



# Specifické poruchy učení a jejich pedagogická diagnostika ve školním prostředí

## Diplomová práce

*Studijní program:*

M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:*

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Lenka Votrubcová**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka Votrubcová**  
Osobní číslo: **P14000690**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Specifické poruchy učení a jejich pedagogická diagnostika  
ve školním prostředí**  
Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce: charakterizovat SPU, analyzovat postupy práce s dětmi se SPU, vypracování metodických listů, evaluace a reflexe realizace

Metody: pilotní realizace navržených aktivit, skupinová i individuální práce s dětmi, pozorování, rozhovor, hodnocení

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**ZELINKOVÁ, O., 1994. Poruchy učení. Praha 8: Portál. ISBN 80-7178-038-3.**

**GOETZ, M., UHLÍKOVÁ P., 2009. ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou. Praha 5: Galén. ISBN 978-80-7262-630-4.**

**SINDELAROVÁ, B., 2007. Předcházíme poruchám učení. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.**

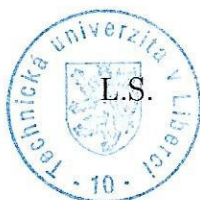
**KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., 2005. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-90-40-30-0-0.**


Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.**  
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **1. května 2019**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
PhDr. Jana Johnová, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 15. prosince 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS/STAG se shodují.

10. prosince 2019

Lenka Votrubcová

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. Evě Břečkové-Chalupové, Ph.D., za vedení mé diplomové práce, obětavou pomoc a věnovaný čas. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, bez jejichž spolupráce by nemohla výzkumná část mé diplomové práce vzniknout. Zároveň bych chtěla vyjádřit díky své rodině za trpělivost a bezmeznou podporu.

## **Anotace diplomové práce**

Diplomová práce *Specifické poruchy učení a jejich pedagogická diagnostika ve školním prostředí* předkládá souhrn teoretických a praktických poznatků získaných z odborné literatury i vlastní praxe, zaměřuje se na nejčastější poruchy učení ve školním prostředí a jejich včasné odhalení. První část diplomové práce se zaměřuje na teoretické vymezení problematiky SPU a pedagogické diagnostiky. Druhá část práce předkládá metody pedagogické diagnostiky a postupy práce s dětmi v praxi na základě vyhotovených metodických listů a aktivit.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, pedagogická diagnostika, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, metody, pozorování, písemný projev, úroveň čtení, pedagogicko-psychologická poradna.

## **Annotation of diploma thesis**

The diploma thesis Specific learning disabilities and their pedagogical diagnostics in school environment presents a summary of theoretical and practical knowledge gained from professional literature and own experience, it focuses on the most frequent disorders of learning in school environment and their early detection. The first part of the thesis focuses on the theoretical definition of the problems of SPU and pedagogical diagnostics. The second part presents methods of pedagogical diagnostics and procedures of work with children in practice. Prepared methodological sheets and activities enable to identify problematic areas in primary school pupils.

## **Keywords**

Specific learning disorders, pedagogical diagnostics, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, methods, observation, written speech, level of reading, pedagogical-psychological counselling center.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>1 Základní pojmy a definice .....</b>	<b>9</b>
1.1 Specifické poruchy učení .....	9
1.1.1 Oslabení dílčích funkcí .....	10
1.2 Dyslexie.....	13
1.2.1 Projevy dyslexie.....	14
1.2.2 Příčiny dyslexie.....	15
1.3 Dysortografie.....	16
1.3.1 Projevy dysortografie.....	16
1.3.2 Příčiny dysortografie.....	17
1.4 Dysgrafie .....	17
1.4.1 Projevy dysgrafie .....	18
1.4.2 Příčiny dysgrafie .....	19
<b>2 Žáci se specifickými poruchami učení .....</b>	<b>21</b>
2.1 Speciální vzdělávací potřeby.....	22
2.2 Podpůrná opatření .....	23
2.3 Postupy práce s dětmi se SPU .....	24
<b>3 Pedagogická diagnostika.....</b>	<b>27</b>
3.1 Proces diagnostiky .....	28
3.2 Oblasti pedagogické diagnostiky .....	29
3.3 Předmět pedagogické diagnostiky.....	29
3.4 Etapy diagnostického procesu.....	30
3.5 Zásady pedagogické diagnostiky .....	31
3.6 Diagnostické přístupy.....	31
3.7 Pedagogická diagnostika SPU ve škole .....	32
3.8 Metody pedagogické diagnostiky .....	33
3.8.1 Rozhovor.....	33
3.8.2 Hodnocení .....	35
3.8.3 Diagnostika písemných prací.....	36
3.8.4 Diagnostika čtení .....	37
3.8.5 Pozorování .....	37
3.8.6 Dotazník.....	39
3.9 Diagnostické chyby .....	40
<b>4 Praktická část.....</b>	<b>41</b>
4.1 Dotazník .....	41



Osvědčené typy z praxe .....	56
4.2    Metodické listy .....	57
4.3    Analýza postupů práce s dětmi se SPU .....	58
4.4    Rozhovor .....	81
<b>5    Diskuse.....</b>	<b>83</b>
<b>6    Závěr.....</b>	<b>84</b>
<b>Prostudovaná a použitá literatura.....</b>	<b>85</b>
Použité internetové zdroje .....	87

## Seznam použitých zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou
AP	asistent pedagoga
CNS	centrální nervová soustava
IVP	individuální vzdělávací plán
PLPP	plán pedagogické podpory
PO	podpůrná opatření
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
RTI	reakce na intervenci
SPU	specifické poruchy učení
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

## Seznam obrázků

obr. 1	Dušan, metodický list č. 1
obr. 2	Vláša, metodický list č. 3
obr. 3	Dušan, metodický list č. 3
obr. 4	čtecí test
obr. 5	tabulka rychlosti čtení

## Seznam příloh

příloha č. 1	rozhovor se žákem Martinem
příloha č. 2	ukázka prací z portfolia žáka Vlášy
příloha č. 3	ukázka prací z portfolia žáka Martina
příloha č. 4	ukázka prací z portfolia žáka Dušana
příloha č. 5	dotazník k výzkumné části

## Úvod

Specifické poruchy učení bývají definovány jako snížená schopnost až neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturní příležitosti (Matějček, 1995). Různých definic specifických poruch učení je mnoho, stále se s rozvojem vědy mění, ale některé obecné zákonitosti jsou stále platné.

Současné statistiky nám prokazují bezmála pět procent žáků se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) oficiálně integrovaných ve školních třídách (Krejčová a kol. 2018, s. 6). Nesmíme však opomínat dalších pět procent žáků, kteří mají mírnější obtíže a vzdělávání zvládají bez individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) nebo bez plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP). Tito žáci se snaží učivo přiměřeně zvládat za intenzivní pomoci učitelů a rodičů. V současné době zřejmě není učitele, který by žáka, či lépe řečeno žáky se SPU ve své třídě neučil. Od těchto učitelů se očekává jistý přehled v pedagogické diagnostice, aby dokázali včas zareagovat na projevy některé z poruch a mohli být těmto žákům co nejvíce nápomocni.

Jiné možnosti využití v pedagogické diagnostice přinesly i změny, které prošly během několika posledních školní legislativou. Diagnostika je spolu se SPU v současné době často diskutovaným a naléhavějším tématem, proto jsem se o tuto problematiku dále zajímala a zvolila jsem ji jako téma pro mou diplomovou práci.

Teoretická část práce předkládá informace o SPU, kde jsou vysvětleny základní poruchy včetně postupů práce s dětmi. Praktická část je zaměřena na analýzu postupů pedagogické diagnostiky již v konkrétní třídě a práce je obohacena vytvořením metodických listů pro práci s dětmi se SPU za využití metod pedagogické diagnostiky.

Cílem mé diplomové práce je na základě studia odborné literatury charakterizovat SPU a analyzovat postupy práce s dětmi se SPU. Více jsem se zaměřila na postupy pedagogické diagnostiky ve školním prostředí, které jsou nyní aktuálnějším tématem vzhledem k legislativním změnám. Cílem je zareagovat na možná rizika a pomoci možnostmi, které nám v dnešní době pedagogická diagnostika nabízí, vhodně zpracovat její výsledky a nabídnout podpůrná opatření 1. stupně, následně vyhodnotit a dle výsledků s problémem pracovat dál. Na základě teoretických poznatků a vlastních praktických zjištění jsem vytvořila aktivity pro individuální i skupinovou

práci s dětmi se SPU, které jsem použila jako podklad pro tvorbu metodických listů.  
Tyto listy budou ověřeny v praxi, a jejich realizace bude reflektována.

# 1 Základní pojmy a definice

## 1.1 Specifické poruchy učení

Všechny obtíže, ať už v psaní, v pravopise, ve čtení nebo v počítání, mají individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy (dále jen CNS). Po absolvování odborného vyšetření, například v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP), dostávají tyto jejich obtíže již konkrétní diagnózu. Mezi základní typy specifických poruch učení patří dyslexie – porucha čtení, dysortografie – porucha pravopisu, dysgrafie – porucha grafického projevu. Tyto poruchy se mohou u dětí vyskytovat samostatně, ale častěji tvoří komplex poruch. Někdy se také vyskytují v kombinaci se specifickými poruchami chování (Jucovičová 2014, s. 7).

Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Dysfunkce je tedy špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje to znamená, že se jedná o funkci neúplně vyvinutou. V uvedených pojmech znamená tedy předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého názvu té dovednosti, která je postižena (Zelinková 2003, s. 9).

Jinou definici SPU předkládá Selikowitz (2000, s. 11) a to jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout i dítě s průměrnou inteligencí. Charakteristické je významné opoždění v jedné nebo více oblastech učení. Základní skupinu tvoří zejména čtení, psaní, pravopis a matematika. Proto sledujeme tyto základní vědomosti, které mají hlavní význam k úspěchu ve škole.

Podobného názoru jako Selikowitz je i Matějček (Matějček a kol. 2006, s. 7), podle kterého jsou SPU vývojovou poruchou a projevují se narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Člení se podle toho, jakou oblast postihují, nejčastěji se jedná o obtíže ve čtení, psaní a počítání.

Z hlediska CNS přináší podobný pohled na definici SPU jako Zelinková i Tomická (2002, s. 7). Ta uvádí, že tyto poruchy vznikají na podkladě nerovnoměrného vyžívání CNS, nebo mohou být geneticky podmíněné, nebo vznikají na podkladě organicity, případně může být etiologie neznámého původu.

Určit, zda má žák nějakou poruchu učení, není vůbec snadný úkol. „*U dítěte v předškolním věku není možné říci, že trpí dyslexií, protože nebyly splněny předpoklady pro úspěšný nácvik čtení.*“ (Zelinková 2012, s. 75). Mnoho žáků se neumí soustředit dostatečně dlouhou dobu, neustále si s něčím chtějí hrát, těžko se přizpůsobují školnímu

režimu. Baví se, vyrušují, vykřikují, ruší přemírou pohyb. Toto chování dle Krejčové a kol. (2018, s. 46) může být zdrojem problémů a žák začíná zaostávat ve výuce.

Na SPU je nahlíženo již jako na civilizační choroby, ale je potřeba si uvědomit, že dnešní společnost, na rozdíl od dob před více než sto lety, ve větší míře čte i píše a používání moderní technologie se stalo již nedílnou součástí našeho života.

Krejčová a kol. (2018, s. 15) se domnívá, že SPU lze správně identifikovat a diagnostikovat až během školní docházky, počínaje zhruba druhým ročníkem, tedy při osvojování čtení, psaní a počítání, kdy se projevují tyto poruchy nejvýrazněji. Avšak už v předškolním období si můžeme u dětí všimnout různých varovných signálů, které nás mohou upozornit na to, že něco není, nebo by nemuselo být v pořádku. Stejného názoru je i Zelinková (2012, s. 75), která uvádí, že dyslexie je nejvíce spojována až se školním obdobím. Jedním z důvodů je fakt, že porucha postihuje proces osvojování čtení a psaní, tedy období, kdy se dítě učí číst a psát.

SPU se mnohdy ani na první pohled neprojevuje a žák třeba zvládá školu několik let bez problémů. V jiných případech problémy jsou, ale nikdo je neřeší. Pokud však obtíže zaregistrujeme, zvláště pak trvají-li delší dobu, nebo žák zaostává za spolužáky, měli bychom na ně brát ohled. Nejčastěji se jedná o oslabené dílčí funkce, vady řeči a další.

### **1.1.1 Oslabení dílčích funkcí**

Ve spojení se SPU se v literatuře objevuje pojem deficitu (oslabení) dílčích funkcí. Definice dle Graichena (in. Pokorná 2001, s. 95) je následující: „*Jedná se o snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních procesů adaptace*“. Odborníci došli k závěru, že „*poruchy učení mimo jiné vznikají jako důsledek deficitů dílčích funkcí potřebných pro osvojení počátečních výukových dovedností ve čtení, psaní, pravopisu a počítání. Jedná se o bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte*“ (Michalová 2004, s. 44).

Klinická psycholožka Sindelarová definuje dílčí funkce jako „*základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování*“ (Sindelarová 2007, s. 8).

Jednou z dílčích funkcí, která je v současné době u žáků velmi sledovaná, je oslabená schopnost **sluchového vnímání**. Toto oslabení může negativně ovlivnit výsledky dětského počátečního vzdělávání, především čtení a písemný projev, jelikož sluch je vedle zraku druhým nejdůležitějším smyslem podílejícím se na mezilidské komunikaci. Sluchové rozlišování je tedy předpokladem správné výslovnosti a podmiňuje zvládnutí některých pravopisných jevů, např. rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování sykavek nebo slabik dy-di, ty-ti, ny-ni. Sluchová analýza, syntéza a diferenciaci jsou nezbytně nutným předpokladem úspěšného nácviku čtení a psaní.

Obtíže sluchového vnímání vznikají na podkladě poruchy fonemického sluchu. Jedná se o rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a dále i jednotlivých hlásek, slabik, slov i vět. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 4).

Jako první etapu při vyšetření dítěte se SPU postavila Pokorná (2001, s. 214) na základě sluchového rozlišování zjišťování chyb při čtení a psaní. V další fázi se zjišťují příčiny těchto chyb a obtíží pro stanovení reedukace.

Zelinková (2011, s. 81) definuje sluchovou analýzu a syntézu téměř shodně a dodává, že nezvládnutí této dovednosti se velmi často projevuje při psaní, kdy dítě vynechává nebo přidává písmena. Znamená to, že některé děti sluchově nerozlišují měkčení souhlásek, proto mají obtíže s gramatikou. Při předříkávání slov, která žák opakuje, sledujeme, zda chybuje tam, kde se tvrdá a měkká slabika objevuje na začátku, uprostřed slova nebo na konci (Pokorná 2001, s. 217). Při rozlišování délky samohlásky žák zapisuje slova, která mu jsou diktována zcela přirozeně bez zdůrazňování délky samohlásky.

Otevřelová (2016, s. 73) rozděluje sluchové vnímání do vývojových kroků, které na sebe navazují. Při rozvoji a sledování sluchového vnímání vychází z aktuálních potřeb žáka bez ohledu na jeho věk. Prvním krokem je naslouchání a začíná se s ním již cíleně v předškolním období. Další krok je sluchové vnímání figury na pozadí, kdy žáci oddělují podstatné zvuky od těch, které v daný moment nepotřebují. Sluchové rozlišování je třetím krokem a umožňuje rozpoznávat zvuky, které si jsou hodně podobné. Ve školním prostředí se více setkáváme s rozlišováním slov, které se liší hláskou a diferenciací délky samohlásek. Sluchová analýza a syntéza má na starost spojovat a rozkládat hlásky dohromady do slabik a slov. Posledním krokem je sluchová paměť, důležitá pro zapamatování si informací, které žáci získali sluchovou cestou.

Pokud žák nemá dobře rozvinuté sluchové vnímání, je možné, že právě z tohoto důvodu některé hlásky vyslovuje nesprávně. Dítě by tedy ve věku pěti až šesti let mělo umět pozorně naslouchat čtenému textu a následně odpovědět, doplnit nebo zopakovat, o čem text byl. Znat básničky a písničky by mělo být samozřejmostí (Krejčová a kol. 2018, s. 14).

*„Důležitý je i rozvoj rytmu a poznávání rytmů, poznání nejprve prvního písmene ve slově, postupně i posledního“* (Krejčová a kol. 2018, s. 34). Bez dobře rozvinutého sluchového vnímání hrozí obtíže při nácviku čtení. Zde je nutné odlišit případné vady řeči.

Další z dílčích funkcí je **fonematické podvědomí**. Jedná se o uvědomění si hlásek ve slově. Pomocí říkanek a básniček děti pochopí, že se slova skládají z menších částí, tedy ze slabik. Později si uvědomí, že i slabika se dále rozkládá na další malé části, tedy na hlásky neboli fonémy. Předním krokem nácviku je určení první hlásky ve slově, následně určení poslední hlásky ve slově a postupné pokračování v určování ostatních hlásek (Krejčová a kol. 2018, s. 15).

Sindelarová (2007, s. 10) řadí mezi dílčí funkce zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, intermodální spojení a vnímání časového sledu.

Na další tři základní podskupiny rozděluje Serfontein (1999, s. 136) konkrétněji **přijímání a zpracování zrakových vjemů**: zrakové vnímání, rozlišování zrakových vjemů a vizuální paměť. Zrakové vnímání je schopnost pochopit obsah zrakových vjemů a zrakové rozlišování je schopnost rozeznat rozdíly a podobnosti. Poškození vizuální paměti se projeví potížemi při zapamatování a vybavení zrakových vjemů. Pro nácvik čtení dle Krejčové a kol. (2018, s. 15) není důležité jen to, co žák slyší, ale také to co vidí, proto se zaměřuje více na zrakovou percepci, která se postupně s věkem rozvíjí. V dnešní době mají děti k dispozici mnoho pracovních knížek, časopisů, cvičení, pracovních listů, kde vyhledávají shodné dvojice, obrázky co do řady nepatří, protože se něčím liší nebo obrázek spojuje s jeho stínem, určují odlišnost tvarů a obrazců. V prvním ročníku by toto všechno měl žák zvládat.

Serfontein (1999, s. 147) se věnuje i **pravolevé orientaci**, kdy mají žáci potíže s rozlišováním mezi pravou a levou stranou svého těla. V tomto věku se učí rozlišit pravolevé postavení. Tato dovednost je důležitá k rozeznávání písmen typu p-b nebo b-d. Pokud chceme předejít záměnám a chybování například u písmen m-n a i-j, je potřeba, aby si žák dokázal uvědomit, že nějaký celek se skládá z částí a poté bude



brát i písmeno jako celek a rozezná části tohoto písmena. Pomoci žákům může zraková opora.

Kromě zrakového vnímání by předškolák měl zvládat i **orientaci v čase**. V tomto věku umí vyjmenovat dny v týdnu a následně je rozdělit na pracovní dny a víkend, následně měsíce a roční období. Měl by ovládat přiřadit časový údaj k denním činnostem z běžného režimu dne. Jak Krejčová a kol. (2018, s. 34) uvádí, pojmy ráno, odpoledne, večer, v noci, včera, dnes nebo zítra patří již k běžným slovům žáka v mladším školním věku. Otevřelová (2016, s. 94) doplňuje možnosti, jak dětem orientaci v čase přiblížit například přirovnáním, se kterým mají zkušenost: „*Bude to tak dlouhé, jako když se díváš na Večerníček.*“ V pochopení časových údajů zdůrazňuje opět posloupnost.

Oslabení dílčích funkcí můžeme najít ve většině uváděným projevů poruchy čtení – dyslexie.

## 1.2 Dyslexie

Pojem dyslexie je jedním z nejstarších názvů, který označuje obtíže ve čtení. Jedná se o sníženou schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami (Michalová 2008, s. 9). Můžeme ji nazvat i poruchou osvojování čtenářských dovedností, ve čtení se u žáků objevují specifické chyby. Zelinková (2015, s. 11) doplňuje, že tato porucha může postihnout rychlost a správnost čtení, kdy žák zaměňuje pořadí písmen nebo pozměňuje text. Dle Selikowitz (2000, s. 53) jsou specifické poruchy čtení nejznámější studovanou formou SPU.

Dyslexie je považována za nejčastější SPU, a jak dále uvádí Matějček (2006, s. 8), bývá často spojována s dalšími obtížemi nebo s jinými poruchami učení.

Stručně bychom mohli definovat dyslexii jako neschopnost naučit se číst. Žák nedosahuje požadované úrovně, přestože má přijatelné rozumové schopnosti a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá (Zelinková 2015, s. 11).

V odborné literatuře pak v širší klasifikaci předkládá Novák (2013, s. 6) rozdělení dyslexii na několik typů.

- vývojová dyslexie – specifická porucha učení v oblasti čtení
- vývojová dyslexie percepční – auditivní typ
- vývojová dyslexie percepční – vizuální typ

- vývojová dyslexie – integrativní typ
- vývojová dyslexie – ideativní typ

Ať už se jedná o jakýkoli typ dyslexie, tak žáci trpící touto poruchou mají sníženou schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásek. Jejich obtíže se projevují ve všech školních předmětech.

### 1.2.1 Projevy dyslexie

Většina autorů, Zelinková (2015, s. 41), Michalová (2008, s. 56), Krejčová a kol. (2018, s. 48) a Vališová (2011, s. 394) uvádí shodné projevy dyslexie:

- Žáci obtížně rozeznávají zrcadlově podobné útvary, například písmena p d b., při čtení zaměňují podobné hlásky (statická inverze, b-p-d, m-n).
- Zaměňují zvukově podobné hlásky, nerozlišuje délky ve slově, význam slova se pak může lišit (lak – lák).
- Často používají dvojí nebo tiché čtení.
- Vynechávají písmena, slabiky nebo části slov, přehazují, doplňují nebo ubírají hlásky ve slově (stůl – sůl).
- Problém můžeme najít i v rychlosti čtení. Jedná se buď o velmi pomalé a zdlouhavé čtení s menším výskytem chyb nebo naopak čtení velmi překotné se zvýšenou chybovostí. V obou případech rychlosti čtení textu nerozumí a zároveň se v textu ztrácí.
- Často při čtení domýšlí koncovky slov, tím mění jejich význam (čtení – čteme), neorientuje se, přeskakuje řádky. Žák text odhaduje.
- Vkládají do slov další samohlásky, komolí tím nebo přetváří slovo v jiný význam (pes – ples). Vynechávají nebo přidávají při čtení některou hlásku (práší – prší / pot – plot).
- Špatně rozlišují znělost a měkké a tvrdé slabiky.
- Také mají obtíže rozlišit sykavky.
- Tito žáci mají nedostatečnou schopnost pravolevé orientace.
- Problémem je i čtení skupin souhlásek.
- Běžné je nedodržování délek a vynechávání interpunkce.
- Vynechávají nebo zaměňují diakritická znaménka.

- Neumí pohotově písmena rozlišit a udržet v paměti.
- Žáci luští písmena a hláskují.
- Objevuje se zvýšená chybovost, chybu po sobě nedokáže opravit, není schopen sluchové či zrakové kontroly.

Dle Selikowitze (2000, s. 54) není možné z těchto charakteristik činit žádný závěr, protože jsou běžné u mnoha dětí začínajících se čtením. *„Diagnóza specifických poruch čtení může být stanovena teprve po důkladném vyhodnocení intelektuálních a čtenářských schopností a po vyloučení jiných příčin špatného zvládnání čtení“* (Selikowitz 2000, s. 54).

Souhrnně řečeno, žáci mají obtíže v technice čtení a vyskytuje se častá chybovost. Tyto obtíže ovlivňují nejen jejich školní výsledky, ale provází je celým životem. Dyslektičtí žáci mívají zpravidla horší známky ze čtení než z jiných předmětů. Mají obtíže všude tam, kde je potřeba čtení, v matematice například přečtení a pochopení slovní úlohy, zadání úkolů v jiných předmětech, práce s texty a další. Starší školáci, kteří trpí dyslexií, mívají celkově zhoršený školní prospěch, protože úspěšnost závisí na schopnosti učit se pomocí čtení.

Následkem toho je potom u těchto žáků snížené sebevědomí a sebehodnocení a ztráta motivace v důsledku svých neúspěchů (Matějček a kol. 2006, s. 8).

### 1.2.2 Příčiny dyslexie

Selikowitz (2000) uvádí, že dyslexií trpí přibližně tři procenta českých dětí, častěji bývají postiženi chlapci. Příčinou mohou být dědičné dispozice a vnější vlivy. Dědičné faktory ovlivňují rozvoj dispozic pro vznik dyslexie prostřednictvím jejich vlivu na CNS. Vývoj nervové soustavy se uskutečňuje zráním, jehož průběh je určen geneticky, kdy dochází k odlišnému vývoji těch funkcí, které podmiňují vývoj čtenářských dovedností (Matějček a kol. 2006, s. 15).

Za jednu z hlavních příčin dyslexie uvádí Jucovičová, Žáčková (2008, s. 4) fonologický deficit, tedy obtíže s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušenou schopnost hláskové syntézy, fonologické manipulace, automatizace fonetických dovedností aj.

Další příčinou vzniku dyslexie mohou být i exogenní faktory. Mohou působit prenatálně, perinatálně či postnatálně a vést k poškození té části mozku, na nichž závisí

vznik dyslektických potíží. Vnější vlivy nelze opomíjet ani v případě, kdy je dyslexie jednoznačně genetická. Jako příklad uvádí Matějček a kol. (2006, s. 18) rodiče, jež mají sami problémy se čtením a nebudou svým dětem tak často číst a tím sloužit jako vzor. Spolu s dyslexií se často vyskytuje další ze SPU – dysortografie.

