

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Iva Krečmerová

Specifické poruchy učení – podpůrná opatření

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Petelíková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

Iva Krečmerová

Specific learning disabilities - support measures

Prague 2017

The Bachelor Supervisor: PhDr. Lenka Petelíková

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Iva Krečmerová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Lence Petelíkové za vedení mé práce.

## **Anotace**

Tato bakalářská práce se zabývá jedinci se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy. V teoretické části je zaměřena na problematiku specifických poruch učení. Konkrétně na jejich etiologii, definice, jednotlivé poruchy a jejich diagnostiku. Nezbytnou součástí této problematiky je reedukace specifických poruch učení. Přiblíženo je zde i poskytování podpůrných opatření a individuálního vzdělávacího plánu. Praktická část se zabývá výzkumným šetřením specifických poruch učení na ZŠ Ďáblice na prvním stupni. Konkrétně je zaměřena na specifické poruchy učení a podpůrná opatření. Výzkumné šetření na této škole bylo provedeno metodou pozorování a analýzou dokumentů a žákovských prací.

## **Klíčová slova**

diagnostika specifických poruch učení, dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie, dysmúzie, dysortografie, dyspinxie, dyspraxie, individuální vzdělávání plán, lateralita, podpůrná opatření, reedukace specifických poruch učení, řeč, specifické poruchy učení, stupně podpůrných opatření, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

## **Annotation**

This thesis deals with the individuals with learning disabilities in primary school. The theoretical part is focused on specific learning disabilities. Specifically, their etiology, definitions, particular disorders and their diagnosis. An important part of this matter is the reeducation of specific learning disorders. Providing support measures and individual education plan is also referred. The practical part deals with a research of specific learning disorders at primary school in Ďáblice (the first grade). Specifically, it focuses on the specific learning disabilities and support measures. The school survey was conducted by observation and analysis of documents and pupils' work.

## **Keywords**

diagnosis of specific learning disabilities, dysgraphia, dyslexia, dyscalculia, dysmusia, dysortography, dyspinxia, dyspraxia, individual education plan, laterality, supportive measures, reeducation of specific learning disabilities, speech, specific learning disabilities, the degree of support measures, the pupils with special educational needs

# OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	10
1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení.....	11
1.2 Vývoj názorů na poruchy učení.....	12
1.3 Klasifikace specifických poruch učení.....	13
2 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	15
2.1 Druhy specifických poruch učení.....	16
2.2 Příčiny specifických poruch učení.....	19
2.3 Diagnostika specifických poruch učení.....	21
2.4 Reeducace specifických poruch učení.....	23
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	26
3.1 Základy práce s dítětem se SPU.....	28
3.2 Podpůrná opatření a její novelizace.....	29
3.3 Stupně podpůrného opatření.....	30
3.4 Individuální vzdělávací plán.....	31
3.4.1 Význam podpůrných opatření.....	32
3.4.2 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	35
5 METODY VYUŽITÉ PŘI PROVÁDĚNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	37
6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A OBDOBÍ.....	39
7 ANALÝZA DAT.....	41
7.1 Případová studie 1.....	41
7.2 Případová studie 2.....	43
7.3 Případová studie 3.....	44
7.4 Případová studie 4.....	44
7.5 Shrnutí případových studií.....	45
7.6 Závěry šetření.....	51
ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	58
SEZNAM ZKRATEK.....	60

# ÚVOD

Vzdělávání žáků je jedna z nejdůležitějších oblastí života. Ovlivňuje jejich současný vývoj, ale také zároveň nastavuje jejich další vývoj, který může ovlivnit jejich život. A proto je důležité volit vhodnou metodu vyučování, která ovlivňuje osvojování dovedností i znalostí. Neustále přibývá dětí s problémem specifických poruch učení, ten právě může ovlivnit jejich proces vzdělávání.

Poruchy způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu. U znevýhodněných jedinců se projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje obtíže při výuce. Je důležité včas diagnostikovat defekty, neboť tyto děti potřebují citlivý a individuální přístup. Téma specifických poruch učení mne zaujalo již dávno ve své pedagogické praxi natolik, že jsem se rozhodla se jimi zabývat ve své bakalářské práci. Jako učitelka na prvním stupni základní školy se s handicapem těchto jedinců každodenně setkávám. Snažím se jim pomáhat, najít způsob, jak zvládnout učení a být připraven do života s těmito obtížemi. Prohloubit si znalosti v této problematice vnímám jako hlavní cíl mé bakalářské práce.

Cílem pedagogů, rodičů, ale i dětí samotných, je připravit dítě na život s těmito poruchami. Totiž specifické poruchy učení se neprojevují jen ve škole, ale mají dopad na celou životní dráhu člověka. Mým cílem bude získání nových vědomostí, které mi budou určitě v mém pedagogickém povolání k mému prospěchu. Smyslem mé práce má být zkoumání specifických poruch učení u dětí na základní škole. Pozornost rovněž věnuji jejich dopadům na žáky a v neposlední řadě se budu zajímat o optimální cesty k jejich minimalizaci a podpůrnými opatřeními.

V teoretické části se budu nejprve zabývat všeobecně specifickými poruchami, definicemi, klasifikací jednotlivých poruch, příčinami, nespecifickými typickými projevy. Postupně se věnuji jednotlivým specifickým poruchám, jejich reedukaci. Dále se budu věnovat podpůrným opatřením a tvorbě individuálního plánu.

V praktické části budu navazovat na část teoretickou vlastním výzkumem. Budu pomocí výzkumného šetření zjišťovat současnou situaci na ZŠ Ďáblice, zkoumat dokumentace žáků, provedu analýzu odborné dokumentace. Využiji přímého pozorování



žáků se specifickými poruchami učení. V úvodu praktické části budu charakterizovat cíl výzkumu, uvedu užívané metodologie a charakteristiku výzkumného souboru. Dále zde budu rozebírat případy jednotlivých žáků, uvedu několik případových studií, které budou získány na základě pozorování a analýzy dokumentů. Závěr mé práce bude shrnut analýzou dat.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“ (Zelinková, 2009, s. 10)*

Poruchy mají individuální charakter, v dnešní době postihují stále vyšší procento dětské populace, proto je tato problematika aktuálním tématem ve školství. Často jsou doprovázeny dalšími příznaky – poruchy řeči, obtížemi v soustředění, impulzivním jednáním, poruchami v oblasti percepce, poruchami motoriky. Všechny příznaky poruch učení způsobují selhávání žáka v jejich školních výkonech a většinou pak prolínají se do celého edukačního procesu. Znemožňují mu adekvátně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. Opakované neúspěchy vyvolávají v dítěti stavy úzkosti, pocity strachu neúspěšnosti. Obecně platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a prolínají se do sféry sociální a pedagogické. (Bartoňová, 2005)

O počátcích specifických poruch učení se diskutuje již v době středověku. Specifické poruchy učení byly již objeveny na zlomu 19. a 20. století a již v 50. letech se bývají v mnoha zemích aktuálním sociálním problémem. V dnešní společnosti se lze setkat se s různými názory na jedince se specifickými poruchami učení. Odborníci je vidí jako jedince s handicapem, laici jako děti s problémem.

Specifické poruchy učení jsou považovány jako souhrnný název pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností. A tyto poruchy jsou individuální. Vznikají na základě dysfunkcí centrálního nervového systému. Jednotlivé potíže se různě mohou kombinovat pak i negativně ovlivňují vzdělávání žáků ve všech předmětech. Zasahují celou jejich osobnost. (Zelinková, 2009)

Ve škole jsou jejich výsledky v rozporu s jejich rozumovými schopnostmi. Žáci netrpí žádným mentálním postižením ani smyslovou vadou, mají ideální podmínky své pro školní práce. Je proto nutné jednotlivá oslabení u těchto dětí cíleně rozvíjet, aby byly schopny zvládnout nároky a požadavky na ně kladených společností.

Problematika specifických poruch učení je považována jako aktuální problém současného školství. Týká se poměrně vysokého procenta dětské, ale i dospívající populace. Je to skupina jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimiž se setkáváme ve všech typech škol.

## **1.1 Vymezení pojmu specifické poruchy učení**

Specifické poruchy učení mohou provázet jedince od předškolního věku až do dospělosti. Převážně se začínají projevovat v období školního věku na prvním stupni, při kladení požadavků na specifické schopnosti žáka. Nejvíce při čtení, pravopisu, psaní a počítání. Zde se projevují v zhoršené schopnosti vnímat, psát, mluvit, číst a ovládat pravopis nebo počítat. Zasahují do osobnosti dětí a negativně působí na jejich vzdělávání. Žáci se specifickými poruchami učení vytváří skupinu jedinců zohledňovaných ve vzdělávání na základní škole. Důležitá a nutná je pak včasná diagnostika, reedukační péče a speciální podpora.

V současné době se neustále setkáváme s problémem definice specifických poruch učení jak u nás, tak i v zahraničí. V české odborné literatuře se používá výrazů jako vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení. O specifických poruchách byla napsána již spousta odborných publikací. (Pokorná, 2001)

Definice na specifické poruchy učení není v české literatuře jednotně a zcela jasně vyjádřena. Tyto definice se od sebe, až na pár drobností, nijak neliší. Obecně bývají tyto poruchy označovány jako určitá skupina obtíží, projevující se jako neschopnost se naučit se psát, číst či počítat. V dnešní době bývají děti s touto poruchou nazývány jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou to jedinci se zrakovým,

sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením. Tito jedinci se vzdělávají vhodně zvoleným individuálním podpůrným opatřením. (Vašutová, 2008)

Dle Zelinkové se význam předpony dys- v jednotlivých kategoriích SPU rozumí jako rozpor či deformace. Z pohledu vývoje je dysfunkce funkcí ne zcela vyvinutou. V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj nějaké dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té určité dovednosti, která je postižena. (Zelinková, 2009)

Nejnovější definice vymezují ve své formulaci i oblast diagnostiky. Je nutné zároveň uvést, že terminologie není jednotná, tato skutečnost se netýká jen české literatury. Podobné okolnosti lze vyčíst i v zahraniční literatuře. Neshoda poukazuje na skutečnost, že problematika specifických poruch přesahuje do více vědních oborů.

Specifické poruchy učení se vyskytují přibližně od 5 do 15% dětí. Údaj je nepřesný z důvodu začleňování žáků s různě závažnými projevy specifických poruch učení. Zároveň se už po léta diskutuje o nárůstu žáků této skupiny a přineslo i upřesnění diagnostických postupů.

## **1.2 Vývoj názorů na poruchy učení**

Etiologie specifických poruch učení lze charakterizovat jako pestrou. Je celá řada teorií. Pokaždé je důležité, zda vycházíme z hlediska sociologického, psychologického, speciálního pedagogického, neurofyziologického, nebo lingvistického.

Jako velmi uznávaná je studie Otakara Kučery, který se se svým kolektivem zajímal novým výzkumem dyslexie. Kučera dělí specifické poruchy učení:

*„ - lehká mozková dysfunkce – 50% jedinců dané skupiny*

*-dědičnost – 20% jedinců*

*- hereditálně – encefalopatická skupina – 15%*

*-neurotická či nejasná etiologie – 15% jedinců “ (Zelinková, 2009, s. 19)*

Dle Zelinkové se uvádí dělení etiologie a možnosti následné reedukace specifických poruch učení ve třech rovinách: biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální. (Zelinková, 2003)

Z hlediska nejnovějších výzkumů se za příčiny poruch učení pokládají: dispoziční příčiny, genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému, lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér, nepříznivé vlivy rodinného prostředí, podmínky školního prostředí.

Samotné nepříznivé vlivy prostředí nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou společně podmiňovat jejich projevy a negativně pak ovlivňovat školní výkonnost žáka. Zkoumání příčin je důležité z pohledu samotného jedince, ale i z jeho následné intervence a stanovení správného postupu reedukace. Základní příčiny odborníci rozdělují podle doby vzniku, kdy může dojít k drobnému poškození mozku:

- období prenatální - onemocnění matky, nedostatečný přísun kyslíku, kouření
- období perinatální - těžkého porodu, poškození hlavičky novorozence
- období postnatální - infekční či horečnaté a jiné onemocnění, které se může objevit do dvou let věku dítěte.

