož psací písmo je pro něj velmi namáhavé. I přesto, že bylo chlapci umožněno zvolit si formu psaní, která je pro něj nejméně namáhavá, je viditelné, že i tak je pro něj psaní velmi obtížné. Ve většině vět žák nerespektuje správné umístění mezer, mezery jsou buď nadměrně velké, špatně umístěné, nebo zcela chybí. Celý text je tedy hůře čitelný. Například spojení „*hvězdy a mnesíc*“ vypadá jako nadpis celého diktátu. Po přečtení druhého řádku však zjistíme, že se jedná o začátek první věty. Hojně je také spojení předložky či spojky s jinými slovy, či vyskytující se mezery uprostřed slov (přek – rásně). V diktátu si též můžeme povšimnout chybějící čárky či otazníku, ovšem tečky jsou dodržovány. Specifickým jevem v celém diktátu je nedodržování diakritiky pouze u písmena „ě“. Typickou chybou pro dysgrafii je například i nedodržování tvarů písmen. Tento jev lze vyzorovat zejména u písmena „c“, které mnohdy tvarově připomíná „u“. Je evidentní, že chlapci činí občasné potíže i písmeno „r“, které je v diktátu dvakrát opravené pedagožkou a které v žakově interpretaci vypadá jako „k“. V písemném projevu dysgrafika se také setkáváme s prepisováním písmen, což je viditelné v prvním řádku, kde žák prepisoval písmeno „m“. Již v první větě si lze povšimnout toho, že jedinec píše některá slova tak, jak je slyší, a nerespektuje jejich psanou formou. Toto převádění mluvené formy do psané činí jedincům s dysortografií potíže zejména v cizích jazycích. Právě proto má tento žák individuální vzdělávací plán jak pro jazyk německý, tak pro jazyk anglický. Je patrné, že u žáka naprosto selhává aplikace gramatických pravidel. Pouze ve dvou větách je správně shoda podmětu s přísudkem. Potíže mu také činí přídavná jména tvrdá, ve kterých měl žák celkem dvě chyby. Jedna chyba nastala v určení tvrdého vzoru substantiva a ve vyjmenovaném slově „být“. U chlapce se objevuje silná tendence psát všude měkké i.

Při analýze tohoto písemného projevu jsem aplikovala poznatky z teoretické části. Diktát je naprosto vzorovým příkladem písemného projevu jedince s dysografií

a dysortografií. Chlapec navíc i špatně čte a trpí dyslexií. Diktát tohoto žáka je k naleznutí v přílohách pod názvem „Příloha 2“.

10.2 Diktáty žáka s SPU po mozkové obrně

Grafický projev tohoto chlapce je značně neupravený. Je zcela zjevné, že žák má problémy s udržení písma na řádku a mnoho písmen je napsáno zčásti pod řádkem, což je typický jev pro dysgrafii. U tohoto chlapce mne zaujaly dva diktáty. První je cvičení zaměřené na velká písmena, ze kterého dostal čtyřku. Ovšem ve druhém diktátu, který je zaměřený na vyjmenovaná slova, chlapec napsal chybně pouze slovo „vikýř“, ve kterém zaměnil tvrdé a měkké i, a zapomněl na začátku věty napsat velké písmeno. Lze tedy vidět, že aplikace některých gramatických pravidel i u tohoto jedince selhává. Domnívám se, že velká písmena mu činí větší problém zejména proto, že je zde mnoho pravidel, která si žák musí zapamatovat, a jednotlivá slovní spojení jsou pokaždé jiná (například žák si zapamatuje, že slovo „babička“ je obecné jméno, které se píše s malým písmenem, ovšem neuvědomí si, že název díla Boženy Němcové „Babička“ se již musí napsat s velkým písmenem). Některá slova se dají přečíst jen s velkými obtížemi. Na stejné stránce, na které je cvičení zaměřené na vyjmenovaná slova, se nachází i rozbor větných členů. Můžeme si povšimnout, že i vytvoření jednoduchého grafu činí chlapci značné potíže. Jelikož si žák určil chybně základní skladební dvojici, celý graf je nesprávně, čemuž odpovídá i známka pět. Zde tedy lze vyzorovat jev typický pro dysortografii, kterým je obtížné určení vazby mezi podmětem a přísudkem. Diktáty tohoto žáka lze nalézt v přílohách pod názvem „Příloha 3 a 4“.