### 1.3 Dysortografie

*„Jde o specifickou poruchu pravopisu, která se týká jen určitých jevů, ne celkové schopnosti zvládnout gramatiku alespoň na pasivní úrovni“* (Michalová 2008, s. 57). Žáci gramatická pravidla znají, ale s obtížemi je převádí do praxe. Burešová (2017, s. 83) definuje dysortografii jako specifickou vývojovou poruchu správného psaní. Žák má obtíže bezchybně napsat slyšené, nebo různě komolí slova. Proto píše pomalu a nestačí využívat pravopisná pravidla, ač je zná. Žáci s dysortografií mívají obtíže nejen v českém jazyce, ale i při osvojování cizího jazyka a také v naukových předmětech (Jucovičová 2008, s. 4). Pokud dítě nerozlišuje slova, která se liší délkou, a to ani přes pravidelné učení a procvičování, je možné, že délku nevnímá a nebude ji tedy ani používat při převodu do psané formy. Podobná situace bude i s analýzou a syntézou slov (Krejčová a kol. 2018, s. 49).

Zaměňování délky hlásek je jen jednou z příčin dysortografie.

#### 1.3.1 Projevy dysortografie

I u projevů dysortografie se většina autorů, Jucovičová, Žáčková (2008, s. 6), Michalová (2008, s. 56) a Zelinková (2015, s. 41), shoduje na obdobných projevech:

- Při psaní žáci vynechávají písmena, slabiky nebo dokonce celá slova. V jiných případech písmena nadbytečně přidávají.
- Přesmykují slabiky ve slově, zvláště má-li slabika stejnou samohlásku.
- Zaměňují zvukově podobné hlásky (párové souhlásky h-ch, d-p...). Často zaměňují i tvarově podobná písmena (tiskací i psací).
- Zaměňují i sykavkové hlásky (hlásková asimilace, dítě napíše slovo tak, jak ho vyslovuje).
- Vyskytují se často gramatické chyby i v případě, že žák gramatiku ovládá, v praxi ji však neumí použít.
- Nerozlišují hranici slov.

- Mají problémy s analýzou a syntézou slov.
- Nerozlišují slabiky di-dy, ti-ty, ni-ny. Nerozlišují měkkou slabiku od tvrdé.
- Často přehazují nebo vynechávají interpunkce a nedodržují délky samohlásek.
- Velké problémy jim činí i slabiky se slabikotvorným r, l, m.
- Také špatně rozlišují a určují konec slov a vět.

*„Je nutné si uvědomit, že gramatické učivo je pro jedince s dysortografií velký problém, a to především u těch jedinců, kde se problémy rozvinuly na podkladě nedostatečně rozvinutého fonemického vědomí, oslabené lingvistické kompetence a oslabených kognitivních funkcí a procesů“* Michalová (2008, s. 59).

### 1.3.2 Příčiny dysortografie

Zelinková (2015, s. 43) uvádí, že dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Žáci mají obtíže s **osvojováním** gramatického učiva a s **aplikací** gramatických jevů. Zároveň se projevuje zvýšeným počtem specifických chyb.

V minulých letech se předpokládalo, že žáci s dysortografií musí gramatiku zvládnout, pokud se přípravě a učení dostatečně věnují. Přes velkou snahu však zvládají učivo jen s velkými obtížemi. Příčiny mohou být v řečovém a jazykovém vývoji dítěte, protože mají oslabený jazykový cit. Chybují, jelikož mají nedostatečně rozvinuté fonemické uvědomění, nesprávně vyslovují.

Dysortografie tedy vzniká na podkladě poruchy percepčních funkcí, fonemického sluchu, kdy je porušeno sluchové vnímání, zejména sluchové rozlišování. Bývá porušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy (Alfabet 2019).

K osvojení gramatického učiva musíme poskytnout dostatek času, osvojení učiva by mělo v poslední fázi přejít do automatizace. Pokud dítě přijímá učivo více smysly, je jeho snaha korunována většími úspěchy (Jucovičová a kol. 2014, s. 143).

Dyslexii a dysortografii často doprovází i porucha psaní. Obtíže se psáním je možné objevit teprve v době, kdy je zjištěna porucha čtení (Selikowitz 2000, s. 75).

## 1.4 Dysgrafie

Dle Zelinkové (2015, s. 45) tato specifická porucha psaní označuje neschopnost napodobit a zapamatovat si tvar písma, jedná se o poruchu grafické stránky projevu. Nejčastějším projevem je estetická stránka písemného projevu ale také osvojení jednotlivých písmen. Serfontein (1999, s. 73) uvádí, že 50 % žáků s dysografií dává

přednost psacímu písmu, jelikož nemusí dělat mezi písmeny žádné mezery, a to jim pomáhá udržet rytmus psaní. Druhé polovině žáků vyhovuje tiskací písmo, jelikož se více soustředí na psaní jednotlivých písmen než celých slov.

Burešová (2017, s. 83) definuje dysgrafii jako specifickou vývojovou poruchu motorické složky psaní. Žáci se obtížně učí tvary písmen, píší s úsilím, neúhledně, pomalu a nestačí aplikovat pravopisná pravidla. Nejen z hlediska psaní, ale především z kreslení popisuje i další možnou skupinu varovných signálů Krejčová a kol. (2018, s. 15). Pokud školák nedrží správně pastelky a neumí nakreslit základní tvary jako je kruh, vlnky, čára svislá i vodorovná či různě klikaté čáry, mělo by nás to upozornit na možné poruchy. Jsou i situace, kdy dítě má vyložený odpor ke kreslení, neustále jen čmárá a nedaří se mu nic konkrétního nakreslit.

U žáků s dysgrafií je dobré sledovat v oblasti **jemné motoriky**, zda dokáže pracovat s drobnými dílky stavebnice, navlékat například korálky nebo si umí zavázat tkaničky u bot. Právě při práci se stavebnicemi je znatelné, jak dítě vnímá své okolí. To úzce souvisí s **vnímáním prostoru** a pohybovou obratností dítěte. Dítě by mělo zvládnout pracovat s pojmy blízko, daleko, mezi, vedle a umět použít předložky spolu se slovy. To vše je důležité k následnému zvládnutí osvojení si čtení i psaní. „*Jak má dítě rozumět paní učitelce, že se má psát písmenko na linku, když nerozumí rozdílů v předložkách na – nad?*“ (Krejčová a kol. 2018, s. 33). Nejen chybné užívání předložek, ale i další řada viditelných projevů ukazuje na možnou dysgrafii.

### 1.4.1 Projevy dysgrafie

Autoři, jež se dysgrafií zabývají, Jucovičová, Žáčková (2005, s. 5), Michalová (2008, s. 56), Krejčová a kol. (2018, s. 48) a Zelinková (2015, s. 41), uvádí shodné projevy:

- Žáci si obtížně zapamatují tvary písmen.
- Velikost jejich písma je nestejná, jejich písmo není ukotvené mezi linkami. Písmo je příliš velké nebo malé a špatně čitelné, kostrbaté, trhané, roztřesené či má špatný nebo obrácený sklon.
- Velmi často opravují, přepisují, škrtají.
- Obtíže jim činí i napojování či spojování písmen.
- Jejich pracovní tempo je pomalejší.

- Mnohdy zaměňují tvarově podobná písmena, nejčastěji r a z, m-n, a-o, j-p, h-k. Často také kombinují psaní velkých a malých písmen. Zaměňují i tvarově podobné číslice, 6-9, 3-8, 4-7.
- Děti často mají i špatný úchop psacího náčiní, pero drží špatně či křečovitě, nemají uvolněnou paži, předloktí, zápěstí nebo prsty. Vyvíjí silný tlak na psací náčiní.
- Výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času, žáci se často brzy unaví.
- Písmena, která napíší, jsou nedotažená do konce.
- Mezi jednotlivými písmeny a slovy neumí zachovat správný rozestup.

Chyby v písemném projevu se mohou vyskytovat zejména při časově limitovaném psaní nebo v důsledku velkého soustředění na výkon. Díky těmto obtížím mohou mít děti odpor k písemným projevům.

## 1.4.2 Příčiny dysgrafie

Přesná příčina potíží se u dětí liší. Nejčastěji se jedná o pohybové potíže a vady vizuálního vnímání. Zatímco pohybové obtíže postihují způsob, jakým jsou písmena tvořena, vada vizuálního vnímání se týká postupu, kterým děti rozeznávají písmena. Většinou se jedná o obtíže v rozeznávání tvaru a umístění písmen.

Zelinková (2015, s. 92) uvádí jako deficity, které způsobují dysgrafii, oslabení v hrubé a jemné motorice, v pohybové koordinaci, zrakovou a pohybovou paměť, poruchy pozornosti a prostorovou orientaci. Také porucha koordinace systémů, které zajišťují převod zrakového a sluchového vjemu do grafické podoby je jednou z příčin dysgrafie. Znamená to, že dítě nedokáže spojit foném - grafém při psaní podle diktátu a spojit podobu tiskacího a psacího písma.

Další příčinou poruchy psaní může být i špatné držení psacího náčiní v důsledku špatného svalového tonusu v malých svalech rukou. Nízký tonus znamená určité ochabnutí svalstva. Doprovodnou poruchou může být v tomto případě dyspraxie.

Neschopnost zapamatovat si tvar písmen značí poruchu vizuální paměti. Děti dobře opisují, ale neumějí psát podle diktátu. K uspořádání písma na stránce potřebují děti prostorovou orientaci. Její vada zdůvodňuje, proč některé děti mají s uspořádáním potíže (Selikowitz 2000, s. 78).

Pokud se při vyučování setkáváme u některých žáků s výše uvedenými projevy, může se jednat o některou ze SPU. Jelikož je práce zaměřena na žáky se SPU, další kapitola pojednává právě o jejich zařazení a pomoci při zvládnutí učiva.



## 2 Žáci se specifickými poruchami učení

V současné školské legislativě jsou děti se specifickými poruchami učení označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), protože kromě reedukace těchto poruch je často nutné použití didaktických metod nebo speciálních pomůcek. Je potřeba jim vytvářet takové situace, ve kterých žáci mohou projevit své skutečné schopnosti a dovednosti (Jucovičová 2014, s. 6).

Zvládání školních povinností je u každého dítěte velmi odlišné. Podstatně větší oporu potřebují právě žáci se SVP. K naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními je nutné jim poskytnout podpůrná opatření (dále jen PO). Řadí se mezi ně nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka (Školský zákon 2019). Pokud je u dítěte diagnostikována SPU, má ve školském zařízení nárok na zohlednění svých obtíží a na individuální péči.

Žáci se SVP mají právo na bezplatné poskytování PO školou a školským zařízením. Uzpůsobit podmínky vzdělávání těmto žákům může přístup vyjádřený v IVP nebo PLPP. Tyto plány stanoví žákům podmínky, za jakých budou vzdělávání (Jucovičová, Žáčková a kol. 2011a, s. 7).

Oba plány konkretizují obsah a rozsah vzdělávání, průběh a způsob, jakým je vzdělávání poskytováno. Zahrnují návrhy na konzultace školy a zákonných zástupců, práci třídního učitele i ostatních vyučujících a pravidelné vyhodnocování. Oba tyto plány jsou propojeny se školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP) a jsou vytvářeny podle zde uvedených postupů a navržených realizací a vyhodnocení. Rozhodnutí o jejich vypracování je v kompetenci školy.

Tvorba plánů procházela podle Čábalové (2011, s. 129) několika etapami. Nejprve docházelo ke stanovení diagnózy a návrhu pedagogických opatření. Neměl být ani opomenut rozhovor se žákem o jeho problémech a potřebách. Nezbytný byl rozhovor s rodiči či zákonnými zástupci. Poté docházelo k analýze závěrů a návrhu struktury PLPP nebo IVP a jeho písemnému vypracování. Následovala jeho realizace a evaluace jeho efektivity.

V současné době má učitel možnost, pokud shledá u žáka obtíže, navrhnout vyhotovení PLPP dle výše uvedených parametrů bez předem stanovené diagnózy. Následuje pravidelné vyhodnocování zadaných cílů a to nejpozději každé 3 měsíce. Pokud práce dle PLPP žákovi vyhovuje, pokračuje se dle plánu dále. Pokud nedochází

k naplňování cílů, doporučí učitel zákonným zástupcům návštěvu školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ) nebo PPP (Metodický portál RVP 2019).

Za zmínku stojí reakce na intervenci (dále jen RTI) z anglického překladu „responsiveness to intervention“, která představovala progresivní rámec pro zjišťování dětí s poruchami učení v USA. Americký zákon ve své verzi již z roku 2004 IDEIA uvedl RTI jako důležité kritérium pro diagnostiku SPU. Zatímco v tradičním modelu předcházela diagnóza poskytování pomoci, RTI umožňovala poskytnout pomoc bez předcházející speciálně pedagogické či psychologické diagnostiky a hlavně bez diagnózy. RTI umožňovala propojit systém vyučování a intervence s výsledky žáka (Mertin 2019).

## **2.1 Speciální vzdělávací potřeby**

Žáky se SVP, kterým je ve školském prostředí potřeba věnovat zvláštní péči, bychom mohli rozdělit na 3 základní skupiny. První skupinou jsou žáci se zdravotním postižením. Do této skupiny patří i žáci se SPU. Druhou skupinou jsou žáci se zdravotním znevýhodněním a třetí skupina pak zahrnuje žáky se sociálním znevýhodněním (Zelinková 2015).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16, Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. a novela této vyhlášky - Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Nezbytným dokumentem je rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), který je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Každá škola si vytváří program svůj. Nedílnou součástí ŠVP je i uvedení podmínek, které vytvoří škola pro vzdělávání žáků se SVP a žáků mimořádně nadaných (Metodický portál RVP 2019).

SVP dětí a žáků zjišťuje ŠPZ. Tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Také je možnost zřízení místa asistenta pedagoga (dále jen AP) ve třídě, ve které se vzdělává žák se SVP na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení.

Než vstoupila vyhláška 27/2016 Sb. bylo doporučováno, aby dítě se SPU vzhledem ke svým nedostatkům pracovalo mnohem více než průměrné dítě, aby dospělo do požadované úrovně. Jedním z odborných důvodů pro malé využití běžných pedagogických postupů bylo spatřováno v tom, že jedno z kritérií SPU znělo, že

porucha nereaguje na běžné pedagogické postupy a učitel se necítí kompetentní k tomu, aby poskytoval specializované pedagogické služby (Mertin 2019)

Legislativní změny ve vyhlášce 27/2016 Sb. v současné době umožňují učitelům realizovat v rámci školní třídy pedagogickou diagnostiku, díky níž může odhalit žákovy obtíže a následně nabídnout další kroky ke zlepšení těchto obtíží nebo zvládnutí výuky v rámci žakových možností. Vyhláška nabízí a rozděluje podpůrná opatření na 5 stupňů. První stupeň je v kompetenci školy bez doporučení ŠPZ nebo PPP. Úpravy ve vzdělávání žáka navrhnou pedagogičtí pracovníci a současně spolupracují i s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole (MŠMT 2019).

## **2.2 Podpůrná opatření**

Možnosti, které měli učitelé před vydáním Vyhlášky 27/2016 Sb. zahrnovaly třístupňový model péče o žáky se SPU. Prvním stupněm byla individualizovaná pomoc učitele v rámci vyučovacích hodin. Učitel pouze sledoval žakovy pokroky. Druhý stupeň nabízel již PLPP a případnou konzultaci s ŠPZ. Třetí stupeň zahrnoval specializovanou intervenci PPP k potvrzení či vyvrácení diagnóz SPU (Metodika pro pedagogy 2019).

Všeobecně narůstající počet jedinců se SPU signalizoval, že léta používaný model není příliš úspěšný ani vhodný pro tuto oblast problémů. Stát nastavil systém, který nabízel odbornou pomoc žákům se SVP, ostatním žákům nabízel školský systém běžné pedagogické postupy, tedy většinou nic dobře uchopitelného. Možná z tohoto důvodu neměly tyto postupy příliš velké výsledky (Mertin 2019).

Na základě dalších studií proběhly legislativní změny. Vyhláška 27/2016 Sb. omezuje výčet PO, který je možný doporučit pro vzdělávání ve školách. PO 1. stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Může se jednat například o pomalejší tempo práce, drobné obtíže ve čtení nebo psaní, v koncentraci, problémy se zapomínáním atd., u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav ve školním režimu výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení (MŠMT 2019).

Druhý stupeň je již na základě doporučení ŠPZ nebo PPP s informovaným souhlasem zákonného zástupce. Od 2. stupně může být již realizován IVP spolu s poskytnutím AP. Tento pracovník poskytuje podporu jinému pedagogickému

pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání žáků s IVP (Jucovičová, Žáčková a kol. 2011a, s. 11).

Aby byla podpůrná opatření účinná, je důležité zajistit jejich podmínky, tedy zpracování PLPP, který je pravidelně konzultován pedagogickými pracovníky. Následně se vyhodnocují zvolené postupy. Podle podmínek dané školy se poskytuje materiální podpora. Vhodně nastavené plány zahrnující metody a organizaci výuky umožní pedagogům pracovat s dětmi s SPU tak, aby byly minimalizovány žákovy obtíže při výuce.

Jako současný systém podpůrných opatření v českém školství můžeme spatřit již ve výše zmiňované RTI. Při jeho uplatňování je pro pedagoga a jeho práci nezbytné sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky žáka. K tomu pedagog využívá metody pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovor, dotazník, diagnostiku školních prací atd.) a je v jeho kompetenci navrhnout další postupy práce.

### **2.3 Postupy práce s dětmi se SPU**

Mezi nejčastěji integrované žáky na ZŠ patří děti se SPU. K nejčastěji diagnostikovaným SPU patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (dále jen ADHD). Jucovičová, Žáčková a kol. (2011a, s. 43) uvádí, že většinou se jedná o jejich kombinaci, např. dysgrafie v kombinaci s ADHD.

Jedním z důležitých startujících PO může být již zmiňovaný dobře sestavený PLPP nebo IVP. Tyto plány mohou na samém počátku integrace spoluvytvářet výchozí podmínky pro úspěšné zapojení žáků se SPU do školního života. Konkrétní možnosti lze využívat individuálně v odpovídajícím rozsahu (MŠMT 2019).

U žáků s dyslexií můžeme například dle Jucovičové a kol. (2011a, s. 46) a MŠMT (2019) postupovat při práci takto:

- Vyjadřovat podporu, nabídnout konkrétní pomoc.
- Mít přehled o zvládnuté úrovni čtení.
- Při hodnocení čtení respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností.
- Dbát na to, aby postupy doporučené v rámci reedukace SPU byly důsledně uplatňovány i v rámci běžné výuky.
- Nevvolávat dítě k hlasitému čtení.

- Respektovat pomalejší tempo.
- Na chyby neupozorňovat negativně, nekárat.
- Oceňovat i drobné úspěchy, snahu dítěte.

Naprosto nepostradatelnou funkci má pro žáky předčítání, praxe ukazuje její významný vliv na udržení zájmu o čtení. Následně při samotném čtení žáků sledujeme úroveň a způsob čtení, frekvenci chyb v závislosti na čase, celkový počet chyb v přečteném i lokalizaci chyb. Při práci s dětmi se SPU je nutné se od samého začátku zaměřovat na čtení s porozuměním, aby se dítě neučilo jen mechanickému čtení. Učitel si utřídí získané informace a utvoří si představu o tom, na jaké úrovni bude s žákem pracovat, a které metody a pomůcky zvolí. Hlavní podstatou práce s žákem s dyslexií je multisenzorický přístup (Jucovičová a kol. 2014, s. 69).

Metody výuky můžeme upravit pro žáky se SPU dle ČOSIV (2019), jedná se o respektování osobního tempa, častější zpětná vazba, stanovování odlišných časových limitů pro činnosti. Využíváme metody podporující preferované styly učení žáků. Jak již bylo zmíněno, důležitý je multisenzorický přístup a podpora motivace. Tyto možnosti můžeme využít i u práce s žáky s dysgrafií.

Dle Jucovičové a kol. (2011a, s. 44) či MŠMT (2019) můžeme využívat pro žáky s dysgrafií tyto možnosti:

- Poskytnout dostatek času na osvojení a zafixování písmen.
- Umožnit změnu pracovní polohy.
- Využívat sešity s pomocnou liniaturou.
- Respektovat pomalejší tempo psaní.
- Gramatické chyby v písemném projevu ověřit ústně.

Při nápravě psaní se zaměřujeme především na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní, hrubou a jemnou motoriku. Používáme uvolňovací cviky, sledujeme správný úchop psacího náčiní, sklon sešitu i správný posed. Vždy respektujeme pracovní tempo žáka. V žádném případě žáka nepřetěžujeme ve smyslu, aby si „vypsal“ ruku. Uplatňujeme zásadu krátce a častěji. Ať už se jedná o opis, přepis nebo diktát, měl by žák vždy rozumět obsahu slov. Proto i v případě dysgrafie je doporučován multisenzorický přístup (Jucovičová a kol. 2014, s. 115).

U žáků s dysortografií se prolínají možnosti individualizace, které jsou uvedené jak u dyslexie, tak i u dysgrafie.

- Navíc bychom měli žákům umožnit předchozí přípravu na diktát zopakováním gramatických jevů.
- Umožnit jim zkrácenou formu diktátu nebo dopřát více času na jeho vypracování.
- Pro tyto žáky je vhodné omezit časově limitované úkoly.

Chybná výslovnost, nevhodné doplňování diakritických znamének nebo nepřiměřené pracovní tempo je jen část z negativních dopadů na žáka s dysortografií. V případě nerozlišování dlouhých a krátkých samohlásek může být učitel nápomocen v někdy až přehnané výslovnosti. Při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, sykavek, znělých a neznělých hlásek, může žák užívat pomocné karty s obrázky. U dětí s dysortografií bývá velmi často oslabený jazykový cit a tedy i slovní zásoba. Vhodná komunikační a mluvnická cvičení nám pomohou slovní zásobu rozšířit (Jucovičová a kol. 2017, s. 21).

V organizaci výuky můžeme dle ČOSIV (2019) využít pravidelné střídání činností v průběhu výuky nebo změnu zasedacího pořádku a uspořádání třídy. Vhodná je skupinová a kooperativní výuka nebo nabídka volnočasových aktivit a mimoškolních aktivit (stáže, exkurze). Zohlednit bychom měli i hodnocení a obohacení učiva, výstupy učiva se však neupravují. V rámci hodnocení můžeme využívat různých forem hodnocení, aplikovat metody formativního hodnocení a podporovat sebehodnocení (MŠMT 2019).

### 3 Pedagogická diagnostika

*„Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů“* (Zelinková 2011, s. 12). Obdobně definuje pedagogickou diagnostiku i Slowík (2007, s. 50). Diagnostika podle je komplexní proces, který má za cíl poznávat, posuzovat a hodnotit vzdělávací proces. Tato definice se týká zejména oblasti pedagogické diagnostiky zaměřené na děti, žáky a studenty se SVP.

Hartl, Hartlová (2010) definují diagnostiku jako činnost, která směřuje k zjištění projevů a příznaků choroby za účelem odhalit její příčiny, způsob léčby a prognózu vyléčení. Velmi podobnou formulaci můžeme najít u Přinosilové (2007, s. 10), dle její definice se diagnostika zabývá průběhem dosavadního vývoje jedince a snaží se zjistit příčiny možných vývojových odchylek s ohledem na další rozvoj jeho osobnosti a uplatnění.

Průcha (2006, s. 132) vymezuje pojem diagnostiky jako teorii objektivních postupů, které nám slouží k určování stavu určitých jevů a procesů. Podíváme-li se do Pedagogického slovníku, zde Průcha a kol. (2001, s. 154) vysvětluje diagnostiku jako vědeckou disciplínu zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí. Pedagogická diagnostika je tedy nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Jejím cílem je určit současný stav – stanovit diagnózu. Podobnou definici používá i Selikowitz (2000, s. 22), definuje diagnostiku jako proces úplného ohodnocení, jímž bude odhalena přesná povaha poruch učení u dítěte.

Učitel může realizovat i pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Tu chápeme jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifík osobnosti vychovávaného. Spolu s učitelem se na ní podílí i psycholog, a je tedy hraniční oblastí dvou vědních oborů a dvou profesí (Hrabal, 2002, s. 11). Pedagogové se však spíše přiklánějí k použití termínu pedagogická diagnostika.

V širší klasifikaci pedagogické diagnostiky předkládá Vališová a kol. (2011, s. 364) rozdělení na tři základní skupiny: pedagogickou diagnostiku, kterou provádí učitel v běžné třídě, sociální diagnostiku, která rozpoznává podstatu mezilidských vztahů a pedagogiku psychologickou, prováděnou na specializovaném pracovišti. O pedagogické diagnostice v rámci třídy se zmiňuje i Zelinková (2011, s. 15), jako o kooperaci třídního učitele, dalších vyučujících, případně školního psychologa, rodičů a samozřejmě samotného žáka. Učitel v běžné

třídě sleduje schopnosti žáka, jeho začlenění do třídního kolektivu. Přihlíží i na zájmové zaměření. Společně s ostatními subjekty se domlouvají a stanovují další kroky úměrně stavu žáka.

Pokorná (2001, s. 195) a Kalhous a kol. (2009, s. 185) definují spíše metody pedagogické diagnostiky jako učitelův nástroj poznání podmínek, průběhu a výsledků procesu, který má být řízen. Pedagogové v pedagogickém procesu využívají poznatků z psychologických i dalších příbuzných disciplín. Jelikož se na diagnostice podílí řada odborníků, jedná se o komplexní proces.

### **3.1 Proces diagnostiky**

Pedagogická diagnostika je, jak bylo výše zmíněno, komplexní proces, který bere v úvahu nejen dispozice dítěte, ale i další faktory, které ovlivňují jeho vývoj (Čábalová 2011, s. 123). Na procesu diagnostiky se podílí řada odborníků z mnoha profesí. Nejčastěji se jedná o lékaře různých specializací, například psycholog, který provádí psychologickou diagnostiku. Stanovuje psychický stav jedince, pracuje s jeho psychickými složkami a zabývá se jejich tříděním a popisem. Dále se na diagnostice podílí pediatr, neurolog, psychiatr.