Při studiích rodinných příslušníků je jedním z faktorů příčin hereditární zatížení (dědičnost). Další příčinou může být dysfunkce mozku na základě neurobiologických poruch: snížený objem mozkové tkáně, odchylky v elektrické aktivitě mozku, nedostatečné okysličování mozku nebo dietní vlivy a další doposud nezjištěné příčiny. Může docházet i ke kombinaci příčin. (Pipeková, 2006)

### **1.3 Klasifikace specifických poruch učení**

Specifické poruchy učení nejsou pouze předmětem zájmu pedagogiky, ale i věd lékařských a dalších příbuzných oborů. Školský zákon tyto poruchy řadí mezi poruchy učení, poruchy chování se přiřazují k specifickým poruchám chování. Ze zákona vyplývá dětem s poruchou učení i chování právo na vzdělávání zahrnující

podpůrná opatření. To znamená v úpravě obsahu, metod, forem, organizace a hodnocení vzdělávání způsobem odpovídajícím jejich individuálním vzdělávacím možnostem a potřebám. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

V těchto dokumentech u žáka se specifickými poruchami učení projevuje porucha v oblasti učení, matematických, motorických, jazykových dovednostech v písemném projevu. Odborné psychologické a speciálně pedagogické vyšetření je podkladem pro zařazení žáka do speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče.

V současné době se připravuje se na rok 2017 vydání 11. revize klasifikace MKN Metodické podpory systému podpůrných opatření. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 řadí specifické poruchy školních dovedností do skupiny Poruchy psychického vývoje. (F 80 - F 89)

Tato revize je v současné době v České republice je nahrazována DSM-V. Je úpravou americké klasifikace nemocí. Bude některá onemocnění nově definovat. Úpravy ve vztahu ke zdravotnímu postižení budou závazné i pro školská poradenská zařízení. Ta v současnosti vychází z klasifikace MKN-10 pro popisy poruch učení, klinických příznaků duševních poruch a poruch chování.

Poskytování podpůrných opatření se budou volit tak, aby byly podpořeny schopnosti žáka v souladu se zdravotním stavem, jeho životními podmínkami, nebo jeho kulturním prostředím. Pětistupňová stupnice bude pak lépe, nikoli docela, srovnatelná s Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disabilit a zdraví. Zákon č. 561/2004 Sb. neklasifikuje schopnosti žáků, ale druhy podpory, takže provázanost s MKF není kritériem ani podmínkou pro sestavení souboru podpůrných opatření.

## 2 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Na počátku první poloviny minulého století bylo v naší republice známo asi jedno procento dětí se specifickými poruchami učení. Z pohledu pohlaví se můžeme setkat se specifickými poruchami učení třikrát častěji u chlapců nežli u dívek. V dnešní době lze mluvit o mnohem vyšším zastoupení, počet neustále stoupá. Důvodem však není přírůstek těchto jedinců, ale růst informovanosti rodičů a učitelů o této problematice. Dokáží ji již v časném věku dítěte rozpoznat. Platí zde pravidlo, že čím dříve se začne problém řešit, tím lepší výsledky lze očekávat. (Vašutová, 2008)

Počátek školní docházky je důležitým zlomem v životě dítěte. Vzdělání se dnes stalo otázkou prestiže a zařazuje se k prioritám většiny jedinců. Je proto vstup dítěte do první třídy pokaždé něčím zcela jedinečným. Naprostá většina dětí se do školy těší. Zcela radostně se vžívají do nové role školáka, ta jim přináší větší sociální prestiž, než v roli předchozí, roli předškoláka. Děti i rodiče jsou plni pozitivního očekávání. Budoucnost svých dětí vnímají bez obav. Žádný z rodičů prvňáčků neuvažuje o neúspěchu jejich dítě. (Pokorná, 2001)

Školní úspěšnost je důležitá pro budoucí úspěšnost jedince a pozitivního hodnocení sebe samotného. Dítě se zároveň také učí dosáhnout těch nejlepších výkonů a ocenění ze strany nejen učitele, ale také rodičů. U dětí, které však mají specifické poruchy učení, se již během prvních let školní docházky začnou projevovat obtíže.

Jedinci se specifickými poruchami učení tvoří nestejnorodou skupinu, jejich projevy se mohou kombinovat. Poruchy nepůsobí ojedinele, ale zasahují celou osobnost jedince. Specifické poruchy učení se tedy stávají v současnosti nejen problémem pedagogickým, ale i psychologickým. Úspěšným řešením potíží souvisejících se specifickými poruchami učení je skutečnost odborného poznávání. Především včasná diagnostika, nadále dlouhodobá zároveň intenzivní práce s handicapovanými jedinci, cílené rozvíjení oslabených oblastí prostřednictvím reedukační podpory, volba vhodných intervenčních postupů a přiměřená úprava výuky. Je žádoucí, aby také rodiče

žáků se specifickými poruchami učení byli aktivně zapojeni do procesu jejich vzdělávání.

K hlavním projevům specifických poruch učení jsou poruchy zrakového a sluchového vnímání, poruchy pravolevé a prostorové orientace, poruchy procesu automatizace, poruchy orientace v čase, poruchy soustředění, poruchy vnímání a reprodukce rytmu, poruchy vývoje jemné a hrubé motoriky, poruchy pohybové koordinace, poruchy vnímání tělesného schématu, nápadnosti v chování.

## 2.1 Druhy specifických poruch učení a jejich charakteristika

Specifické poruchy učení lze klasifikovat dle různých kritérií. Však nejčastěji se setkáváme s dělením podle postižení školních dovedností, to znamená s činnostmi spojenými se školními výkony. S tímto typem klasifikace pracuje řada odborníků, například Zelinková, Müller, Bartoňová, Slowík. Specifické poruchy jsou podle tohoto hlediska rozděleny na dyslexii - porucha čtení, dysgrafii - porucha psaní, dysortografie - porucha pravopisu, dyskalkulie - porucha počítání, dyspinxie - porucha kreslení, dysmúzie - porucha hudebnost a dyspraxie - porucha schopnosti zvládat složitější úkony.

Dle Zelinkové: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.“* (Zelinková, 2009, s. 10)

Podle Slowika: *„Pojem poruchy učení je souhrnným označením různorodých skupin poruch, které se projevují nejčastěji obtížemi při nabývání a užívání zejména tzv. školních dovedností (čtení, psaní, počítám atd.) u jedinců s alespoň průměrnou úrovní intelektu.“* (Slowík, 2001, s.123)

**Dyslexie** je jednou z nejvýraznějších poruch učení - čtení. Jedná o specifickou řečovou poruchu, která se projevuje obtížemi při dekódování jednotlivých slov. Tyto potíže při dekódování slov se poměrně často vyskytují neočekávaně



vzhledem k věku. Nejsou důsledkem vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Matějček definuje: „*Dyslexie se projevuje potížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu*“ . (Matějček, 1995, s. 9)

Dyslexie, specifická porucha čtení, se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Postihuje rychlost, techniku čtení a porozumění čtenému textu, správnost. Čtení je pak namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb, nebo naopak překotné, rychlé, se zvýšeným počtem chyb. V doslovném překladu znamená poruchu v práci se slovy, nebo potíž se slovy, přesně poruchu s vyjadřováním v psané podobě a ve čtení. Dítě má problémy s intonací a melodií věty, nesprávně hospodaří při čtení s dechem. Někdy opakují začátky vět, neudrží pozornost na jednom řádku, hůře se orientují v textu. Má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých písmen, nejčastěji s rozlišováním písmen tvarově podobných.

Problémem může být často i rozlišení zvukově podobných hlásek. Pro dítě je náročné souvislé čtení slov a spojování hlásek v slabiku. Často slabiky přesmykuje, vynechává písmena, slabiky, slova. Koncovky slov si i vymýšlí. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

**Dysgrafie** je specifická porucha psaní, která postihuje písemný - grafický projev. Ten bývá nečitelný a neuspořádaný, písmo bývá příliš malé nebo velké. Jedinec zaměňuje tvarově podobná písmena, píše s velkou námahou, tvary písmen si nepamatuje, píše pomalu, musí vynaložit mnoho energie, vytrvalosti a času. Postihuje osvojování jednotlivých písmen, zapamatování jejich tvarů, rychlé vybavování, napodobení tvaru, řazení písmen a spojení hlásky s písmenem. Děti mohou mít problém i s převodem tiskací podoby do psané., se zachováním správného tvaru písmen. Mohou mít obtíže s napojováním jednotlivých písmen, udržení písmen na řádku, dodržováním správné velikosti písmen, správného rozestupu písmen, stejných mezer mezi slovy. Je i zvýšená chybovost při psaní, dochází k záměnám tvarově podobných písmen.

Dle Michalové: „*Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafickou kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu*“. (Michalová, 2003, s. 32)

Dysgrafie je tedy specifická porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, tedy čitelnost i úpravu písma. Ovlivňuje pak i rýsování v geometrii. V matematice může ovlivnit výkon nesprávným zapisováním čísel.

**Dysortografie** je specifická porucha pravopisu projevující se specifickými dysortografickými chybami. Dyslexie a dysortografie spolu často souvisí.

Dysortografie čili specifická porucha pravopisu se projevuje jednak zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb, ale i sníženou schopností osvojit si gramatické učivo a naučené gramatické jevy aplikovat. (Zelinková, 2003)

Problém je i ve vnímání rytmu a následné jeho reprodukce. Následkem těchto obtíží pak mají děti problémy i ve zhoršeném jazykovém citu. Obtíže se mohou vyskytovat i v percepčních oblastech - např. ve zrakovém vnímání.

Specifickými dysortografickými chybami jsou záměny zvukově podobných písmen v důsledku málo rozvinutého fonematického sluchu, obtíže při spojování si slyšené a psané hlásky, potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě, potíže při spojování si slyšené a psané hlásky, potíže v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, neschopnost dodržování délek samohlásek, nedodržování hranic slov v písmu, komolení slov, chyby v důsledku asimilací sykavek, přidávání písmen, slabik, slov, snížená schopnost až neschopnost dodržet pořadí písmen a slabik ve slově, chyby v důsledku artikulační neobratnosti, obtíže při měkčení a rozlišování slabik, časté komolení, vynechávání, přesmyknutí písmen či slabik ve slově; obtíže při rozlišování hranic slov. (Zelinková, 2003)

**Dyskalkulie** je specifická porucha matematických dovedností, která postihuje schopnost pracovat s čísly, matematické představy, prostorové představy. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací v geometrii. Má mnoho projevů a podle nich ji dělíme do dalších typů. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Často si osvojuje početní operace pouze na základě paměti. V případě

grafomotorické poruchy nezvládá rýsování v geometrii. Podle charakteru potíží tuto poruchu můžeme členit na několik typů: pragmatiká, verbální, lexická, grafická, operační a ideagnostická dyskalkulie. (Bartoňova, 2007)

**Dysmúzie** je specifická porucha, která postihuje schopnost vnímání a reprodukci hudby. Jedinec má pak problémy s rozlišováním tónů, nepamatuje si melodii a rytmus. Potíže se čtením a zápisem not souvisí s dyslektickými obtížemi, popřípadě dysgrafickými obtížemi.

**Dyspinxie** je specifická porucha postihující kreslení. Je charakteristická svou nízkou úrovní kresby. Dítě má problémy s pochopením perspektivy, s tužkou zachází neobratně, nedokáže převést svou představu na dvojrozměrný papír.

**Dyspraxie** je porucha motorické obratnosti, je definována jako specifická vývojová porucha motorické funkce. Jedná se o vážné postižení vývoje pohybové koordinace. Děti s dyspraxií jsou nešikovné, neobratné, pomalé, neschopné vykonávat složitější úkony. Jejich výkony i v hodinách výtvarné a tělesné výchovy i pracovních činnostech jsou v důsledku této poruchy velmi sníženy a jsou důsledkem nechuti k motorickým činnostem. (Zelinková, 2003)

## 2.2 Příčiny specifických poruch učení

Existuje mnoho teorií o příčinách vzniku specifických poruch učení. Vždy musíme mít na paměti, že na příčině specifických poruch učení se většinou podílí více faktorů. Můžeme tedy konstatovat, že ke zvládnutí školních dovedností je potřebný rozvoj funkcí, které se na těchto dovednostech podílejí. Příčinu neúspěchu je třeba vidět v oslabení těchto funkcí.

Dle Michalové je mnoho pohledů na problematiku příčin specifických poruch učení. Podle některých názorů je genetická výbava jedince hlavním důvodem, jiní odborníci ukazují především na poškození části mozku. Specifické poruchy učení se

mohou ve svých příčinách odrazit v problémech s motorikou, řečí nebo vnímáním. (Michalová, 2001)

Dle Pokorné se uvádí novější klasifikace poruch učení podle Rourkeho a DelDotta, ti klasifikují poruchy dle zjištění výsledků o jedincových pozitivěch a negativěch v neuropsychologické oblasti, pak se specializují na výkony ve škole a schopnosti sociálně-emoční adaptace. Podle těchto poznatků rozlišují tři typy učení:

- Typ primárně závislý na poruchách řečových funkcí

a) Potíže na základě fonologického zpracování, kdy je nedostatečná fonemická diskriminace, která je příčinou snížené pozornosti a zhoršené paměti u sluchově-verbálního podkladu. Nápadná je chudá slovní zásoba. Školní potíže se objevují při psaní a čtení, to se odráží i v matematických dovednostech. Mohou se objevit sociálně-emoční obtíže.

b) Potíže na základě intermodálního kódování. Obtíže ve škole se projevují při psaní slov, která nejsou známá od vidění, u čtení se projevuje stejně jako u předcházejícího typu.

c) Potíže při vyhledávání slov. Deficit je tady charakterizován jako nedostatečným vybavováním slovních spojení a slov. V přepisu se objevují nedostatky, opis textu je bez obvykle problémů. Náprava je zaměřována na vyjadřovací pohotovost a rozvoj slovní zásoby.