10.3 Diktát nedagnostikovaného chlapce

Písenný projev, který je k naleznutí v přílohách pod názvem „Příloha 5“, patří chlapci, u kterého nebyla diagnostika SPU provedena. Ovšem na základě mého pozorování ve třídě se domnívám, že trpí dyslexií. Po analýze jeho písenného projevu předpokládám také přítomnost dysortografie. Na mých předpokladech jsem se shodla i s pedagožkou. Jeho písmo je celkem čitelné, písmena nezasahují pod řádek, jejich velikost dodržuje v celém textu. Chlapci však činí značné potíže aplikace gramatických pravidel. Chyby se objevují zejména ve shodě přísudku s podmětem, což je považováno za specifický dysortografický jev. Pouze jedna chyba je v určení vzoru ve slově „klec“, a tudíž i užití chybné koncovky v množném čísle. Chlapec navíc trpí i vadami řeči,

vyskytuje se u něj rotacismus a rotacismus bohemicus. Některá další písmena vyslovuje velmi nezřetelně, tudíž porozumět jeho mluvenému projevu je dosti obtížné.

11 Rozhovor s vyučující českého jazyka

Cílem rozhovoru bylo ověření, popřípadě vyvrácení tezí z teoretické části a současně získání užitečných poznatků od pedagožky s dlouholetou praxí. Rozhovor se skládá z jedenácti otázek. Cílem otázek je zjistit co nejvíce poznatků z praxe, přičemž nejcennějšími jsou informace o tom, jak vyučující přizpůsobuje výuku českého jazyka pro diagnostikované a integrované žáky. Otázky byly koncipovány tak, aby z nich bylo patrné, jak vyučující aplikuje teorii v praxi. Rozhovor jsem prováděla s jinou vyučující, než u které probíhalo pozorování hodin českého jazyka.

Tazatel: „*Učíte v současné době nějakého žáka s SPU?*“

Vyučující: „*Ano, učím.*“

Tazatel: „*Myslíte si, že se počet žáků s SPU zvyšuje?*“

Vyučující: „*Celkově se podle mě zvyšuje počet žáků, kterým byla diagnostikována SPU nebo ADHD.*“

Tazatel: „*Jak uzpůsobujete hodiny českého jazyka žákům s SPU? Dáváte jim doplňovací cvičení místo diktátu, poskytujete jim úlevy ve čtení či přehledové tabulky při hodinách mluvnice?*“

Vyučující: „*V hodinách českého jazyka se samozřejmě přihlíží k žákům s SPU, pokud se píše pravopisné cvičení – tito žáci mají buď zkrácenou verzi, nebo doplňovací, mají více času na kontrolu. Při čtení přihlížíme k jejich specifické chybovosti, nečtou dlouhé úseky textu, mohou při práci v hodině používat školní sešit, ve kterém mají mluvnické přehledy, tabulky.*“

Tazatel: „*Jestliže je ve třídě žák s SPU, pozorujete nějaké zpomalení výuky? Brzdí například pomalejší tempo dyslektiků rychlejší žáky?*“

Vyučující: „*Samozřejmě. Žáci s SPU či ADHD svým způsobem zpomalují výuku, ale vše se dá zvládnout. Výuka se musí přizpůsobit všem žákům.*“

Tazatel: „*Jak hodnotíte žáky s SPU? Známkami, slovně či užíváte kombinaci obojího? Která metoda hodnocení je dle Vás nejvhodnější?*“

Vyučující: „*V současné době stále používám známkování, samozřejmě přihlížím ke specifické chybovosti těchto žáků. Slovní hodnocení připojuji, když se jim podaří třeba nějaká samostatná práce v hodině. Myslím si, že kvantitativní hodnocení je stále používané více než hodnocení slovní. U závažnějších případů SPU by bylo vhodnější používat hodnocení slovní.*“

Tazatel: „*Odborníci se domnívají, že mnoho žáků, kteří mají problémy při vyučování, trpí některou z poruch učení, ale dosud nebyli vyšetřeni. Okolí je pak hodnotí jako žáky s nedostatečným intelektem, jelikož zaostávají za svými vrstevníky. Setkala jste se někdy s dítětem, kterému se ve škole příliš nedařilo, a domnívala jste se, že trpí některou z poruch učení?*“

Vyučující: „*Ano, s takovými případy jsem se setkala. Pakliže není provedena diagnostika co nejdříve, pak je vše složitější nejenom pro samotného žáka, ale i pro jeho rodiče a samozřejmě i pro učitele.*“

Tazatel: „*Pokud se s dítětem s SPU vhodně pracuje, jsou u něj patrné pozitivní změny ve škole? Pokud ano, je tomu tak u každého žáka, nebo záleží na přístupu daného dítěte? Tedy pokud dítě nechce, ke změnám nedojde, ale pokud je snaživé, pokroky jsou velké?*“