Velmi důležité je zahájit diagnostiku včas a to především u malých dětí. Základní vada by mohla ovlivňovat pozdější život jedince. (Zelinková 2011, s. 19)

Smyslem celého procesu diagnostikování je určit výchovně vzdělávací strategie a následně navrhnout pedagogická opatření – stanovit prognózu.

Prognóza ve speciální pedagogice znamená odhad budoucího stavu zejména v oblasti výchovy a vzdělání. Oproti prosté předpovědi se opírá o podložené poznatky. Hrabal (2004, s. 37) definuje konečnou syntézu, závěr, diagnózu a prognózu jako odpovědi na diagnostickou otázku. Tato odpověď předpokládá vytvoření individuálního modelu osobnosti diagnostikovaného žáka.

Cíl pedagogické diagnostiky by měl vycházet ze zjištěných obtíží žáka a měl by zahrnovat vývojové hledisko diagnostiky žáka. Ke stanoveným cílům je potřeba zvolit vhodné diagnostické nástroje a metody (Čábalová 2011, s. 123). Při diagnostikování nesmí chybět základní předpoklad, že etiologie i projevy jsou různé, mnohotvárné a individuální.

Neméně důležité je pracovat s diagnostikou dle jejich oblastí.



## 3.2 Oblasti pedagogické diagnostiky

Oblasti pedagogické diagnostiky rozdělila Zelinková (2011, s. 20) do tří hlavních oblastí, které mají na žáka největší vliv. Rodina, společnost, škola. V centru pozornosti však stojí žák, proto je nutné se zaměřit na jeho zdravotní obtíže v minulosti i současný zdravotní stav. Zajímají nás vrozené i zděděné vlastnosti. Neméně důležitá je žákova motivace, rozumové schopnosti, temperament, sebepojetí, sebehodnocení. Poslední oblastí je pak zraková a sluchová percepce spolu s pravolevou orientací, hmatem a motorikou.

Kolektiv autorů (Katalog podpůrných opatření 2019) rozděluje oblasti pedagogické diagnostiky na tři hlavní skupiny. Jednou z nich je diagnostika úrovně zvládnání školních dovedností, kam řadí úroveň čtení, psaní a matematických dovedností. Druhou oblastí je diagnostika úspěšnosti v naukových předmětech a třetí oblast je zaměřená na sledování chování.

Rozdělení dle Čábalové (2011, s. 127) je obdobné, zahrnuje diagnostiku školní zdatnosti žáka, kam patří například školní úspěch/neúspěch nebo vývoj prospěchu žáka. Diagnostika sociálního a morálního rozvoje žáka zahrnuje jeho sociabilitu, morální vyspělost, interpersonální vazby, sociální interakci a další. Do diagnostiky úrovně motoriky patří lokomoce, hrubá a jemná motorika, motorika očí, rtů a jazyka, grafomotorika. Další oblastí je diagnostika vnímání, kde sledujeme úroveň hmatového vnímání a poznávání. Neméně důležitá je diagnostika úrovně čtení, psaní, matematických schopností a praktických dovedností. To vše nás směřuje k předmětu pedagogické diagnostiky, kterým je ve školním prostředí žák.

## 3.3 Předmět pedagogické diagnostiky

Předmětem zkoumání je jedinec od předškolního věku do dospívání. Zvýšenou pozornost věnujeme rozvoji oblastí, které se odchyľují od normy. V závěru předškolního období je diagnostikována školní zralost a školní připravenost. Dle Otevřelové (2016, s. 55) se oba termíny překrývají a pod každým se skrývá něco jiného. Školní zralostí rozumíme vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislým na zrání. Dle Zelinkové (2011, s. 110) je školní zralost plně ukončený vývoj útlého dětství předškolního období.

Vágnerová (2000, s. 237) zdůrazňuje i význam školní připravenosti, která je pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka významná. Dále doplňuje, že dítě musí dosáhnout určité socializační úrovně a respektovat běžné normy chování. Školní připravenost můžeme zachytit již u zápisů dětí do 1. ročníku. Ověřujeme si výslovnost, řeč, komunikaci a vyjadřovací schopnosti pomocí rozhovoru. Ve školním věku se pedagogická diagnostika zajímá o všestranný rozvoj žáka. Dle Čábalové (2011, s. 118) zkoumá individuální zvláštnosti a kvality žáka v pedagogických situacích. Nejvíce pozornosti je zde zaměřeno na optimální využívání intelektu a potenciálu žáka. V období dospívání se diagnostika zaměřuje na aktuální úroveň vědomostí.

*„Předmětem pedagogické diagnostiky je celé pole jevů, dějů a jejich vzájemných vztahů v oblasti pedagogické situace“* (Spáčilová, 2009, s. 9). Předmět pedagogické diagnostiky vychází z kompetencí, ze kterých má být v určité etapě vzdělávání dosaženo.

### **3.4 Etapy diagnostického procesu**

Dle Hrabala (2002, s. 36) probíhají etapy diagnostického procesu současně nebo cyklicky.

- Vstupní hypotéza - vzniklé problémy jsou formulovány do otázek.
- Získávání vstupních diagnostických dat, důležitá je volba vhodných prostředků a metod k vyvolání pozorovatelného chování jedince.
- Dalším krokem je zpracování, objasnění faktů, zjišťování vlastností stavů, analýza.
- Cílem analýzy a zpracování dat je interpretace a vyhodnocení diagnostických údajů.
- Shromáždění dat, závěr, diagnóza a prognóza.
- Poslední fází je diagnostický závěr, doporučení, navržení postupů.

Při diagnostickém závěru je důležité vyslovit ho až po ověření správnosti navržených postupů. *„Závažná opatření by se proto, zvláště pokud jsou těžko změnitelná, neměla realizovat překotně a definitivně, není-li to nezbytně nutné“* (Hrabal 2002, s. 36).

Čábalová (2011, s. 125) na tomto postupu zdůrazňuje provázanost jednotlivých fází procesu diagnostiky. Na vymezení problému přímo závisí volba metod. S metodami úzce souvisí forma zpracování údajů a následné zhodnocení výsledků. Diagnostický závěr a návrh pedagogických opatření jsou svázány s jejich realizací a následných vyhodnocením efektivity. V podobném provázání můžeme nahlížet i na východiska diagnostického procesu ve školním prostředí.

### 3.5 Zásady pedagogické diagnostiky

- Zaznamenávat všechny změny nejen při poznávání žáka nebo celého třídního kolektivu.
- Je nutné spolupracovat s ostatními vyučujícími učiteli, vedoucími zájmových činností, trenéry, spolužáky i rodiči.
- Je nutné důsledně hledat příčiny pozorovatelného jevu.
- Při diagnostice je neméně důležité dodržovat hledisko individuálního přístupu. Každý žák je jiný, děti se mezi sebou nemají porovnávat.
- Diagnostikovaný závěr spojit vždy s návrhem pedagogických opatření.

(Pedagogická fakulta 2019)

Dodržování zásad pedagogické diagnostiky je důležité, ať už je naším předmětem žák nebo student. Lišit se může však diagnostický přístup, který budeme využívat.

### 3.6 Diagnostické přístupy

Metodický portál RVP (2019) rozděluje diagnostické přístupy podle způsobu hodnocení na čtyři základní oblasti.

**Normativní přístup** srovnává jedince s reprezentativním vzorem. Určuje jistou normu. Udává nám výsledek jedince, který je srovnáván s výsledky tzv. reprezentativního jedince při určité zkoušce. Srovnávání může být národní (např. žáci určitého ročníku školy v ČR) nebo dílčí (např. žáci, kteří se hlásí na určitý typ školy).

**Kriteriální přístup** hodnotí zvládnání úkolů a dosahování stanovených cílů. Zelinková (2011, s. 14) doplňuje tento přístup o pohled na srovnávání vnějšími měřítky a užívání objektivně vymezených úkolů. Určujeme zde například, zda žák učivo zvládá nebo nezvládá.

Dvořáková (2002, s. 186) nazývá **individualizovaný přístup** ten, který hodnotí jedince ve vztahu k jeho osobě. Neporovnává vrstevníky, nesrovnává se vzorkem. Zelinková (2011, s. 14) doplňuje, že tato diagnostika hodnotí dítěte pouze ve vztahu k dítěti. Sleduje postup a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Tato diagnostika je nezbytně nutná u dětí handicapovaných, neúspěšných nebo dětí, které ztratily motivaci.

**Diferenciální přístup** důsledně rozlišuje podobné symptomy a obtíže podle skutečných příčin. Slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Příkladem je nekázeň, která může být zároveň projevem ADHD a stejně tak i nesprávného výchovného působení (Metodický portál RVP 2019).

### 3.7 Pedagogická diagnostika SPU ve škole

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel dítěte. Jedná se o dlouhodobý proces, jehož základem je pozorování chování žáka, jeho výkonů v průběhu vyučování, porovnávání výsledků jeho činnosti. Patří sem i sledování chování dítěte ve skupině vrstevníků, při školních i mimoškolních činnostech. Podklady pro pedagogickou diagnostiku tvoří i informace získané od ostatních učitelů, kteří žáka učí. Informace získané z pedagogické diagnostiky slouží jako významný podklad pro diagnostiku poruch učení (Jucovičová 2014 s. 9).

V současné době je zdůrazňována diagnostická kompetence učitelů ZŠ jako jeden z prostředků zkvalitnění práce se žákem. Zaměřuje se a sleduje úroveň čtení a psaní, matematické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání spolu s vadami řeči. Ve vztahu ke SPU sleduje i pravolevou orientaci. Analyzuje výkon jedince v souvislosti s osobnostním vývojem a vnějšími vlivy, jenž na tento vývoj působí.

Východiska diagnostického procesu dle Čábalové (2011, s. 90) předkládají otázky, na které by si měl učitel umět odpovědět, aby pedagogická diagnostika byla efektivní. **Kdo** realizuje pedagogickou diagnostiku? Učitel či asistent pedagoga, výchovný poradce působící na škole. **Co** je předmětem této diagnostiky? Znamená to, koho bude zkoumat, zda jednoho žáka nebo celou skupinu dětí. **Kdy** bude diagnostika provedena? V jaký čas, v jaké období, měsíc či den. **Kde** se bude realizovat? Zda ve škole, při výuce nebo například doma. Zelinková (2011, s. 23) ještě doplňuje další otázky. Za jakým účelem (**proč**) tuto diagnostiku děláme. A jakými (**metody**) prostředky ji budeme provádět?

Mezi nejčastější metody pedagogické diagnostiky patří pozorování, rozhovor se žákem, rozbor prací žáka nebo analýza pedagogické dokumentace. Velkým přínosem k diagnostice může být zavedení žákova portfolia, kam si žáci zakládají například pracovní listy, písemné práce, vyhotovené úkoly a materiály k výuce. Učitel může sledovat či analyzovat výsledky těchto prací, sledovat postupy, zlepšení nebo naopak zhoršení projevů (Metodika pro učitele 2019).

Na základě uvedených metod pedagogické diagnostiky učitel vyhodnotí možná rizika a navrhne podpůrná opatření 1. stupně. V případech, kdy tato nastavená podpůrná opatření nevyhovují žakovým potřebám, jsou následně osloveni pracovníci ŠPZ k určení přesné diagnózy žáka. Diagnostika na odborné úrovni probíhá v rámci vyšetření v PPP. V případě doporučení školy nebo na žádost rodičů je žák odeslán do poradny. Třídní učitel musí vyplnit dotazník, který se spolu se souhlasem zákonných zástupců odesílá do PPP. V dotazníku jsou uvedeny krom základních údajů informace o výkonech žáka ve čtení, psaní, v matematice, o pravopise a o řeči, o jeho chování ve škole, zájmové kroužky atd. Jedná se o veškeré sledované oblasti v dovednostech žáka během pedagogické diagnostiky ve škole, které ukazují na možné riziko obtíží a postupují dále do PPP k vyšetření a určení diagnózy. Vyšetření by mělo proběhnout do 3 měsíců od podání žádosti. Při vyšetření se zjišťuje anamnéza žáka a probíhá testování. Pro potřeby PPP může učitel poskytnout školní anamnézu žáka. Ta by měla zahrnovat hodnocení projevů žákova chování nad hranici vlastní rodiny. Sledujeme jeho vztahy ke spolužákům, všem pedagogickým pracovníkům, případně institucím nebo začlenění do kolektivu. Vzhledem k učivu školní anamnéza sleduje prospěch a zvládnutí učiva, přístup a přípravu na vyučování, zapomínání (Zelinková 2011, s. 32).

Vyšetření v poradně navíc zahrnuje vyšetření psychologické a speciálně pedagogické a užívá metody, které se od metod pedagogické diagnostiky prováděných učitelem ve školním prostředí liší převážně odborností.

### **3.8 Metody pedagogické diagnostiky ve školním prostředí**

Pokorná (2001, s. 196) rozlišuje metody na přímé a nepřímé zdroje informací, které mohou vést k diagnostice SPU. Do skupiny nepřímých zdrojů zařadila rozhovor s učitelem a rozhovor s rodiči.

#### **3.8.1 Rozhovor**

Jako nejzákladnější techniku pro vybudování důvěry při rozhovoru s rodiči je pozorné naslouchání. Rodiče dokáží právě rozhovorem s učitelem určit směr, kudy se bude další vyšetření ubírat, protože informace od rodičů jsou mnohdy neocenitelné. Jako příklad uvádí Pokorná (2001, s. 197) situaci, kdy dítě se SPU ve škole nezvládá diktáty a chybuje a doma píše bez chyb. Jako odpověď na otázku jakým způsobem dítěti doma diktují, bylo zjištění, že jejich dítě nezvládá sluchovou analýzu slov, protože

ve škole učitel diktuje věty po slovech, kdežto rodiče doma diktují po hláskách. Důležité jsou ovšem i další informace od rodičů z celkového psychomotorického vývoje dítěte.

V případě, že dítě přichází do PPP se školními obtížemi, může být významným zdrojem informací rozhovor s učitelem dítěte. Učitel je staven do náročnější situace, jelikož školní úspěch dítěte z jedné části závisí i na jeho pedagogických schopnostech. „*Pro stanovení příčin školního neúspěchu jsou učitelovy postřehy o práci dítěte nedocenitelnými informacemi*“ (Pokorná 2001, s. 198).

Rozhovor je tedy výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem a výzkumníkem. Jedná se o přímé dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů u zkoumaného jedince (Čábalová 2011, s. 104).

Rozhovor nám poskytuje bezprostřední a někdy až důvěrné odpovědi. Odhaluje nám aktuální prožívání žáka nebo rodičů. Podle počtu účastníků je rozhovor individuální nebo skupinový a podle struktury otázek je rozhovor standardizovaný nebo nestandardizovaný (Zelinková 2011, s. 31).

Dle Gavory (2000, str. 110) někteří autoři používají chybně místo názvu rozhovor slovo interview, který je významem užší než rozhovor. Čábalová (2011, s. 104) staví interview na stejnou pozici jako rozhovor.

### **Druhy rozhovoru:**

*Strukturovaný rozhovor* - jedná se o uzavřený rozhovor, kdy jsou otázky a alternativy odpovědi přesně zadány. Výsledky tohoto typu rozhovoru se lépe zpracovávají.

*Nestruturovaný rozhovor* – je otevřený rozhovor, zadané je pouze téma a otázky i odpovědi jsou volné. Zpracování tohoto typu rozhovoru je náročnější.

*Polostruturovaný rozhovor* – rozhovor tohoto typu nabízí alternativy otázek a odpovědi s následným vysvětlením a objasněním (Čábalová 2011, s. 105).

### **Fáze rozhovoru:**

*Úvodní fáze* - navázání kontaktu, určení tématu a času, zajištění bezpečí.

*Vedení rozhovoru* – kladení připravených otázek, odstup a zároveň zaujetí pro problém.

*Pokládání otázek* – uzavřené, polouzavřené, otevřené.

*Závěr* – shrnutí poznatků, uvolnění atmosféry, doporučení dalšího postupu.

(Čábalová 2011, s. 108)

## **Zásady pro vedení rozhovoru**

- Projevovat empatii.
- Akceptovat druhou osobu a její odpovědi.
- Není vhodné klást více otázek najednou či klást otázky nepřesné.
- Dbát na paralingvistické aspekty – práce s hlasem, tónem, intenzitou, délkou projevu.
- Vyhybat se odborných názvům, doplňovat vysvětlením.
- Při rozhovoru sledovat emoční projevy a přizpůsobit tempo.
- Velice důležité je zajistit žákovi pocit bezpečí a naší důvěry.
- Dodržovat pedagogický takt a být trpělivý.
- Neprojevovat autoritativní chování.

Diagnostiku SPU stanovujeme také pomocí analýzy školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Pomoci nám mohou i speciální testy a zkoušky, které hodnotí výkony dítěte. To vše spolu s rozhovorem a hodnocením řadíme dle Pokorné (2001, s. 199) mezi přímé zdroje diagnostických informací.

### **3.8.2 Hodnocení**

Jedním z přímých zdrojů diagnostických informací je hodnocení. *„Hodnocení žáků – jejich výkonů, činností, chování – je jeden ze základních, velmi účinných prostředků učitele, jak řídit a usměrňovat složité a pro žáky značně náročné učební činnosti“* (Kolář 2005, s. 15).

Hodnocení i klasifikace jsou důležitou součástí školního procesu, poskytují žákovi zpětnou vazbu a informují o úrovni plnění úkolů. Hodnocení obsahuje mimo jiného i motivační složku. Podle Zelinkové (2011, s. 41) je lepší klasifikace bez vynaložené námahy pouze s ohledem na motivaci jen krokem ke snižování snahy. Na druhou stranu, budeme-li dítě opakovaně hodnotit negativně či jej srovnávat s úspěšnějším spolužákem, nepodaří se nám jej úspěšně motivovat.

Dle Koláře (2005, s. 16) hodnocení prostupuje vyučováním neustále, a to i v situacích, které si neuvědomujeme a v situacích, které jsou záměrně organizovány jako proces hodnocení. Formy hodnocení žáků jsou ve skutečnosti jeho vnější projevy. Jedná se o způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. Může využít jednoslovné sdělení – *„Ano, ne, chyba, správně.“*, nebo víceslovné sdělení: *„Výborně, dnes jsi to zvládl“*. Může použít udělení známky nebo slovní

hodnocení (Kolář 2005, s. 76). Žádná z forem hodnocení není špatná, pokud ji učitel užije s vhodným pedagogickým záměrem. U dětí se SVP používáme buď slovní hodnocení, nebo klasifikujeme s úlevou a zdůrazňujeme motivační stránku. (Zelinková 2011, s. 41)

V době transformace našeho školství, přišly i změny v pojetí hodnocení žáků ve škole, kdy proti sobě stálo známkování a slovní hodnocení: „*Slovně hodnotit znamená své žáky dobře znát, více o nich přemýšlet a používat takové učební strategie, které nám jejich poznávání umožní. Můžeme tak objevit klíč k řešení problémů ve vztazích mezi námi a žáky i žáky navzájem*“ (Krejslová 2008, s. 38).

Dalším důležitým diagnostickým zdrojem informací je diagnostika písemných projevů.

### **3.8.3 Diagnostika písemných prací**

Dle Zelinkové (2011, s. 143) písemný proces vytváří dvě navzájem ovlivňující oblasti, mentální funkce a grafomotorika, která se odvíjí od hrubé a jemné motoriky. Rozvíjí se již od předškolního věku. Pokud jej budeme hodnotit komplexně, podaří se nám objevit příčiny obtíží a následně i vhodné postupy k jejich odstranění.

Nejdůležitějším obdobím pro pedagogickou diagnostiku je období 1. ročníku, jelikož v tomto období klademe velký důraz na rozvoj mentálních funkcí a grafomotoriky. Rychlý přechod k psaní písmen a slov může vést v pozdějším období k možným příčinám selhávání.

Schéma dle Zelinkové (2011, s. 144) popisuje vývoj písemného projevu od prvopočátečních začátků až po konec školní docházky. Schéma postupuje z jednoho stupně na další a je bezpodmínečně nutné, aby každý předešlý krok byl zvládnutý. Začíná se uvolňovacími cviky, přes písmena a spoje písmen, slova, věty, aplikaci gramatických pravidel až po samostatný písemný projev.

Dle Pokorné (2001, s. 207) jsou písemné práce důležitým diagnostickým zdrojem informací o SPU. V těchto pracích dětí si můžeme všimnout gramatických chyb spolu s dalšími projevy výše zmiňované kapitoly o dysgrafii a dysortografii.

Při diagnostikování písemného projevu bychom měli především sledovat, zda dítě slova komolí, nedodrhuje diakritická znaménka, nerozlišuje měkké slabiky od tvrdých, a jak dodrhuje gramatická pravidla při psaní.

S diagnostikou psaní velmi úzce souvisí i diagnostika čtení.



### 3.8.4 Diagnostika čtení

Mezi přímé zdroje diagnostických informací řadí Pokorná (2001, s. 199) i hodnocení výkonu čtení. Z diagnostického hlediska hodnotíme rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby a sledujeme, jak se dítě při čtení chová.

Selikowitz (2000, s. 59) zmiňuje k diagnostice čtení testování rychlosti čtení v porovnání s ostatními dětmi, přesnost čtení podle věkových standardů, chápavost čtení. Kromě zmiňovaných diagnostických metod by se měl testující zaměřit i na zvláštní typy chyb.

V PPP se používají k posuzování rychlosti čtení normované testy vypracované Matějčkem a kol. (1987). Normy zjišťují úroveň čtení konkrétního dítěte s ohledem na věk a ročník. V přípravném období je diagnostika zaměřena na zjištění úrovně rozvoje psychických funkcí, tedy percepce, řeč, pravolevá a prostorová orientace.

Při výuce čtení si klademe za cíl číst správnou technikou s porozuměním čtenému. Nutností jsou přiměřené texty věku dítěte. Aby si dítě zvládlo osvojit čtení, musí projít přípravným obdobím počátečního čtení a následně obdobím čtení s porozuměním. U dětí sledujeme základní znaky čtenářských výkonů, tedy rychlost čtení, správnost a chybovost při čtení, techniku čtení a porozumění přečtenému. Vždy postupujeme od nižších etap k vyšším. Při diagnostice čtení musíme také vždy zvážit, zda je dítě učeno metodou genetickou nebo analyticko-syntetickou.

Zelinková (2011, s. 135) zdůrazňuje, že diagnostický proces v tomto období a následně prováděná cvičení, mají význam pro úspěšnost nácviu. Řada zahraničních výzkumů ukazuje, že je mnohem snazší a levnější předcházet obtížím ve čtení než nedostatky později napravovat. V etapě počátečního čtení si dítě osvojuje správnou techniku čtení. Od této etapy se také sleduje vztah dítěte ke čtení.

Pedagogická diagnostika používá řadu metod, které se využívají například i v psychologii. Spolu se svými metodami jako je hodnocení a klasifikace tvoří soubor diagnostických metod pro následnou reedukaci. Nejběžnější a mezi pedagogy nejčastější pedagogickou metodu patří pozorování.

### 3.8.5 Pozorování

Metoda pozorování je plánovitě, cílevědomě a soustavně sledování jedince nebo situace. Dle Čábalové (2011, s. 100) patří pozorování k jedné z nejdůležitějších technik

při hodnocení pedagogické reality a zároveň je důležitou metodou v kvantitativním i kvalitativním výzkumu. Zelinková (2011, s. 28) popisuje pozorování také jako jednu z nejvýznamnějších a nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky, zaměřenou na takové chování dítěte, které je vidět a slyšet. Umožňuje nám získávat údaje za delší časové období. Sledujeme vývoj žáka v průběhu školního roku a můžeme také sledovat reakce na odlišné události (úspěch/neúspěch). Výhodou této metody je, že pozorování probíhá v běžném prostředí. Pozorování nám pomáhá zjišťovat schopnosti, dovednosti, vlastnosti a psychické procesy.

*„Typickou reakci dítěte můžeme vyvozovat až na základě opakovaného sledování v různých situacích, přičemž se snažíme vyloučit náhodné projevy a vysvětlit možné příčiny chování“* (Zelinková 2011, s. 28). Během školního roku má učitel možnost žáka pozorovat v různých časových intervalech. Krátkodobě v rámci jedné vyučovací hodiny nebo v průběhu celého školního dne. Určitě do této skupiny můžeme zařadit pozorování žáka o přestávce, jeho chování ke spolužákům, konflikty, reakce na chování druhých. Na základě krátkodobého pozorování však nelze postavit závěrečné hodnocení. Proto je potřeba využít dlouhodobější pozorování například období týdne, měsíce nebo školního roku. Čábalová (2011, s. 103) přidává ještě třetí dělení z časového hlediska, pozorování průřezové. Jedná se o výběr určitého úseku sledování během dlouhodobého pozorování. Kalhous a kol. (2009, s. 186) definuje pozorování žáka jako dlouhodobý proces, při kterém sledujeme jeho projevy v různých situacích a všímáme si podstatných momentů v jeho životě.

**Kvalita pozorování** záleží na schopnostech učitele jako pozorujícího, na jeho zkušenostech a aktuálnímu stavu a náladách. Samozřejmě je nutné brát v úvahu, že učitel nedisponuje nadměrným časem, který by mohl při vyučování věnovat právě „zlobícímu žákovi“, proto je velmi důležitý i dobře nastavený plán pozorování. Jeho soudy a závěry jsou kvalitnější a přesnější, čím více a lépe je na práci předem připraven. Měl by si vytyčit přesné cíle, které chce pozorováním dosáhnout. Zda se chce zaměřit na pozorování tělesných znaků a aktivit, obratnost nebo například adaptaci na prostředí, chování či pozornosti, motoriku a řeč.