- Typ primárně závislý na poruchách neverbálních funkcí. Deficity se objevují ve vizuální percepci, což negativně ovlivňuje pozornost a paměť při aktivitách. Jedinec se naučí nejlépe intenzivním opakováním, což může vést až k averzi při získávání nových poznatků. Ve školních činnostech při sluchově-verbálním základu je bez obtíží porozumění textu, mechanické počítání nebo mechanické učení látky. Potíže nastávají, když je potřeba použít i dedukci a zdůvodnit látku.

- Typ závislý primárně na poruchách vlastního výkonu. Tento typ potíží i je velmi podobný typu 1c), kdy se ještě k tomu objevují i problémy při psaní. (Pokorná, 2010)

## 2.3 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika specifických poruch učení je velmi širokým tematickým pojmem. Je vlastně východiskem výchovně vzdělávacího procesu a potom i především reedukace. Zahrnuje celou řadu metod a postupů, jimiž pracovníci pedagogicko - psychologických poraden u žáků zjišťují přítomnost a rozsah dysfunkcí. Dnes nejsou poruchy učení ničím výjimečným, informovanost o školních potížích neustále roste a bývají to právě učitelé, kteří si již v počátku školní docházky všimají u dětí problémů a odlišností při zvládnání učební látky. To je pro pedagoga signál, kdy na školní problémy žáka upozorní jeho rodiče, poukáže na nedostatky a potíže. Významnou roli v diagnostice dítěte hrají právě pedagogové ZŠ. Učitel by měl být schopen kvalitní pedagogické diagnostiky. Předmětem je hodnocení vědomostí, dovedností a návyků, které si dítě osvojilo v průběhu vzdělávání a výchovy. Při předběžném vyšetření si můžou povšimnout horších výkonů žáka v určitých oblastech. Pak právě v případě potřeby doporučit rodičům, aby s dítětem navštívili pedagogicko - psychologickou poradnu. To je základ účinné pomoci, aby dítě dokázalo v rámci svých schopností obstojně zvládat školní činnosti. (Zelinková, 2003)

Diagnóza specifických poruch učení se provádí v pedagogicko psychologické poradě. Vyšetření se skládá z rozhovoru s rodiči, písemného sdělení od učitele, rozhovoru s dítětem a na tomto základě se zpracovává anamnéza. Součástí osobní anamnézy je i sociální hledisko, které zjišťuje socioekonomickou úroveň rodiny.

Diagnostika je obecně poznávacím procesem. Jeho cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. (Přenosilová, 2007)

U stanovování diagnózy je nutné vyloučit následující příčiny: smyslové poruchy, emocionální poruchy, nedostatky okolního prostředí či motorické poruchy. Na stanovení diagnózy se podílí speciální pedagog, pediatr, podle potřeby neurolog, foniatr, oftalmolog. Psychologické vyšetření se zaměřuje na stanovení úrovně rozumových

schopností. Používá se například Weschlerův test. Pozornost by se měla také soustředit na nemoci, fyziopsychický vývoj, včetně vývoje řeči a laterality.

Specializované pracoviště vytvoří podmínky, v nichž dítě pak podá optimální výkon. Diagnózu opravňující k integraci může stanovit jen pedagogicko - psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Závěry těchto pracovišť jsou cenné za předpokladu vzájemného využití získaných poznatků ve prospěch dítěte.

Speciální pedagog provádí analýzu pedagogických údajů, podílí se na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek. Přihlíží i ke školnímu dotazníku. Dítě ve školním prostředí může vykazovat odlišnosti výkonů oproti připraveným podmínkám v PPP. (Pokorná, 2001)

**Vnímání prostorové orientace:** Pokorná poukazuje, že z diagnostického hlediska si musíme znovu uvědomit, že orientace v prostoru je závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinestetické. Při vyšetření zrakové percepce je možno sledovat i schopnosti orientace v ploše. V pedagogicko - psychologických poradnách se používá Žlabův test orientace vpravo. B. Sindelarová doporučuje zadávat dítěti nejprve úkoly, kdy dítě dělá stejné pohyby oběma rukama, pak se pravou rukou dotýká částí těla na pravé straně, levou rukou na levé straně a nakonec pohyby, které kříží střední linii těla. (Pokorná, 2001)

**Poruchy sluchového vnímání:** V předškolním věku je nejvíce doporučováno použít Moseleyův test, kdy dítě určuje, zda určitá hláska je obsažena ve slově. Pro správné osvojení dovednosti psaní je nutné, aby si dítě zvládlo „rozložit a složit“ slovo na jednotlivé hlásky či slabiky a pak bylo schopno i vnímat je jako celek. Psychologové používají zkoušku sluchové analýzy a syntézy, kterou vypracoval Zdeněk Matějček. Zkoumáme-li u dítěte sluchovou analýzu, mělo by umět zvládnout určit, ze kterých hlásek se dané slovo skládá. A při jeho syntéze pak naopak dítě vykazuje schopnost složit samostatné hlásky do jednoho celku, slova.

**Poruchy zrakového vnímání:** Bartoňová poukazuje na zrakovou percepci tvarů zjišťujeme nejčastěji Edfeldtovým testem, který nám pomůže zjistit příčiny záměny písmen a číslic. Test obsahuje figury, které se od sebe odlišují dle osy v

horizontální a vertikální rovině. Dítě má určovat odlišnost či shodnost jednotlivých obrazců. (Bartoňova, 2007)

**Lateralita:** Pokorná říká, že je všeobecně známá skutečnost, že při pohybech náročnějších na přesnost dáváme přednost jedné ruce a druhá předmět přidržuje. Víme, že obě ruce máme zdravé a že rozdělení činností je v pořádku. To znamená, že upřednostňujeme jeden párový orgán. Je nazýván jako dominantní. Dominance orgánů není vyjádřením toho, zda je jeden orgán výkonnější. Je vyjádřením funkční koordinace obou orgánů v závislosti na koordinaci mozkových hemisfér. Při nácviku psaní je důležitá souhra ruky a oka. Proto je důležitý právě vztah mezi lateralitou oka a ruky. (Pokorná, 2001)

**Řeč:** Vyjadřovací schopnosti, výslovnost a slovní zásobu hodnotíme v průběhu rozhovoru s dítětem. U podrobnější diagnózy lze na odborném pracovišti použít Heidelberský test řečového vývoje. Diagnostiku v běžné třídě ZŠ provádí pedagog. Ten si poznamenává nedostatky.

Diagnostika je prováděna odbornými pracovníky, žáci se specifickými poruchami učení jsou diagnostikovány ve pedagogicko-psychologické poradně. Diagnostikují u žáka inteligenci a následně provádí řadu percepčně-kognitivních zkoušek. Učitel provádí sám pedagogickou diagnostiku v běžné třídě základní školy. Zde se zaměřuje převážně na úroveň získaných vědomostí a psychické funkce je ovlivňující.

## **2.4 Reeducace specifických poruch učení**

Proces reeducace specifických poruch učení vychází z diagnózy. Je to dlouhodobý, individuální diagnosticko-terapeutický proces. Ta je zpracovávána na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dle stanovené diagnózy je pak stanovena prognóza, která konkretizuje možnosti nápravy. Vždy se přistupuje k nejvhodnější volbě vhodné metody práce. Nedůležitější je odstranit nebo minimalizovat

konkrétní potíže vyskytující se u dítěte se specifickými poruchami učení. Při reedukaci musíme zachovávat individuální přístup.

Při reedukaci specifických poruch učení je důležité povzbuzení, podpora rodiči a učitelem. Stejně důležité je odstranit nepříjemné pocity z učení spojené s deficitem, motivovat dítě ke spolupráci. Učitel začíná s činnostmi, kde lze očekávat úspěch. (Zelinková, 2003)

Pojem reedukace v doslovném překladu znamená převýchova. Obsah pojmu reedukace se však od překladu liší. Vyjadřuje utváření, výchovu psychických funkcí, ale i dovedností potřebných ke zvládnutí dovedností složitějších.

*„ Před tím, než odborný pracovník přistupuje k nápravě obtíží u dítěte se specifickou poruchou učení, upozorní na uvědomění si stavu dítěte, které mělo doposud nepříjemné pocity z učení. Ke změně tohoto stavu doporučí po navázání kontaktu s dítětem a získání jeho důvěry, zahájení práce motivací v jiné oblasti, ve které lze očekávat úspěch a reedukaci neomezovat pouze na tu oblast, v níž se porucha projevuje“.* (Zelinková, 2000, s. 60)

Na každé škole se přizpůsobuje žákům s dysfunkcemi i jejich způsob výuky. Někteří žáci jsou vzděláváni individuálně a samostatně v hodinách za přítomnosti vyučujícího ze své školy, za jinými dětmi přichází speciální pedagog - cestující učitel, některé děti jsou sloučeny ve speciálních třídách pro žáky se specifickými poruchami učení a učitel se jim může věnovat individuálně. Pokaždé je to závislé na možnostech školy a zároveň na požadavcích rodičů.

**Při reedukaci specifických poruch učení je důležité dodržovat zásady:** Reedukace by měla zohledňovat dosaženou psychickou úroveň dítěte. Není možné přeskokovat jednotlivé etapy u vývoje dovedností. Při reedukaci je stejně důležité znát nápravné metody, předem si stanovit koncepci nápravy s určitými pravidly pro zvýšení účinnosti. Sama reedukace musí začínat na úrovni dítěte a pak postupně lze zvyšovat obtížnost.

**Reedukace dyslexie** dle Zelinkové: *„Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností souvisejí se čtením. Vlastní práci v oblasti čtení provádíme ve dvou oblastech: technika čtení a porozumění.*



*Oblasti souvisí spolu a ovlivňují se vzájemně. Pokud dítě nezvládá techniku čtení, zaměřuje se na tvarové a prostorové charakteristiky písmen, těžce provádí syntézu písmen na slovo, rozpomíná se na jména písmen, pohlcují tyto aktivity v každém okamžiku značné množství pozornosti. Potom zbývá méně na porozumění obsahu textu a činnosti se čtením související - vybavování souvislostí, předcházejících poznatků, prožitků apod..“ (Zelinková, 2003, s. 79)*

U **reedukace dysgrafie** Bartoňová udává „Cílem nápravy, reedukace je přiměřeně rychlé, čitelné a v rámci možností úhledné písmo. Reedukace se vztahuje na celou osobnost dítěte. V počátku dítě musí být dostatečně motivováno, následují cvičení zaměřená na rozvíjení dovedností, které psaní podmiňují. Podkladem dysgrafie bývá nejčastěji porucha jemné a hrubé motoriky.“ (Bartoňová, 2005, s. 70)

**Reedukaci dysortografie** Zelinková definuje „Reedukace dysortografie vychází ze závěrů diagnostického procesu. Plynou z nich hlavní příčiny potíží, na které musí být reedukace zaměřena nejdříve. U nacvičování rozlišování samohlásek je důležité, aby si žáci to, co píší, říkali polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned. Dítě totiž není vždy schopno, ať už z důvodu spěchu nebo nesoustředění, vracet se po napsání slova k doplnění znamének“. (Zelinková, 2003, s. 100)

Reedukace je to soubor metod, které směřují k odstraňování obtíží. Každá reedukace by měla být vždy individuální, zaměřená převážně na potřeby jednotlivých žáků a s přihlédnutím na aktuální stav a projevy poruchy. Není žádná univerzální metoda, která platí stejně pro všechny děti se specifickou poruchou učení.