Vyučující: „*Vhodným přístupem k žákovi s SPU lze dosáhnout pozitivních změn zejména tehdy, je-li patrný jeho zájem o spolupráci. Spolupráce ze strany žáka je velice důležitá, samozřejmě se jedná o spolupráci žák – učitel – rodič. Velký důraz je kladen hlavně na domácí přípravu a spolupráci všech zúčastněných.*“

Tazatel: „*V odborné literatuře se též vyskytuje problematika nadaných dětí s poruchami učení. Většinou je však diagnostika obtížnější, a takové děti jsou hodnoceny buď jako nadané, anebo jako děti s SPU. Setkala jste se někdy s žákem, který byl nadaný a zároveň trpěl některou z poruch učení?*“

Vyučující: „*S takovým žákem jsem se ještě za svou praxi neseťkala.*“

Tazatel: „Dáváte při hodinách českého jazyka žákům s SPU více času, například na kontrolu diktátů, na čtení či na opisování poznámek z tabule?“

Vyučující: „Ano, v hodinách českého jazyka dávám žákům s SPU více času na kontrolu, když píšeme třeba pravopisné cvičení nebo diktát, ale také při zápisech do sešitu, v hodinách slohu a literatury to platí také.“

Tazatel: „Povolujete přehledy, například přehledy gramatiky při písemných pracích?“

Vyučující: „Pokud se jedná o čtvrtletní písemnou práci, na kterou děláme se žáky přípravu, přehledy nepovolují. Žáci s SPU mají práci upravenou vzhledem k jejich obtížím.“

Tazatel: „Jak hodnotíte přítomnost asistenta pedagoga v hodinách českého jazyka?“

Vyučující: „V současné době mám v hodinách českého jazyka asistenta pedagoga a jeho práce je rozhodně přínosná.“

12 Shrnutí poznatků z praktické části

Následující kapitola shrne poznatky, které byly získány při pozorování hodin českého jazyka a při rozhovoru s pedagožkou.

12.1 Hodiny českého jazyka

Při pozorování průběhu vyučovacích hodin jsem hojně uplatnila poznatky z teoretické části. Poznatky jsem uplatnila nejen při pozorování hodin českého jazyka, ale i při rozboru písma, kde jsem našla téměř všechny znaky dysgrafie a dysortografie. Při hodině literatury jsem analyzovala projevy dyslexie, které se u dětí v této třídě vyskytují ve velké míře.

Cílem pozorování bylo zjistit, jak přítomnost žáků s poruchami učení ovlivňuje průběh výuky českého jazyka. Očekávala jsem značné zpomalení hodiny a dále jsem také předpokládala, že pomalejší pracovní tempo jedinců s poruchami učení bude značně brzdit ostatní žáky. Oba mé předpoklady se potvrdily.

Práci pedagožky při hodinách hodnotím velmi kladně. Situaci ve třídě zvládá velmi dobře a hodinu přizpůsobuje integrovaným žákům. Jelikož je pro žáky s dyslexií velmi obtížné číst text a zároveň vnímat jeho obsah, vyučující po přečtení textu vyžaduje jeho shrnutí. Integrovaným žákům jsou při psaní pravopisných cvičení poskytovány úlevy ve formě zkrácené verze diktátu. Při hodinách čtou kratší pasáže textu, není na ně vyvíjen časový nátlak a je jim umožněno psát takovým typem písma, který jim nejvíc vyhovuje. Práce pedagožky je tedy v souladu s individuálním vzdělávacím plánem integrovaných žáků.

U integrovaných chlapců se vyskytuje kombinace všech tří poruch učení, které mají největší dopad na výuku českého jazyka. Jedná se tedy o kombinaci dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Oba chlapci jsou hodnoceni známkami. Domnívám se, že v jejich případě by však bylo vhodnější hodnocení slovní. U chlapce s SPU po mozkové obrně bych užila kombinaci známkování i slovního hodnocení. Dysortografie se u něj vyskytuje ve slabší formě a z mnoha diktátů dostává dobré známky. Též dyslexie u něj není tak závažná a jeho čtení bylo celkem plynulé. Nejvíce se u něj však projevuje dysgrafie. Ovšem u druhého chlapce s SPU bych výhradně zvolila slovní hodnocení. Dyslexie, dysgrafie a dysortografie se u něj vyskytuje v těžké formě, a pokud bude

chlapec hodnocen stále jen špatnými známkami, může se u něj vyvinout pocit, že své špatné známky nezmění, a přestane se snažit o jakékoliv zlepšení.