Učitel by si ve svém pozorování měl umět odpovědět na otázky typu, jestli se žák chová ve všech předmětech stejně (český jazyk X výtvarná výchova). Nebo zdali projevuje nechuť ke všem typům úkolů (písemné X ústní, skupinové X samostatné). Po určitém časovém úseku, kdy docházelo ke změně přístupu k žákovi, by si učitel měl opět položit otázky a porovnat rozdíl. *„Čím dříve si učitel všimne problému a pojmenuje*

*jej (jeho diktáty jsou stále horší, nestíhá psát, počet chyb se zvyšuje), tím snáze může najít příčiny a problém odstraňovat“ (Zelinková 2011, s. 29).*

Je velmi obtížné a časově náročné si připravovat výuku pro několik různých žáků v jedné vyučovací hodině, tak aby každý mohl pracovat dle svých dispozic. Nicméně učitel by neměl zadávat takové úkoly, které přesahují schopnosti žáka. Tyto úkoly ho demotivují a naše pozorování nemusí být objektivní.

Méně využívanou metodou než pozorování ve školním prostředí je dotazníková metoda. I přes tento fakt, mohou být informace získané díky dotazníku pro nás přínosné.

### **3.8.6 Dotazník**

Kalhous a kol. (2009, s. 193) uvádí dotazník jako další diagnostický materiál, který může učiteli pomoci například při diagnostice vztahů ve třídě. Zpracování takového dotazníku může být číselné, pomoci grafu nebo výpočtem kvantitativních údajů.

Podle Čábalové (2011, s. 108) je metoda dotazníku způsob písemného kladení otázek, který vede k hromadnému získávání odpovědí. Dotazníková metoda je tedy určena pro hromadné získávání údajů. Jedná se o explorační metodu, při níž písemnou formou klademe otázky, na které chceme získat odpovědi. Dotazník umožňuje v poměrně krátké době získat určité množství informací od většího počtu osob. Velmi důležité je věnovat dostatečnou pozornost přípravě dotazníků. Otázky musí být stylisticky promyšlené, jasné a gramaticky správné. „*Přesná formulace cíle je základní podmínkou účelnosti“ (Zelinková 2011, s. 35).*

Správně vytvořený dotazník by měl obsahovat tři části. První část je tzv. vstupní, která srozumitelně podává pokyny k jeho vyplnění. Druhá část obsahuje již konkrétní otázky k vyplnění. Ve třetí části dotazníku by nemělo chybět poděkování za spolupráci (Čábalová 2011, s. 108).

Dotazník může být **strukturovaný**, kde nabízíme uzavřené otázky, opakem je dotazník **nestrukturovaný**, který umožňuje otázky otevřené. Třetí možností je využití kombinovaného dotazníku.

Otázky musíme zadávat tak, aby srozumitelně a výstižně postihovaly zkoumaný předmět. Formulované tak, aby nepřipouštěly různá pochopení. Také bychom se měli vyvarovat odborným termínům a výrazům, které mohou být pro dotazované osoby

neznámými pojmy. V rámci etikety by otázky neměly příliš zasahovat do soukromí dotazovaných osob.

### **3.9 Diagnostické chyby**

Pokud si předem učitel přesně určí, co chce diagnostikou zjistit, mělo by mu to usnadnit volbu vhodné metody. V každém případě si musí ověřit, že dítě zvládá všechny složky úkonu, které chce diagnostikovat. Nebude-li to respektovat, bude si opakovaně jen ověřovat jedinou věc, že žák učivo nezvládá. Nepřijde ale už na to, proč to nezvládá, kde je příčina a nebude schopen mu pomoci.

Spáčilová (2003, s. 50) uvádí, že výkon mohou ovlivnit i nepříliš dobré vztahy žáka s pedagogem nebo nedostatek motivace. Problémem může být nedostatek dovedností a nedostatečné kompetence diagnostikovat. Učitel také může nevhodně užívat diagnostických metod. Chyby v diagnostikování mohou být ovlivněny i špatným prostředím, osvětlením ve třídě, nadměrou hlukem z ulic nebo nevhodnou dobou.

Důležité při diagnostice a využívání jejích metod je dodržovat validitu - platnost výsledků, zda test měří to, co má, reliabilitu - spolehlivost a přesnost, normalizaci - možnost srovnat výsledky v testu dosažené konkrétní osobou s normami a objektivitu. Výsledky testu jsou nezávislé na tom, kdo test hodnotí (Slowík, 2007, s. 51).

## 4 Praktická část

V teoretické části jsem na základě získaných informací z odborné literatury charakterizovala SPU tak, aby mi poznatky byly co nejvíce přínosné pro mou pedagogickou praxi. Obdobným způsobem jsem charakterizovala pedagogickou diagnostiku a nyní předkládám využití jejich metod v praxi.

Jako plánovité, cílevědomé a soustavné sledování jedince nebo situace je metoda pozorování. Dle Čábalové (2011, s. 100) patří pozorování k jedné z nejdůležitějších technik při hodnocení pedagogické reality a zároveň je důležitou metodou v kvantitativním i kvalitativním výzkumu. Tato metoda je součástí celé mé práce, prolíná se ve všech kapitolách. Výhodou je, že pozorování probíhá v běžném školním prostředí. Během školního roku jsem měla možnost žáky pozorovat v různých časových intervalech. Krátkodobě v rámci jedné vyučovací hodiny nebo v průběhu celého školního dne včetně přestávek, jejich chování ke spolužákům, konflikty, reakce na chování druhých. Využívala jsem však i dlouhodobější pozorování v období týdnů, měsíců nebo školního roku. Sledovala jsem projevy žáků v různých situacích a všímala si podstatných momentů. Snažila jsem se pomocí pozorování odpovídat na otázky typu, jestli se žák chová ve všech předmětech stejně, zda například v českém jazyce jinak než při výtvarné výchově, kde je styl práce jiný. Nebo zda projevuje nechuť ke všem typům úkolů, ať se jedná o písemné nebo ústní, skupinové nebo samostatné.

V dalších kapitolách se již podrobněji zaměřím na metody pedagogické diagnostiky – rozhovor, dotazník a diagnostiku písemných a čtenářských projevů.

### 4.1 Dotazník

První metodou pedagogické diagnostiky je dotazník. V případě mé práce ho využiji jako hromadný sběr odpovědí na základě písemného kladení otázek (Čábalová 2011, s. 108).

Jelikož se jedná o metodu pedagogické diagnostiky, která by mi mohla být velmi nápomocná spolu s teoretickými poznatky k dalším krokům mé práce, věnuji se jí na dalších stránkách obšírněji. Mezi přílohy mé práce přikládám osnovu mého dotazníkového šetření, ve kterém jsem se snažila dodržet zásady pro správné vytvoření dotazníků uvedené v kapitole 3.8.6.

Téma:	SPU a pedagogická diagnostika ve školním prostředí
Datum šetření:	prosinec 2018 – leden 2019
Místo šetření:	plošně, elektronicky, učitelé ČR
Věková skupina:	neomezeně
Povolání:	učitelé 1. stupně ZŠ
Počet respondentů:	100
Počet otázek:	13 + 1 doplňková
Druhy otázek:	otevřené, uzavřené, jedna i více možností
Zaznamenávání odpovědí:	grafy

Ke zjišťování informací pro mou praktickou část práce jsem využila kvantitativní průzkum portálu survio.cz. Mnou vytvořený anonymní dotazník byl rozeslán elektronicky a plošně. Respondenti byli seznámeni s účely, pro jaké byl dotazník vytvořen. Své dotazy jsem si rozdělila do dvou skupin, podle předem připravených otázek, na které mě zajímaly odpovědi.

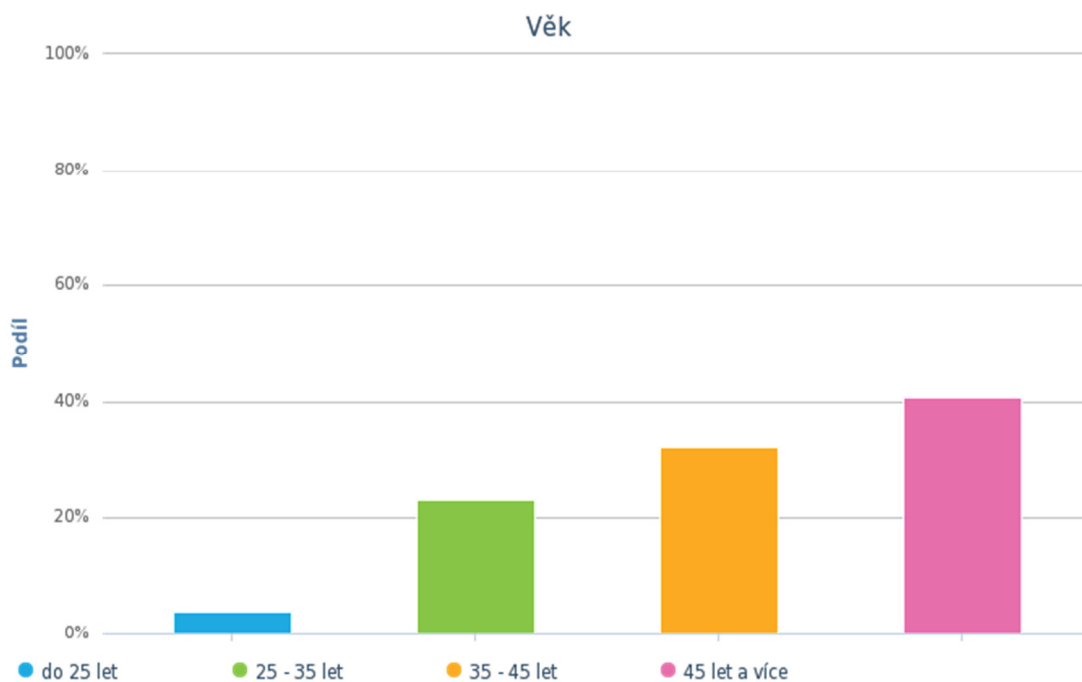
Všeobecné otázky směřovaly k věku dotazovaných a délce jejich pedagogické praxe. Odborné otázky se týkaly druhů využívaných diagnostik, četnosti specifických poruch u dětí a oblastí, ve kterých je dle jejich názorů nejsnazší diagnostikovat ve školním prostředí. Snažila jsem se pokládat otázky otevřené i uzavřené, v některých případech byla možnost jen jedné odpovědi, v některých bylo možné vybrat odpovědi více. Poslední doplňková otázka je spíše prosba o návrh jedné reedukační metody. Položila jsem ji záměrně, jelikož jsem si chtěla ověřit, zda metody, které používám já, jsou běžné nebo naopak netypické.

Cílem dotazníku bylo zjištění, s jakými SPU se učitelé setkávají nejčastěji, jaké jsou první známky, které je upozorní na případnou poruchu i jakými metodami pedagogické diagnostiky se snaží SPU odhalit. Seznam přesně položených otázek přikládám v příloze.

Dále uvádím jednotlivé dotazníkové otázky i jejich rozbor.

## Otázka a graf č. 1 - Věkové skupiny

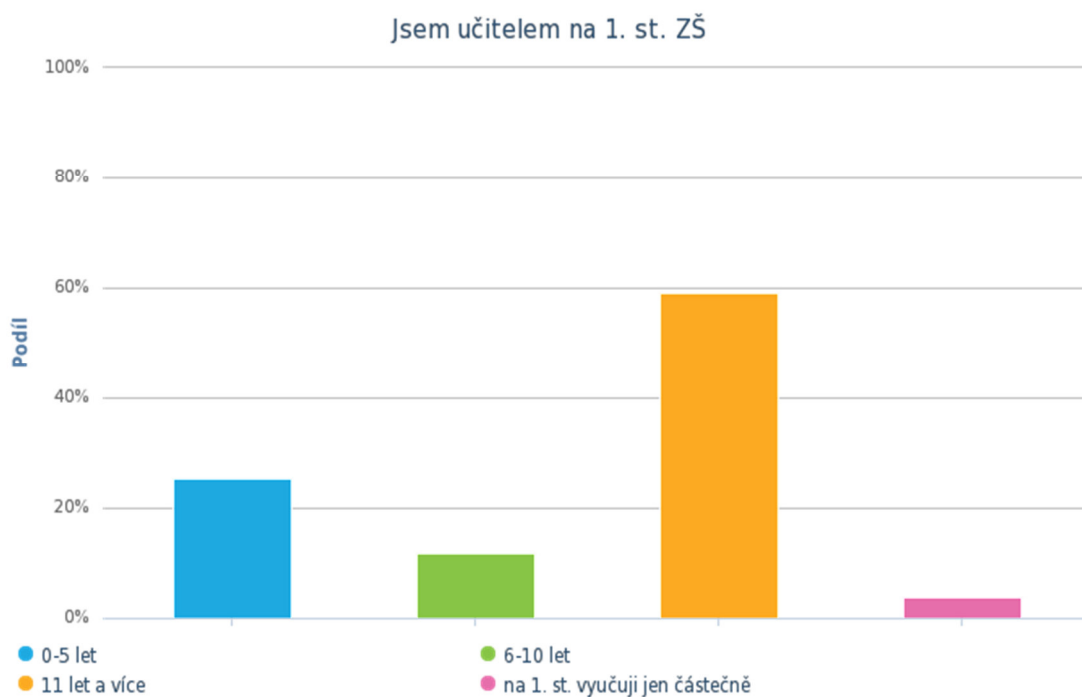
Protože se názory různých věkových skupin liší, zadala jsem mezi všeobecné dotazy i kolonku na vyplnění věku. Vždy byla hranice od – do.



Z výše uvedeného grafu lze vidět, že nejvíce učitelů, kteří můj dotazník vyplňovali, je ve věku 45 let a více. Předpokládám, že tedy po dobu své praxe měli zajisté mnoho příležitostí s dětmi se SPU pracovat a proto jsou jejich odpovědi pro mě přínosné. Bohužel z tohoto grafu není zřejmé, jak dlouhá je jejich pedagogická praxe, proto jsem položila druhou všeobecnou otázku na délku jejich pedagogické praxe.

## Otázka a graf č. 2 - Pedagogická praxe

K otázce ohledně věku jsem chtěla upřesnit i délku pedagogické praxe, jelikož ne každý učitel začíná s praxí ihned po dostudování nebo z jiných důvodů mohl začínat později.



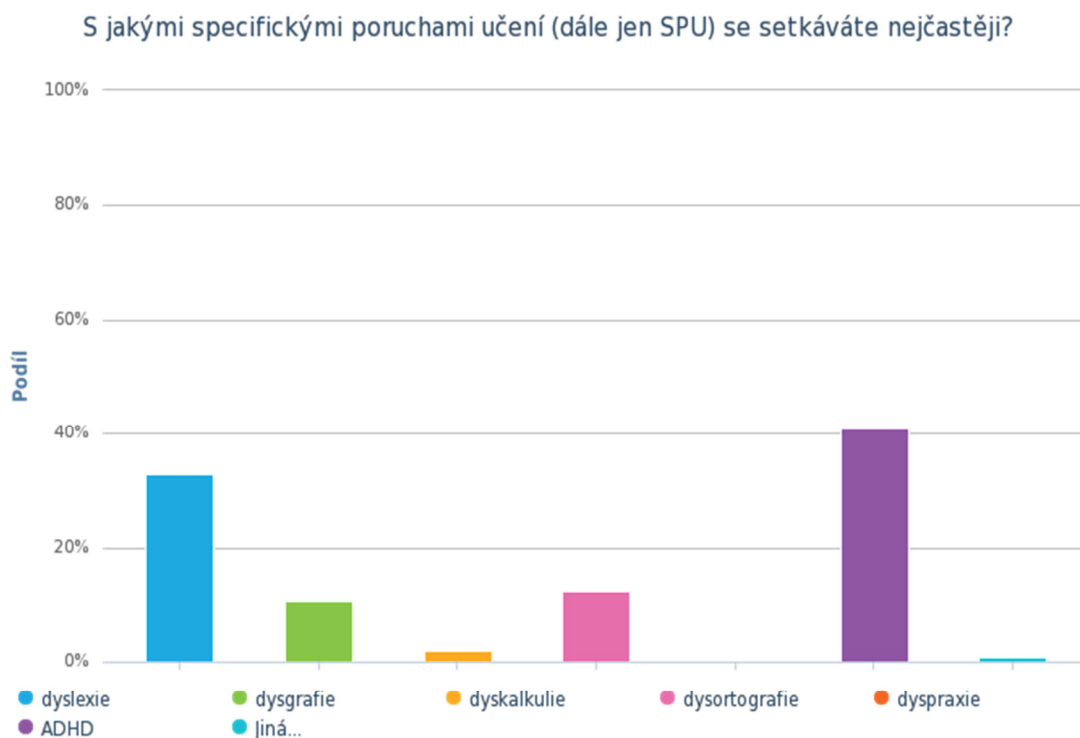
V tuto chvíli se pro mě stávají tyto odpovědi důležitější než u otázky č. 1. Necelých 60% má pedagogickou praxi více jak 11 let. Toto číslo již značí nasbírané zkušenosti během pedagogické praxe.

Další otázky a následně odpovědi jsou již mířeny na téma mé diplomové práce, SPU a jejich pedagogická diagnostika.



### Otázka a graf č. 3 - Nejčastější výskyt SPU

V první řadě mě zajímalo, s jakými poruchami se učitelé nejvíce při své učitelské praxi setkávají. Do možností odpovědí jsem zařadila i ADHD, dyskalkulii a dyspraxii spíše pro zajímavost než pro účely mé DP.

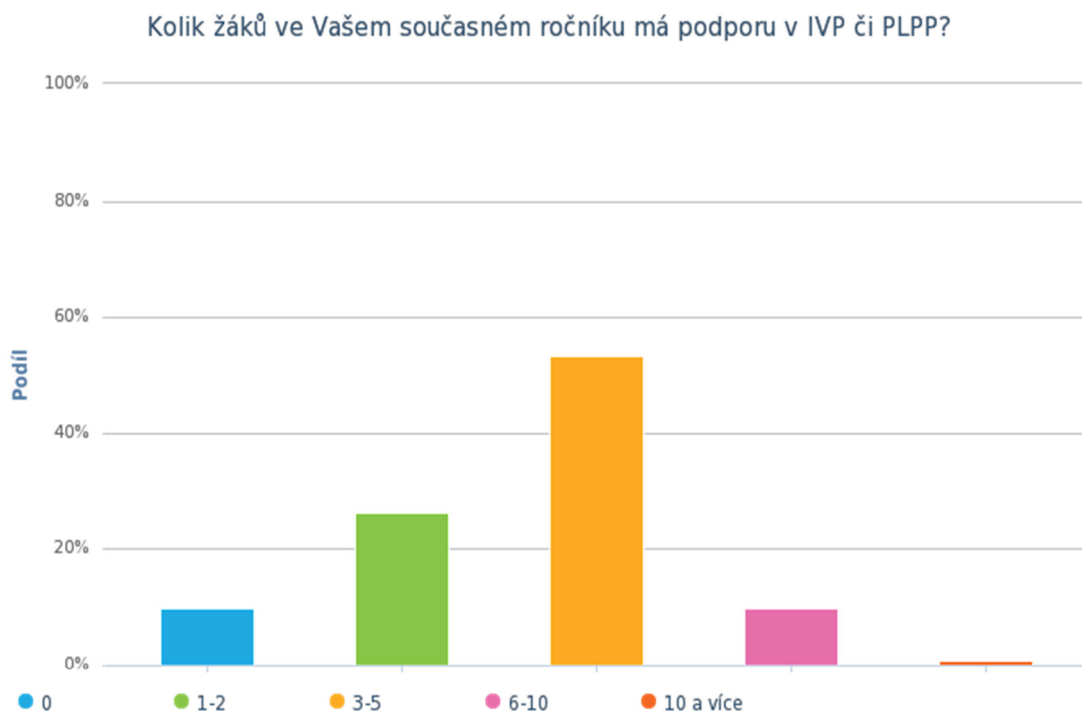


Domnívám se, že by výsledky tohoto grafu mohly být i trochu odlišné, pokud bych zadala možnost „více odpovědí“. V této otázky případě mohli bohužel zvolit pouze jednu odpověď. Také víme, že ADHD není SPU a že většinou doprovází některou z poruch učení. ADHD je v mém grafu procentuálně téměř shodná s dyslexií.

V tomto případě jsem podcenila zadání otázky a výsledky mi nejsou nyní ku prospěchu, jelikož nejsou relevantní.

## Otázka a graf č. 4 - Počet žáků využívající PLPP nebo IVP

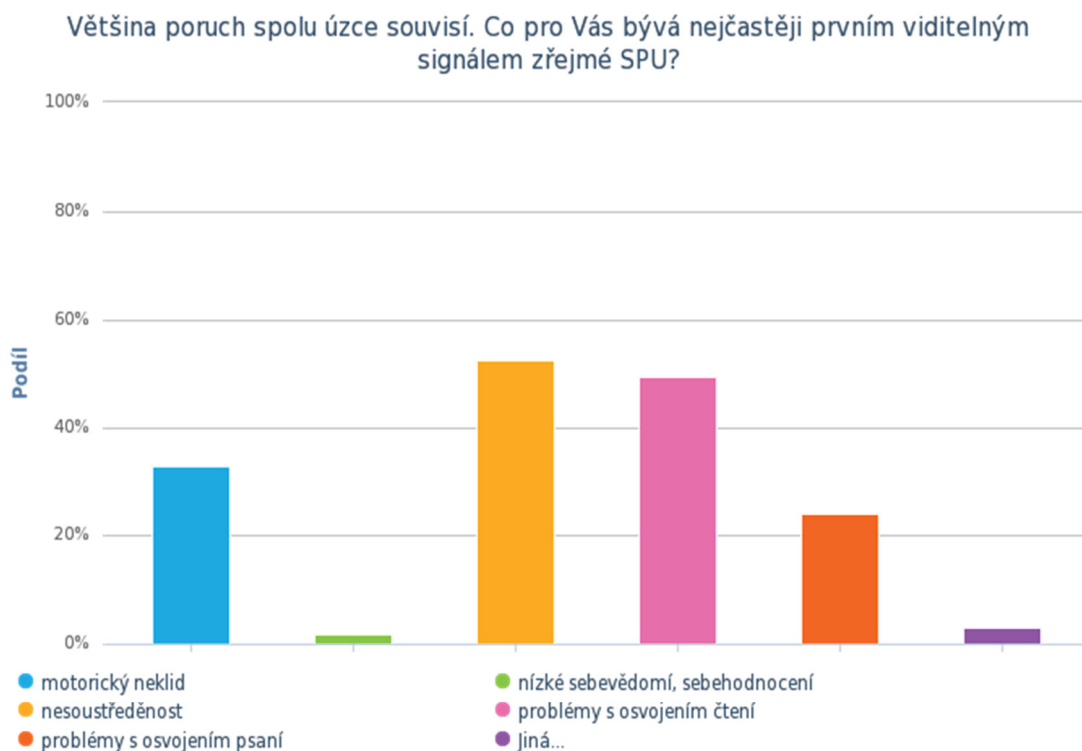
S procentním rozvržením specifických poruch učení uvedených v odpovědi předcházející otázky jsem se dále zajímala i o počet dětí, které využívají jedno z nabízených PO.



Z výše uvedeného grafu je vidět, že nejčastěji mají učitelé ve třídě 3-5 žáků, kterým poskytují PO. K tomu číslu bych se přikláněla i já, jelikož na naší škole je většina tříd, která má stejný počet žáků jako uvedly respondentky do odpovědí. O několik procent méně uvádějí učitelé 1-2 žáky na třídu. Myslím si, že v dnešní době, kdy nejdenní rodič rád přijme pro své dítě předponu dys-, jen aby mu co nejvíce bylo uleveno, jsou tyto výsledky pozitivní.

## Otázka a graf č. 5 - První viditelné projevy SPU

Další moje otázky již směřovaly přímo na diagnostiku. Zajímalo mě, jaký je první viditelný projev žáka, který upozorní učitele, že je na vině zřejmě jedna z poruch učení.

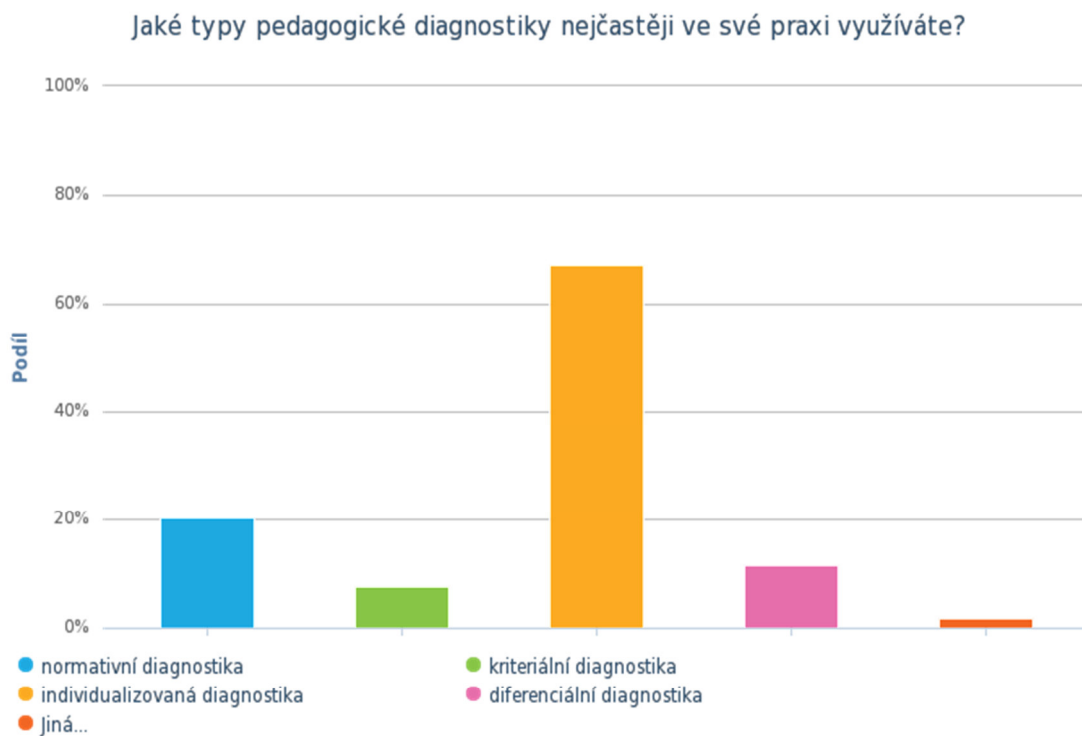


50% dotazovaných uvedlo, že má žák problémy s pozorností. Je nesoustředěný. To je jeden z nejtypičtějších projevů poruchy pozornosti u dyslexie. V těsném závěsu zůstal varovný signál, kdy má žák potíže s osvojením čtení. Opět výrazný projev dyslexie. O něco méně procent nasbírala odpověď „motorický neklid“.