### 3      **PODPŮRNÁ OPATŘENÍ**

Podpůrná opatření je soubor opatření, které školy poskytují žákům ve vzdělávacím procesu. Tito žáci opatření ze zákona rámcových vymezených důvodů potřebují. Jedná se o oblast vzdělávací, personální a organizační. Je to soubor vzdělávacích, organizačních, vzdělávacích a personálních opatření školou poskytovaných žákům, kteří mají na podpůrná opatření nárok. Pro učitele by podpůrná opatření měla umožňovat více prostoru v individualizaci ve vyučování dle potřeb žáků. V podpůrných opatřeních je důležité stanovit si koncepci nápravy. Řídí se určitými pravidly a dodá reedukačním činnostem smysluplnost. Rovněž musíme zohledňovat individuální zvláštnosti dítěte - např. schopnost koncentrace, motivace k práci, podporu v rodině. (Bartoňová, 2007)

Žáci se specifickými poruchami učení vyžadují individuální přístup, podmínky vhodné pro výuku, specifické metody a postupy pro získávání vědomostí, znalostí a dovedností. Dle výsledků a doporučení odborného pedagogického a speciálně-pedagogického vyšetření, se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce dítěte je zařazeno do náležitého typu školského zařízení.

#### **Možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení**

- Náprava nejlehčích forem v základní škole v rámci individualizace běžného vyučování
- Reedukace vyškolenými učitelkami v rámci kroužků
- Reedukace prováděná v PPP za účinné spolupráce rodičů
- Reedukace v rámci specializované třídy pro žáky se SPU
- Náprava nejtěžších forem soustředěných v dětských psychiatrických léčebnách.

Podpůrnými opatřeními se myslí nutné úpravy ve vzdělávání jedinců, jejich odpovídající zdravotnímu stavu, životním podmínkám a kulturnímu prostředí dítěte. Podpůrná opatření se volí s ohledem na podporu schopnosti žáka. Dělí se do pěti stupňů dle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. Podpůrná opatření různých druhů a

stupňů lze kombinovat. Opatření vyššího stupně je možno užít, když školské poradenské zařízení dojde k závěru, že ve vztahu k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka, či s přihlédnutím na výsledky průběžného poskytování dosavadních podpůrných opatření, by podpůrná opatření nižšího stupně nebyla postačující k naplnění vzdělávacích možností žáka. Začleňování podpůrných opatření do uvedených stupňů stanovuje právní předpis. Podpůrná opatření prvního stupně má škola či školské zařízení, i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se může uplatnit jen s doporučením školského poradenského zařízení. Podmínkou poskytování podpůrného opatření druhého až pátého stupně školou nebo školským zařízením je vždy předchozí písemný informovaný souhlas zletilého žáka, nebo jeho zákonného zástupce dítěte při nezletilosti. Asistent pedagoga v případě potřeby dává podporu pedagogickému pracovníkovi u vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, Felcmanová, 2015)

Podpůrná opatření pro specifické poruchy učení:

- úprava organizace, hodnocení, obsahu, metod, forem, režimu výuky, časového upořádání výuky a vzdělávání i služeb ve škole
- úprava podmínek přijímání na vzdělávání
- používání speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek
- úprava předpokládaných výstupů ve vzdělávání stanovenými rámcovým vzdělávacím programem
- výuka dle individuálního vzdělávacího plánu
- využívání asistenta pedagoga

Patří sem i užívání kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek a učebnic učebnic, úprava očekávaných výstupů, vzdělávání podle IVP, využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka.

### 3.1 Základy práce s dítětem se specifickými poruchami učení

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na podpůrnou a poradenskou pomoc školy. Na počátku 21. století se s inkluzivním vzděláváním žáků s různými druhy a typy speciálních vzdělávacích potřeb začínáme setkávat v běžných školách stále častěji. Tento názor popisuje Hájková „ *jako způsob přístupu, kdy se pracuje s termínem různorodost. Ta je chápána jako obohacující a přínosná pro jednotlivce, společnost i školu* “. (Hájková, 2010, s. 43)

Důležité je včasné rozpoznání příznaků a příčin poruchy, jejich vzájemných vztahů a souvislostí, stanovit správnou diagnostiku. Speciálně pedagogická diagnostika se zaměřuje na úroveň vzdělatelnosti a vychovatelnosti jedince s postižením. Každý jedinec je jedinečnou bytostí. Děti se specifickými poruchami učení potřebují individuální přístup, musí se zde dodržovat určité důležité pokyny:

- navazovat na dosaženou úroveň dítěte
- předpokladem je dobrý začátek, soustavná motivace, nešetřit pochvalou, trpělivost
- multisenzoriální přístup
- individuální přístup
- reálné hodnocení výsledků
- reedukace zaměřena na celou osobnost dítěte
- nedopustit, aby se dítě naučilo něco chybně
- spolupracovat s dítětem, pracovat s dítětem krátce, ale často
- využívat zájmu dítěte, hodně pohybu pro dítě
- nepřipustit vznik pocitu méněcennosti, vyloučit při práci rušivé podněty
- pracovat s dítětem pokud možno za dokonalého soustředění
- výkony hodnotit spravedlivě
- spolupráce rodiny a školy
- spolupráce s lékařem a poradenským pracovištěm, spolupráce rodiny a školy
- volit pro dítě do budoucna vhodné zaměstnání

### 3.2 Podpůrná opatření a její novelizace

Návrh novely školského zákona po schválení ve vládě České republiky roku 2014 byl přijat v únoru 2015 - zákon č. 82/2015 Sb. Novela školského zákona dále užívá pojem speciální vzdělávací potřeby. Mění avšak jeho obsah. Opouští dřívější výčet druhů podpůrných opatření jako zdravotní postižení, sociální znevýhodnění, zdravotní znevýhodnění a udává pravidlo práva na vzdělání osob, co nutně potřebují pro jeho naplnění určitou míru podpory. To bude řešeno formou poskytnutých podpůrných opatření. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Jedinec má dle novely školského zákon právo na odstranění a překlenutí překážek ve vzdělávání i ve společnosti, které mu brání v plnohodnotném zapojení do společenského života na rovnoprávném základě s ostatními. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření pak lépe definují dosavadní pojem „zdravotní postižení“, „sociální znevýhodnění“ a „zdravotní znevýhodnění“. Pak hovoříme o vzdělávacích možnostech, k nim vedoucích podpůrných opatřeních – aniž by určovala, z jakých důvodů budou tato podpůrná opatření poskytována. Zákon popisuje druhy znevýhodnění, pro které je možno zřídit samostatné školy, třídy a studijní skupiny.

Podpůrná opatření jsou zde jako nový legislativní pojem, který zahrnuje široký výčet pedagogických dovedností, organizačních opatření, speciální pedagogické metody individualizaci přístupu, to vše spojené s nutností úprav obsahu vzdělávání, organizace a popřípadě i s vyšším finančním navýšením. Představují popis doporučení ve vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami na školách těchto stupňů - mateřské, základní, střední. Lze je používat ve školách běžných, způsobem individuální integrace žáků, nebo jako skupinovou integraci, ale i ve speciálních školách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Jednotlivé oblasti podpůrných opatření jsou rozděleny do těchto bodů, které určují poskytování podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úprava obsahu výuk, hodnocení, jiné formy přípravy na vyučování, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.

Nová vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných stanovuje specifika podpůrných opatření, rozděluje je do pěti stupňů. Poradenští pracovníci i učitelé budou schopni lépe nastavit podpůrná opatření podle aktuálních potřeb žáků.

### **3.3 Stupně podpůrných opatření**

V současné době je pět stupňů podpůrných opatření. Jsou určena pro žáky, mají zdravotní postižení, jsou dlouhodobě nemocní. Žáky s psychickým onemocněním, žáky s poruchami učení, poruchami chování. Dále pro žáky ze špatného sociálního prostředí, s jiným mateřským jazykem, žáky z rodin azylantů a imigrantů.

V prvním stupni se předpokládá poskytování podpůrných opatření, která nevyžadují ani žádnou institucionální podporu, navýšení finančních prostředků na chod školského zařízení.

Podpůrná opatření v prvním stupni škola uskutečňuje s finanční podporou svého rozpočtu a nedostává žádné prostředky navíc k tomuto účelu. Zde postačí zvýšená individualizace v práci s žákem, nebo se upraví v postup vzdělávání žáka. Pedagogové vytváří plán pedagogické podpory. Plán popisuje žakovy problémy, změny v postupech práce, promítnutí v metodách práce, v organizaci vzdělávání žáka i hodnocení.

Pokud škola zjistí, že tato podpůrná opatření stačí k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, může je používat po dobu její efektivity. Může to být i po celou školní docházku. Platí, že navrhne podpůrná opatření vyššího stupně v případě, že první stupeň není efektivní, nebo není dostačující. Pak může využít podpůrná opatření vyššího stupně. Ve druhém stupni už mohou být náročnější podpůrná opatření, která vyžadují i navýšení prostředků poskytovaných na činnost školy z veřejných rozpočtů. Čím vyšší stupeň podpůrného opatření, tím se zvyšuje náročnost podpůrných opatření.

Podpůrná opatření 2. až 5. stupně už neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení SPC nebo PPP. To žákovi diagnostikuje konkrétní podpůrná opatření. Ty odpovídají druhému, třetímu, čtvrtému a pátému stupni podpory. Požadavek na

stanovení podpůrného opatření může vznést rodič, zletilý žák, i na doporučení školy. V nutných případech i orgán sociálně-právní ochrany dítěte.

Oproti současnosti bude školské poradenské zařízení posílat automaticky doporučení i škole, kde se žák vzdělává. Zpráva je dána rodičům a ti ji mohou a nemusí odevzdat škole. Podpůrná opatření budou spravedlivěji zaměřeny i na skupiny žáků, kteří podporu získávali obtížněji nebo vůbec. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Dle Lechty platí, že na základě potřeb žáka lze kombinovat i opatření zařazená v různých stupních podpory – určující je stupeň podpory, který u něj převažuje podle charakteru jeho obtíží. Platí pak automaticky, že vyšší stupeň podpory zahrnuje stupně nižší. (Lechta, 2016)

### **3.4 Individuální vzdělávací plán**

Podpůrná opatření škola následně konkretizuje ve zpracovaném individuálním vzdělávacím plánu. Rodič o individuální vzdělávací plán požádá a ředitel školy ho schvaluje dle školského zákona a vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Dle Zelinkové: *„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál. Sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějící reedukaci, žákem a jeho rodiči, vedením školy, pracovníkem pedagogicko – psychologické poradny či speciálně pedagogického centra.“* (Zelinková, 2001, s. 172)

Individuální vzdělávací plán vychází z učebních dokumentů školy, obsahuje v sobě všechny významné situace důležité pro úspěšnou integraci dítěte. Je vypracován pro žáky se specifickými poruchami učení, jako cíl má zmírňovat vliv postižení a tím podporovat jejich nápravu. Je zpracováván pro žáka od druhého stupně podpůrných opatření na základě potřeb úprav ve vzdělávání.

Než navštíví žák vyšetření v odborném poradenském pracovišti a před zařazením dítěte do speciálního vzdělávání umožňuje škola pro žáka intenzivní

podpůrný výukový program po dobu nejméně tří měsíců. Využívá individuálních pedagogických přístupů a metod v rámci vyučování. Program je zaměřován na podporu školní úspěšnosti žáků v běžné škole. Cílem je předcházet selhávání žáků. Tento podpůrný program vypracovává učitel daného vyučovacího předmětu nebo speciální pedagog. Zpracováván je písemně. Zhodnocení jeho průběhu je pak součástí pedagogické diagnostiky a i žádosti o provedení odborného vyšetření. (Bartoňová, 2007)

Školská poradenská zařízení zajišťují pro žáky a studenty i jejich zákonné zástupce, pro školská zařízení, školy diagnostickou, informační, metodickou poradenskou a činnost. Také poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko - psychologické služby. Napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí. Poskytují preventivně výchovnou péči žákům či studentům a pomáhají v přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány péče o mládež a rodinu, sociálně-právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními i v případě potřeby s dalšími orgány a institucemi. (Bartoňová, 2007)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. uvádí: Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy. Nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.)

### **3.4.1 Význam individuálního plánu vzdělávání**

Dle novely školského zákona je výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení především doporučení a zpráva. Ve zprávě poradenské zařízení uvádí skutečnosti důležité pro doporučení potřebných podpůrných opatření. V doporučení uvádí závěry vyšetření a veškerá podpůrná opatření všech stupňů, odpovídajícím speciálním vzdělávacím možnostem a potřebám žáka, a včetně všech



možných variant a kombinací podpůrných opatření. Také způsobu a pravidel jejich použití při vzdělávání. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Zelinková představuje tyto: Do školních příprav je důležité zapojit i rodiče. Stávají se tak spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Umožňuje dítěti pracovat dle svých schopností, bez ohledu na učební osnovy, individuálním tempem, s odstraněním stresujícího porovnávání se spolužáky. Učiteli umožňuje pracovat s žákem na individuální úrovni, odstraňuje obavy z nesplnění požadavků učebních osnov. Je návodem pro individuální hodnocení a vyučování. Aktivita žákovi změní jeho roli.