12.2 Rozhovor

V rozhovoru došlo k potvrzení všech poznatků z teoretické části. Vyučující přihlíží k potřebám žákům se specifickými poruchami učení a poskytuje jim různé úlevy. Žáci mají například povoleno psát pouze část diktátu či je jim poskytnuto doplňovací cvičení. Též na ně není vyvíjen časový nátlak a na kontrolu pravopisného cvičení mají více času. Při čtení vyučující přihlíží k specifickým chybám těchto jedinců a nechává je číst kratší pasáže textu. Přehledy gramatiky a práci se sešitem povoluje vyučující pouze při práci v hodině, ale nikoliv při psaní písemných prací. Písemné práce jsou však žákům s SPU přizpůsobeny. Předpokládala jsem, že přítomnost žáků s SPU značně zpomaluje výuku, což mi při rozhovoru potvrdila i pedagožka.

Při hodnocení je přihlíženo ke specifickým chybám, které se běžně vyskytují u žáků s dysortografií. Ačkoliv vyučující stále používá známkování, připojuje i slovní hodnocení pro zhodnocení úspěchů, které nelze vyjádřit známkou. Domnívá se však, že u závažnějších případů poruch učení by bylo vhodnější využívat metodu slovního hodnocení.

Vyučující též potvrdila tezi, že mnoho žáků trpí některou z poruch učení, ale dosud u nich neproběhlo vyšetření a následná diagnostika. V teoretické části je také nastíněna problematika nadaných dětí s poruchami učení. Z informací zde uvedených vyplývá, že diagnostika takových dětí je velmi problematická, a z toho důvodu se s takovými jedinci vyučující nesetkávají, což mi při rozhovoru potvrdila i vyučující.

Také v hodinách dotazované pedagožky působí asistent pedagoga, jehož roli v hodinách hodnotí vyučující rozhodně kladně.

13 Závěr

Bakalářská práce se skládá z části teoretické a praktické. V teoretické části se čtenář dozví vše potřebné o poruchách učení, o jejich projevech či příčinách. Tyto poznatky mohou čtenáři pomoci při odhalení poruchy učení či mohou vyvrátit různé mýty o příčinách a výskytu těchto poruch. Součástí je také popis průběhu diagnostiky a následné tvorby individuálního vzdělávacího plánu. Právě správné diagnostikování SPU u daných jedinců považuji za stěžejní část v jejich vzdělávacím procesu. Od diagnostiky se totiž odvíjí již zmíněná tvorba IVP a uzpůsobování výuky těmto jedincům. V teoretické části tedy mohou nalézt mnoho cenných poznatků jak rodiče dětí s SPU, tak i vyučující, a to zejména ti začínající, kteří mnohdy nevědí, jak správně přistupovat k žákům s poruchami učení.

Praktická část byla založena na kvalitativní metodě studia a analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a na metodě rozhovoru. Díky pozorování práce žáků s SPU v hodinách českého jazyka jsem získala mnoho užitečných poznatků pro své budoucí povolání pedagožky. Nejen při pozorování vyučovacích hodin, ale i při rozboru písemných projevů těchto žáků jsem aplikovala poznatky z teoretické části. Poslední součástí tohoto praktického oddílu byl rozhovor s vyučující českého jazyka. V rozhovoru došlo k potvrzení tezí z teoretické části a k získání poznatků z praxe této pedagožky.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak přítomnost žáků se specifickými poruchami učení ovlivňuje průběh vyučovacích hodin českého jazyka. Můj předpoklad byl, že dojde ke značnému zpomalení průběhu hodiny. Tento předpoklad se mi potvrdil jak při pozorování průběhu vyučovacích hodin, tak i při rozhovoru s pedagožkou. Dalším mým předpokladem bylo, že pomalejší pracovní tempo integrovaných jedinců bude značně zpomalovat ostatní žáky. I tento předpoklad se mi potvrdil.

Uvědomuji si, jak je důležité, aby s jedinci s SPU bylo správně zacházeno a byly jim poskytovány náležitě úlevy při procesu edukace. Veliký problém také spatřuji v tom, že mnoho rodičů je neochotných navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Nediagnostikované děti pak mají značné problémy ve všech vyučovacích předmětech, a to zejména proto, že jim nejsou poskytovány patřičné úlevy. Doufám v to, že se situace do budoucna zlepší, a že k tomuto zlepšení přispěje i má bakalářská práce.

Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.
2. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Hana SOVOVÁ. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. Praha: D + H, c2001.
3. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie*. Praha: D + H, 2005. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 80-903579-2-X.
4. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D + H, 2008. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903869-7-6.
5. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. *Speciální pedagogika (Portál)*. ISBN 978-80-7367-474-8.
6. KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Český jazyk a cizí jazyky: žáci se specifickými poruchami učení na 2. stupni ZŠ*. Praha: DYS-centrum Praha o.s., 2015. ISBN 978-80-87581-04-9.
7. KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1999. *Speciální pedagogika (Portál)*. ISBN 80-7178-294-7.
8. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
9. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
10. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
11. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

12. *Můj spolužák ... se specifickými potřebami*. Vydání první. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074354793.
13. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
14. POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
15. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-990-3.
16. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.
17. SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-104-2.
18. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
19. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.
20. ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.
21. ZELINKOVÁ, Olga a Miloslav ČEDÍK. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0349-0.

Internetové zdroje

1. Dysortografie [online], [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://zsbcupice.cz/wp-content/uploads/2012/04/dysortografie1.pdf>.
2. Dysortografie [online], [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <https://www.tablexia.cz/cs/encyklopedie/7/>.
3. Systém péče v PPP Nový Jičín [online], [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.pppnj.cz/Stranky/system-pece-v-ppp.aspx>.

Seznam příloh

1. Příloha 1 – Individuální vzdělávací plán
2. Příloha 2 – Diktát žáka s SPU
3. Příloha 3 – Diktát žáka s SPU po mozkové obrně (1)
4. Příloha 4 – Diktát žáka s SPU po mozkové obrně (2)
5. Příloha 5 – Diktát nedagnostikovaného žáka

Přílohy

Příloha 1 – Individuální vzdělávací plán

IVP pro [redacted] – český jazyk, třída 7. C 2016/17

1. Konkrétní cíle, redukce učiva (v případě, že [redacted] nebude zvládat)

a) mluvnice

- nauka o slovní zásobě, slovtvorný pravopis
- tvarosloví – slovní druhy, mluvnické kategorie, skloňování jmen, odchylky od skloňování jmen, časování sloves
- skladba – větné členy (neměl by být problém, vzhledem k pamětné a logické povaze učiva), druhy vedlejších vět

b) sloh

- při komunikačních cvičeních nacvičovat sociální dovednosti
- učivo prakticky bez omezení, ale ponechat větší časový prostor, slohové práce možno připravovat doma, respektovat snahu o úsporné vyjadřování

c) literatura

- základní znalost literární teorie – pojmy
- hlasité čtení (krátké úseky), posilovat hlasité čtení s porozuměním obsahu a správnou výslovností
- pomoc při vyhledávání informací v textu
- kontrola porozumění textu

2. Organizace výuky, klasifikace

- dodržovat daná pravidla, posilovat sebedůvěru, prohlubovat sociální dovednosti, zapojovat do skupinové práce, nestresovat
- respektovat pomalejší tempo, umožnit dostatek času na dokončení práce, případně možno práci dokončit doma (vždy se domluvíme)
- klasifikace číselná, o zkoušení a písemných pracích předem [redacted] informovat
- písemný projev (pravopis) zkracovat nebo doplňovat do předem připraveného textu

Vypracovala Mgr. [redacted]

HKJÉZ DĚ A MNĚSÍ U
MINULOU NOU SVÍTIL.
POVRCH SILNICE BĚ ZLEDOKATEL,
SKUPINKY LIDÍ PUSTÁVALI UVĚLEPOVÝCH PLOCH.
ZAHRADY, LOUKY A POLE SE ZA VĚSNÍ
TÁHIL DO KOPCE. KVEŤOUČÍ STROM
NA JAKÉ PŘEKRAŠNĚ VOMĚ LODE
PŘÍVA ŽELI KORENÍ A DRAHE KOU,
V SIMLIS TĚS: ŘEKUANKŮ NA BLOŽE.
KODI ČESPLNÍL; PŘA MĚT:

5 M.

Příloha 3 – Diktát žáka s SPU po mozkové obrně (1)

27. dubna
Božena Němcová napsala Babičku
Děkuji přemýšlení nad tím,
Přemysl Otakar II. (když
zalpěl Č. B. Trjemev leké
Republika a jsme Čsi. Je dni
matek jsem koupil rožnůvek
z domu. Noje Babička je
v dřevěných koutech.

5: Babička, Přemysl,
republika, Čsi,
Dni, kout

Příloha 4 – Diktát žáka s SPU po mozkové obrně (2)

30 března
Jak se nazývá tato
obec? Srachalov a pobila
sunkorin v plechem. Žil
sme ve vesnici. z polsku
byli jsme doma v nekeji
olejčine chatě na rybní
bleat na strachalovském
rybníku. loví s dráhybaři
velké ryby do síti.
Př. - z. P. R.
čho k to labe jak
(do) síti rybní jak velké
žáci (na) moři
žáci