Domnívám se, že motorickým neklidem se mohou projevovat i relativně zdravé děti v případě, že je výuka nezáživná, stereotypní, nudná. Pokud učitel děti nevzpruží nějakou aktivizační metodou či hrou, anebo pokud nestřídá během vyučování metody, budou žáci při hodině projevovat větší motorický neklid, poposedávat, pokopávat nohama, houpat se a vrtět na židli.

## Otázka a graf č. 6 - Nejčastěji využívaný druh diagnostiky

Z oblasti pedagogické diagnostiky mě dále zajímalo, který typ učitelé nejčastěji využívají.

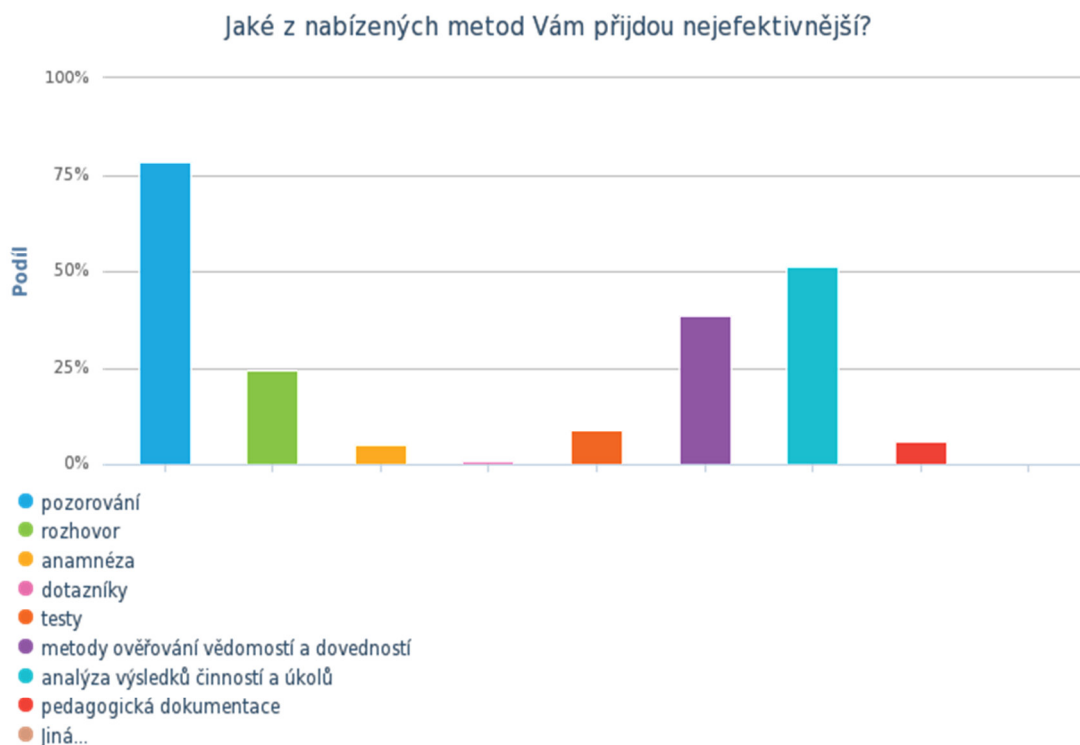


Z grafu je viditelné, že nejvíce praktikovaná diagnostika je individualizovaná. Jsem ráda, že u učitelů tato diagnostika zvítězila vzhledem k individualitě dětí, kterou nelze brát jako jednu skupinu, ale jako individuálního jedince. Každý z nich potřebuje jiný přístup, jiné pomůcky, jinou podporu. Nelze ke všem dětem, které mají nálepku dítě s dyslexií, přistupovat stejně, neboť jeden z nich například čte překotně a s chybami a druhý má velmi pomalé tempo a bez chyb.

Na druhou stranu si nejsem tak zcela jista, zda si všichni učitelé dokáží zdůvodnit, co se pod daným typem diagnostiky skrývá a volí to, co je globálně známé, tedy individuální přístup k dítěti.

## Otázka a graf č. 7 - Metody využívané v praxi

V kapitole *Metody pedagogické diagnostiky* jsem uvedla několik typů těchto metod, které jsou nejčastěji publikované v odborné literatuře. Zajímalo mě, které z těchto metod jsou skutečně využívány v praxi. Proto se moje další otázka zajímá o to, která z metod je pro učitele nejefektivnější.

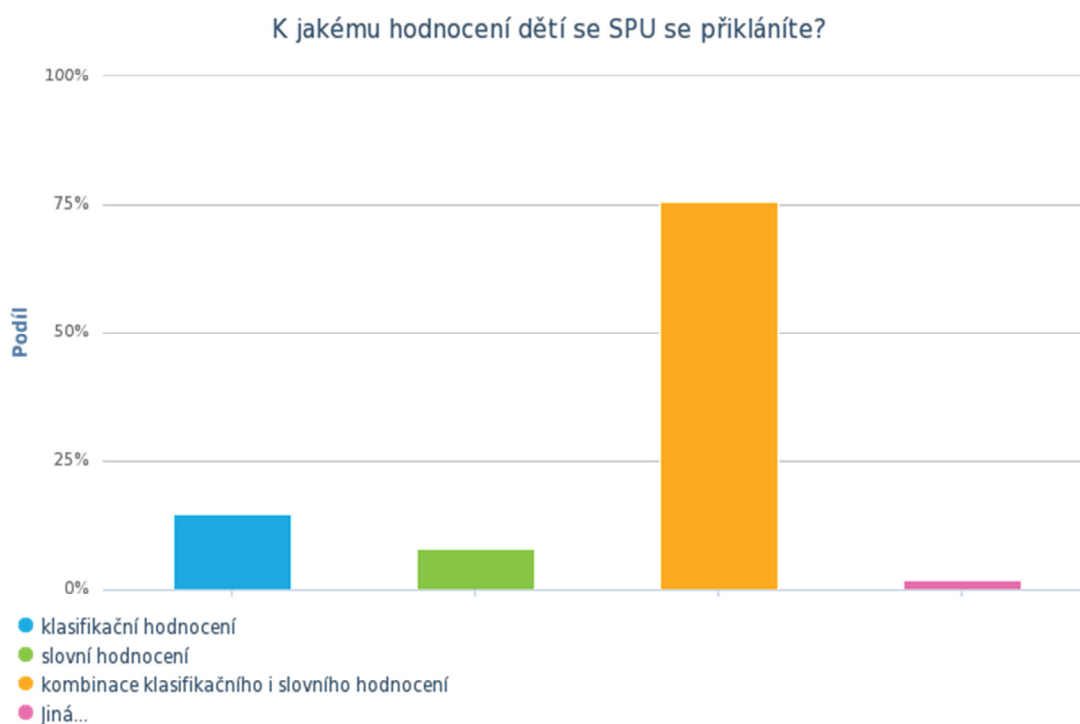


Shodují se s 75% odpovědí, které označily jako nejefektivnější metodu pozorování. Jedná se o metodu, kterou lze praktikovat cíleně nebo náhodně. Jako učitelé na 1. stupni trávíme s dětmi celé dopoledne, které nám nabízí mnoho chvil na pozorování nejen při vyučování, ale i v době přestávek. Druhá metoda v pořadí byla učiteli zvolena analýza výsledků činností a úkolů. Neméně procent získala i odpověď metody ověřování vědomostí a dovedností.

Učitel sleduje denně práci žáka, jeho písemný projev, jeho čtenářské schopnosti. A pokud dokáže rozeznat rozdíl mezi lajdáctvím (nechť psát, momentální únava) a skutečným problémem například při psaní, utvrdí ho žákova opakovaná specifická chybovost nebo neúhledné a nečitelné písmo v jeho odhadu nastupující poruchy učení, v tomto případě dysgrafie.

## Otázka a graf č. 8 - Hodnocení dětí se SPU

Ze své praxe se mi zdá, že u dětí se SPU je vhodnější, než upravený klasifikační stupeň, slovní hodnocení v těch předmětech, kde nemohou vzhledem ke svým obtížím dosáhnout adekvátním výsledkům v porovnání s ostatními dětmi ze třídy. A také z důvodu, že ne všechny ostatní děti chápou, proč se známky mezi nimi a jejich spolužákem liší, když chybuje více než oni. Proto jsem se zajímala, jak mají hodnocení žáků se SPU nastavené i ostatní učitelé.

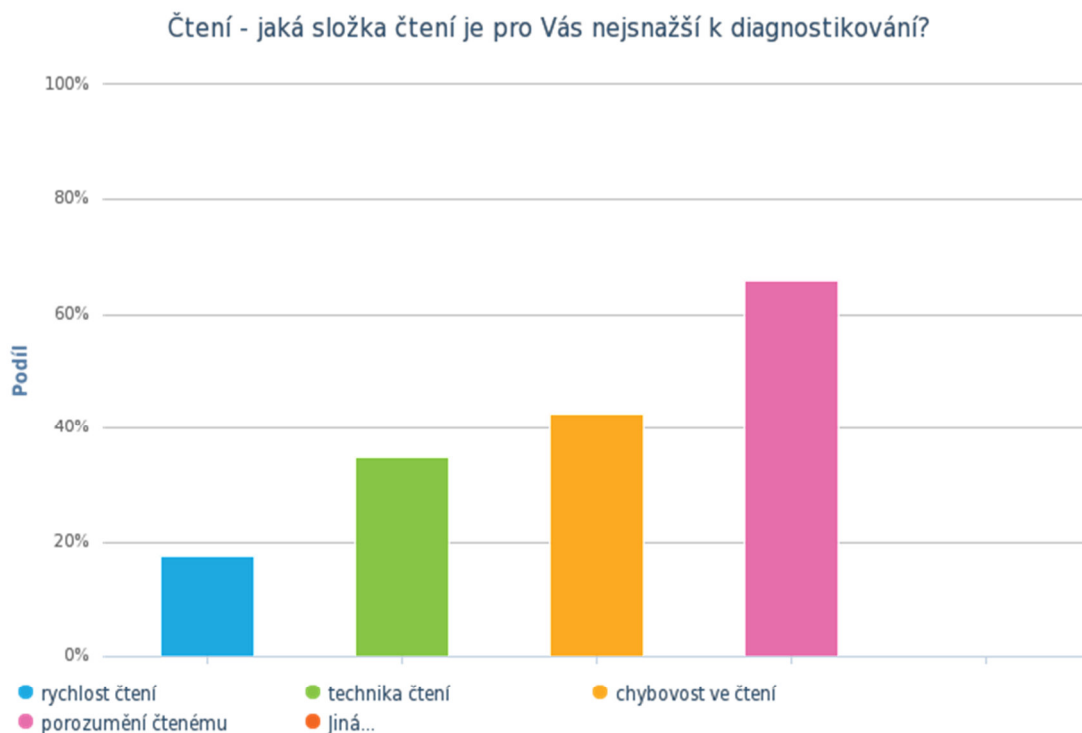


Podle výsledků šetření u této otázky mnoho učitelů využívá kombinované hodnocení. Mohu se jen domnívat, zda se jedná o pouze hodnocení v předmětech, kde má žák obtíže nebo kombinované ve smyslu, že některý předmět je kompletně hodnocen slovně (český jazyk, přírodověda, vlastivěda...) a jiný předmět klasifikován známkou (hudební, tělesná, výtvarná a pracovní výchova).

Další otázky mého dotazníku již směřovali přímo na diagnostiku v konkrétních školních oblastech jako je čtení a psaní. Zajímala jsem se o konkrétní složku daného předmětu, při které si učitel nejčastěji všimne specifických obtíží.

## Otázka a graf č. 9 - Čtení

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaký faktor při čtení učitele upozorní na možné obtíže žáka.

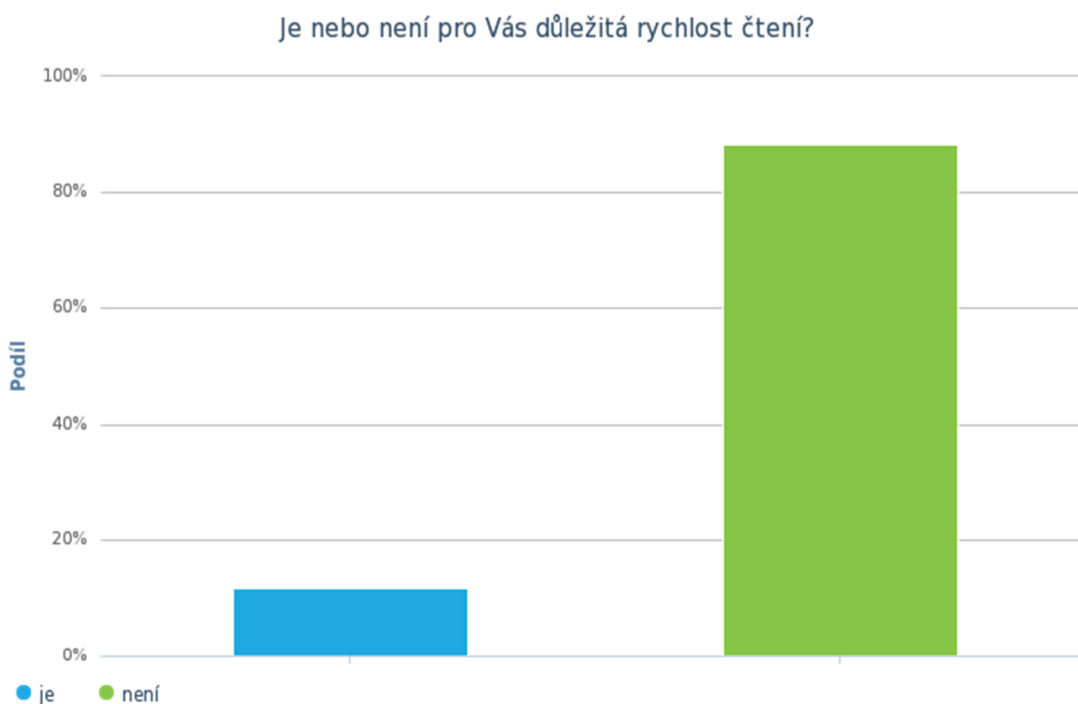


Osobně bych na tuto otázku odpověděla, že upozorňujícím signálem by bylo čtení se zvýšenou chybovostí. Pokud žák čte text, kde několikrát přehodí slabiku či písmeno, zamění podobnou dvojici hlásek a jiné, upozorní mě to na zjevné obtíže.

Více než 60% respondentů odhalí žákovy obtíže pomocí čtení s porozuměním. Jelikož v dnešní době je kladem velký důraz právě na čtení s porozuměním, ač se to jeví naprosto přirozené, je možné, že učitelé volili právě tuto možnost odpovědi. Z odpovědi není znatelné, zda se jedná o neporozumění pomocí záměrných otázek k čtenému textu nebo například nepochopení zadání při samostatném přečtení úkolu.

## Otázka a graf č. 10 – Rychlost čtení

Rychlost čtení byla v předchozím grafu dle názorů respondentů zvolena jako ta, která učiteli řekne nejméně o možných obtížích. Domnívám se, že pro většinu z nás je mnohem důležitější kvalita a až poté kvantita. Abych si svou domněnku ověřila, zajímala jsem se o podrobnější důvody. Pod grafem uvádím některé zjištěné informace, které se opakovaly nejčastěji.



- Důležitější je porozumění. Rychlost je jen nacvičená dovednost.
- Důležité je správně si osvojit algoritmus čtení a číst s porozuměním.
- Rychlost nesouvisí přímo s porozuměním, hodnotím správnou intonaci.
- Každý žák je jinak vyspělý, velký je i věkový rozdíl (přicházejí děti s odkladem). Pro mne je důležité pokud dítě dokáže vázat slabiky, nechte zdvojeně, umí dodržet řádek, rozumí textu. Rychlost tedy není důležitá.
- Důležitá je plynulost a správnost, nezáleží na kvantitě, ale kvalitě čtení.
- Čtení musí být plynulé, pokud by nebylo, děti neví, o čem četly.
- Důležitější je číst a vědět o čem.
- Důležitější je srozumitelnost čteného textu a správnost čteného textu.
- Důležitější je porozumění, které s rychlostí souvisí jen velmi okrajově.



## Otázka č. 11 – Čtení s porozuměním

Z výše zjištěných informací je vidět, že čtení s porozuměním je pro učitele skutečně velmi důležité. Zastávám názor, že každé čtení by mělo být s porozuměním a to nejen při hodinách čtení. Pokud žák například v matematice neporozumí zadání slovní úlohy, nemůže ji následně správně vyřešit. Proto je potřeba si ověřit, zda přečtenému textu žáci rozumí. V dotazníku jsem zjišťovala projevy obtíží při čtení, které učitelé vyzorovali ve své praxi u dětí s dyslexií. Uvádím ty, které se v dotazníku sešly víckrát.

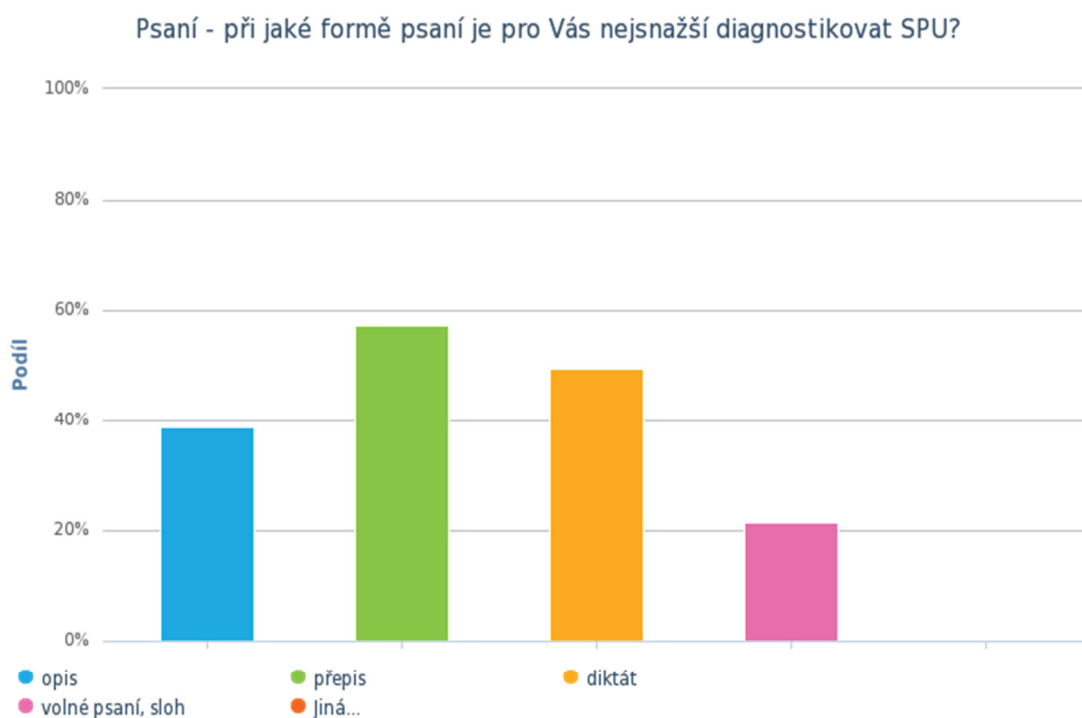
- Nedokáží správně vysvětlit, co chtějí.
- Zaměňují hlásky b-p, m-n.
- Dvojí čtení.
- Záměna nebo domýšlení a odhadování slov.
- Problémy se čtením dlouhých slov.
- Soustředí se na samotné čtení jednotlivých slov a ne na obsah.
- Problémy spojit hlásky do slabik a slabiky do slov.

Zajímaly mě i metody, kterými si učitelé ověřují, zda žák ví, o čem četl. Opět uvádím z dotazníku ty, jež se opakovaly.

- Otázky a úkoly k textu.
- Vyhledávání informací z textu.
- Rozhovor, dotazy na důležité body z textu.
- Interpretace textu.
- Kreslení dle popisu, ilustrace k textu, obrázky o přečteném.
- Otázky – výběr z nabízených možností.

## Otázka a graf č. 12 - Psaní

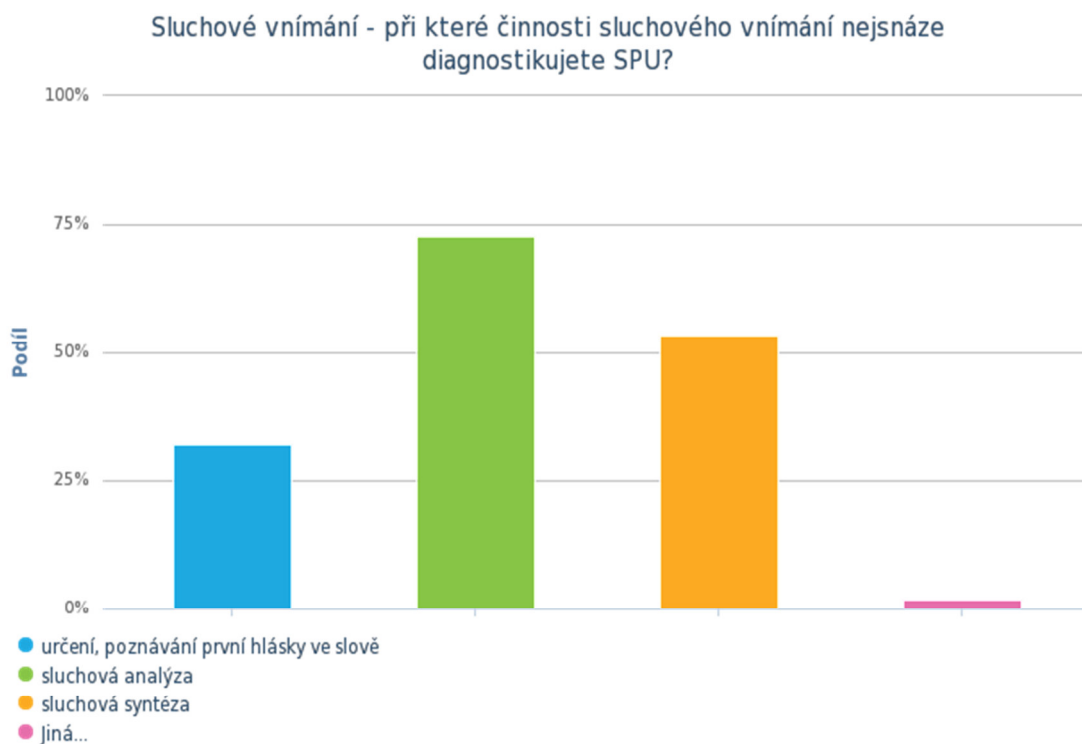
Žáci v prvním ročníku po seznámení s hláskami začínají nejdříve s opisem. Jedná se o opis tiskacích a později psacích písmen. Poté pokračují s přepisem, kdy mají tiskací písmena přepsat do psací formy. Pokud již zvládají souvisle psát, začínají s diktáty a následně se slohem či volným psaním. I ve 4. ročníku však pracujeme i s opisem a přepisem. Další otázkou směřující na diagnostiku psaní jsem se chtěla dovědět, při jaké výše uvedené formě psaní odhalí možné SPU.



Dle uvedeného grafu je pro učitele nejsnazší odhalit obtíže v psaní při přepisu, zřejmě z důvodu jasné viditelnosti chyb, které vzniknou nedostatečnou propojeností zrakového vnímání a následné psané formy. Procento, které znázorňuje diktát je dle mého zbytečně vysoké, neboť chybují všechny děti, je psán pod časovým tlakem, kdy se žák soustředí na mnoho jevů najednou a nemůže se plně soustředit na procvičovaný gramatický jev.

## Otázka a graf č. 13 - Sluchové vnímání

Poslední otázka mého dotazníku se týkala sluchového vnímání. Zajímalo mě, při které činnosti je nejvíce viditelné, že má žák obtíže.



Při vyplňování PLPP se velmi často setkávám s návrhy, jak podporovat sluchové vnímání, které je důležité pro čtení, psaní i matematiku. Nejvíce učitelů sleduje obtíže při sluchové analýze, tedy při rozkladu slova.

V tomto případě jsem podcenila formulování otázky, jelikož graf neukazuje, kolik je učitelů učících genetickou metodou, která se převážně zabývá sluchovou syntézou a analýzou a metodou analyticko-syntetickou. Otázka měla být rozdělena na dvě nebo mít doplňující otázku týkající se právě metody výuky čtení.

## **Osvědčené typy z praxe**

Jelikož jedním z cílů mé práce je analyzovat postupy práce s dětmi se SPU, poslední, co bych z mého dotazníku uvedla, jsou osvědčené typy učitelů, na nápravu jedné ze SPU. Žádala jsem jednu metodu, dle jejich praxe tu nejefektivnější. Kromě využití pro tvorbu metodických listů a aktivit, mě zajímalo, zda používám stejné či obdobné metody v praxi. Jejich tipy беру i jako doporučení a oživení mé další praxe.

### **všeobecné**

- interaktivní programy
- časté změny činností
- pravolevá orientace
- upevňování poznatků pomalu a systematicky
- individuální přístup
- klid a dostatek času
- trénink pozornosti
- hry
- názorné pomůcky
- vizualizace
- automatizace, opakování, procvičování
- sebehodnocení
- individuální doučování
- méně práce, zkrácené cvičení, ulehčení

### **dyslexie**

- analýza a syntéza
- barevně odlišit hlásky
- čtení s porozuměním
- interaktivní program Včelka
- párové čtení s rodiči
- čtecí okénko, záložky
- speciální sešity typu „Když dětem nejde čtení“
- čtení s obrázky, čtení věty a následně obrázek
- trénovat pomocí bzučáku
- čtenářské tabulky

## dysgrafie

- uvolňování ruky
- jednotažná cvičení
- zkrácený diktát
- vizuální opora, kartičky s přehledy
- pracovní listy typu „Psaní je hraní“
- grafomotorika podle Heyrovské
- cvičení dle Zelinkové, Pokorné

Několik učitelů mi nedokázalo na tuto otázku odpovědět. Uváděli, že každý žák potřebuje něco jiného, s čímž souhlasím. Individuální přístup byl v dotazníku zmíněn hned několikrát. Někdo má v zásobě více oblíbených metod na reedukaci a nemohl zvolit tu nejlepší. Některé paní učitelky mi odpověděly i „nic“, „nevím“, „neznám“. Pouze jedna paní učitelka uvedla, že nejlepší je přítomnost asistenta pedagoga, který je dítěti k dispozici.

Po zpracování mého dotazníku jsem došla k závěru, že některé otázky by v dotazníku nemusely být, jelikož nemají pro mou práci až tak velký přínos, jedná se především o otázky všeobecné (věk, délka praxe). Jedna z otázek (č. 3) by byla efektivnější, pokud by byla lépe formulovaná (ADHD nepatří mezi SPU). Nejprínosnější pro mou práci jsou odpovědi na otázky ohledně metod pedagogické diagnostiky a diagnostiky v konkrétních školních oblastech (čtení, psaní), které jsou mým základem pro tvorbu metodických listů.

## **4.2 Metodické listy**

Dalším cílem mé diplomové práce je tvorba metodických listů a jejich následná realizace v praxi. Na základě teoretických poznatků z literárních pramenů a získaných informací z dotazníku jsem tedy vytvořila několik těchto metodických listů, které jsem během praxe a zkoušení doplňovala a upravovala. Následně jsem je zapůjčila kolegyni v paralelní třídě již výše zmíněné základní školy na odzkoušení a získání zpětné vazby.

Metodickými listy rozumíme pedagogickou přípravu na vyučování, nápady učitelů, sestavené programy či pomocné materiály do výuky. Nejedná se tedy o pracovní listy

pro žáky, metodické listy jsou výhradně pro učitele. Mohou z nich však dále vycházet pro tvorbu aktivit nebo pracovních listů, jako například uvádím já.

V názvu metodického listu by měl být pro snazší orientaci přesný obor nebo nápad pro danou vyučovací hodinu. List by měl být přehledný, měl by mít jeden význam, aby mohl být využit efektivně.

Při tvorbě metodických listů jsem především vycházela z očekávaných výstupů ŠVP a učiva daného ročníku. Zaměřila jsem se na potřeby své současné třídy i na své oblíbené činnosti a metody práce. Přihlížela jsem ke zvláštnostem dětí a snažila jsem se uplatnit i metody, které předkládá Jucovičová a kol. (2011).

Poznatky jsem se snažila do metodických listů zahrnout tak, aby byly přínosné nejen mě ale třeba i mým kolegyním. Byla bych ráda, kdyby práce s nimi vypověděla co možná nejvíce o případných obtížích žáků a mohly tak být přínosnou metodou pedagogické diagnostiky.

Propojením výše uvedeného vznikly mé metodické listy, realizované v praxi. Jsou rozvrženy do dvou částí, zahrnují instrukce pro učitele a mnou vytvořené otázky a úkoly k textu, které může učitel žákům nakopírovat. Tyto listy jsou vhodné pro všechny žáky, já se pro účely mé práce zaměřila na již konkrétní žáky 4. ročníku.

### 4.3 Analýza postupů práce s dětmi se SPU

Ke splnění dalšího cíle DP jsem se zaměřila na realizaci práce dle metodických listů se žáky mé současné třídy. Jedná se o žáky 4. ročníku běžné základní školy se zaměřením na lední hokej. Ve třídě mám celkem 30 žáků, z toho je 19 chlapců a 11 dívek. Lední hokej hraje celkem 10 chlapců a 1 dívka. PLPP má vypracováno celkem 5 žáků, všechno jsou chlapeci a dva z nich hrají hokej.

Pro účely mé DP jsem vybrala tři žáky z mé třídy. Zbylí dva chlapci mají PLPP vypracovaný na žádost rodičů a z mého pohledu zbytečně, jelikož se jedná o velmi chytré a snaživé chlapce. V jednom případě vidím problém pouze ve špatné výslovnosti hlásky „r“ a „ř“. Ve druhém případě opět z důvodu špatné výslovnosti a zaměňování hlásek „r“ a „l“. Z důvodu ochrany osobních údajů jsou jména sledovaných žáků pozměněna.

**Martin** byl do PPP odeslán po dohodě s matkou, která mě na konci prvního ročníku informovala o výskytu dyslexie a dysgrafie v rodině (Martinova sestra a jeho otec). Jelikož měl chlapec velké problémy s výslovností i se čtením, kdy slova

slabikoval, přehazoval písmenka a tyto problémy ho provázely i v mluvnických hodinách, stejně jako s písemnou úpravou a specifickou chybovostí, dohodly jsme se na vyšetření v PPP. Při vyučování se často otáčí na spolužáky a má potřebu je vyrušovat. Ze zaslaného vyšetření se dovídám, že Martinovi byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie spolu s pracovní-volní nezralostí.

**Vláša** byl po dohodě s rodiči poslán do PPP na základě velmi neúhledného písma a především opakovaným vynecháváním diakritických znamének. Obtíže měl i při čtení, kdy i ve druhém ročníku slova neustále slabikoval a jeho čtenářský projev byl podprůměrný. Z vyšetření v poradně vyplývá, že Vláša má oslabení dílčích funkcí, obtíže se sluchovým rozlišováním, jemnou motorikou a provozní pamětí. Ačkoli nemá z PPP uvedenou konkrétní diagnózu dyslexie a dysgrafie, jeho obtíže splňují většinu z projevů těchto poruch, které jsem uvedla z odborné literatury.

Jedná se o chlapce velmi šikovného a zodpovědného. Při vyučování je aktivní, spolupracuje, reaguje, zapojuje se. V jiném předmětu obtíže nemá. Při psaní diktátů v jeho případě je pro mě lepší doplňovací cvičení, vzhledem k mnohdy nečitelnému písmu. Zapisování diakritických znamének spolu s grafémem v jeho případě nelze, protože i přes moje přehnaně důrazné vyslovení krátké či dlouhé samohlásky, Vláša buď znaménko nenapíše vůbec, nebo jej napíše tam, kde být nemá.

**Dušan** je v PPP evidován od září třetího ročníku (nyní jeden rok). Do poradny byl odeslán po dohodě s rodiči, kdy jsem si při školní práci všimla jeho neúhledného a nečitelného písma, opakování stejných chyb, přetahování linek mnohdy až na další stránku, nesprávného zdůvodňování gramatických jevů a celkově snížené aktivity a pomalého pracovního tempa. Rodiče Dušana mi sdělili, že otec trpí dyslexií. Z vyšetření v poradně vyšly závěry, že žák má obtíže v písemných dovednostech, jeho písmo je méně úhledné, nedodrží tvary ani velikost. Dušan má oslabení dílčích funkcí (sluchové rozlišování, jemná motorika, pravolevá a prostorová orientace). Jeho práce se projevuje pomalým startem a následně i tempem, pozornost kolísá. Nachází se v pásmu nižšího průměru. I on představuje většinu z uvedených projevů dyslexie.

Vytvoření metodických listů naplnilo můj stanovený cíl diplomové práce. Metodické listy spolu s analýzou postupů práce a reflexí nyní předkládám.

# 1. metodický list

---

**Téma:** Čtení s porozuměním – práce s učebnicí

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci vyhledají klíčová slova, odpoví na otázky, orientují se v textu, pracují s textem, vybírají a třídí informace

**Mezipředmětové vztahy:** vlastivěda

**Zadání:** Čtení článku v čítance, po kterém následují písemné úkoly. Úkoly žáci plní po přečtení a informaci, že mohou odpovědi vyhledávat v textu, pracují tedy s učebnicí.

**Zdroj:** Čeňková, J., Jonáková, A., *Čítanka pro základní školy 4*. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-600-3

**Časová dotace:** jedna vyučovací hodina

**Postup:** Motivací je příběh českého panovníka Karla IV., o kterém jsme si povídali v hodinách vlastivědy. V čítance na straně 101 – 102 je článek o korunovačních klenotech. Žáci si samostatně přečtou, poté si dojdou k učiteli pro list s otázkami (viz níže) a samostatně pracují, mohou využít učebnici, kdy mohou vyhledávat odpovědi na otázky v textu.

-----  
JMÉNO: \_\_\_\_\_

**ČÍTANKA str. 101 - 102**

**PŘEČTI SI PŘÍBĚH O ČESKÝCH KORUNOVAČNÍCH KLENOTECH A NAPIŠ:**

- 1) KDE JSOU KLENOTY ULOŽENY \_\_\_\_\_
- 2) PROČ SE MUSÍ SEJÍT 7 PŘEDSTAVITELŮ MĚSTA, ABY MOHLI ODEMKNOUT KOMORU S KORUNOVAČNÍMI KLENOTY? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3) CO SES DOČETLO SVATOVÁCLAVSKÉ KORUNĚ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4) CO SES DOČETLO DALŠÍCH KLENOTECH \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Z literárních pramenů o dyslexii, které jsem měla možnost prostudovat, vyplývá, že nejdůležitější cíl při výuce čtení je správná technika a porozumění čtenému. Tento fakt je znatelný i z dotazníku. Čtení s porozuměním je i ta složka, která učitele nejvíce informuje o možných obtížích.

Na základě zjištěných poznatků jsem se v hodině čtení na tuto oblast zaměřila a první navrženou aktivitou, je tedy čtení s porozuměním. Jelikož jsme si ve vlastivědě hodně povídali o Karlu IV., vybrala jsem proto i článek o korunovačních klenotech naší země a dle navrženého metodického listu se na tuto činnost zaměřila v praxi.

### **Postup práce:**

Po úvodní motivaci na začátku vyučovací hodiny, kdy jsem dětem dávala indicie, aby samy uhádly, o čem bude čtení, jsme si připomněli několik důležitých faktů o Karlu IV. Předem jsem je upozornila, že po čtení bude následovat práce s pracovním listem, kde po nich budu chtít vědět, jak moc pozorně četly a budou odpovídat na otázky. K práci budou moci používat učebnice, informace budou moci vyhledávat, pokud se dobře v textu zorientují.

Následovalo samostatné čtení. Děti mohou číst v lavici, na koberci nebo kdekoli ve třídě. První nejrychlejší čtenáři si začali chodit pro pracovní list asi za 8 minut, moji sledovaní žáci Martin, Vláďa a Dušan v tomto pořadí zhruba za 15 minut od začátku čtení.

Většina ostatních dětí odpovídala stejně, z odevzdaných prací bylo patrné, kdo opisoval přímo z čítanky a kdo se snažil napsat odpověď svými slovy, jako třeba Martin. 1/3 dětí ze třídy špatně pochopila otázku č. 2 a chybně vypisovala, *kdo* se musí sejít, přestože moje otázka zněla, *proč* se musí sejít. Chybnou odpověď měl i Dušan. U otázky ohledně Svatováclavské koruny byla téměř u všech dětí vidět práce s čítankou, jelikož vypisovaly, kolik váží, měří atd.

**Vláďa:** Jeho odpovědi jsou z větší části doslovně opsané z čítanky. Písmo je nečitelné, chybí diakritická znaménka. Práce s textem mu nedělá potíže.

**Dušan:** Z výsledků jeho práce je vidět, že odhaduje, tipuje. V práci je mnoho gramatických chyb. Z odevzdané práce usuzuji, že se na čtení nesoustředí a nečte pečlivě, textu nerozumí.

**Martin:** Odpovídá svými slovy, neopisuje text z knížky. Písmo je však velmi neúhelné, špatně čitelné. Práce s textem mu nedělá potíže.

**Reflexe metodického listu č. 1 – práce s učebnicí:** Jelikož je v textu hodně číselných údajů a podobných informací, je pro žáky vhodná informace předem o tom, že mohou pracovat s učebnicí. Někteří zvládnout odpovídat bez nápovědy z čítanky, někteří ji ke splnění úkolů potřebují. Dle jejich odpovědí je pak znatelné, komu dělá problém se vyjádřit vlastními slovy a spíše opisuje text z čítanky.

## 2. metodický list

---

**Téma:** Čtení s porozuměním – práce bez učebnice

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci se orientují v textu, pracují s textem, vybírají a třídí informace, zaznamenávají přečtený text, reprodukují text

**Zadání:** Čtení článku v čítance, po kterém následují písemné úkoly. Úkoly žáci plní po přečtení a informaci, že po přečtení zavřou čítanku a nemohou vyhledávat odpovědi v textu, pracují tedy bez učebnice.

**Zdroj:** Čeňková, J., Jonáková, A., *Čítanka pro základní školy 4*, SPN. ISBN 978-80-7235-600-3

**Časová dotace:** jedna vyučovací hodina

**Postup:** V čítance na straně 145-146 je článek o Luise a Lotce od autora Emila Kastnera. Žáci knížku znají, povídali jsme si o ní v hodinách literatury. Žáky předem upozorníme, ať čtou pomalu a pečlivě, protože nebudou mít k dispozici na vypracování učebnici. Po samostatném přečtení si dojdou k učiteli pro list s otázkami (viz níže) a samostatně pracují, nemohou využít učebnici.

JMÉNO: \_\_\_\_\_

**ČÍTANKA str. 145-146**

**PŘEČTI SI PŘÍBĚH O LUISE A LOTCE A NAPIŠ:**

1) Z ČEHO MĚLA DVOJČATA STRACH?

\_\_\_\_\_

2) KAM JELA LOTKA A KAM JELA LUISA?

LOTKA: \_\_\_\_\_ LUISA: \_\_\_\_\_

3) JAK SE JMENUJE SPOLUŽAČKA LUISY?

\_\_\_\_\_

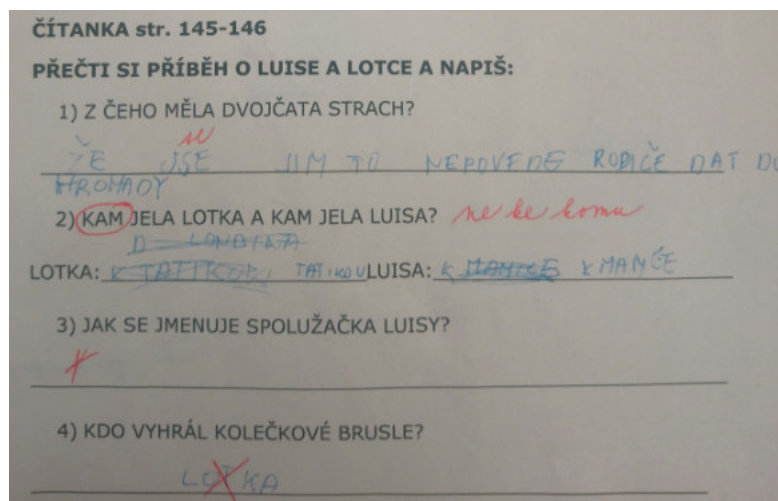
4) KDO VYHRÁL KOLEČKOVÉ BRUSLE?

\_\_\_\_\_

### Postup práce:

Velice mě zajímalo, jak budou tito žáci pracovat, pokud bude zadání práce jiné v tom, že nebudou moci používat čítanku pro vypracování úkolů. Proto jsem následující hodinu zadala práci dle metodického listu č. 2.

V tomto případě bylo jen pár dětí z celé třídy, které zvládly na první pokus odevzdat správně zodpovězené otázky. Vlád'a, Dušan mezi nimi však nebyli. Pouze Martin zvládl odpovědět bez čítanky a předchozího upozornění na všechny otázky. Po první kontrole jsem dětem práci vrátila zpět, s tím, že mohou použít čítanku a informace doplnit. Dušan toto nezvládl ani na druhý pokus. Přikládám ukázkou jeho práce.



Obrázek 1 - práce Dušana, metod. list č. 2

**Reflexe metodického listu č. 2 – práce bez učebnice:** Jelikož jsou žáci zvyklí pracovat s čítankou, byla pro ně tato práce náročnější. Je tedy potřeba vždy předem upozornit, na jiný styl práce (v tomto případě práce bez čítanky). Na přečtení měli dostatek času, přesto někdo pospíchal a zbytečně chyboval. Chyby jsem jim zeleně označila a ve zbytku vyučovací hodiny měli v čítance najít správné odpovědi, které měli zaznamenat na druhou stranu listu.

# 3. metodický list

---

**Téma:** Čtení s porozuměním – práce bez učebnice, s úkoly předem zadanými

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci se orientují v textu, pracují s textem, vybírají a třídí informace, zaznamenávají přečtený text, reprodukují text

**Zadání:** Čtení článku v čítance, po kterém následují písemné úkoly. S úkoly (otázkami) jsou žáci seznámeni předem, následně pracují tedy bez učebnice.

**Zdroj:** Čeňková, J., Jonáková, A., 2010. *Čítanka pro základní školy 4*, SPN. ISBN 978-80-7235-600-3

**Časová dotace:** jedna vyučovací hodina

**Postup:** Na tento druh práce jsem v čítance vybrala vtipný text O ořechovém lese. Žáky jsem předem seznámila s otázkami, na které budu chtít znát odpověď. Upozorníme, ať čtou pomalu a pečlivě, protože nebudou mít k dispozici na vypracování učebnici. Po samostatném přečtení si dojdou k učitelu pro list s otázkami (viz níže) a samostatně pracují, nemohou využít učebnici.

---

JMÉNO: \_\_\_\_\_

**ČÍTANKA str. 189 - 191**

**PŘEČTI SI PŘÍBĚH O OŘECHOVÉM LESE:**

1) JAK OŘECHOVÝ LES VZNIKL?

\_\_\_\_\_

2) PROČ JE JELEN NERŮSTŘELNÝ?

\_\_\_\_\_

3) CO SE STALO, KDYŽ JEŽIBABA ZAPÍSKALA NA PÍŠŤALKU?

\_\_\_\_\_

4) CO SE STALO, KDYŽ JEŽIBABA PŘILETĚLA K TRYSKÁČI?

\_\_\_\_\_

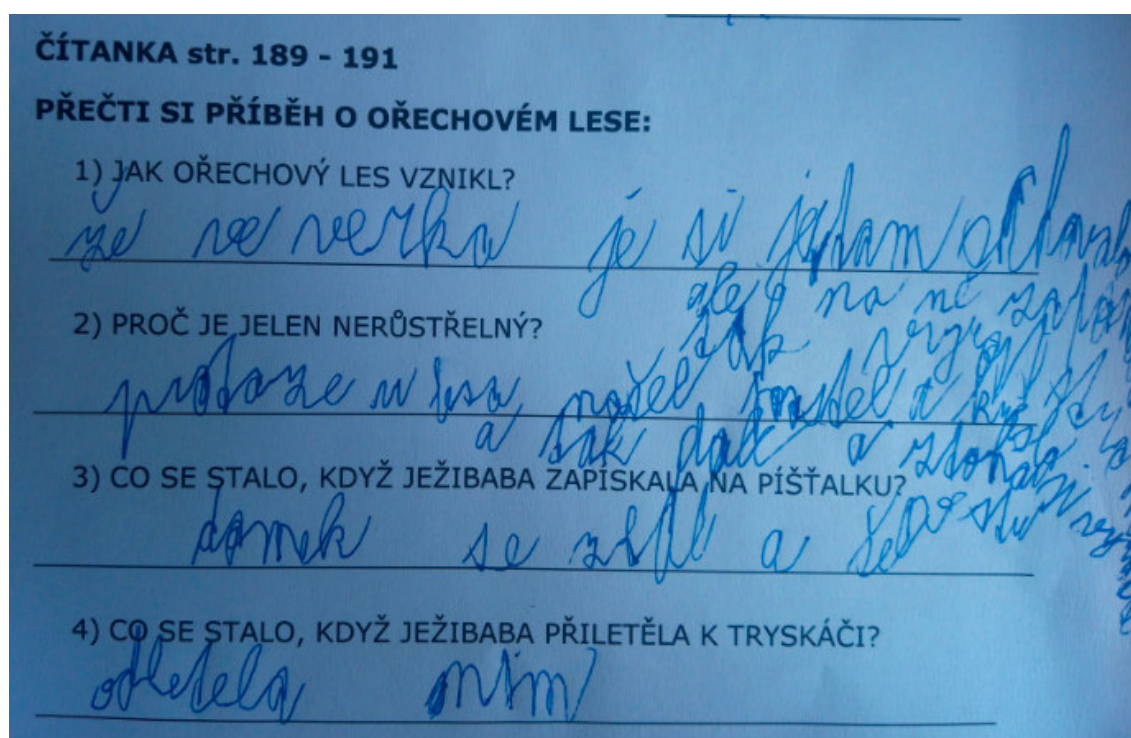
### Postup práce:

U třetího čtení s porozuměním jsem předem dětem řekla otázky, na které budou později odpovídat. Po přečtení krátkého textu měly bez pomoci čítanky na otázky odpovědět. Tento typ práce dopadl téměř v celé třídě výborně. Děti si pamatovaly mé otázky a nepotřebovaly čítanku ke správným odpovědím.

**Vlád'a:** Všechny odpovědi měl správně, písmo je velmi nečitelné, práce obsahuje gramatické chyby. Časově práci odevzdal mezi posledními.

**Dušan:** Tentokrát se z poloviny zadařilo i Dušanovi, druhou a třetí otázku zodpověděl správně, zbylé dvě byly neúplné.

**Martin:** Jeho práce opět správně, avšak s gramatickými chybami a nečitelností. Časově práci odevzdal mezi prvními žáky. Přikládám opět výsledky jejich prací.



Obrázek 2 - práce Vládi, metod. list č. 3

JMENO: \_\_\_\_\_

**ČÍTANKA str. 189 - 191**

**PŘEČTI SI PŘÍBĚH O OŘECHOVÉM LESE:**

1) JAK OŘECHOVÝ LES VZNIKL?

ŽE OŘECH VEVEŘKA ROZLOUČILA

2) PROČ JE JELEN NERŮSTŘELNÝ?

PROTOŽE MĚL NEPRŮSTŘELNOU MĚSTO

3) CO SE STALO, KDYŽ JEŽIBABA ZAPÍSKALA NA PÍŠŤALKU?

CHALOUPKA KM PÍŠŤKA

4) CO SE STALO, KDYŽ JEŽIBABA PŘILETĚLA K TRYSKÁČI?

VŠICHMI JI ZAČALI POMLOUVAT

Obrázek 3 - práce Dušana, metod. list č. 3

**Reflexe metodického listu č. 3 – otázky k textu předem:** Tento druh práce s textem žákům nedělal velký problém. Jelikož znali otázky předem, zaměřili se v textu na konkrétní informace, které pak převedli na papír. U většiny z nich dopadla práce výborně, většina píše svými slovy. Článek je bavitel, byl vtipný.



# 4. metodický list

**Téma:** Rychlost čtení – žák je informovaný o měření času

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci čtou plynule, orientují se v textu, reprodukuje text

**Zadání:** Čtení vybraného článku z čítanky po dobu jedné minuty.

**Zdroj:** Čeňková, J., Jonáková, A., 2010. *Čítanka pro základní školy 4*, SPN. ISBN 978-80-7235-600-3

**Časová dotace:** jedna minuta na jednoho žáka

**Postup:** Pro děti má učitel níže uvedený text na papíru velikosti A4, pro sebe menší formát A5 s předem spočítanými slovy na řádku pro snazší orientaci. Do tohoto listu si zapisuje počet přečtených slov, počet chyb a další poznámky ke čtení. Po odměřené jedné minutě si označí místo, kam žák dočetl, a zeptá se na dvě otázky z textu. I tyto odpovědi si do listu označí.

datum:	jmeno:	
		Jednou vyprávěla paní učitelka dětem, že pánem tvorstva 8
		je člověk, že je to vlastně taková hlava rodiny všech živých 11 - 19
		bytostí na naší planetě a Pažout zvedl ruku a řekl, prosím, 11 - 30
		jak může být člověk pánem tvorstva, když se bojí kolikrát 10 - 40
		i myši, já myslím, že pánem tvorstva je spíš takovej slon, 11 - 51
		ten se nebojí nikoho, ale Horáček se začal chechtat, 9 - 60
		☆ checheche, checheche, ty seš teda pěkný tele, přece stačí, 9 - 69
		když člověk vezme flintu, udělá pic a slon je normální 10 - 79
		nebožtík, a paní učitelka řekla, poslouvej, Horáčku, 7 - 86
		za prvé, Pažout není tele, ale tvůj spolužák, a za druhé, 11 - 97
		když chceš něco říct, musíš se hlásit, jsme ve škole a ne
		někde na trhu, ale jinak máš pravdu, člověk je pánem
		tvorstva, protože je nejvyspělejší bytostí, umí si poradit
		v každé situaci a vítězí především rozumem.
		počet slov:
		počet chyb:
		celkem:

1. Paní učitelka vyprávěla, že pánem tvorstva je.....
2. Pažout řekl, že podle něj je pánem tvorstva.....





Jak již bylo uvedeno, Pokorná (2001, s. 199) z diagnostického hlediska hodnotí rychlost čtení a porozumění čtenému. Ve svém pozorování jsem se zaměřila na rychlost čtení. Stejně jako 90 % respondentů z dotazníku se domnívám, že při čtení je důležitější upřednostnit kvalitu a výše zmiňované porozumění před kvantitou. Nicméně souhlasím i s některými názory zbylých 10 % respondentů, pro které rychlost čtení důležitá v tom, že pokud dítě čte výrazně pomalu nebo naopak velmi rychle, zapomíná to, co četl a text mu nedává smysl. Rychlost čtení bývá tedy v obou případech na úkor správnosti. Abych si mohla zmiňované poznatky učitelů ověřit v praxi, připravila jsem čtení zaměřené na rychlost.