Podle Zelinkové je individuální vzdělávací plán chápán jako výsledek plánovité a cílené aktivity, ta se stává jako výchozí pomoc práce učitele. Nejedná se o formální nebo nahodilé popisy. Poskytuje návod k individualizovanému vyučování, hodnocení a využívání nových údajů ke zpětné vazbě. Pak dle dosažených výsledků lze plán i upravovat. Učitel se tak stává profesionálním pracovníkem. Utváří si sám individuální plán a pracuje podle něj. (Zelinková, 2009)

Dle Zelinkové by se měl individuální přístup dotýkat těchto oblastí:

- citlivost u dětí s neurotickými rysy
- osobní přístup - odměna, pochvala
- opakování a upevňování učiva
- ověřování učiva, rozsah písemných prací
- zohlednění některých charakteristik žáka
- metody výkladu (Zelinková, 2009)

Individuální vzdělávací plán se vypracovává pro všechny předměty, kde se obtíž vykytuje. U všech ostatních předmětů jsou dána dílčí doporučení týkající se písemných projevů, hodnocení. Individuální vzdělávací plán zpracovává třídní učitel za spolupráce s vyučujícím předmětu. Poslední krok při naplňování individuálního vzdělávacího plánu je proces hodnocení. (Zelinková, 2003)

### 3.4.2 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Poslední částí v tvorbě a plánování individuálního vzdělávacího plánu je hodnocení žáka. Tvoření individuálního vzdělávacího plánu může být odlišné u jednotlivých pedagogů, hlavní principy respektování individuálních potřeb dítěte musí být stejné.

Individuální přistupování k jedincům by se mělo dotýkat těchto oblastí: opakování a upevňování učiva, osobní přístup, citlivost u dětí s neurotickými rysy, opakování a upevňování učiva, zohlednění některých charakteristik žáka.

Celý tento pojem znamená hodnocení žáka a to hodnocení průběhu vyučování a učení. Nejprve si musíme uvědomit, jaký význam budeme přikládat každému jednotlivému kritériu. Při hodnocení IVP musíme také zvážit, kdo bude hodnocení provádět. Může je stanovit sama škola. Může i využít spolupráce s rodiči. Dalšími partnery mohou být odborná pracoviště, která řídí průběh vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

U žáků s IVP je vždy smysluplné individualizované hodnocení. Kromě toho je důležitou součástí hodnocení výkonů a píle žáka. Není vhodné zdůrazňování výkonů žáka s IVP před jinými žáky, však v praxi se tomu těžko dá zabránit. U žáků specifickými poruchami učení se mohou přidružit i další problémy. Ty by měl pedagog v hodnocení respektovat. U individuálního hodnocení pak také děti navzájem nesmíme porovnávat s ostatními dětmi, ale musíme vycházet z doporučení zprávy z pedagogicko-psychologické poradny. Jednou z hlavních zásad hodnocení je nedůležitější tolerantní přístup. (Bartoňová, 2005)

Žáka hodnotíme vždy dle předem stanovených kritérií a daných pravidel. Hodnocení, může být vyjádřeno číslem, známkou nebo slovně - slovní hodnocení. (Kaprálek, Bělecký, 2011)

Individuální plán umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností a bez ohledu na učební osnovy. Pro učitele návodem k vyučování, hodnocení, zároveň mu umožňuje práci s žákem na jeho dosažitelné úrovni. (Zelinková, 2001)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Teoretická část práce je zaměřena všeobecně na specifické poruchy učení a podpůrná opatření. Hlavním cílem je soustředit se na souvislosti specifických poruch učení a podpůrných opatření u žáků 4. ročníku na ZŠ Ďáblice. Konkrétně se jedná se o vybrané 4 žáky ze třídy IV. A. Bude sledována úspěšnost při řešení obtíží týkající se specifických poruch učení v rámci podpůrných opatření. Nadále bude dokazován smysl pravidelné, dlouhodobé nápravy specifických poruch u žáků, kteří mají diagnostikovanou tuto poruchu učení, možnosti minimalizace jednotlivých dílčích deficitů. Sledování bude zaměřeno na efektivitu speciálně pedagogického a pedagogického působení ve spojení s domácí přípravou v rámci podpůrných opatření. Dalším smyslem práce je dokázat důležitost zodpovědnosti v přístupu k pedagogické diagnostice.

Ve výzkumném šetření bude využit kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je charakterizován svou dlouhodobostí, intenzivností a podrobným zápisem. Pozorující si poznamenává vše, co se ve sledovaném prostředí děje. Při vlastním pozorování si píše si zápisky. Dle nich posléze tvoří celkový obraz o zkoumaném prostředí. Všechny jevy by měly být vysvětleny očima zkoumaných osob, nikoli na základě vlastního názoru.

Všechny děti se specifickými poruchami učení mívají větší či menší potíže nejen v oblastech školního prospěchu. Nastávají zde často potíže i v oblasti navazování vztahů se spolužáky a dospělými, v komunikaci s okolím, začleňováním se do kolektivu, emocionálními obtížemi i obtížemi v chování. Tady je nutné dítě vhodně motivovat, dobře stanovit dosažitelné cíle, vytvořit vhodné podmínky a prostředí ke splnění cílů v rámci jeho potíží, volit k dítěti individuální přístup, pomoci mu získat pocit sebevědomí, zažívání pocitu úspěchu, zajistit klidnou atmosféru, odbourat u něj

pocit méněcennosti, ale především si stanovit přesná pravidla, která jsou k získání úspěchu nezbytná.

### **Stanovení dílčích cílů:**

- za pomoci pozorování vyhodnotit účinnost podpůrných opatření
- pomocí analýzy dokumentů vyhodnotit efektivitu reedukace v rámci podpůrných opatření
- posoudit reedukační pedagogické postupy při běžných hodinách
- zhodnotit vliv podpůrných opatření u žáků se speciálně vzdělávacími potřebami

Dalším cílem tohoto průzkumu je odpovědět na tyto následující **výzkumné hypotézy:**

Hypotéza č. 1: V oblasti podpory a organizace výuky je kladen důraz na individuální práci a využití relaxačních přestávek.

Hypotéza č. 2: Oblast podpory v rozvoji jazykových kompetencí je opatření k rozšíření slovní zásoby.

Hypotéza č. 3: V oblasti podpory úpravy obsahu vzdělávání je vhodná volba přiměřeného tempa a počtu opakovacích informací.

Hypotézy byly vybrány záměrně. Otázky u pozorování by měly vyvrátit nebo potvrdit tyto hypotézy.

## 5 METODY VYUŽITÉ PŘI PROVÁDĚNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro výzkumné práce byla zvolena metoda pozorování ve vyučování a o přestávce, také analýza dokumentace vybraných žáků a odborné literatury.

V provádění vlastního průzkumu bylo čerpáno z vlastní praxe pedagoga. Provedeno bylo přímé pozorování a analýza dokumentace žáků a odborné dokumenty.

**Analýza dokumentů:** Analýza konkrétních dokumentů žáka. Uvedenou metodou učitel sleduje kvalitativní úroveň výsledků činností žáka. Jedná se o činnosti, které jsou dokladem jeho edukačního vývoje a pokroku. Výsledky činností žáka členíme do dvou skupin. V první skupině se jedná o písemný a výtvarný projev - slohová práce, diktáty, písemné práce, výkresy, nebo výrobky - produkty pracovního vyučování, modely. Druhou skupinu charakterizují motorické dovednosti, např. v tělesné výchově, ve výtvarné výchově, v pracovním vyučování, v postupech při odborných pracích a v informatice.

**Přímé pozorování:** Tato metoda je nejčastěji používanou metodou. Její pomocí se dovídáme o přirozeném průběhu psychického jevu vnějšího zásahu.

Toto pozorování představuje sledování činností žáků, zaznamenávání této činnosti, její analýza i vyhodnocení. Jestliže pozorovatel sleduje sled činností sám, pak jde o přímé pozorování. Pozorování bylo zaměřeno na žáky se specifickými poruchami učení.

**Analýza produktu lidské činnosti:** Tato metoda vychází z předpokladu, že každý výsledek činnosti jedince je ovlivněn osobnostními zvláštnostmi. Potom je možno jeho prostřednictvím zkoumat jeho psychiku.

Šetření bylo zaměřeno na studie dokumentace vyšetřovaných žáků s podpůrnými opatřeními. U všech sledovaných žáků se projevovaly specifické obtíže během docházky na první stupeň základní školy.

U svého výzkumného šetření neuvádím žádná data identifikující žáky vybrané základní školy, kde jsem šetření uskutečňovala. K uchování anonymity žáků šetření jsou označováni písmeny, pod kterými budou vystupovat.

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A OBDOBÍ

Základní soubor: Vzorek vybraných žáků se specifickými poruchami školních dovedností ze dvou IV. ročníků, kooperace rodičů, školy a dětí, efektivita reedukace a dokumentace dětí. Výběr bude dostupný.

Výzkumný vzorek: Vzorek 4 žáků se specifickými poruchami školních dovedností. Výběr bude nepravděpodobnostní, záměrný. Při výběru účastníků byl důležitý souhlas zákonných zástupců žáků.

Místem pro vykonávání mého průzkumného šetření byla ZŠ a MŠ Ďáblice v Praze 8. Ve všech ročnících školy probíhá výuka dle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – Škola klíč k poznání. Tato škola základní je určena pro žáky od 1. – 9. ročníku, je dělena na dva stupně. Vyučuje se zde dle školního vzdělávacího programu. Ředitelem školy je Mgr. Bc. Josef Buchal. Zástupcem školy je PhDr. Mgr. Bc. Jan Hoštička. Ve škole je zaměstnáno 19 třídních učitelů a 7 netřídních učitelů, jedná se o učitele I., II. stupně. Mezi pedagogické pracovníky zde patří i 8 vychovalek v družině. Ve škole je také školní výchovný poradce a metodik prevence.

Škola se nachází v Praze v městské části - Ďáblice. Městská část Prahy 8 zajišťuje provoz Základní školy U Parkánu. Škola vzdělává a vychovává přibližně 480 žáků, rozdělených do 19 tříd, průměrně je 22 žáků v jedné třídě. Školu navštěvují žáci z Ďáblic a ze spádové městské části Březiněves. Škola nabízí široký výběr odpoledních kroužků a zájmových činností. Budova školy je tříposchodová, všechny učebny jsou vybavené moderní technikou. V okolí školy jsou dvě hřiště, které škola může využívat na sportovní aktivity. V přízemí budovy jsou také šatny pro žáky, jídelna, tělocvična, v horních patrech se nachází počítačová učebna, ateliér, ředitelna, sborovny, kabinety, družina a školní klub jako návaznost na školní družinu. Budova je momentálně v rekonstrukci, z důvodu malé kapacity prostoru se přistavují nové učebny, bude též upraveno blízké okolí budovy.

Mateřská škola se nachází na odloučeném pracovišti. Člení se do čtyř různě barevných budov s vlastními hřišti a průlezkami. Je součástí školy. Ředitelem mateřské školy je také Mgr.Bc. Josef Buchal, zástupkyní ředitele paní Věra Dusová. V této mateřské školce je 7 tříd. Mateřská škola nabízí i další aktivity - kroužky.

Provoz školy je dán provozními řády základní školy, školní družiny, školní jídelny, tříd MŠ a ŠJ při MŠ. Dopoledne je provoz určen rozvrhem vyučovacích hodin a přestávek. Odpoledne je provoz dán přehledem vyučovacích hodin a přestávek, činností zájmových kroužků, činností ŠD a rozpisem pronájmů.

Období, ve kterém průzkumné šetření bylo prováděno, bylo zvoleno na počátek letošního školního roku. Tedy školní rok 2016/2017. Všechny získané údaje a poznatky, použité k vypracování jsou k datu 31. 12. 2017.

Při zkoumání bylo vycházeno z vlastní praxe učitelky prvního stupně. Hlavní výzkumnou technikou bylo přímé pozorování, které se odehrávalo v rámci běžné výuky a v obvyklém prostředí kolektivu třídy žáků. Dále byla uplatněna metoda analýzy dokumentace. Výsledek zkoumání byl zaměřen na pedagogickou intervenci v rámci podpůrných opatření.



## 7 ANALÝZA DAT

Cílem analýzy kvalitativních dat je zpracování dat užitečným způsobem a hledání odpovědí na výzkumné otázky. U provádění kvalitativní analýzy jde o systematické uspořádání nenumerných dat a odhalení pravidelností a vztahů. Bývá stručně charakterizována jako detailní studium malého či jednoho případu za účelem aplikace získaných poznatků při porozumění případům obdobným.

### 7.1 Případová studie 1

Žák A IV. ročníku, nyní 10 let

#### **Vyšetření - psychologické (leden 2016)**

Vyšetření bylo provedeno na žádost matky z důvodu špatného prospěchu ve škole, zejména v matematice a českém jazyce. Škola poukazovala na pomalejší pracovní tempo, možný rozvoj SPU. Chlapec měl přirozený odklad věkem, do ZŠ nastoupil jako sedmiletý. Dochází ke speciálnímu pedagogovi, absolvuje KUPOZ. Žák je v nové situaci mírně nejistý, v sociálním kontaktu s odstupem času je mnohomluvný. Během testování patrné kolísání koncentrace pozornosti, psychomotorický neklid. Oproti zrakovým perцепcím je nižší kvalita sluchových perцепcí, drobné obtíže senzomotorické koordinace, kolísavé a zpomalující tempo, lehčí unavitelnost. Aktuálně zmapované mentální schopnosti se celkově pohybují v pásmu mírného populačního nadprůměru. Výkony ve verbální oblasti jsou rozložené od dolní hranice populačního průměru po mírný nadprůměr. Na dolní hranici průměru je porozumění složitějším situacím, průměrné je logické abstraktní myšlení, schopnost manipulovat a vyvozovat vztahy mezi osvojenými abstraktními pojmy. V mírném nadprůměru je všeobecná informovanost, školní vědomosti a znalosti, konkrétní logické myšlení a schopnost porozumět sociálním situacím při práci s názornými předlohami.

### **Speciálně pedagogické vyšetření (leden 2016)**

Písemný projev - písmo neupravené, kostrbaté, grafémy rozházené. Úchop křečovitý, nízký. Zvýšený tlak na psací náčiní, během psaní motorický neklid. Diakritiku zaznamenává zároveň se zapisovaným slovem. Objevují se chyby na základě nepozornosti, není nacvičena a zautomatizována následná kontrola. Obtížně hledá chyby ve svém písemném projevu. Gramatická pravidla ovládá ústně vcelku dobře. U písemného projevu je ne vždy aplikuje správně. Během přepisu mívá pouze drobné chyby.

Zrakové rozlišování - nezralé, chyby v pravolevé orientaci a ve vnímání detailu. Je schopen pracovat systematicky, velmi rychle však ztrácí pozornost. Sluchové vnímání v normě. Čtení - pomalejší pracovní tempo, u delších slov dochází k dalšímu rozvolnění tempa. Některá slova odhaduje. Četba působí nejistě, následná reprodukce v normě. Pozornost a soustředění - potíže s rozdělováním pozornosti, lehká odklonitelnost.

### **Závěry z vyšetření z PPP ( leden 2017)**

Výkon ve zkouškách obecných rozumových schopností svědčí o jejich nerovnoměrném rozložení. Celkově se pohybují v pásmu mírného nadprůměru - informovanost, školní vědomosti a znalosti, konkrétní logické myšlení, numerické dovednosti, krátkodobá a dlouhodobá paměť. Na spodní hranici průměru je sociální porozumění, průměrné je abstraktně logické myšlení, senzomotorické dovednosti a schopnost koncentrace pozornosti. Na podkladě percepčních deficitů dochází k rozvoji specifických obtíží v písemném projevu - středně závažného charakteru a ve čtení - lehčí stupeň obtíží. V popředí psychomotorický neklid, nízká odolnost vůči zátěži a stresu, neurotické projevy. Ve zkouškách výkonového typu patrné tendence k psychickým inhibicím. Výkony, které chlapec podává pod stresem časového limitu, neodpovídají jeho skutečným možnostem. Specifické poruchy učení - dysortografie, dyslexie vyžadují podpůrná opatření 2. stupně.

## 7.2 Případová studie 2

Žákyně B IV. ročníku, nyní 10 let

**Výsledky z psychologického a pedagogického vyšetření:** úroveň rozumových předpokladů aktuálně v globálu odpovídá pásmu vyššího průměru, zaznamenán však velký rozdíl mezi výkony. Ve verbální složce pásmo lehkého podprůměru, v neverbální složce pásmo vyššího nadprůměru. Oslabení nejnápadnější v koncentraci pozornosti. Lze usuzovat na dysgrafický profil vývoje a receptivní dysfázii.

Kvalita grafického projevu odpovídá v globálu širší normě, ve výkonech jsou výkyvy, zbytky obtíží ve vizuomotorické koordinaci, patrná je snaha o dobrý výkon, ruka není zcela uvolněná, držení tužky není zcela správné, na dobrý výkon potřebuje více času. Děvče dává přednost psaní tiskacího písma. Zaznamenány jsou chyby specifického charakteru: záměny písmen, zrcadlové psaní některých písmen, těžká slova jsou zpravidla zkomoleny se souběhem specifických chyb, specifické chyby se objevují v kombinaci s chybami gramatickými.

Ve čtení výkon aktuálně odpovídá hranici podprůměru a 1. stupni čtenářského defektu - dyslexie, technika čtení je správná, aktuálně odpovídá pomalé slabice, vlastní reprodukce čteného je dobrá.

**Závěry vyšetření v PPP:** výrazně nerovnoměrný vývoj rozumových předpokladů, aktuálně v globálu v pásmu vyššího průměru, v neprospěch verbální složky, lehké oslabení v oblasti koncentrace pozornosti, pomalejší pracovní tempo, senzitivita, dysfázie receptivní – základ pro rozvoj specifických výukových obtíží – lehká dysortografie, dyslexie, které plně ovlivňují výuku v cizím jazyce a snižují výkon v ostatních předmětech.

### 7.3 Případová studie 3

Žákyně C IV. ročníku, nyní 10 let

#### **Vyšetření -pedagogicko psychologické (září 2015)**

Chování přizpůsobivé se snahou vyhovět. Pomalé individuální tempo. Vhodná výkonová motivace. V pracovní situaci je vytrvalá a pečlivá. Disponuje průměrnou slovní zásobou, v řeči přetrvávají specifické obtíže.

Test sluchové analýzy a syntézy potvrdil nedostatky v obou funkcích. Problémy jsou shledány v oblasti fonemického sluchu. V diktátu chybje při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, sykavek a zvukově podobných hlásek. Píše levou rukou s nesprávným postavením prstů při úchopu. Pohyb ruky není plynulý, tvary písmen jsou nepřesné. Vážne vizuomotorická koordinace. Ve čtení více chybje, čte většinou po slovech, delší slova slabikuje. Snaží se odhadovat slova, ale občas je chybně čtené slovo významově vzdálené slovu v textu. Přetrvávají tendence k záměnám tvarově podobných písmen. Porozumění textu nechybí. Závěr diagnózy je dyslexie, dysortografie na podkladě řečových a percepčních deficitů. Žákyni je doporučena individuální péče mimo vyučování jedenkrát za týden v rozsahu jedné hodiny.

**Závěry z vyšetření:** Diagnostikována dyslexie a dysortografie na podkladě řečových a percepčních deficitů.

### 7.4 Případová studie 4

Žák C IV. ročníku, nyní 11 let

#### **Vyšetření -pedagogicko psychologické (říjen 2014)**

V chování známky nejistoty, přetrvává menší schopnost přizpůsobení se novým podmínkám. V pracovních činnostech je pomalý, unavitelný. Neprojevuje přirozený zájem. Disponuje menší slovní zásobou. Přetrvává artikulační neobratnost.

V prováděných činnostech jsou patrné známky organicity. Je zjištěno oslabení motorických funkcí. Deficit v oblasti zrakové a sluchové percepce. Nestabilní výkon ve zkoušce zrakové diferenciaci. Ve zkoušce fonemického sluchu nejistota v rozlišování tvrdých a měkkých slabik a zvukově podobných souhlásek. V důsledku toho se žák dopouští specifických chyb v písemném projevu. Čtení je na úrovni slabikování, občas slovo hláskuje. Porozumění textu nechybí. V testu obkreslování geometrických obrazců patrné percepčně - motorické obtíže. Rozumové schopnosti jsou nerovnoměrně rozloženy- pásmo nižšího průměru až podprůměru.

**Závěry vyšetření v PPP:** Syndrom ADD. Hypoaktivní forma. Výukové obtíže v důsledku organického oslabení kognitivních funkcí. Percepční deficity. Specifické poruchy učení – dyslexie, dysortografie.

## **7.5 Shrnutí případových studií**

### **Výsledky pozorování respondenta A**

Chlapci je poskytován individuální přístup. V předmětech spadajících do podpůrných opatření byl vypracován individuální plán. Chlapec je posazen do první lavice, kde je více straněn rušivých elementů ze třídy. Tak může být lépe zapojován do skupinových prací, zde jsou umístěni ostatní spolužáci se specifickými poruchami učení, dochází tak i k upevňování sociálních vazeb ve třídě.

Žák se dokáže soustředit většinou jen na krátkou dobu, trvá mu dlouho, než začne pracovat. Je velmi citlivý na rušivé momenty ve svém okolí, nechá se snadno rozptýlit. U chlapce respektujeme pomalejší pracovní tempo, proto práci žákovi zadáváme v menším rozsahu. V případě nezvládnutí práce nehodnotíme tu část práce, kterou dítě nestihlo dopsat, ale pouze část vypracovanou.

Na chyby ho upozorňujeme s citem, nesrovnáváme ho s ostatními žáky, za snahu bývá pochválen. Nehodnotíme specifické chyby. Specifické chyby jsou opravovány zelenou barvou, aby žáka nestresovaly. Obtíže se u chlapce začaly

objevovat až ve 3. třídě, kdy se začaly probírat složitější gramatické jevy v českém jazyce a počítaly složitější příklady.

Chlapci pro chápání výkladu a vysvětlování nového učiva vykládáme látku jednoduchými slovy a používáme krátké věty. Je při tom nutné se neustále ujišťovat, že dobře rozumí látce a krok po kroku mu vštěpujeme její posloupnosti. Nadále chlapce kontrolujeme v konkrétním porozumění zadaných úkolů. Psaní diktátů občas je nahrazeno doplňováním a jeho klasifikace by měla být mírnější. Rovněž přepis a opis minimalizujeme, vybíráme texty s většími písmenky, s většími mezerami mezi řádky, s méně textem umístěným na jedné stránce. Žákovi umožňujeme tiché předříkávání textu při psaní. Při slohové práci podporujeme vypravování s názorem. Při zkoušení preferujeme ústní zkoušení a doplňovací cvičení. Také se zaměříme na zdokonalování čtenářských dovedností. Jeho četba působí kostrbatě, některá slova odhaduje, u delších slov dochází ke zpomalení tempa. Následně však rozumí čtenému textu.

Žák udrží pozornost zpravidla v prvních dvou vyučovacích hodinách, pak jeho pozornost kolísá, začne si hrát s různými předměty, které má zrovna po ruce, nebo má tendence si malovat. Právě proto je dobré zařazovat mezi činnosti relaxační chvílky. Při větší zátěži žák pak přestává vnímat, neudrží pozornost, ztrácí zájem o výuku. Nakonec nereaguje na slova a je ve stavu ducha nepřítomného. Po krátkém odpočinku nebo pohybové aktivitě chlapec je schopen znovu pracovat. Jeho výsledky práce jsou často kolísavé. Do kolektivní práce a her se nerad zapojuje. O přestávkách většinou vyhledává samotu, klidný a tichý koutek, nebo si maluje. V kolektivu je vcelku oblíbený, avšak nevyhledává ho.

Komunikace a spolupráce s rodiči je velmi dobrá. Rodiče se dítěti maximálně věnují, pomáhají mu v domácí přípravě. Formou her se snaží redukovat jeho dyslektické obtíže. Jednou týdně s ním dochází na doučování ke speciálnímu pedagogovi, kde absolvuje KUPOZ.

Za poslední období v rámci podpůrných opatření se chlapcovy obtíže zmírňují, nechuť k práci ve škole téměř vymizela. Z každého vydařeného zvládnutí školní práce má chlapec radost.

## **Výsledky pozorování respondenta B**

Žákyni je poskytován individuální přístup. Dívka byla již ve druhé třídě zařazena mezi žáky s podpůrnými opatřeními pro její zjevné specifické poruchy učení. Byly ji diagnostikovány dyslexie a dysortografie.

V rámci individuálního plánu je jí zadávána práce menšího rozsahu a je tolerováno pomalejší pracovní tempo. Je zde důležitá trpělivost a ponechání individuálního pracovního tempa, které souvisí s jejími deficity. To je předpoklad úspěchu a dítě není vystavováno stresu. Hlavně ponecháváme dostatek času na všechnu písemnou podobu prací, také na zpětnou kontrolu všeho psaného. Tady se řídíme zásadou často a v menším rozsahu.

Dále je jí umožněno prodloužené procvičování k zautomatizování všech poznatků v jednotlivém tematických blocích. Aby u žákyně došlo k upevnění vědomostí, musí jí být nové informace několikrát zopakovány.