### **Postup práce:**

Z čítanky jsem vybrala článek o Machovi a Šebestové, jelikož jsme ve 3. třídě společně četli *Mach a Šebestová ve škole* a děti tato knížka velmi bavila a čtení jim nedělalo potíže. Věty byly sice dlouhá souvětí, ale s běžnými hovorovými slovy.

S dětmi, kterým jsem chtěla měřit čas, jsem si při hodinách čtení sedla do zadní části třídy tak, aby žák nabyl dojmu, že ho nikdo ze třídy nesleduje a neposlouchá. Pro děti jsem měla níže uvedený text na papíru velikosti A4, pro sebe menší formát A5, kam jsem si zapisovala počet přečtených slov, počet chyb a další poznámky ke čtení. Po odměřené jedné minutě jsem si označila místo, kam žák dočetl, a zeptala se na dvě otázky z textu. I tyto odpovědi jsem si do listu označila.

datum: 15. 11. jméno: \_\_\_\_\_

Jednou vyprávěla paní učitelka dětem, že pánem tvorstva 8  
 je člověk, že je to vlastně taková hlava rodiny všech živých 11 - 19  
 bytostí na naší planetě a Pažout zvedl ruku a řekl, prosím, 11 - 30  
 jak může být člověk pánem tvorstva, když se bojí kolikrát 10 - 40  
 i myši? já myslím, že pánem tvorstva je spíš takovej slon, 11 - 51  
 ten se nebojí nikoho, ale Horáček se začal chechtat, 9 - 60  
 ☆ checheche, checheche, ty seš teda pěkný tele, přece stačí, 9 - 69  
 když člověk vezme flintu, udělá pic a slon je normální 10 - 79  
 nebožtík, a paní učitelka řekla, poslouvej, Horáčku, 7 - 86  
 za prvé, Pažout není tele, ale tvůj spolužák, a za druhé, 11 - 97  
 když chceš něco říct, musíš se hlásit, jsme ve škole a ne  
 někde na trhu, ale jinak máš pravdu, člověk je pánem  
 tvorstva, protože je nejvyspělejší bytostí, umí si poradit  
 v každé situaci a vítězí především rozumem.

počet slov: 45  
 počet chyb: - 5  
 celkem: 40

- ✓ 1. Paní učitelka vyprávěla, že pánem tvorstva je.....
- ✗ 2. Pažout řekl, že podle něj je pánem tvorstva.....

*nestihl si dočíst*



*dlouhá slova  
 slabikuje  
 chybi' větrac*

Obrázek 4 - čtecí test, měření rychlosti

Velice mě překvapilo, že žák, který za minutu zvládl 129 slov, neuměl odpovědět na dvě otázky. Postupně jsem si u něj všimla, že jeho čtení je spíše rychlé drmolání a následně neví, o čem četl. Toto zjištění mi potvrdilo názory výše zmiňovaných 10 % respondentů, pro které rychlost čtení důležitá je.

**Vlád'a:** Jeho výkon byl nejslabší z celé třídy. Za jednu minutu zvládl přečíst 45 slov. Největší potíže mu dělala dlouhá slova, jeho čtení bylo kostřbaté, trhané a neplynulé. Z textu jsem mu odečetla 5 chyb, za slova, která pozměnil. Na první otázku odpověděl správně, na druhou otázku jsem odpověď nedostala, neboť jsme se k větě, ze které je druhá otázka ani nedostali.

**Dušan:** V porovnání se spolužáky, obsadil pozici lehce pod polovinou, tedy mezi slabšími čtenáři. Jeho počet slov byl 78 a 6 chybných slov jsem mu odečetla. Jeho čtení však bylo plynulejší, dlouhá slova mu nedělala obtíže. Nedokázal však smysluplně odpovědět na otázky, měla jsem pocit, že se snaží odpověď odhadnout na základě již přečtené knížky.

**Martin:** Po přečtení a odečtení 6 chybných slov, skončil Martin mezi Vlád'ou a Dušanem s počtem 57 slov. Jelikož má stále obtíže s výslovností hlásek r, ř a sykavek, jeho čtení bylo lehce nesrozumitelné. Nicméně na otázky odpověděl

správně. Níže příkládám tabulku prvního měřeného čtení, kde je vidět, jak si chlapci vedou v porovnání celé třídy. Reflexi tabulky předkládám v kapitole 5.3.3

DCH	136	MK	79
TP	135	LS	78
DP	132	SM	78
DK	129	HV	76
NK	109	NM	72
SP	106	Dušan	72
AP	106	AH	71
KH	105	AB	68
JM	102	MM	65
TS	97	JH	59
JM	94	Martin	57
DS	88	VF	55
JS	84	LJ	54
KJ	83	Vláša	41

Obrázek 5 - tabulka měření rychlosti, 4. ročník

**Reflexe metodického listu č. 4 – měření rychlosti:** Bylo vidět, že někomu čtení na čas dělalo obtíže, jelikož se soustředili jen na počet přečtených slov. Usuzuji i z důvodu, že po dočtení se mě ihned ptali, kolik slov přečetli. Někteří nezvládli odpovědět na kontrolní otázky, což je další důkaz toho, že se soustředí na rychlost a ne na obsah. Tento metodický list dokazuje, že pokud žáci vědí o měření, soustředí se na výkon ne na porozumění čtenému.

Po zpracování uvedené tabulky rychlosti čtení mě zarazily však i výkony jiných žáků, kteří dopadli hůře než sledovaný Dušan. Jména dětí jsem si poznačila, abych jim mohla věnovat pozornost i při další práci, eventuálně mohla označit toto měřené čtení za jejich ojedinělý výkon.

U těchto žáků jsem doposud nesledovala žádné jiné obtíže. Zaměřila jsem na ně při další práci nejen v hodinách českého jazyka.

Vzhledem ke sledovaným výsledkům prací po krátké době, se mi postupně začaly objevovat obtíže u dvou z těchto žáků. Jednalo se o specifickou chybovost nedopisování slov při diktátu, zaměňování písmen ve slově a časté přehazování číslic v matematice u žáka **MM**. Zároveň jsem si všímala, že jeho pozornost kolísá, jeho pohledy kolikrát unikaly do mrtvého bodu a žák byl myšlenkami zcela jinde. Vždy po upozornění opět „naskočil“ a vrátil se k práci. Tyto stavy jsem u něj sledovala i několikrát denně. V případě kolektivního čtení byla u něj téměř pravidelností věta: „paní učitelko, já jsem se ztratil.“ Práci téměř vždy odevzdával jako poslední.

Jelikož se skutečně jedná o velmi snaživého žáka, při psaní diktátů nezvládal uplatnit své dovednosti a zbytečně chyboval. Po utřídění všech získaných informací jsem navrhla tedy rodičům možnost PO 1. stupně a vypracovala pro žáka PLPP. Od maminky jsem se dozvěděla, že ona trpí dysortografií. Sama si všímala při domácí přípravě častého zaměňování písmen, hlásek a číslic a obtíží při čtení.

V případě jeho PLPP jsem volila dle již zmíněných metod výuky dle Jucovičové a Zelinkové například nezadávat časově limitované úkoly, kontrolovat porozumění zadání, při potřebě úkoly se čtením zkrátit, nabízet čtení kratších textů a ověřovat porozumění přečteného.

Ve vyhodnocení po 3 měsících zmiňuji žákovu velkou snahu, toleruji a hodnotím jen hotové části práce, toleruji čtenářské výkony, nezadávám časově limitované úkoly. **MM** se velmi snaží, pracuje svým tempem, gramatické jevy v ČJ a učivo ostatních předmětů zvládá. PLPP žákovi vyhovuje, není potřeba odesílat do PPP.

U žákyně **VF** se jednalo o pomalé vybavení gramatických jevů, a ačkoli zvládla ústně téměř vše správně zdůvodnit, písemný projev byl vždy s chybami. Potýkala se stejnou chybovostí jako **MM**, zaměňování písmen a číslic. Její obtíže byly nejvíce znatelné při čtení a práci s textem. Její tempo práce je také pomalejší, potřebuje více času na vypracování, častokrát i názornou ukázkou a vysvětlení. I v jejím případě jsem nabídla rodičům PO 1. stupně. Obávala jsem se, že neúspěchy by mohly ohrozit její motivaci a snahu, proto jsem i jí vypracovala PLPP.

Mezi metody výuky jsem volila obdobné, zatěžování v kratších intervalech, omezení časově limitovaných úkolů, nabídnout multisenzoriální přístup, kontrolovat porozumění zadání, při potřebě úkoly se čtením zkrátit, ověřovat porozumění přečteného.

Během práce dle PLPP jsem si všimla, že žákyně stále chybuje v gramatických jevech. Na vybavení gramatických jevů potřebovala více času. Po opravení nebo upozornění však stále chybovala, nedopisovala slova, vynechávala písmena ve slovech. I když se snažila, bohužel v jejím případě jsem neviděla zlepšení, naopak jsem se začala domnívat, že její obtíže nebudou záviset jen na pomalém tempu. Po dohodě s rodiči jsme se rozhodli pro vyšetření v PPP.

Ostatní žáci nevykazovali značné obtíže, v případě **JH** a **AB** se jedná o nedostatečnou přípravu, žáci často zapomínají a nejsou na vyučování připraveni. V případě žáka **LJ** šlo zřejmě o ojedinělý stav, patří mezi výborné čtenáře.

Po půl roce sledování a práce u vybraných žáků jsem se zaměřila na sledování rychlosti již pouze u nich. Žáci čtvrtého ročníku by měli číst 70 až 80 slov na konci první poloviny roku a na konci školního roku 85-95 slov za minutu. Cílem těchto diagnostických prověrek není určit nejlepšího čtenáře ve třídě, ale zjistit, zda se děti posouvají ve čtení dopředu. (Impulsy 2019)

Měření rychlosti jsem však tentokrát dělala bez jejich vědomí, během společného hlasitého čtení. Po vyvolání jsem si odměřovala 1 minutu a zaznamenávala si k sobě do stejně předem připravených listů, počet slov, chyby. Abych si ověřila, zda věděli, o čem četli, po přečtení celého příběhu, jsem je záměrně vyvolala a položila otázku z celku, který četli nahlas.

**Vlád'a:** 72 slov, na otázku odpověděl svými slovy. Jeho slovní projev je podobný čtenému, není plynulý, zasekává se a používá neverbální složky řeči.

**Dušan:** 66 slov, čtení bylo pomalejší, ale plynulé. Bohužel na otázku mi nedokázal odpovědět.

**Martin:** 68 slov, špatná výslovnost, nicméně na kontrolní otázku odpověděl, z jeho projevu je jasně viditelné, že ví, o čem čte.

Během tohoto čtení jsem sledovala i výkony již uvedených žáků z tabulky, kteří skončili pod hranicí 70 slov za minutu.

**MM:** 57 slov, obtíže při delších slovech, zaměňuje hlásky. Čtenému však rozumí a na otázky umí srozumitelně odpovídat.

**VF:** 61 slov, zasekává se v delších slovech, ve dvou případech si koncovku slova upravila. Na otázku hledá správná slova pro vyjádření, ale odpoví správně.

**AB:** 79 slov, obtíže mu dělá vyslovení slov s hláskou „r“ a „ř“.

**JH:** 64 slov, jeho projev není plynulý, zasekává se i na krátkých slovech.

**LJ:** 83 slov, jeho výkon je plynulý, srozumitelný.

## 5. metodický list

---

**Téma:** Rychlost čtení – žák není informován o měření času

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci se orientují v textu, reprodukují text

**Zadání:** Čtení vybraného článku z čítanky po dobu jedné minuty.

**Zdroj:** Čeňková, J., Jonáková, A., 2010. *Čítanka pro základní školy 4*, SPN. ISBN 978-80-7235-600-3

**Časová dotace:** jedna minuta na jednoho žáka

**Postup:** Při společném čtení z čítanky (knížky) má učitel okopírovaný text, do kterého může zaznamenávat počet přečtených slov a počet chyb. Po vyvolání žáka sleduje čas, kdy si po dobu jedné minuty zaznamenává do listu chyby a po uplynutí této doby si označí počet přečtených slov.

---

**Reflexe metodického listu č. 5 – měření rychlosti:** Jelikož žáci nevěděli, že jim je měřena rychlost čtení, četli přirozeně. V porovnání se čtením na čas, o kterém věděli, dopadlo toto čtení lépe. Nelze však ověřit porozumění čtenému, jelikož průběžně pokládané otázky učitelem by byly rušivé vstupy do čtení dětí. A zároveň nelze objektivně zhodnotit výkony všech stejně jako u listu č. 4, jelikož v tomto případě četl každý žák jinou část textu. Je tedy možné, že některý žák mohl narazit na slovo, na které musel vynaložit více úsilí a jiný žák četl text, který tato slova neobsahoval. Informace z tohoto listu jsou tedy informativní a učitel s nimi může dále pracovat.

# 6. metodický list

---

**Téma:** Chybovost ve čtení

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci čtou plynule a s porozuměním, orientují se v textu, reprodukují text

**Zadání:** Čtení článků z čítanky, učebnic, z knih.

**Časová dotace:** 1 týden

**Postup:** V průběhu vyučování sledujeme projevy při čtení vybraného žáka. Lze požádat o přečtení slovní úlohy v matematice, o přečtení informací v učebnici přírodovědy či vlastivědy nebo lze tyto projevy sledovat přímo v hodinách čtení. Zaznamenáme výběrem jedné či více vhodných bodů. (viz mnou vytvořený záznam níže)

---

## Záznam:

### frekvence chyb v závislosti na čase:

- z počátku čte bez chyb, poté chyby přibývají
- z počátku více chyb, poté chyby ubývají
- výkyvy v průběhu čtení

### celkový počet chyb v přečteném:

- do 5% z celkového počtu přečtených slov
- nad 5% z celkového počtu přečtených slov

### lokalizace chyb

- v začátcích slov
- uprostřed slov
- na konci slov
- nahodile

### chyby v typech slov

- v otevřených slabikách
- v uzavřených slabikách
- slova se shluky samohlásek
- slova tvořená jen souhláskami
- víceslabičná
- neobvyklá, dlouhá, přejatá, cizí slova

### druhy chyb

- statické inverze – tvarově podobné m-n / b-d-p / h-k-l
- kinetické inverze - přesmykování písmen / slabik
- přidávání hlásek / slabik / slov
- vynechávání hlásek / slabik / slov
- domýšlení konců slov
- vynechávání / přidávání diakritických znamének

### práce s vlastní chybou

- opraví se samo
- opraví se po upozornění
- neopraví se

**Reflexe metodického listu č. 6 – chybovost při čtení:** Jelikož žáci nevěděli, že je sledováno jejich čtení, četli vždy svým stylem a tempem. Do záznamu jsem si psala průběžně své poznámky o sledovaných žácích, abych po uplynulé době sledování mohla vše efektivně zpracovat. Zřejmě nejtěžší bylo odhadnout počet chyb v procentech, časové dotace při vyučování to neumožňují.



# 7. metodický list

---

**Téma:** Diagnostika písemných projevů – běhací diktát

**Ročník:** 4.

**Cíl:** žák správně zvolí diakritické znaménko nad „u“, vyhledává gramatické jevy, vyhledá a pracuje s chybou

**Navržené aktivity, postup:** Natištěné cvičení, cca 6 stejných vyhotovení, umístěných různě po třídě tak, aby žáci museli vstát od stolu a zapojit do práce více smyslů. Po přečtení jdou zpět do lavice a přepíší. Správnost si mohou kdykoli ověřit. Chyby následně po upozornění sami vyhledají a opraví.

**Časová dotace:** 15 – 20 minut

---

**Záznam:**

BĚHACÍ DIKTÁT.

DIVÁKY MRZEL NEÚSPĚCH NAŠICH HOKEJISTŮ. RÁDA SE TI PŘIZPŮSOBÍM. NEÚNAVNÝ CESTOVATEL POKRAČOVAL V CESTĚ DO DIVOČINY. POKOJE V HOTELU SE NÁM ZDÁLY NEÚTULNÉ. NEPŮJDEME UŽ DOMŮ? NÁŠ PES NIKOHO BEZDŮVODNĚ NENAPADNE.

Pro diagnostiku úrovně psaní používáme všechny jeho formy, tj. opis, přepis, diktát i volný projev. Každá z těchto forem nám může poukázat na jiné možnosti příčin obtíží. Při zadávání písemných prací bychom vždy měli zohlednit žáky s poruchou učení. Lze ubrat otázek nebo cvičení zkrátit. Domnívám se, že zkrácené cvičení je mnohem účinnější než přidání více času na vypracování celého cvičení.

K analýze písemné školní práce žáka jsem použila tři různé formy diktátů. Z dotazníků vyplývá, že učitelé odhalí nejčastěji obtíže při diktátu a přepisu. Záměrně jsem se tedy zaměřila na tyto formy, abych mohla sledovat různé reakce na plnění práce, chybovost, nepozornost, výkyvy v čase a jiné související.

První diktát je mnou diktovaný, kdy musí žák zvládnout vše, uvědomit si všechny gramatické jevy a věty napsat, kdy je navíc limitovaný časem. Uvedený diktát je z pracovního sešitu, žáci o něm věděli a mohli se na něj doma i připravit. Během diktátu jim před očima na tabuli visí přehledná tabulka se vzory rodu mužského, se správně doplněnými i, í / y, ý a mohou si svůj úsudek během diktátu pohledem na tabuli ověřit. Doba diktování je asi 15 minut. Poté mají děti čas si sami po sobě text přečíst, opravit si chyby, pokud si nějaké najdou.

Druhá forma diktátu je doplňovací, zatímco ostatní děti píšou diktovanou formou, výše zmíněným žákům s PLPP ulevuji tak, že jim diktát předtisknu a na doplnění nechám jen ty gramatické jevy, které chci ověřit, v našem případě koncovky podstatných jmen rodu mužského, vzory pán a hrad.

Třetí forma je tzv. běhací diktát a jedná se o přepis. (metodický list č. 8) Natištěné cvičení na papírech rozvěším různě po třídě, děti mají otevřený sešit na lavici a chodí se na listy dívat, následně přepisují do sešitu. Všechny gramatické jevy mají natištěné, nic nedoplňují, jen opisují text. Oprava u těchto diktátů probíhá tak, že dětem napíší pod text, kolik chyb jsem v diktátu našla a vrátím jim k opravě. Teprve poté odevzdávají k oznámkování. Pokud chyby našly a vypíší je, považuji to za velmi zdařilou práci. Mnohdy se však stane, že děti chybu nevidí a nenajdou.

**Vlád'a:** Diktované cvičení mu dělá velké obtíže, nezvládá psát dlouhé samohlásky, gramaticky ale většinou správně. S časově limitovanými úkoly problémy nemá. V případě běhacího diktátu zvládá chyby ve svém projevu najít a opravit. Písmo je nečitelné a projev neúhledný. Po zvážení možností pomoci, jsem zvolila v jeho případě sešit formátu A5, jehož řádky jsou na výšku 1,2 cm, členěny na 3 pomocné linky, každá je 0,4 cm vysoká. Projev je nyní více čitelný.

**Martin:** Jeho písmo je velmi neúhledné a špatně čitelné, při práci se však snaží dosáhnout lepších výsledků, ze kterých má pak skutečnou radost. Při diktovaném cvičení využíval nápovědu, ale vzhledem ke svým obtížím nestíhal všechny gramatické jevy zachytit. Běhací diktát mu činí obtíže v soustředění, vybíhal znatelně vícrát než ostatní žáci. I přes to, že text opisoval, obsahoval mnoho chyb. Písmo a celková úprava

je velmi nečitelná. Následná oprava chyb mu činila potíže. V jeho případě nejvíce využívám doplňovací cvičení, písemný projev po sobě nepřečte ani on sám. Stejně jako Vlád'ovi, i Martinovi jsem poskytla sešit s pomocnými linkami pro větší čitelnost a orientaci v napsaném textu.

**Dušan:** Neprojevuje při práci snahu, ač dle výše zmíněných informací téměř přesně věděl, co od něj budu očekávat, nezvládl práci na uspokojivé úrovni. Své chyby si při kontrole nedokáže správně zdůvodnit. I přes upozornění chybu neopraví, nezvládne správně zdůvodnit. Přikládám obrázek diktovaného cvičení.

Doplňovací typ diktátu používám nyní i pro žáka **MM** a žákyni **VF**. Oba se tak soustředí na gramatické jevy a výsledky jsou znatelně lepší než v případě diktovaného. U žáka **MM** je výrazné pomalé tempo, doplňovací cvičení končí téměř zároveň jako žáci diktované cvičení. Jiné obtíže v písemných projevech nemají, jejich písmo je čitelné a projev úhledný. Chyby jsou minimální.

V případě běhacího diktátu činilo **MM** obtíže soustředění a udržení přečtených slov. Stejně jako Martin i on vybíhal častěji než ostatní žáci. Přepis byl však téměř bez chyb. **VF** nedělal běhací diktát velké obtíže, chyb bylo minimálně a po upozornění je zvládla opravit. I v tomto případě byl projev čitelný a upravený.

Metodické listy mi i v případě písemných projevů dokázaly potvrdit názor na obtíže sledovaných žáků a projevy jejich obtíží.

**Reflexe metodického listu č. 7 – běhací diktát:** Při této formě práce je třeba počítat s větším ruchem ve třídě (šoupaní židlí, zvedání od stolů, chůze pot třídě). Je nutné děti předem upozornit, že práce je individuální a není potřeba se radit se spolužáky. Dále je nutné jim zdůraznit, že případným povídáním, neruší od práce jen sebe, ale i své spolužáky. Učitel může sledovat, které děti chodí neustále a které si zapamatují více textu a chodí k lístku minimálně.

# 8. metodický list

---

**Téma:** Sluchové a zrakové rozlišování

**Ročník:** 4.

**Výchovně vzdělávací cíl:** žáci oddělují slova ve větě pomocí mezer

**Mezipředmětové vztahy:** přírodověda

**Zadání:** Žáci mají k dispozici text, kde jsou věty psány bez mezer. Jejich úkolem je větu správně rozložit a přepsat, aby dávala smysl. První cvičení je ústní, druhé písemné.

**Časová dotace:** 5 minut společná práce; 15 minut samostatná práce

---

Jméno: \_\_\_\_\_

1. Přečti věty se správnou intonací.

Sluneční záření ohřívá zemský povrch.  
Voda oceánem je slaná.  
Savci žijí na souši i ve vodě.  
Vzduch obsahuje kyslík a dusík.  
Jedovaté houby jsou smrtelně nebezpečné.

2. Odděl slova čarou. Do závorky za větu napiš počet slov. Větu přepiš na řádek.

př.: Maminka šla na houby. ( 4 ) Maminka šla na houby.

Houby tvoří výtrusy. ( ) \_\_\_\_\_

Nejedlé houby jsou nevhodné k jídlu. ( ) \_\_\_\_\_

Humus je nejúrodnější část půdy. ( ) \_\_\_\_\_

Podle stonků dělíme rostliny na byliny a dřeviny. ( ) \_\_\_\_\_

---

## Postup práce:

Motivací je učivo z přírodovědy, živá příroda. Cvičení 1: učitel rozdá žákům předtištěný text, žáci si přečtou a snaží se správným důrazem slova oddělit. Cvičení 2: po ústním procvičení a ověření, že všichni žáci pochopili zadání, pracují písemně.

**Reflexe metodického listu č. 8 – sluchové a zrakové vnímání:** Žákům dělají obtíže některá slova. Mnozí mají problém ve větě nalézt slovo, nepochopí správný význam věty, oddělená slova jim nedávají smysl.

Jelikož jsem metodické listy poskytla i kolegyni z paralelního ročníku, velice mě zajímaly výsledky této třídy, která je vedena jiným stylem práce. Od kolegyně jsem informovaná, že po přečtení článku odpovídají pouze ústně na otázky, kterou jsou uvedené pod textem. V tomto případě se nezapojí celá třída a nemá tedy zpětnou vazbu od všech. Což jsem si ověřila na práci v této třídě dle mého metodického listu č. 2. Většina z nich nedokázala dát odpovědi dohromady, domýšlely si věty nebo nechávaly řádky volné. Při práci dle metodického listu č. 1 dopadly výsledky lépe, jelikož měly děti k dispozici učebnici. Kolegyně si všímala, že do práce se zapojily všechny děti a zpětnou vazbu tedy měla od všech žáků. Výsledky této práce dopadly obdobně jako v mé třídě, někdo přepisoval doslovně z čítanky, někdo psal svými slovy, někdo vypsál všechny informace a někdo napsal do každého řádku jen jednu vybranou informaci.

Metodické listy s předpřipravenými úkoly mi pomohly spolu s pedagogickou diagnostikou odhalit obtíže u žáků, kteří nebyli vedeni v PPP nebo nevyužívali doposud PLPP. Následně jsem jim mohla nabídnout pomoc a zmírnit tak jejich obtíže a do určité míry zachovat motivaci pro další školní práci.

Pro ověření některých mých zjištění jsem si chtěla ověřit skutečnosti i z druhé strany, tedy přímo od žáka, jako pedagogickou metodu jsem tentokrát volila rozhovor.

#### **4.4 Rozhovor**

Rozhovor je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem, v mém případě žákem Martinem a výzkumníkem, mnou. Jedná se o přímé dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů u zkoumaného jedince (Čábalová 2011, s. 104).

Rozhovor nám poskytuje bezprostřední a někdy až důvěrné odpovědi. Odhaluje nám aktuální prožívání žáka nebo rodičů. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla s Martinem hovořit v soukromí, aby neměl obavu, že ho spolužáci slyší, jsem zvolila rozhovor individuální.

Předem jsem věděla, na co se chci ptát, kterým směrem rozhovor povedu, a že i Martinovy odpovědi mohou být volné, proto rozhovor řadím mezi nestrukturovaný.

Požádala jsem žáka Martina o chvíli jeho času v den, kdy máme krátké vyučování a po obědě žáci již odchází domů. Po obědě se vrátil do již prázdné třídy, společně jsme si sedli do jedné lavice naproti sobě, chtěla jsem s ním vést rovnocenný rozhovor.

V úvodu jsem mu poděkovala, že přišel a sdělila mu důvod, proč s ním chci hovořit, tedy o jeho přístupu a možnostech zlepšení jeho výsledků bez ostatních „posluchačů.“ Nutno zdůraznit, že se žáky vzniklé situace rozebíráme a snažíme se řešit ihned. Může být však něco, co žáci nechtějí řešit veřejně. Opět jsem ho ujistila, že ho nezdržím dlouho.

Otázky jsem se snažila klást srozumitelně a tak, aby nepřipouštěly více odpovědí. Držela jsem zásad pro vedení rozhovoru, jak uvádím v kapitole 3.8.1.

Otázky i odpovědi předkládám v příloze práce.

## **Reflexe rozhovoru**

Po poslední zodpovězené otázce jsem Martinovi poděkovala za jeho čas a znovu jsem mu připomněla, na čem jsme se právě spolu domluvili.

Jelikož jsem si předem otázky zvolila, kterým směrem by se měly ubírat a co jimi chci zjistit, zvolila jsem si i případné návrhy na řešení (zkrácená práce, opravy diktátů). Martin odpovídal stroze, své odpovědi moc nerozváděl, většinu odpovědí jsem i předpokládala, jelikož tímhle stylem (nevím, zapomněl jsem) odpovídá na většinu mých otázek při vyučování. Domnívala jsem se, že při soukromém rozhovoru třeba vysvětlí něco blíže, ale bohužel se tak nestalo.

## 5 Diskuse

V mé práci jsem se zaměřila na SPU a jejich pedagogickou diagnostiku ve školním prostředí. Stručně jsem charakterizovala tři nejčastější poruchy, se kterými se běžně můžeme ve škole setkat. Více jsem se zaměřila na projevy, které jsem vyhledávala v odborných publikacích, protože právě ty nám učitelům ukáží, že se může jednat u žáka o obtíže v učení. Téměř všechny uvedené projevy jsem sledovala během školního roku žáků, jež jsem si zvolila do mé práce. Navíc jsem pomocí diagnostiky čtení rozšířila počet žáků, kteří mají obtíže při čtení, a bude nutné dále s těmito obtížemi pracovat, aby naše společná práce směřovala k úspěchu.

Praktickou část jsem z větší části zaměřila na dyslexii a různé metody práce s dětmi s touto poruchou. Při práci s textem a čtení na čas, se ukázalo, že mé zjištění odpovídá projevům uvedených Michalovou (2008) i Zelinkovou (2015), žáci mají při čtení obtíže v rychlosti čtení. Pokud čtou pomalu, chybují méně, ale nepochytí význam textu stejně tak jako ti, kteří čtou překotně a chybují více. Je tedy důležité se při čtení zaměřit co nejvíce na plynulost čtení, protože jedině tak žák zaznamená obsah přečteného a čtení ho bude bavit. Pokorná (2001) i Selikowitz (2000) z diagnostického hlediska rychlost posuzují stejně jako PPP. Pro mě jako učitele, po výše doloženém zjištění, není u těchto žáků rychlost důležitá.

Z dotazníkového šetření, konkrétně otázka č. 12, vyplývá, že učitelé u dětí se SPU sledují, že se tito žáci neumí vyjádřit a neumí správně vysvětlit, co chtějí. Mé zjištění ohledně porozumění textu u dětí se SPU však neodpovídá názoru Vališové (2011), podle kterého žáci s dyslexií obvykle nedokáží vysvětlit, o čem text byl. Vláďa ani Dušan dyslexii diagnostikovanou nemají, ač u obou sleduji většinu z uvedených projevů dyslexie nebo dysgrafie a přitom problémy s textem měli oba dva. Martin, který dyslexii diagnostikovanou má, s pochopením textu žádné problémy neměl.

Během praktikování diagnostické metody pozorování jsem si ověřila, že na základě krátkodobého pozorování nelze postavit závěrečné hodnocení, tak jak uvádí Čábalová (2011). Pro objektivní hodnocení je skutečně potřeba využít dlouhodobější pozorování. Tento fakt se mi potvrdil u zkoumaného žáka, jelikož v době, kdy jsem prováděla pozorování čtení, dva dny z týdne byly jeho výsledky odlišné od těch, které u něho pozoruji dlouhodobě.

## 6 Závěr

Cílem této práce bylo charakterizovat SPU, analyzovat postupy diagnostické práce s dětmi a vytvořit metodické listy. Tyto cíle byly naplněny studiem a četbou odborné literatury, na základě provedení dotazníkového šetření, rozhovoru i pozorování a vlastních zkušeností z působení na základní škole v Mladé Boleslavi. Metodické listy byly vyzkoušeny ve dvou třídách výše jmenované základní školy.

S jakými SPU se učitelé základních škol setkávají v praxi nejčastěji, jaké jsou první známky, které je upozorní na případnou poruchu i jakými metodami pedagogické diagnostiky se snaží SPU odhalit, probíhalo formou online dotazníku. Pro vlastní tvoření metodických listů sloužila analýza dotazníkového šetření stejně tak jako analýza dostupné literatury, která se zabývá SPU a pedagogickou diagnostikou. Ta byla popsána v teoretické části.

Závěrem bych chtěla říci, že pro mě bylo velkou zkušeností i přínosem sama tvořit materiál, který mohou použít další učitelé. Vyzkoušela jsem si v praxi, že vytváření vlastních výukových materiálů k pedagogické diagnostice učitele je časově náročné a z toho důvodu zřejmě nepatří k běžným metodickým materiálům učitele. Vhodně zpracované a vytvořené metodické materiály, mohou sloužit nejen mě, ale i učitelům, kteří jsou časově více vytíženi.

Odzkoušení navržených aktivit spolu s pedagogickou diagnostikou mi pomohlo odhalit obtíže i u dalších žáků, kteří nejsou evidováni v PPP. Následné vyhotovení PLPP, navržení podpůrných opatření a realizace upravených metod výuky vedlo ke zmírnění jejich obtíží. Velký úspěch vidím v tom, že žáci neztratili zájem a chuť do dalšího učiva.



# Prostudovaná a použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, J., 2008. *Sluchové vnímání*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno.

BUREŠOVÁ, J., 2017. *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1106-6

ČÁBALOVÁ, D., 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0

ČENĚKOVÁ, J., JONÁKOVÁ, A., 2010. *Čítanka pro základní školy 4, SPN*. ISBN 978-80-7235-600-3

DVOŘÁKOVÁ, M. 2002. *Přehled metod zjišťujících diagnostické údaje*. In Kalous, Z. *Obst. O.* (ed) *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paida. ISBN 80-85931-79-6

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686

HENDRIK, S., 2006. *Dyskalkulie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-04-2

HRABAL, V., HRABAL, V(ml)., 2002. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4

JUCOVIČOVÁ, D., 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. UK. ISBN 978-80-7290-657-4

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2005. *Dysgrafie*. Praha: D+H. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. a kol. 2011a. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: D+H. ISBN 978-80-87295-00-7

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2011b. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dyslexie*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-7-6

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2017. *Metody reedukace specifických poruch učení: Dysortografie*. Praha: D+H. ISBN 978-80-903869-4-5

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3

- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol., 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7376-571-4
- KOLÁŘ Z., ŠIKULOVÁ R., 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-X
- KREISLOVÁ, Z., 2009., *Krok za krokem první třídou*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2038-8
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ Z. a kol., 2018. *Specifické poruchy učení Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. aktual. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3
- MATĚJČEK Z., 1995. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. H+H. ISBN 80-85467-56-9
- MATĚJČEK Z., VÁGNEROVÁ, M., a kol., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.
- NOVÁK, J., 2013. *Čtenářské tabulky*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-093-2
- OTEVŘELOVÁ, H., 2016. *Školní zralost a otevřenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4
- POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. roz. a akt. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9
- PRŮCHA, J., 2006. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7
- PRŮCHA, J., 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1333-8
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. roz. a akt. vyd. Praha: Portál. ISBN. 978-80-7367-647-6
- PŘINOSILOVÁ, D. 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-157-7.
- SERFONTEIN, G., 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3
- SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7
- SINDELAROVÁ, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3
- SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1733-3.

SPÁČILOVÁ, H., 2009 *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: ISBN 978-80-244-2264-0.

TOMICKÁ, V., 2002. *Vybrané kapitoly z logopedie - Metodika a reedukace specifických asimilací*. 2. vyd. Liberec: TUL. ISBN 80-7083-658-X

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-246-2153-1

VALIŠOVÁ, A; KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

ZELINKOVÁ, O., 2012. *Dyslexie v předškolním věku*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6

ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení*. 12. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

## **Použité internetové zdroje**

Alfabet: *Metodické aspekty dysortografie*. [online]. [vid. 5. 2. 2019]. ISSN 2336-7555. Dostupné z <https://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/skolni-vzdelavani/395-dysortografie>

ČOSIV: *Podpůrná opatření – výčet, členění, příklady*. [online]. [vid. 26. 3. 2019]. Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2017/03/01/podpurna-opatreni-vycet-cleneni-priklady/>

HLÁVKOVÁ, L. a NĚMEC, Z.: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a možnosti rozvoje jejich čtenářství. *Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství* [online]. roč. 4, č. 4-5/2018 [vid. 5. 2. 2019]. Dostupné z <https://impulsy.kjm.cz/impulsy-pdf/?id=240>

Katalog podpůrných opatření: *Oblasti pedagogické diagnostiky* [online]. [vid. 7. 3. 2019]. Dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/3-diagnostika-zaka-zejmena-s-durazem-na-pedagogickou-diagnostiku/3-2-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/>

MERTIN, V.: Pražské sociálně vědní studie: *Reakce na intervenci*. [online]. [vid. 17. 8. 2019]. ISSN 1801-5999. Dostupné z [https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/502854/mod\\_resource/content/1/274\\_022%20-%20Mertin.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/502854/mod_resource/content/1/274_022%20-%20Mertin.pdf)

Metodický portál RVP: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [vid. 2. 6. 2019]. ISSN 1802-4785. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22214/tvorba-svp-na-skole-pri-detskem-diagnostickem-ustavu.html/>

Metodický portál RVP: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [vid. 2. 6. 2019]. ISSN 1802-4785. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/S/16519/individualni-vzdelavaci-plan-pro-zaka-stredni-skoly-se-specifickou-poruchou-uceni-a-chovani---navod-na-vypracovani.html/>

Metodika pro pedagogy: *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. [vid. 12. 9. 2019]. Dostupné z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

MŠMT: *Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018*. [online]. [vid. 28. 1. 2019]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2?highlightWords=vyhl%C3%A1ka+vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+nadan%C3%BDch>

Pedagogická diagnostika: *Úvod do pedagogické diagnostiky* [online]. [vid. 11. 2. 2019]. Dostupné z [http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/pedag\\_diagnostika.pdf](http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/pedag_diagnostika.pdf)

Předškolní věk. Zuzana Horáčková: *Jak probíhá vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně?* [online]. [vid. 1. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.predskolnivek.cz/jak-probiha-vysetreni-v-pedagogicko-psychologicke-poradne/>

Respekt neboli: *Pro učitele* [online]. [vid. 2. 9. 2019]. Dostupné z <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/insert>

Survio: *Online dotazník* [online]. [vid. 27. 1. 2019]. Dostupné z <https://www.survio.com/survey/d/M7V7T3A2Q1Q3N3K4N>

Školní zákon: *Zákony pro lidi*. [online]. [vid. 27. 10. 2019]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16>

## **Příloha č. 1 – Rozhovor se žákem Martinem**

**Já: Martine, pojd'me se podívat na tvé diktáty. Ihned po prvním diktátu jsem Ti sešit vyměnila za jiný, s pomocnými linkami. Jak se Ti do tohoto sešitu píše?**

*M: Je to lepší, protože jak škrtám, tak jsem se v tom potom nevyznal. Tady je více místa mezi linkami. A když si to po sobě čtu, jde mi to lépe. Škrtám ale pořád.*

**Já: I pro mě je Tvá práce nyní přehlednější. Myslím si, že Ti sešit vyhovuje. Zmínil ses, že ač se Ti píše do tohoto sešitu lépe, stále škrtáš. Čím myslíš, že to je?**

*M: Já nevím, proč škrtám, proč tam napíšu něco, co nechci. Pak si to nějak uvědomím a musím to opravit, ale zase si nejsem jistý, tak to přepíšu, pak se v tom nevyznám, tak to škrtnu a napíšu znova nebo jinam.*

**Já: Myslíš si, že Tě ve třídě při práci něco rozptyluje a ty se pak na práci nemůžeš soustředit?**

*M: Já nevím, to ani ne. Já to třeba vím, ale než to napíšu, tak to zapomenu.*

**Já: Vyhovuje Ti místo v první lavici?**

*M: Ne, chtěl bych sedět vzadu s klukama.*

**Já: A myslíš si, Martine, že pokud bys seděl v zadní lavici, že bys dával pozor a nevyrušoval?**

*M: No nevím, ostatní taky vyrušují.*

**Já: To ano, někdy ano, ale teď se bavíme o Tobě. Ráda bych Ti nabídla pomoc ke zlepšení Tvých výsledků a domnívám se, že pokud bys seděl vzadu, Tvá pozornost by se zaměřovala určitě na jiné věci než na mě a učivo. S kluky můžeš být vzadu o přestávce, při vyučování je tedy jedno s kým a kde sedíš, ne?**

*M: No asi jo, hlavně nechci sedět vedle Kuby. (spolužák, který dělá rád naschvály)*

**Já: Dobře. Zpátky k práci v sešitě. Pojd'me se tedy domluvit, že se budeš snažit méně škrtat, aby byla práce čitelnější. Zkusíme udělat to, že například ve cvičení, kde budou děti psát 5 vět, ty napíšeš jen 3, ale čitelně a bez škrtání. Zkusíš to?**

M: *Tak jo. Stejně si ale myslím, že budu škrtat.*

Já: **Zkusíme to a uvidíme. A teď ještě k těm opravám. Víte, že máte dělat tzv. aktivní opravu, chybu zdůvodnit. A že máte opravu udělat do druhého dne, kdy Vám rozdám diktátové sešity. Když se podíváš do toho svého, tak oprava chybí i více jak 14 dní a ani na druhý pokus není udělaná. Tak by mě zajímalo proč?**

M: *Ach jo, já nevím, já na to hned zapomenu. A když si vzpomenu, tak je už pozdě. A pak jsem třeba celý den venku nebo máme zápas a večer už jsem unavený.*

Já: **Chyb v diktátu nemíváš mnoho, myslím si, že oprava by Ti zabrala skutečně jen chvíličku, ale asi si na to budeš muset udělat nějaký systém. Je škoda sbírat špatné známky za chybějící opravy. Tak mě napadlo, že opravu diktátu budeme dělat společně ústně buď v hodině, nebo na začátku přestávky. Pokud mi správně zdůvodníš, označíme si slovo jako opravené a nebudeš dělat písemnou opravu. Co ty na to?**

M: *Tak jo. A co když nebudu vědět, jak to zdůvodnit?*

Já: **Poradím ti a jistě na to přijdeš. Pokud ne, ukáži ti v sešitě probírané učivo a jistě na to přijdeš.**

## Příloha č. 2 – Ukázka prací z portfolia žáka Vládi

JMÉNO...

ČÍTANKA str. 19 - 22

PŘEČTI SI PŘÍBĚH O FILATELIÍ:

1) NAPIŠ JMÉNA CHLÁPCŮ, KTERÍ SBÍRALI ZNÁMKY:

Albin Kyřápek Větrník Mikuláš

2) CO JE TO FILATELIE?

sbírání známek

3) KTERÝ Z MIKULÁŠOVÝCH SPOLUŽÁKŮ ZNÁMKY NESBÍRAL?

Albin

4) ZA CO VYMĚNIL MIKULÁŠ SVOJE DVĚ ZNÁMKY?

dvě kuličky

čtení s porozuměním - odpovědi na otázky 1

15.10

oddělal nika, podkobi, neodhaluj se, norez, nájese, oddechový čas, neodhadl se, poddusový, podnájemník, podlel lavici, panské oddělení,	podkobi = vynechaný písmeno oddechový podnájemník = mňák/pouk mňák
podkobi, oddechový, podnájemník	

diktát na zdvojené souhlásky 1

# České dějiny očima psa

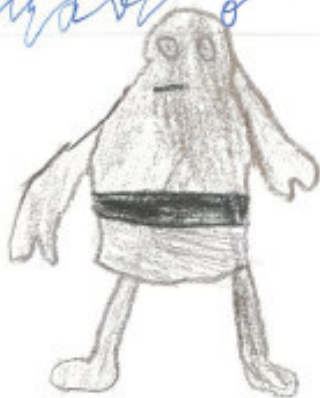
AUTOR: Martina Dříznerová  
ILUSTRATOR: Petr Urban

## OBSAH

Janiška vypráví o historii  
od Jana Husa až do nového  
světa. Příběhy vypráví per-  
skými zjeví ve všech dobách.

## HOOD MOČENÍ:

Janiška, se mi líbí, protože  
vypráví o historii.



↑ 24/10/2014



str. 20-21 22.9

Psalj dik za Božik  
dostal drožku.

Činu učitelka navrhla  
se se mají douča-  
vat. Bohoušek se  
zarekl. *10/9*

str. 21-24 26.9

Dneska jdem do kina  
na film o rozmlině  
opomí kapku. Díváme  
ke filmu tam má  
má čekal parťák. *10/9*

Prislu jiné kaleso má ostravy  
*10/9*

zápis přečteného textu 1

Příloha č. 3 – Ukázka prací z portfolia žáka Martina

15. 11. 19. 7.  
 Luvčalo se sady, termili  
 i se posli diktad. Cenda  
 a kál?  
 114  
 269

17. 11.  
 \* s Budci si se pomatovat  
 do pštki?  
 114  
 3-10

17. 11.  
 Luvčalo se sady, i se měli  
 mlít dučivami s Bohuškem  
 ale i chli jej i se ma něco  
 provedom, i chli smpadla a horu  
 na dveře pštki dveře dalek smatka

zápis přečteného textu 2

Vše velk je naš nejvší sovou. Hnád obvykle ve  
 skalách. Vjdáme ho ale kroužit i nad rovnamí. Loví  
 mezi západem a východem slunce. Dokáže prudce  
 vyrazit do útoku a kořit se hbitě uchopit. Není však  
 schopen ubránit se současně několika soupeřům, protože  
 má nepohyblivé oči a vždy jen jednoho. Jako  
 všechna sová je dalekozraká.

10/10 oprava 114  
 10/10 oprava 5114  
 výdaje = nemovnosti  
 PR souj = se př?  
 P: souj = se rok sít  
 114

20. 10  
 bezručná slatenka  
 korupný cukr  
 bezručný cizinec, soustobný  
 mlitel, korupní lump, besno-  
 hé zvíře, soustobný pes,  
 soustobná cesta, bezručný  
 muž  
 1  
 V: 10/10 oprava 5114  
 soustobný = př?  
 P: soustobný = soustobný  
 114

diktát na zdvojené souhlásky 2

PŘ

PŘ

OPAKOVÁNÍ – PLANETY

JMÉNO: \_\_\_\_\_

Jupiter má plynný obal, který způsobuje jeho modrozelenou barvu.  
Země je jediná planeta, kde se voda vyskytuje ve třech skupenstvích.  
Mars můžeme ji vidět před východem nebo západem Slunce.  
Merkur je ze všech planet sluneční soustavy nejvíce vzdálen od Slunce.  
Venus se označuje jako rudá planeta, vyskytuje se na něm led.  
Saturn je obklopen prstencem z ledu prachu a drobných kamenů.  
Jupiter je největší planetou sluneční soustavy.  
Merkur je nejbližší Slunci, proto jeho teplota přes den je až 430 °C.

Doplň věty tak, aby dávaly smysl.

Země se otáčí kolem své osy. Jedno takové otočení trvá 24 hod  
 Slunce má 2 přirozených družic. Naše planeta Země oběhne kolem Slunce za 365 dní. Kolem Země obíhá měsíc. Jedno oběhnutí trvá 28 dní  
 Slunce je zdrojem teplo a světlo. Je staré asi 5,46 miliardy let.  
 vychází z jádra Slunce. Sluneční skvrny jsou místa, která 1000 km  
 \* skupiny chladnější



*Někdy planet přičemí  
 a někdy podléhají přímému*

opakování VL a PŘ 1

Příloha č. 4 – Ukázka prací z portfolia žáka Dušana

# ZVÍŘATA

AUTOR: Francisco Arredondo

a  
ILUSTRÁTOR: Francisca  
Faliense

## OBSAH: KOČKY

pasíjí také operu lidské  
mařičky. Kočičí máma roste  
okrasně pomalu se pěstují.  
Jdo by si rád nepohládil.  
Kýhle ~~šachlupáče~~?

HODNOCENÍ: Líbilo se mi to,  
protože mám rád kočičky. Doma  
mám kočku Lujzu



Z obou nepoznám,  
s čím kůže je!



2/14



je přibavil k...

- omif není vs  
 - celou není vs  
 - ~~stasá pana medpomařny~~  
 - ~~ničy chovce nemýhoj~~  
 - ~~naleť sketno není vs~~  
 přímý je

309

Výor velký je náš  
 největší sevan  
 Jmí rchí obrikle ve  
 jdačh. Vídáme ho ale  
 joloučís, nat stovsinoni  
 Loreis mási západem  
 a východem slunce. Dosed  
 mūdce do ústku a  
 ločís kléidí uchopit.  
 Není však schopen  
 ubránit se sčáse mikulika  
 seperám, molate má  
 neobhájě se oči a nádý?  
 nádý je jednoto  
 Jako pětichní stov je  
 daleko svátni  
 deliburely!

4

V: Jmí Moti svátní vědy  
 Jmí Moti máni vs  
 Jmí Moti máni vs  
 Jmí Moti máni vs  
 Jmí Moti máni vs

je přibavil k...  
 jednoduše byl, jak  
 jme si křehli!!!  
 Jodiny - di = mlka' mlh  
 ny = mlka' mlh  
 vyšetny / mlka' mlh

opakovací diktát 1

ČÍTANKA str. 19 - 22

PŘEČTI SI PŘÍBĚH O FILATELIÍ:

1) NAPIŠ JMÉNA CHLAPCŮ, KTEŘÍ SBÍRALI ZNÁMKY:

~~Alban~~ ~~Kedelin~~ ~~Kolínko~~ ~~Mikuláš~~  
 Kibisyni  
 albanin

2) CO JE TO FILATELIE?

~~sbírání~~

3) KTERÝ Z MIKULÁŠOVÝCH SPOLUŽÁKŮ ZNÁMKY NESBÍRAL?

~~alban~~ pro prave

4) ZA CO VYMĚNIL MIKULÁŠ SVOJE DVĚ ZNÁMKY?

ZA jednu známku

## Příloha č. 5 – Dotazník k výzkumné části

### Specifické poruchy učení a jejich pedagogická diagnostika ve školním prostředí

---

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o několik odpovědí k výzkumné části mé DP. Téma pojednává o SPU a pedagogické diagnostice ve školní praxi. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám zabere jen několik minut. Předem mnohokrát děkuji za pomoc.

1. Prosím, uveďte Vaši věkovou skupinu.
2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?
3. S jakými SPU se ve škole nejčastěji setkáváte?
4. Kolik žáků ve Vaší současné třídě využívá PLPP nebo IVP?
5. Co pro Vás bývá nejčastěji prvním viditelným signálem zřejmé SPU?
6. Jaké typy pedagogické diagnostiky nejčastěji ve své praxi využíváte?
7. Jaká metoda pedagogické diagnostiky je pro Vás nejefektivnější?
8. K jakému hodnocení dětí se SPU se přikláníte?
9. Oblast čtení – jaká složka čtení je pro Vás nejsnazší k diagnostikování?
10. Je nebo není pro Vás důležitá rychlost čtení?
11. Můžete prosím popsat, v čem nejvíce chybují žáci s dys- při čtení s porozuměním?
12. Oblast psaní – jaká složka čtení je pro Vás nejsnazší k diagnostikování?
13. Při které činnosti sluchového vnímání nejsnáze diagnostikujete SPU?
14. Vámi ověřené a doporučené nejefektivnější cvičení pro nápravu jedné ze SPU?

Velice děkuji za Váš čas i Vaše odpovědi.

Lenka Votrubicová