Důležité je i tolerantní hodnocení písemných projevů. Hodnotíme látku vždy již dobře zautomatizovanou. V klasifikaci odlišujeme specifické chyby plynoucí poruchou od nespecifických. Preferujeme ústní formy zkoušení. Chyby v pravopise bývají fonetické, znějící jinak při čtení. Časté chyby má i při rozlišování tvrdých a měkkých slabik. Žákyně je vedena k tomu, aby si tiše diktovala, co píše a vše napsané si po sobě ihned zkontrolovala. Dívka vynechává diakritická znaménka a spojuje slova. Často zapomene, že věta má začínat velkým písmenem. Využívána jsou často pouze doplňovací cvičení. Zejména u psaní diktátů dbáme na to, aby žákyně měla možnost domácí přípravy textu diktátu, nebo jí bylo umožněno psát pouze formou doplňování. Při práci jsou jí k dispozici kompenzační pomůcky, které ne vždy využívá. Vyhledávání v některých tabulkách jí spíše zdržuje.

U dívky je snaha zaměřit se na zdokonalování čtenářských dovedností a rozvoj slovní zásoby, jelikož úroveň čtení a slovní zásoba spolu úzce souvisí. V jejím vyjadřování se objevuje nepřesnost a neobratnost. U činností verbálního charakteru potřebuje děvče delší nácvik a pomoc. Technika čtení se postupně mírně zlepšuje, převládá zde stále tendence k vázané slabice. To snižuje její orientaci v textu, technika

čtení jí natolik zaměstnává, že následná reprodukce čteného textu je na velmi špatné úrovni. Doma čte velmi málo.

V průběhu dne její pracovní tempo v souvislosti s časem v jednotlivých hodinách postupně klesá, začíná být unavená. Po umožnění relaxační činnosti je opět schopna být soustředěnější. Například je vhodné jí umožnit krátký pohyb a začleňovat výukové hry s pohybem během vyučování, umožnit jí krátkou relaxaci, odpočinek. Při řešení úloh, které sama považuje jako obtížné, nebo je již unavena, má tendence předčasně ukončit.

Žákyni není dobré vystavovat činnostem, kde vzhledem ke své poruše nemůže vydávat optimální výkony. Pokud situace dovoluje, tak je dobré nechat ji objevovat svoje schopnosti a využívat to před třídou.

Pedagogická intervence zasahuje do většiny předmětů. V cizím jazyce je dobré upřednostnit sluchovou cestu. Žákyně je pečlivá a snaživá, neúspěch ji demotivuje. Dívku je proto nutné často motivovat, oceňovat její snahu a projevený zájem.

Komunikace s rodiči není na dobré úrovni, nedá se hovořit o vzájemné spolupráci. Rodiče pracují na směny, na dívku jim zřejmě nezbyvá mnoho času. Přes všechna podpůrná opatření i její snaživost je jejich účinnost velmi pozvolná.

### **Výsledky pozorování respondenta C**

Žákyni je poskytován individuální přístup. Převážně se týkající individuálního tempa, prodlouženým procvičováním, způsobem hodnocení. Závěrem vyšetření jsou dyslexie a dysortografie na podkladě řečových a percepčních deficitů.

Jedna z pedagogických intervencí je vedení dívky ke správné technice čtení. Nevyvoláváme ji k dlouhému hlasitému čtení přede všemi dětmi, ponecháváme ji číst jen jednodušší a kratší úseky. Tolerujeme čtení po slovech, pozor dáváme na negativní reakce spolužáků.

Při čtení zápisů na tabuli, textů v učebnicích, ale i vlastních zápisů si slova chybně přečte a pak při osvojování látky i nesprávně naučí. V reprodukci přečteného textu nemá většinou problémy. Jako dyslektická žákyně procházející reedukací se aktivně snaží odstraňovat své obtíže, je často při plnění úkolů souvisejících se čtením pečlivá a pozorná.



U zpracovávání mluvnických cvičení dbáme na ponechání delšího časového prostoru, umožňujeme používání přehledných gramatických pravidel a tabulek.

V českém jazyce má časté chyby při rozlišování tvrdých a měkkých slabik a v rozlišování sykavek. Žákyně je vedena k tomu, aby si diktovala, co píše a vše napsané si po sobě ihned zkontrolovala. Diktáty se snažíme nahrazovat doplňovacími cvičeními. Jsou jí zadávány předem k domácí přípravě, popřípadě jsou kráceny a žákyně píše jen každý druhý výraz.

V matematice si všímáme typu chybovosti, rozlišujeme chybný zápis a nezvládnuté učivo. Ve slovních úlohách je nutno dívce napomoci při čtení zadání a při zápisu. V cizím jazyce dáváme přednost ústnímu projevu, tolerujeme psaní foneticky.

Jako dítě, které má diagnostikovány specifické poruchy učení, má obtíže i v naukových předmětech. Zde upřednostňujeme názornou výuku.

Do výuky je zapojováno co nejvíce smyslů v kombinaci s pohybem. Žákyně se nedokáže soustředit na vyučovací proces po celé vyučovací hodiny, proto není možné opomíjet pravidelné relaxační chvílky. Zároveň je pro ní prospěšné během vyučovací hodiny střídat činnosti. Probírané učivo dívka potřebuje několikrát zopakovat k plnému porozumění. Umožňujeme jí prodloužené výklady i procvičování učiva.

U zkoušení upřednostňujeme projev ústní před písemným, tolerujeme její specifické chyby, zkoušíme až po plném zautomatizování učiva. U hodnocení používáme mírnější stupnice v klasifikování.

Rozdělováním učiva na časově zvládnutelné úseky u ní zvyšujeme schopnost zvládnutí učiva, ale i motivaci. U žákyně je nutné podporovat její sebevědomí, vyzdvihovat činnosti, ve kterých je úspěšná. Žákyně je milá a snaživá, její úspěchy jí motivují k dalším školním aktivitám. Je přátelská, při dobrém přístupu plná elánu, ráda pomáhá spolužákům i v plnění služeb ve třídě. V kolektivu je oblíbená.

Dívka žije pouze s matkou, vzájemná komunikace matky a školy je na poměrně dobré úrovni. Matka jí v rámci svých možností napomáhá s jejími deficity specifických poruch učení. Jednou týdně dochází společně do PPP na individuální hodiny. Sama dívka je snaživá, proto její výsledky ve školním prospěchu jsou dobré.

## Výsledky pozorování respondenta D

V rámci podpůrných opatření je k žákovi individuálně přistupováno. Žák se adaptoval na školní prostředí velmi pomalu, do kolektivu nemá snahu se začleňovat.

Ostatní děti však jeho specifika přijaly velmi dobře a ochotně mu pomáhají v jeho potížích. Učitelé i rodiče pomáhají dítěti zvládat a přijímat obtíže, které mu způsobují deficity specifických poruch učení. Vedle výukových obtíží chlapec má v anamnéze epilepsii. Epilepsie je vážnou neurologickou poruchou. Tato nemoc je doprovázena často poruchami chování nebo učení. Žák má také diagnostikovanou poruchu řeči- artikulační neobratnost, poruchu pozornosti, kde převládá útlum, může být občas ospalý. V tomto ohledu chlapec vyžaduje při všech činnostech velmi ohleduplný a tolerantní přístup učitele.

Chlapec sedí v blízkosti učitele, učitel tak má o chlapci větší přehled, může bezprostředně zasahovat – dopomáhat ve všech činnostech, například u orientace v textu, individuálně chlapce motivovat a zjišťovat jeho porozumění. Při samostatné práci bývá žák často zcela bezradný. Zde je zajištěno učiteli může nejlépe ověřovat, zda žák rozumí různým sdělením, jak zvládá samostatně pracovat podle instrukcí, jak využívá kompenzační pomůcky.

Má značné potíže v českém i anglickém jazyce, v matematice zvládá jednoduché početní úkony, při složitějších potřebuje pomoc. Chlapci je umožněno prodloužené procvičování látky a teprve až když je látka upevněna, je přistoupeno k prověření znalostí. Teprve tehdy je možné přistoupit k novému tematickému celku.

V českém jazyce se konkrétně objevují časté chyby u rozlišování tvrdých a měkkých slabik i u rozlišování sykavek. Žák je veden k tomu, aby si diktoval, co píše a vše napsané si po sobě ihned zkontroloval. Diktáty jsou zkráceny, či nahrazeny doplňovacím cvičením. V písemném projevu má chybné držení psacího náčiní, není schopen kontroly už psaného textu. U psaní je postupně nacvičováno rychlejší tempo, je třeba dbát na zpětnou kontrolu a vyhledávání specifických chyb. Žák může využívat při práci gramatické tabulky. V mluvnických cvičeních je mu dáván na zpracování úloh delší časový prostor.

Ve čtení je nacvičována automatizace čtení slabik, tolerováno čtení po slovech. Není vyvoláván k hlasitému čtení. Také je důležité nacvičovat práci s učebnicí, orientaci v textu se zpětnou kontrolou pochopení obsahu a čtení s porozuměním. Žák má menší slovní zásobu a chudé vyjadřovací schopnosti. Nedokáže si vybavit nebo nezná běžně užívané výrazy, proto se mu stává, že je schopen zaměňovat význam slov. Tento nedostatek v neznalosti slov v různých vyučovacích předmětech, jeho oslabený jazykový cit a další přidružené obtíže celkově oslabují žáka v porozumění základním výkladům. Zároveň mu znemožňuje vyjadřování myšlenek, ale i projevení získaných dovedností a znalostí. To brzdí tempo jeho výkonů, i ho vyčleňuje z kolektivu spolužáků. S nimi také žák obtížně komunikuje.

Nemalé problémy má žák i v matematice. Musí mu být pomáháno i při čtení a zápisu slovních úloh. Občas má potíže i s běžným typem příkladů.

Viditelná je jeho úzkost, strach ze selhání a neúspěchu. Při pocitu neúspěchu chlapec je schopen zmatkovat. Jeho pomalé pracovní tempo i obtíže zorientovat se v textu nebo porozumění instrukcí ho vedou k nedokončování úkolů, i k horší orientaci ve všech činnostech a nakonec k rezignaci na jejich dokončení.

Proto je důležité neustále posilovat jeho samostatnost, sebedůvěru a snahu dokončovat pracovní úkony, nezapomínat na relaxační chvílky.

Rodina velmi dobře spolupracuje se všemi pedagogy na škole. Chlapci se maximálně věnují. Denně s nim pracují. Často se radí o postupech, zajímají se o výsledky chlapce. Přes poskytovaná podpůrná opatření má stále žák specifické obtíže. Souvisí to zřejmě i s přidruženou poruchou epilepsie a častou nemocností.

## **7.6 Závěry šetření**

Hypotézy byly stanoveny na základě hlavního cíle a dílčích cílů:

### **Stanovené hypotézy**

Hypotéza č. 1: V oblasti podpory a organizace výuky je kladen důraz na individuální práci a využití relaxačních přestávek.

Hypotéza č. 2: Oblast podpory v rozvoji jazykových kompetencí je opatření k rozšíření slovní zásoby.

Hypotéza č. 3: V oblasti podpory úpravy obsahu vzdělávání je vhodná volba přiměřeného tempa a počtu opakovacích informací.

### **Hypotéza č. 1**

Relaxační techniky je vhodné využívat u všech žáků, o to větší význam mají u žáků se specifickými poruchami učení, neboť jsou často neklidné, stresované, emočně labilní a snadno unavitelný. Při relaxaci dochází ke svalovému uvolnění a vědomému dýchání. Zmírňují se tím úzkosti a deprese. Lze je praktikovat chvilkovými tělesnými relaxacemi, protistresovým dýcháním, soustředěním na něco, chvilkovou sociální izolací, poslechem relaxační hudby, změnou činností, rozhovorem s někým jiným, počítáním, cvičením, změnou pozice.

U sledovaných žáků se objevují stresové stavy při běžném vyučování. Nejčastěji při písemných činnostech. Pak jim střídání činností, možnost chvilkového odpočinku, možnosti se pohybově protáhnout, či se na malý moment jen položit na lavici, na odpočinkový koberec v zadní části místnosti, napomáhá v lepší koncentraci pozornosti.

Individuální přístup k žákovi by měl spočívat v rozvržení vyučovacích hodin lépe odpovídajícím speciálním potřebám žáků. Především jde o vytyčení požadovaného času pro aktivní motorickou a myšlenkovou činnost jednotlivých žáků. Je zcela řízená a plánovaná učitelem.

Jelikož v kmenové třídě je celkem 21 žáků, z toho 4 žáci s individuálním vzdělávacím plánem a 2 děti s plánem pedagogické podpory, není dost možné se v tomto ohledu naplno individuálně věnovat všem dětem se specifickými poruchami učení. Nejčastějším problémem je vysoký počet těchto žáků v jedné třídě, to učiteli dost ztěžuje jeho práci ve všech směrech. Na množství relaxačních a pohybových chviliek v důsledku plnění tematických plánů nezbyvá již tolik času, v jakém by hlavně pro žáky se specifickými poruchami učení bylo prospěšné. Nevhodná je dlouhodobá zátěž. Té by

se měli vyvarovat. K odpočinku by měli využívat i veškeré přestávky, ta nejdůležitější je zde mezi druhou a třetí vyučovací hodinou. Na relaxační chvílky by se nemělo zapomínat ani v odpoledních hodinách. Tady je lze kombinovat různými druhy sportů, výtvarných kroužků, nebo pouze věnováním se oblíbeným činnostem v domácím prostředí. Vyrovnáváním psychické pohody se pak předchází u žáků se specifickými poruchami učení stavům kompenzace, kdy pokud nedokáží být úspěšní, začínají šaškovat, zlobit.

## **Hypotéza č. 2**

Hlavním cílem podpůrného opatření v rozvoji jazykových kompetencí je nejen opatření k rozšíření slovní zásoby, ale také zlepšení komunikačních dovedností, vyjadřovacích schopností, porozumění řeči i snaha rozšiřovat slovní zásobu žáka. Verbální komunikace je ve škole důležitá. Slova učitele jsou jedním hlavním prostředkem sdělování informací.

U všech sledovaných dětí je diagnostikována dyslexie a dysortografie. Právě u dětí se specifickými poruchami učení vzhledem k jejich opožděnému či odlišnému vývoji ve specifických oblastech využívání jazyka dochází ke školnímu neúspěchu a odlišnostem v sociálním zařazení.

Existuje více metod pro nápravu dyslexie (čtení s okénkem, přerušované čtení, čtení v duetu, metoda Fernaldové, metoda postřehování), čtení je hlavním nástrojem vzdělávání a školní výuky. Na zvládnutí čtení je závislá úspěšnost vyučovacího procesu u většiny výukových předmětů.

U dysortografie jako specifické poruchy pravopisu, vyskytující se často ve spojení právě s dyslexií, nepostihuje porucha celou část gramatiky jazyka, ale pouze specifických dysortografických jevů. Na napravování se používají karty s písmeny a obrázky se slovy kde je sykavka.

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení probíhá většinou s méně znatelnými pokroky, pomaleji, obtížněji. Problémy se projevují ve vyjadřování a menší bohatostí slovní zásoby. Proto je důležité jejich slovní zásobu cíleně rozvíjet. Lze využívat různé způsoby, například porovnáváním významů slov ( maminka - dcera, mandarinka – kapusta), vyhledáváním slov, která jsou určitému slovu podřazená

(oblečení: šála, rukavice, ponožky, punčochy). Dále porovnáváním slov dle jejich významu, velikosti, barvy. Možné je hledat k danému slovu slovo opačného významu, hledat k určitému slovu rýmy.

Obdobná cvičení se vyskytují ve vyučovacích hodinách českého jazyka v druhém a třetím ročníku základní školy, jsou probírána v rámci běžné výuky pro všechny žáky. V dalších ročnících již v rámci běžné výuky nejsou zařazovány takovéto aktivity v takové míře, jakou by žáci se specifickými poruchami potřebovali. Techniky na rozvoj rozšíření slovní zásoby jsou prospěšné v současné době nejen dětem se speciálními poruchami učení, ale většině žáků. Děti jako celek v současné době málo čtou, důsledek toho je malá slovní zásoba.

Děti také celkově méně komunikují, ke komunikaci využívají techniku. Přitom právě komunikace je při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení velmi důležitou potřebou. Rozhovor pomáhá udržovat pozornost a zároveň je vyzývá k udržování spolupráce. Aktivování je důležité nejvíce u dětí, které mají problémy s poruchou pozornosti a soustředění. Žáci si tak prostřednictvím otázek mohou ověřovat, zda je jeho práce a myšlení správné. Zároveň učitel poskytuje rozhovor i zpětnou vazbu, zda dítě učivu porozumělo.

Sledovaným žákům jsou poskytována doporučená podpůrná opatření, dokáží zvládnout učivo daného ročníku. Jejich slovní zásoba je menší a zvyšuje se pomalejším tempem ve srovnání s dětmi bez specifických poruch učení. Je potřeba mít stále na vědomí, že existují individuální rozdíly mezi dětmi a neexistují žádné univerzální metody výuky. Žáci se dyslexií mají potíže se čtením, čtení rozvíjí úroveň vyjadřování žáka a zvyšuje i jeho kvalitu jazykové kultury.

### **Hypotéza č. 3**

Opakování probíraného učiva různými formami je nutnou podmínkou směřující k jeho automatizaci. Takto zautomatizované dovednosti a poznatky užívá žák bez vypínání sil. Je důležité postupovat u žáků s obtížemi po menších částech učiva, od poznatků již osvojených, které žák zvládá, směrem k náročnějším. Zvládnutím učiva je automatizace poznatků, přičemž stále je nutné mít na vědomí individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky se specifickými poruchami učení a i mezi žáky bez obtíží.

Výklad nové látky vždy doprovází vysvětlování. U všech dětí, ale zejména u dětí s obtížemi, je důležité vycházet z aktuálního stavu jejich vědomostí. Vykládané učivo musí být přiměřené, ne příliš dlouhé, pokud možno doplňováno praktickými činnostmi a názornými pomůckami. Musí být respektována zásada logického a systematického postupu od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitějšímu.

K zvládnutí osvojení učiva u dětí se specifickými poruchami učení je tedy obzvlášť důležité časté opakování a vysvětlování situací, které jiní žáci vnímají sami. Proces chápání a automatizace má delší časový interval. Zároveň je důležité volit vhodné přiměřené tempo. Nalézt vhodné přiměřené tempo pro všechny jedince této zkoumané třídy je občas obtížné. Jsou tu i nadaní jedinci. Při nutnosti volby pomalejšího pracovního tempa pro 4 sledované děti se specifickými poruchami učení by se mohli průměrní a obzvlášť nadaní žáci začít brzy nudit. Situace musí být řešena skupinovými činnostmi. Zde nadanější žáci samostatně zpracovávají rozšiřující a doplňující práci. Během samostatné práce se učitel pak může věnovat dětem, které potřebují návod, pomoc a podporu při vypracování úloh. Neúspěchy pak nesou těžce, často reagují i strachem, pláčem, smutkem, nebo se uzavírají do sebe.

Je zde důležitá i spolupráce školy a rodičů. Dítě nelze ve školním prostředí přetěžovat vyššími nároky než je schopno dokázat zvládnout, potřebuje relaxační chvílky, častější opakování informací. Důležitá je jednotnost intervenčního působení školy a rodičů, a to v opakování učiva i relaxaci.

V rámci možností jsou těmto žákům poskytována podpůrná opatření přiměřeného tempa a počtu opakování informací. Děti mají ponechán delší individuální časový interval na některá cvičení, jiná cvičení mají ke svým individuálním potřebám krácena. V rámci podpůrného opatření úpravy vzdělávání volbou přiměřeného tempa a počtu opakování informací dochází u sledovaných žáků k pozvolnému odstraňování jejich specifických obtíží.

## ZÁVĚR

V současné době je jednou ze základních myšlenek vzdělávat žáky s různým druhem zdravotního postižení či znevýhodnění, vzdělávat v běžném vzdělávacím proudu, snahou soudobého školství je úspěšná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol hlavního vzdělávacího proudu. To však vyžaduje kvalifikovanost a připravenost ze strany pedagogů. Ve své bakalářské práci jsem se snažila zamýšlet nad podpůrnými opatřeními u žáků se specifickými poruchami učení. Inkluzivní vzdělávání má cíl poskytnout dětem se speciálními vzdělávacími potřebami ty nejlepší podmínky ke vzdělávání a potom navazujícímu úspěšnému životu ve společnosti. Inkluzivní vzdělávání ve zkratce tedy znamená, že co největší počet žáků je ponechán v hlavním vzdělávacím proudu. Na těchto školách existuje podnětné prostředí pro žáky a jsou zde respektovány odlišnosti dětí.

U metod práce s žáky se specifickými poruchami učení je kladen důraz na individualizaci výuky, forma práce musí směřovat k tomu, aby byla častější možnost kontroly, poskytování zpětné vazby a respektování pomalejšího pracovního tempa žáka. Žáci se specifickými poruchami učení mají svá specifika, pak tedy i přístup k těmto žákům vyžaduje ve vzdělávacím procesu nutnost používat metody, přístupy a prostředky, které jejich práci a vynaložené úsilí zefektivní, bude pro ně přínosné. Důležité je respektovat individualitu osobnosti každého žáka, cílem však není hledat úlevy, ale najít aktuální optimální úroveň, na které může integrovaný žák stavět.

V organizování výuky pedagog nastavuje pravidla výuky. Měla by být diferencovaná. Je vhodné zařazování skupinové a kooperativní práce, více podporovat rozvoj zájmu žáka. Pedagog může nastavit jiné časové limity pro zpracování úkolů.

V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy, etiologie specifických poruch učení, legislativa týkající se specifických poruch učení a podpůrných opatření, diagnostika a reedukace specifických poruch učení, podpůrná opatření a individuální vzdělávací plán.



V praktické části byla popsána charakteristika výzkumného souboru, období výzkumného šetření, metody použité pro provádění výzkumného šetření. Následně byla provedena analýza dat a výsledků.

Pozorováni byli 4 žáci IV. ročníku, žáci vzdělávající se na běžné základní škole, a zároveň žáci vyžadující speciální vzdělávací přístupy. Hlavním cílem bylo sledování projevů jejich specifických poruch učení a účinnost podpůrných opatření. Výzkumné šetření potvrdilo nutnost častého opakování nových informací, zároveň důležitost volby přiměřeného individuálního tempa každého jedince. Žáci mají i své individuální hodnocení. Odměny je motivují, povzbuzují k aktivitám a zvyšují jejich sebevědomí. Pedagog by měl také používat multifaktoriální přístup. Tento přístup vede k lepší udržení pozornosti žáků. Pedagog by měl žáka vhodně umístit, kde nebude ničím rozptylován, bude se moci více soustředit a bude zde moci i relaxovat. Vzhledem k možnosti individuální práce s žáky a využíváním relaxačních technik mají i děti se specifickými poruchami učení radost z vyučovacího procesu.

Čtenářská dovednost hraje důležitou roli v rozšiřování slovní zásoby. Žáci s dyslexií mají obtíže ve čtení, neradi čtou, málo čtou. Slovní zásoba těchto dětí potom většinou bývá nižší než u jejich vrstevníků bez dyslektických obtíží.

Bylo dokázáno, že podpůrná opatření mají nemalý přínos pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Myslím, že v rámci uvedených hypotéz by mělo dojít ještě ke snížení počtu žáků ve třídě, pak bylo možno se žákům se specifickými poruchami učení lépe individuálně věnovat. O snížení počtu žáků ve třídě rozhoduje ředitel školy a tím může také přispět k zefektivnění výuky. Reeducace je proces, vyžadující spolupráci odborníků a učitelů, ale zároveň i rodičů.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: MU, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- JUCOVIČOVÁ, D. ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program..* Praha: Portál, 2011. Portál. ISBN 978-807- 3678-241.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany: HaH,1995. ISBN 80-85787-27-X.
- LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V., *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
- PIPEKOVÁ, J.a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portal, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha, Czechia: Portál,2010. ISBN 978-80-7367-773-2.

PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978- 80-247-1733-3.

VÁŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portal, 2003. 10. vyd. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevence, nápravu a integraci*. Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2017, částka 1, s.10-19. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10, s. 2-11. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

## **SEZNAM ZKRATEK**

ADD - porucha pozornosti

DSM - americká národní klasifikace mentálních poruch

IVP - individuální vzdělávací plán

KUPOZ - program pro rozvoj pozornosti

MKF - Mezinárodní klasifikace funkčních schopností

MKN - Mezinárodní klasifikace nemocí

PPP - pedagogicko psychologické poradna

SPC - speciálně pedagogické centrum

SPU - specifické poruchy učení

ZŠ - základní škola

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Iva Krečmerová**

**Obor: Speciální pedagogika a vychovatelství**

**Forma studia: Kombinovaná**

**Název práce: Specifické poruchy učení a podpůrná opatření**

**Rok: 2017**

**Počet stran bez příloh: 48**

**Celkový počet stran: 61**

**Počet titulů české literatury: 20**

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

**Počet internetových zdrojů: 2**

**Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková**