

Děti se specifickými poruchami učení a jejich metody učení

Bakalářská práce

Studijní program:
Studijní obor:

B7506 Speciální pedagogika
Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:
Vedoucí práce:

Dominika Novotná
Mgr. Lenka Havlíková
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Děti se specifickými poruchami učení a jejich metody učení

Jméno a příjmení: **Dominika Novotná**
Osobní číslo: P17000745
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Sestavit doporučení vhodných metod učení u dětí se specifickými poruchami učení ve starším školním věku mimo školní vyučování.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- JUCOVICOVÁ, D., ZÁČKOVÁ, H., 2015. Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti? 1. vydání. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., SEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K., 2018. Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2. aktualizované vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
- MICHALOVÁ, Z., 2016. Specifické poruchy učení. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobias. ISBN 978-80-7311-166-3.
- POKORNÁ, V., 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
- ZELINKOVÁ, O., 2015. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 12. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Vedoucí práce:

Mgr. Lenka Havlíková
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou 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 bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou 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.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. května 2020

Dominika Novotná

Poděkování:

Děkuji Mgr. Lence Havlíkové za odborné vedení mé bakalářské práce. Za její cenné rady, trpělivý přístup a vstřícnost.

Děkuji Mgr. Světlaně Drábové za rozhovor, možnost účasti na dětské reedukačním táboře Prodys a za její cenné rady. Děkuji dětem za jejich trpělivost a ochotu.

V neposlední řadě děkuji své rodině a kamarádům za podporu, kterou mi dodávali po celou dobu studia.

Anotace

Bakalářská práce „Děti se specifickými poruchami učení a jejich metody učení“ se zabývá zjišťováním metod, které můžeme doporučit dítětem se specifickými poruchami učení. Cílem teoretické části práce je seznámit čtenáře s teoretickou stránkou specifických poruch učení, jejich definicemi, s rozdělením či dopadem specifických poruch učení na proces učení. Empirická část je zaměřena na popis režimu dětského tábora, rozhovor s Mgr. Světlanou Drábovou, popis a vyhodnocení dotazníků, které účastníci tábora vyplňovali. Navrhovaná opatření, která vycházejí z informací získaných dotazníkem, shrnují možnosti, jak zefektivnit učení dětí se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie

Annotation

The Bachelor work “Children with specific learning disabilities and their learning methods” deals with identifying methods that we can recommend to a child with specific learning disabilities. The aim of the theoretical part of the work is to acquaint the reader with the theoretical side of specific learning disabilities, their definitions, with the distribution or impact of specific learning disabilities on the learning process. The empirical part is focused on the description of the children's camp, an interview with Mgr. Světlana Drábová, description and evaluation of questionnaires filled in by camp participants. The proposed measures, which are based on the information obtained by the questionnaire, summarize the possibilities of making children's learning more effective, have a learning disability.

Key words

specific learning disabilities, dyslexia, dysorthography, dysgraphia, dyscalculia, dyspinxia, dysmusia, dyspraxia

Seznam zkratk

SPU – specifické poruchy učení

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně-pedagogické centrum

PLPP – plán podpůrných opatření

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 Historie specifických poruch učení.....	11
1.1. Situace ve světě.....	11
1.2. Situace v české republice	12
2 Definice specifických poruch učení.....	13
3 Druhy specifických poruch učení	15
4 Příčiny SPU.....	18
5 Výskyt SPU.....	19
6 Dopady SPU na proces učení.....	19
7 Diagnostika	20
7.1. Služby poradenských zařízení	23
8 Faktory ovlivňující rozsah specifických obtíží	24
8.1. Vnější faktory	24
8.2. Vnitřní faktory	25
9 Reedukace specifických poruch učení	25
9.1. Reedukace jednotlivých SPU.....	26
Empirická část	29
10 Reedukační tábor Prodys	29
10.1. Gymnastické míče, tenisové míče a švihadla.	29
10.2. Počítače	30
10.3. Pracovní listy	30
11 Cíl empirické části	31
12 Použité metody	31
13 Rozhovor s Mgr. Světlanou Drábovou	32
14 Stanovení výzkumných otázek	36
15 Vyhodnocení dotazníků	37

15.1.	Jak děti s SPU vyžadují součinnost jiné osoby při učení?	37
15.2.	Jaký má vliv ročník školní docházky na text, který se děti učí?.....	39
15.3.	Jaký druh textu dětem při učení vyhovuje nejvíce?	41
15.4.	Jaký druh pohybu zapojují děti při učení?	44
16	Shrnutí výsledků	46
17	Diskuze	47
18	Navrhovaná opatření	53
Závěr.....		55
Seznam použité literatury		57
Použitá literatura		57
Seznam grafů.....		59
Seznam příloh.....		60

ÚVOD

Každé dítě má svůj charakter a svoji osobnost, na kterou je potřeba dbát. Podle toho se odvíjí i pracovní tempo každého z nich. Ovšem některé děti vyžadují speciální přístup ještě o trochu více, protože úroveň jejich dílčích dovedností neodpovídá jejich věku. Ovšem i tyto děti mohou dosáhnout velkých úspěchů, když jim včas podáme pomocnou ruku, a budeme vědět, jaké máme možnosti pomoci.

Svou bakalářskou práci jsem se rozhodla zaměřit na téma děti se specifickými poruchami učení (dále SPU). Neboť vím, že když se dítěti nedaří, nemusí to znamenat, že nemá snahu a odhodlání. Ale hrozí riziko zklamání a ztráty odhodlání. Proto je vhodné zaměřit se i na postup učení. Některé děti potřebují více času a i trpělivosti k dosažení cíle. Ovšem nezáleží jenom na dosažení cíle, ale i na cestě, kterou dítě k cíli kráčí. I my, jakožto pedagogičtí pracovníci či dospělí, můžeme pomoci dítěti školu zpříjemnit. I přesto musíme dítěti dopřát pocit úspěchu a uznání. Je potřeba k dítěti přistupovat individuálně a ocenit i snahu.

Cílem teoretické části je seznámit čtenáře se základními informacemi o specifických poruchách učení, s reedukací specifických poruch učení nebo také s faktory, které ovlivňují rozsah specifických poruch.

V praktické části se seznámí čtenáři s programem dětského reedukačního tábora a metodami, které pomáhají připravit děti po celých prázdninách zpátky na školní program. Dále jsou zde výsledky dotazníků, které vyplňovaly děti, které se zúčastnily dětského reedukačního tábora. Výstupem dotazníkového šetření budou postupy, jak pomoci při učení, jaký text jim nejvíce vyhovuje. Informace i výsledky zhodnotíme s Mgr. Světlanou Drábovou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Historie specifických poruch učení

1.1. Situace ve světě

K dnešnímu vnímání pojmu specifické poruchy učení (dále jen SPU) vedla dlouhá cesta. V 16. století lze najít ve spise „O včasné a svobodné výchově dětí“ (Erasmus Desiderius Rotterdamský), zmínku o žácích, kterým působí problémy poznávání písmen a učení základům gramatiky. Jsou tu i rady, jak lépe naučit osvojování čtení a psaní. Vývoj SPU byl velmi úzce spojován s vývojem neurologie a jejích příbuzných disciplín, protože dyslexií se zabývali převážně lékaři a zdravotníci. Používali označení „slovní slepota“ (Kussmaul, 1877) nebo také „vrozená slovní slepota“, děti „koktavé v pravopise“. Kussmaul používal pojem „slovní slepota“ u svých pacientů, kteří i přes dobré rozumové schopnosti a nepoškozený zrak nebyli schopni číst slova. Pojem tedy lze tak pochopit, že dítě má obtíže vnímat význam slov, i přes schopnost slyšet. (Michalová, str. 12). Pojem dyslexie byl poprvé použit v článku *Eine besondere Art von Wortblindheit*, autora Rudolfa Berlina (1833 -1897). V době, kdy vycházel tento článek, byl již na vědeckém základě zpracován vztah mezi činnostmi mozku a řečí. První případ dyslexie popsal v roce 1896 lékař W. Pringle Morgan, kde problém označuje jako vrozenou slovní slepotu (Michalová, str. 13).

V Dallasu roce 1968 byla přijata dyslexie v její klasické definici. Definice zněla: „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.“ Tato definice měla jisté nedostatky v přesnějších kritériích, ale také v neurčitostech ve formulacích, proto bylo limitováno její využití v praxi, převážně tedy v prevenci a reedukaci (Zelinková, str. 16).

Samuel Torrey Orton (1879-1948) byl považován za zakladatele moderního směru pro zkoumání podstaty dyslexie. Příčiny dyslexie viděl v nedokonalé dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou a v nedokonalé lateralizaci, což ztěžuje jejich spolupráci. V roce 1987 vznikla organizace EDA – European Dyslexia Assotiation, která sdružuje evropské organizace pomáhajícím jedincům s dyslexií překonávat handicap (Michalová, 2016, str. 14 – 15).

1.2.Situace v české republice

Otokar Chlup v roce 1925 zveřejnil první vědecký pohled na SPU „Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných“. První ucelená monografie Poruchy čtení a psaní (1966) byla sepsána autory J. Jiráskem, Z. Matějčkem a Z. Žlabem. V roce 1972 byla vydána monografie Vývojové poruchy čtení autora Z. Matějčka.

První žák byl diagnostikován v dětském domově v Herálci. Následovala diagnostika v Dětské psychiatrické léčebně v Havlíčkově Brodě. Následně byla péče převedena do Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích. V roce 1962 byla otevřena první dyslektická třídy v Brně. O dva roky později byla otevřená specializovaná třída pro žáky s dyslexií při psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze.

V 80. letech se kladl důraz na vzdělávání učitelů v oblasti SPU a vzdělávání dyslektiků spolu s běžnou populací. V 90. letech upřesnil Z. Matějček pětistupňový systém nápravné péče. Zároveň dochází i k velkému posunu v přístupu k dětem s dyslexií (Michalová, 2016, str. 15-17).

2 Definice specifických poruch učení

V této chvíli nemáme jedinou definici SPU, jelikož vývoj toho to pojmu byl velmi dlouhý, dohledáme více možných definic. Například dle Selikowitze (2000, str. 11-12) jsou SPU: „neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“.

Dvě možné definice uvádí i Matějček (1995, str. 24). V prvním případě se jedná o definici vydanou v roce 1967 Úřadem pro výchovu v USA: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom z více psychických procesů, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie.“

Druhou definicí, kterou uvádí Matějček je ta, kterou vydala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí v roce 1980: „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

Michalová (2001, str. 14) uvádí: „Specifické poruchy učení nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Nevíme, zda všechny SPU mají skutečně biologický podklad, ale jisté je, že provází člověka až do dospělosti. Při zkoumání anamnézy některých dětí, u nichž dyslektické obtíže diagnostikujeme, nejsme schopni v současné době vyloučit jako etiologický faktor vzniku nízký komunikační práh mezi jednotlivými členy rodiny.“

Dyslektické obtíže se však v plném rozsahu začnou projevovat teprve v období docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, pravopis, psaní a počítání. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Nejsou primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje.

Právě proto označujeme tyto poruchy jako specifické – z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole z důvodu nemoci, záškoláctví apod.“

Pokorná (2010, str. 18) uvádí, že definice by měly být takové, aby jim porozuměli úředníci, kteří s nimi budou pracovat. Měly by být také zakotveny v právních předpisech a být vyjádřeny právnickým jazykem. V tom to případě ovšem ztrácí svou pedagogickou a psychologickou charakteristiku. Při této charakteristice je důležité respektovat individualitu jedince. Proto je tak důležité, aby speciálněpedagogičtí a psychologičtí pracovníci realizovali jednoznačnou definici a ukazovali na specifickou situaci jedince s SPU.

3 Druhy specifických poruch učení

Michalová (2016) uvádí tyto druhy SPU: Dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie.

Dyslexie

Je to neschopnost dotyčného člověka naučit se číst běžnými výukovými metodami. Čtenář zvládá text buď velmi pomalu, těžkopádně, se zárazy, ale poměrně přesně a s malou chybovostí (tzv. pravoemisférové čtení). Opakem je čtení překotné, rychlé, někdy se jedná až o čtenářský trysk s četnou chybovostí (tzv. čtení levoemisférové). Bývá narušen vztah ke čtení.

Děti se neradi čtením učí, protože jim zvládnutí textu trvá dlouho, snadno se při čtení unaví a aktivní práce jim uniká, tudíž je neuspokojí. Dítě čte navenek solidně, ale nemá tušení, o čem čtený text je.

V literatuře můžeme termín dyslexie najít ve dvou významech:

- V širším slova smyslu: označení celého společného komplexu specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jako pojem obecný.
- V užším slova smyslu odlišujeme tento termín poruch čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Označuje tedy jeden z druhů SPU. Také u nás hovorově často termín dyslektik označuje v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou, jak čtení, tak psaní, pravopisu.

Mezi typické dyslektické symptomy patří: obtížné rozlišování tvarů písmen, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, nerozlišování hlásek zvukově blízkých, nesprávné čtené předložkových vazeb, aj.

Dysortografie

Specifická porucha pravopisu, která se projevuje nápadnými nebo i nesmyslnými pravopisnými chybami plynoucími z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla. U dětí bývají velmi často obtíže i při vlastním osvojování gramatického učiva.

Dětem chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost např. skloňovat a časovat příslušné druhy slov, bývá narušen proces automatizace. Může být ovšem narušena jen určitá oblast gramatiky, poté se dotýká tzv. specifických dysortografických projevů.

Mezi typické dysortografické symptomy patří: grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch), chyby z artikulační neobratnosti, neschopnost dodržování pořadí písmen, slabik ve slově, inverze a záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, čili grafického projevu jako takového. Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Převaha obtíží je v narušení úrovně jemné motoriky.

Mezi typické dysortografické symptomy patří: zvláštní držení těla při psaní, zafixované nesprávné držení psacího náčiní, nesprávný sklon psacího náčiní, nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu nebo i nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických dovedností. Jde převážně o poruchu abstraktního myšlení vázaného na intelektovou vyspělost a ztíženým chápáním symbolické povahy grafických znaků, tedy čísel. Člověk s dyskalkulií nedokáže pochopit symbolickou hodnotu čísla a nepřiměřeně ulpívá na konkrétních názorných představách. Vážne i vnímání času a orientace v něm.

- Při oslabení pravé mozkové hemisféry lze registrovat výraznou neschopnost konceptualizovat množství čísel, problém s grafickou stránkou matematických úkonů psaní čísel, rýsování, nebo opoždění ve vizuomotorice.
- Při oslabení levé mozkové hemisféry můžeme registrovat neschopnost rozpoznat čísla a operační znaky, orientovat se v nich a pracovat s nimi. Nebo vážně krátkodobá sluchová paměť na čísla.

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby a neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku.

- Motorická: typickým příznakem je přerušovaná kostřbatá čára, roztřesené linie, přetahování nebo nedotahování linií, motorické zjednodušení tvarů.
- Vizuální: zde chybí schopnost vytvářet vlastní představu, neschopnost napodobit různé seskupení čar a obrazců, chybí detaily.
- Integrovaní: kombinace dyspinxie motorické a vizuální.

Dysmuzie

Specifická porucha hudebních schopností – jedná se o narušení schopnosti vnímání a reprodukování hudby a rytmu. Řadí se mezi častější specifické poruchy, ale nemá až tak velký dopad na proces učení jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Dyspraxie

Porucha motorické obratnosti v různých oblastech. Jejímž hlavním rysem je vážné postižení vývoje pohybové koordinace, která nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou nebo získanou nervovou poruchou.

4 Příčiny SPU

Michalová (2016, str. 38) uvádí, že pojetí českých autorů vycházelo v 60. letech 20. století z prací O. Kučery v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze, který na základě rozboru případů svých dětských klientů rozlišil čtyři základní etiologické skupiny dyslektiků:

- E: encefalopatická: 50 % případů, prokázáno drobné poškození mozků, získané v době porodu, při porodu nebo časně po něm.
- H: hereditární: 20 %, důkazy o přítomnosti poruch sdělovacích funkcí v blízkém příbuzenstvu dítěte, přestože u nich nebyly diagnostikovány, ale v anamnéze je uvádějí tzv. pouhým výčtem symptomů.
- HE: hereditárně-encefalopatická: u 15 % případů byl vznik kombinace obou výše uvedených vlivů.
- A: nejasná: u 15 % je etiologie nejasná, případně o etiologii neurotickou.

Vliv genetiky na výskyt dyslexie nebyl nikdy vyloučen. Na konci 20. století se prokázalo, že téměř u 34 % dětí s vývojovou dyslexií měli jejich rodiče či jejich sourozenci problémy se čtením. Specifická porucha může být indikována změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy či nedostatečným rozvojem některých psychických funkcí. Potíže patrně spočívají také v nedostatečné souhře a spolupráci obou mozkových hemisfér.

Matějček (1995, str. 37) uvádí funkce mozkových hemisfér: **Pravá** hemisféra zpracovává podněty celostné, je názorová. Pravou hemisférou zpracováváme tvary, orientujeme se v prostoru, rozumíme plánům a grafům, převádíme své zrakové představy do kresebných výtvorů. Pomocí této hemisféry poznáváme obličej.

Levá hemisféra naopak provádí pohotovější a kvalitnější operace analyzační a syntetizační, je názorová. Levou hemisférou mluvíme, rozumíme řeči mateřské i cizí, kterým se učíme, rozkládáme slova na slabiky a hlásky (sekvenční časová analýza).

5 Výskyt SPU

V České republice se uvádí 2–4 % jedinců trpících SPU, u chlapců je výskyt obtíží zhruba třikrát vyšší. Podle statických údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro školní rok 2014/2015 se SPU vyskytuje u 4 % dětí s vývojovými poruchami učení na základních školách a 2 % na středních školách. Jedinci v tomto výzkumu jsou ovšem jedinci s výraznými problémy, kteří jsou zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto v údajích nejsou započítáni jedinci s SPU kompenzovanou či s jinak lehčími projevy (Michalová 2016, str. 40).

6 Dopady SPU na proces učení

Jucovičová, Žáčková (2015, str. 8 – 41) uvádějí, že u **dyslexie** se budou vyskytovat problémy všude tam, kde budou výsledky závislé na čtenářském výkonu nebo na práci s textem. V českém nebo cizím jazyce jsou problémy s opisem, přepisem nebo i s kontrolou napsaného. V matematice mohou nastat problémy v porozumění zadání slovních úloh. Mezi velmi časté problémy patří i správné přečtení zadání, které je v podobě psacího písma. Obtíže se většinou neomezují pouze na vyučovací předmět čtení, ale proniká do většiny vyučovacích procesů, kde je dítě závislé na čtení.

U **dysgrafie** může problém nastat, pokud se děti musí učit pouze ze svých zápisků v sešitech (jsou nečitelné, nepřehledné i chaotické...). Porucha se projevuje i do schopnosti rýsování, kreslení, malování. Postupem času může vzniknout i odpor k psaní, protože děti jsou nuceny psát úkoly nanečisto a poté je přepisovat, nebo jsou jim snižovány známky za nižší kvalitu nebo jsou nuceny psát úkoly „navíc“. Efektem je ovšem pouze stále snižující se kvalita písma.

U **dysortografie** nastávají problémy při diktování diktátů, nebo při zaznamenávání domácích úkolů, pomůcek nebo kratších sdělení pro rodiče, kdy jsou záznamy diktovány a nejsou zaznamenány na tabuli. Proto je potřeba si ověřovat si informace, aby nedošlo ke zkreslení informací. V situacích, kdy musí reagovat v rozhovoru, můžou nastat problémy s pohotovostním vybavením pojmů, s výběrem adekvátního výrazu nebo vhodnější příležitější formulaci.

U **dyskalkulie** problémy nenastávají pouze v předmětu matematika, kde se mohou objevit při výpočtech objemů a obsahů těles. Ale mohou nastat i v chemii, fyzice, nebo dokonce i v zeměpise, kdy se musí určovat souřadnice, nebo v dějepise, při práci s časovou osou.

U **dyspraxie** se čas pro všechny činnosti se prodlužuje, protože jsou prováděny neúčelné pohyby, pohyby jsou hůře regulované, děti neodhadnou sílu, energii, a celkově děti činnosti stojí více úsilí. Dyspraxie může mít negativní vliv i na sociální kontakt.

U **dyspinxie** lze objevit problémy ve výtvarných výtvorech ve vlastivědě, v přírodopisu, v zeměpise, protože snížená úroveň kresby se zde objeví v náčrtech, grafech a obrázcích, které v předmětech objevují.

U **dysmúzie** nastanou největší problémy v hudební výchově, ale z důvodu porušené rytmicity se mohou objevit i v některých výkonech v tělesné výchově. Kdy mohou nastat i psychické problémy v podobě zvýšeného ostychu, sníženého sebehodnocení nebo pocitů méněcennosti.

7 Diagnostika

Michalová (2006, str. 88 -107) uvádí, že písemný souhlas je nezbytný pro zahájení diagnostického procesu. Při diagnostikování nezletilého žáka podepisují souhlas jeho zákonní zástupci/rodiče. Souhlas musí projevit i zletilý žák. Podpisem stvrzují, že dostali potřebné informace o samostatném postupu vyšetření včetně užití konkrétních diagnostikovaných nástrojů. Při podpisu vyjadřují i své porozumění rizikům vznikajícím při odmítnutí doporučeného intervenčního postupu odborného pracoviště.

První diagnostiku dyslektika provedl Zdeněk Matějček v roce 1952. Základem diagnózy byla rychlost čtení testovaného dítěte s úrovní jeho rozumových schopností. Později se začala zohledňovat i kvalita čtení, pochopení obsahu čteného, kvalita písemného projevu.

Diagnostiku SPU, která opravňuje integraci žáka, provádí pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně-pedagogické centrum (SPC). Závěry z jiných zařízení může škola akceptovat.

Na první projevy nejčastěji upozorňuje učitel, který by měl po dohodě s rodiči vytvořit plán podpůrných opatření (PLPP), s cílem minimalizovat projevy obtíží. Po třech měsících by mělo dojít k vyhodnocení. Pokud výsledek plánu není dostatečný, mělo by být provedeno odborné vyšetření.

Při SPU je zaměřeno na čtyři základní oblasti:

- Podpůrné diagnostické aspekty → osobní a rodinná anamnéza, školní a sociální anamnéza.
- Aktuální úroveň intelektových schopností.
- Úroveň výkonu ve čtení, psaní, pravopisu, počítání.
- Úroveň funkcí podmiňující zdárný výkon – vnímání, pozornost, motorika.

V průběhu vyšetření je ideální komunikovat v týmu. Tvoří ho psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, učitel a další pracovníci se zvou podle potřeby. Na začátku vyšetření je potřeba formulovat problém, stanovit si záměr diagnostiky a zvolit diagnostické hypotézy, zvolit vhodné metody a vyvodit závěr pro edukaci.

Speciálně pedagogická diagnostika:

Speciální pedagog diagnostikuje aktuální dosaženou úroveň žáka. Úroveň je východiskem dalšího individuálního působení. Sleduje dílčí dovednost nebo vývojové etapy, které by mohly způsobovat problémy. Také speciální pedagog analyzuje dovednosti.

Diagnostika percepce (vnímání)

Při oslabení intermodalita (schopnost přepínat mezi různými způsoby smyslového vnímání) mají problémy s vytvořením spojení mezi zrakovými, sluchovými a prostorovými podněty. V praxi se to může projevit v obtížném pochopení souvislostí mezi grafickými podobami souhláskami D, d a jejich psací podobou. Souvisí tedy s čtením a psáním. Nemusí pochopit smysl, obsah zadání školního zadání a úloh. Rozlišujeme více druhů percepce: Zrakovou, sluchovou, taktilní, kinestetickou.

Diagnostika zrakové percepce

- Při výměně písmen u dyslektiků se předpokládá, že je způsobená tím, že děti setrvávají ve vývojovém období, kdy rozlišují tvar, ne polohu.
- U předškoláků a mladších se často indikuje Edfeldtův reverzní test (úprava Malotínová 1968). Hodnotí hlavně úroveň vizuální diferenciacce s cílem zjistit její eventuální nezralost.
- Ve věku 4–8 let se používá Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové – popisuje úroveň vizuomotorické koordinace, senzomotorické koordinace a manuální zručnosti.

Diagnostika sluchové percepce

- Zkouška sluchové diferenciacce – v této zkoušce dítě rozlišuje, zda dvojice bezsmyslných slov je stejná, či nikoliv.
- Druhou zkouškou je sluchová analýza a syntéza, kde se hodnotí úroveň schopnosti rozkládání slov na hlásky a naopak.

Diagnostika vnímání vztahů v prostoru

- Obtíže se projevují v orientaci v ploše, v geometrii a v aritmetice, při psaní dítě neodhadne, zda se slovo vejde na řádek.
- Zkouška obsahuje: orientaci v čtverci, orientaci na vlastním těle a orientaci na osobě sedící čelem ke zkoušenému.

Zkouška čtení

- Při zkoušce čtení sledujeme charakteristicky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, stupeň vývoje čtenářského návyků a porozumění čtenářského textu.
- Všimáme si při ní ovšem i strategie, které dítě využívá k překlenutí situace.

Zkouška písemného projevu

- Při zkoušce písemného projevu sledujeme úroveň grafomotoriky, znalost tvarů písmen a dovednost je napodobit, zvládnutí hláskování stavby slov, znalost gramatických pravidel a dovednost je aplikovat.
- Mezi další hlediska při zkoušce patří správný posed u psaní, správný úchop psacího náčiní a přiměřený tlak, soustředění na práci, nebo třeba použití gramatických pravidel.
- Během zkoušky je po dítěti vyžadován opis textu, přepis tiskacího textu do psacího, diktát psaní na volné nebo zadané téma.

Diagnostika matematických schopností

- Zaměřujeme se převážně na oblasti předčíslných představ, číselných představ, struktur čísel a jejich pozic v řadě, matematických operací, slovních matematických operacích, číselných řad, paměti, orientace v čase.

7.1. Služby poradenských zařízení

Krejčová aj. (2018, str. 58 – 60) uvádějí, že poradenská zařízení (PPP, SPC) nebo neziskové organizace nabízí kromě diagnostiky také konzultační, intervenční, terapeutické a reedukační aktivity.

- Konzultační aktivity: cílem rozhovoru je najít vhodnou podporu, která může zahájit dlouhodobou spolupráci se zařízením nebo předávání kontaktů dalších odborníků.
- Reedukační aktivity: jsou zahájené po diagnostikování specifických poruch učení. Spočívají v rozvoji oslabených oblastí. Postup je stanoven individuálně pro každé dítě, a jsou v něm využívány speciálně-pedagogické postupy, didaktické metody a metodické materiály.

Poradenská zařízení mohou rodičům nabídnout i programy pro rozvoj oslabených zrakových a sluchových schopností například:

- KUPOZ: pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, pozornosti, paměti, logického myšlení a vyjadřovacích schopností u dětí s obtížemi s pozorností ve věku 8 – 12 let.
- MAXÍK a HYPO: jsou zaměřeny na posílení a osvojení schopností a dovedností souvisejících s výukou čtení, psaní a počítání.
- Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE): pro rozvoj kognitivních funkcí, na plánování, rozvoj pracovních strategií, způsob zpracování a prezentaci informací.

8 Faktory ovlivňující rozsah specifických obtíží

SPU musíme brát jako multifaktoriální postižení. Proto je potřeba při korekci dbát na i na působení vnějších a vnitřních faktorů, které ovlivňují výkonost každého jedince s SPU. (Michalová, 2016, str. 83 – 87)

8.1. Vnější faktory

- Rodinné prostředí: svou péčí či naopak nepodnětností ovlivňuje inteligenci dítěte, její typické rysy, ale také to, do jaké míry dítě povzbudí, ocení jeho snahu, pomohou mu překonat jeho obtíže ve čtení, psaní, počítání či naopak budou handicap ignorovat. Rodiče by měli být schopni pomoci dítěti najít jeho přednosti, naučit dítě se samo pochválit a nebýt k sobě extrémně kritické.
- Sourozenci: sourozencům je důležité vysvětlit, v čem spočívá problém jejich sourozence. Aby se za něj ve škole nestyděli nebo aby se ho nebáli zastat, a aby věděli, že je to správné. Poté je důležité, aby sourozenci na dítě s SPU nežárlili, že se jim rodiče věnují více, než jim. Nebo naopak aby nebyla všechna pozornost věnovaná dítěti bez SPU.
- Učitel a škola: příprava pro dítě s SPU vyžaduje více času a úsilí. Pedagog stále musí zvažovat nepopiratelnou skutečnost, že tyto děti nejsou schopny pracovat lépe, přesto oceňovat jejich snahu, nejen bezchybný výkon, zdůrazňovat

a radovat se spolu s nimi ze sebemenšího pokroku. V opačném případě hrozí vznik odporu ke škole, pocit méněcennosti, vzniku poruch chování.

- Vliv vrstevnických skupin: tento faktor má velký vliv na sebevědomí dítěte a jeho sebehodnocení. Pro děti je důležité prosadit se ve skupině, nejde-li to tzv. normálně, zkouší to jinými způsoby. Vezme na sebe roli šaška, ale horší variantou je, pokud si dítě své postavení si vynutí násilím.

8.2. Vnitřní faktory

- Resilience: jedná se o míru odolnosti vůči stresu a zátěži jedince. S vysokou resiliencí jsou jedinci adaptabilnější, flexibilnější a lépe zvládají stres a mnohdy dokážou neúspěch vnímat jako překážku k překonání. Děti s nízkou resiliencí naopak bývají pesimističtější, nevěří si, vnější překážky je mohou dohnat až k somatickým obtížím.

9 Reedukace specifických poruch učení

Základní zásady je potřeba dodržovat, aby se z reedukace nestalo doučování. Nebo mohou být náhodně prováděna známá cvičení, které způsobí ztrátu motivace, snížení sebedůvěry a mohou se projevit další negativní jevy.

Základní reedukační zásady dle Zelinkové (2015, str. 72 – 75):

- Reedukace vychází z rozboru příčin, z diagnostiky odborného pracoviště.
- Reedukace navazuje na dosaženou úroveň bez ohledu na věk a učební osnovy.
- Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, soustavná motivace.
- Metody preferují multisenzoriální přístup.
- Reedukace je individuální přístup.
- Reedukace vychází z pozitivních momentů ve vývoji dítěte.
- Reálné hodnocení výsledků reedukace, sebehodnocení.
- Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte.

Oblasti reedukace dle Zelinkové (2015, str. 75 – 78):

- Reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu.
- Rozvíjí se funkce, které jsou oslabené, a vycházíme z úrovně, na které se dítě nachází. Při zvolených cvičení měníme motivaci a náměty, podle věku dítěte.
- Utváření dovedností správného čtení, psaní a počítat.
- Zde reedukace souvisí se znovuutváření dovedností, vrací se k předchozím etapám, postupuje se tempem, které vychází z potřeb dítěte.
- Rozdíl od postupů ve školních třídách je ve způsobu zvládnání jednotlivých kroků a v jejich tempu.
- Působení na psychiku jedince s cílem naučit se s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého.
- U dětí s SPU je třeba i psychická podpora, která je důležitá k utváření přiměřeného sebehodnocení, sebevědomí a ke zdravému psychickému vývoji. V případě neúspěchu reedukace je potřeba se zaměřit právě na psychickou stránku dítěte, aby se naučilo s poruchou číst, naučit dítě kompenzovat nedostatky a ukázat mu, že k osvojení poznatků lze použít i jiné cesty.

9.1. Reedukace jednotlivých SPU

Jucovičová, Žáčková (2008, str. 99 – 145) uvádí reedukaci dyslexie, dysgrafie, dysortografie:

Reedukace dyslexie

- Zaměřuje se na osvojování hlásek a písmen, rozlišování a fixace tvarově podobných písmen, spojování slabik do slov, čtení textu a na osvojování písmen.
- Při osvojování spojování hlásek a písmen do slabik se může využít manipulace s kostkami s písmeny, modely písmen. Spojení slabiky s předmětem nebo obrázkem, propojení s pohybem, vysvětlit dítěti princip, který mu následně opakujeme.

- Při rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen se využívá spojování obrázku s písmenem, barevné „vyškrtávání“ nebo „kroužkování“ písmen v textu, speciální pracovní listy.
- Ke spojování slabik do slov se využívají speciální pexesa a domina, speciální záložky nebo ukazování právě čteného úseku prstem.
- Při reedukaci čtení se nejprve volí krátké texty s jednoduchými a krátkými větami. Obtížnější slova v textu se procvičují dopředu. Upřednostňují se velká písmena s výraznějším typem písma, který je ovšem jednoduchý a běžný.
- Na osvojování písmen se může využít modelování písmen z tvarovacího drátu, kreslení tvarů písmen a jejich obtahování, dokreslování neúplných či nedokončených tvarů písmen nebo se můžou využít textová písmena.

Reedukace dysgrafie

- Zaměřuje se především na rozvoj funkcí, které jsou potřeba pro psaní. Což je hlavně hrubá a jemná motorika.
- Využívají se cviky na uvolnění svalového napětí a uvolnění ruky. Dále se zaměřuje na správný úchop a sklon psacího náčiní, nebo také na jeho správný výběr. Dále se také zabývá správným sezením u psaní.
- Reedukace dysgrafie tvoří systém logicky na sebe navazujících kroků. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně se přechází k úrovni vyšší a náročnější. U reedukace dysgrafie nechceme, aby si dítě „vypsalo“ ruku dlouhými texty. Protože neplatí, že čím více bude psát, tím budou jeho výsledky lepší.
- Mezi cvičení rozvíjející jemnou motoriku a senzorio-motorickou koordinaci například patří drobné ruční práce, vytrhávání papírů, tvarování těsta, pletení copánků nebo vázání různých uzlů.
- K rozvoji hrubé motoriky můžeme využít napodobování chůze zvířat, chůzi po kruhu, chůzi mezi kuželkami, poskoky po jedné noze nebo chůzi po kladině.
- Důležitým předpokladem pro zvládnutí psaní je určitá úroveň grafomotorických schopností. Narušení těchto schopností se projevuje v grafickém projevu.

Reedukace dysortografie

- Prvky reedukace vytváříme z konkrétních obtíží dítěte. Dalšími faktory jsou výsledky psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky.
- Vynechávání písmen je znakem narušené schopnosti analyzovat a syntetizovat slovo. Tuto schopnost podporujeme i zrakovou pamětí – skládáním slov z obrázkových textilních nebo dřevěných písmen.
- Při vynechávání, přidávání nebo nesprávném umístění diakritických znamének může využít specifickou pomůcku – bzučák, který pomáhá oddělit krátké a dlouhé samohlásky. Dále můžeme využít pružné gumy, specificky zaměřené diktáty nebo můžeme zapojit celé tělo.
- Při problémech rozlišování znělých a neznělých souhlásek může pomoci barevné rozlišování nebo můžeme využít hmat.
- K zlepšení rozlišování měkkých a tvrdých slabik DI-TI-NI/DY-TY-NY lze použít tvrdé a měkké mačkadlo, barevná pravidla, nebo karty s I/Y barevně odlišeným. Uplatnění hmatu, zraku, pohybu a sluchu napomáhá snadnějšímu rozlišování měkkých a tvrdých slabik.
- Při reedukaci rozlišování slabik BĚ/BJE, PĚ, VĚ/VJE, MĚ/MNE lze použít i gramatické pravidlo, a ne pouze sluchovou stránku. Můžeme použít vizualizaci.
- K rozlišování hranic slov v písmu můžeme využít „popletené“ věty, různé předměty a obrázky nebo kartičky se slovy.
- K rozvoji slovní zásoby může posloužit i vysvětlování pořekadel, lidových pranostik nebo ustálených rčení. Pro zábavnější formu můžeme využít hru, jako například: „Dokonči příběh“, „Kde je chyba“ nebo „Nový dům“.
- Při osvojení a fixaci pravopisných pravidel je potřeba dítěti dopřát dostatek času. Automatizaci by měla být poslední fází osvojení. Vlastní gramatické přehledy jsou pro děti vhodnější než přehledy, které je možné zakoupit. Velmi důležité je i pravidelné průběžné opakování.

Empirická část

10 Reedukační tábor Prodys

Jedná se o tábor pro děti s poruchami učení i chování. Průběh tábora má za cíl pomoci dětem k nácviku školních dovedností. Během celého dne probíhá reedukace v podobě 6 bloků po 45 minutách. Bloky jsou rozdělené na 3 bloky dopoledne a 3 bloky odpoledne, během kterých děti střídají stanoviště „pracovní listy“, „míče“ a „počítače“.

Skupiny dětí jsou vytvořené podle věku, ale bere se i zřetel na ukončené ročníky ve škole. Úroveň obtížnosti jednotlivých bloků jsou stanovené pro každé dítě individuálně, podle ukončeného školního ročníku. Informace, materiály a úkoly mají děti vždy připravené, v barevných deskách, již před začátkem tábora (viz. Příloha B). Desky si děti nosí vždy na stanoviště, kde se podle nich pracuje. Za každý splněný úkol děti získávají hvězdičky. Děti hvězdičky mohou získat i za pomoc při úklidu nebo za hezky uklizenou chatku. V deskách se nachází úkoly, které slouží k opakování učiva předchozích ročníků, nebo jim mohou pomáhat v přípravě na následující učiva.

Tábor probíhá v Častoboři, rekreačním zařízení u Slapské jezero. Pod dohledem vedoucího zde děti tráví odpolední klid, kdy probíhají i různé hry zaměřené na koncentraci, sebeovládání nebo vytrvalosti. Během relaxace dochází u dětí k ukládání získaných informací a k relaxaci.

V průběhu týdne děti získávají hvězdičky, které se v půlce týdne sečtou. Tento den (v úterý) bývá i volnější den. Kdy dopoledne bývá klasický program, kdy děti ještě chodí po stanovištích, ale odpoledne probíhají soutěže nejčastěji u vody, když to počasí dovolí. Večer probíhá vyhodnocení hvězdiček, podle kterých děti zhodnotí, kam mají zaměřit své úsilí v následujících dnech tábora.

10.1. Gymnastické míče, tenisové míče a švihadla.

Zde slouží gymnastické míče k procvičování a upevnování učiva, pomocí podpory rytmu, propojení hrubé a jemné motoriky. Děti skáčou na gymnastickém míči a přitom vyjmenovávají například abecedu, anglickou abecedu, vyjmenovaná slova, slovní druhy, vzory podstatných jmen, měrné jednotky nebo počítají anglicky či německy do dvanácti a zpět. Za splnění úkoly dítě dostane vždy hvězdičky.

Pokud dítě úkol zvládne na gymnastickém míči, může postoupit k tenisovému míči. Což spočívá v házení míčku a opakování učiva. Následně se přesune ke švihadlu, kde se opět učivo opakuje a osvojuje. Většinou je mezi jednotlivými postupy alespoň jeden den, abychom se ujistili, že si dítě dané učivo osvojilo. Dítě za každé splnění úkolů získá hvězdičku.

10.2. Počítače

Na tomto stanovišti si děti osvojují, pomocí počítačových programů, dovednosti zaměřené na matematiku, český jazyk či všeobecný přehled. Vše se odvíjí na znalostech z jiných stanovišť, úroveň se stanovuje podle dosaženého ročníku na základní škole. I na tomto stanovišti mohou děti získávat hvězdičky.

10.3. Pracovní listy

Pracovní úkoly obsahují pravopisné úkoly, křížovky, tajenky, či matematické úlohy včetně grafomotoriky. K vypracování úkolů je dětem poskytnuto odborné vedení a péče, ovšem děti pracují svým tempem.

11 Cíl empirické části

Cílem empirické části je zjistit, jak děti s SPU pracují při učení. Následně navrhnout metody, jak jim pomoci při učení. Doporučit, jaký text dětem předkládat, aby jim co nejvíce vyhovoval při učení. Zjistit, jakou pomoc dítě vyžaduje při učení, zda vyžaduje přítomnost jiné osoby. Objasnit, zda dítěti vyhovuje čtení textu nahlas. Cílem je také zjistit, jak děti s SPU pracují s textem, jak věk působí na práci s textem anebo objevit, jaký pohyb děti zapojují do učení. Jedním z cílů bakalářské práce je popsat hry a metody, které dětem s SPU pomáhají v učení v jejich volném čase.

12 Použité metody

Nestandardizovaný dotazník

Pro získání informací byl využit nestandardizovaný dotazník. Dotazník obsahoval 10 otázek, které se týkaly věku, práce s textem a pomoc další osoby při učení. Respondenti odpovídali na uzavřené otázky anonymně.

Na dotazník odpovídalo 25 respondentů ve věku 10-15 let. Ve skupině bylo 15 děvčat a 10 chlapců. Největší zastoupení měla věková skupina 14 let, respondentů v této věkové skupině se zúčastnilo 7. Ve věku 10 let bylo 6 respondentů, ve věku 11 let pak 4 respondenti, ve věku 12 byli 2 respondenti. Ve věku 13 a 15 let vyplnilo dotazník po 3 respondentech. Průzkum probíhal poslední týden v srpnu roku 2019 na dětském táboře Prodys. Při vyplňování dotazníků byly dětem pokládány doplňující otázky.

13 Rozhovor s Mgr. Světlanou Drábovou

Vzdělání středoškolské: SPgŠ Beroun, r. 1979-1983, ukončené maturitní zkouškou

Vzdělání vysokoškolské:

- Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, bakalářské studium speciální pedagogiky, ukončeno 2005, Bc., státní zkouška předškolní pedagogika, speciálně pedagogické poradenství a diagnostika, psychopedie
- UJAK, magisterské studium speciální pedagogiky, ukončeno 2007, Mgr., speciální pedagog, státní zkouška speciální pedagogika, speciálně pedagogická diagnostika, speciálně pedagogické poradenství

Prodys - soukromá speciálně pedagogická praxe, poradce rané péče, poradce AAK

Kolik let se věnujete dětem se specifickými poruchami učení?

„Od roku 1997, tedy 23 let.“

Které metody doporučujete dětem s SPU při učení doma?

„Zapojení více smyslů, nácvik přes hrubou motoriku, stejná jako cvičení na táboře Prodys, percepčně motorická nápravná cvičení, propagátorkou v ČR je Mgr. Pavla Bubeníčková. Dále také nápravu grafomotorických obtíží, dle PaedDr. Yvety Heyrovské. Tyto metody jsou základem mé práce, co se týče náprav dětí s poruchami učení v poradně. Dále ve speciálně pedagogické poradně Prodys, kam oni dochází většinou jednou měsíčně, někdy až jednou za šest týdnů s rodiči. Kde dělají nápravy jednotlivých percepčních oblastí a grafomotoriky, v rámci právě těch metod. Plus někdy zapojuji přístupy od Dr. Feuersteina. Dále používám strukturované učení, kde je zdůrazněný řád, že je důležité dát rámeček, jasná pravidla.“

Jaké máte hlavní zásady, které doporučujete u dětí s SPU?

„Jasná pravidla, jasné hranice, ne volnou výchovu, v žádném případě to rozhodně není cesta k úspěchu.“

To předpokládám, že jsou nejčastější chyby. Že rodiče dětem dávají velkou volnost?

„Některí, ale oni jim většinou dávají volnost, ti rodiče, kteří sami ty hranice a pravidla nemají. Hlavně rodiče 90. let minulého století. Tak ti vlastně nedostali hranice od svých rodičů a oni je nedávají svým dětem. Protože to neumí, protože je nemají.“

To jsou tedy nejčastější chyby, tedy volnost ve výchově?

„Nedůslednost, občas se stává, že roli přebírají prarodiče, protože rodiče jsou velmi zaměstnaní. Výchovu přebírají jejich rodiče, takže se tam stírají role rodičů a prarodičů.“

Jaký máte názor na čtení pohádek u dětí?

„Čtení pohádek je u dětí velmi důležité, a předávat jim odkaz předků, právě prostřednictvím pohádek. Právě prostřednictvím pohádek můžeme stanovit právě ty pravidla a mantinely. Děti si pomocí pohádek vytváří charakterové volné vlastnosti, a celkově pohled na svět. Protože pohádky jsou jim bližší a hlavně jsou osvědčené generacemi našich předků, že fungují. Pro děti v dnešní době už přestávají být zajímavé klasické kreslené pohádky, které měly odkaz, který předávaly a vlastně teď potřebují boj a je jedno jestli mezi dobrem a zlem, hlavně potřebují boj. A pohyb na obrazovce a úplně se smazávají další plusové znalosti, které ty děti získávají.“

Ve kterém roce k Vám děti nejčastěji přichází k nápravným cvičením?

„Od čtyř a půl let, první na grafomotoriky třeba, ale nejčastěji chodí mezi 5. rokem až 10./11. rokem. Ale občas se stane, že přijde nějaký středoškolák, protože třeba chodil, ale pak se dostal to takého toho věku druhého stupně, kdy se s nimi moc cvičení nerozvíjím, protože oni jsou v opozici a protože rodič, s kterým jsou v opozici, jim těžko může dělat trenéra. A pak přijdou třeba na střední škole a začnou cvičit.“

Jak dlouho přibližně trvá, než se objeví výsledky nápravných cvičení?

„Je to velmi různé, záleží, co ty děti cvičí. Výrazně brzo se tam ozve, třeba když dělají cvičení analýzy, syntézy a diktáty. To se tam ozve třeba během 3-4 měsíců, okamžitě vidí a mají zpětnou vazbu ze školy. Třeba učení prostorové orientace se ozve po 2-3 letech. A některá ta cvičení se tam docvaknou třeba až po 5 letech. Třeba u některých dětí, ale je to velmi individuální, docvičíme tu oblast a hned se objeví. A u některých dětí se to objeví třeba až 3 měsíce po docvičení oblasti. U některých dětí docvičíme oblast grafomotoriky v dubnu/ květnu a výsledky ve škole se objeví až třeba v září/říjnu. Je to velmi individuální práce a porovnávání a velká trpělivost. A je tam důležitá každodenní práce a spolupráce s rodinou, to je základem. Spolupráce s rodinou je podle mě důležitá, i když máme mít úspěch u těchto dětí ve škole a kdekoliv. To je základ všeho. Mám spoustu dětí, kteří přišly s tím, že diagnóza, taková jako průměr, a že budou rádi, že se vyučí a dneska jsou vysokoškoláci a majitelé firem a už chodí se svými dětmi ke mně. Tam ta zpětná vazba je. Čím dál víc se objevují děti z volné výchovy, kde ti rodiče nedají ten dril. Prostě ty děti je neposlechnou. Ty děti si s nimi dělají, co chtějí.“

Myslíte, že děti ovlivňuje text, který dostávají ve škole, který se mají učit, protože v dotaznících vycházelo, že jim nejvíce vyhovuje tištěný text. Protože jim to nejvíce pomůže, protože nemají problém se tím to přečíst?

„Ale to je spíš druhý stupeň základní školy. Teď jsme narazili na velmi zajímavou věc. Měla jsem přednášku v Olbramovicích, protože tam ve škole jedou SCRIPT (pozn. zjednodušené písmo, více podobné tištěnému písmu), jedou vlastně jenom tiskací formu písma. A vlastně jsme narazili s maminkami, které už jsou absolventi, mají děti v primách/sekundách na okolních gymnáziích. Že ty děti mají problém číst psací písmo. Takže oni mají problém přepisovat poznámky učitelů z tabule. Protože oni s nimi tu psací formu trochu dělají, ale ty děti jí nemají zažitou, a jak grafémy nejsou přesně dodrženy, tak v tom psacím písmu, tak jim dělá problém čitelnost toho textu od těch kontorů z tabule, a ne všichni zdaleka mají tiskací formu poznámek, kterou jim předají. Takže určitě co se týká toho, jestli všichni děti psát tiskací formu, nevázaným písmem, tak v žádném případě. Protože vázané písmo má velký význam, ač v oblasti seriality, což je vlastně další cvičení, které jim tu chvíli odebereme. Ale i rytmus a pravidelnost, že to všechno je hrozně důležité.“

V dotaznících jsem se dětí ptala, zda si z textu vypisují poznámky z textu. Což se ukazovalo, že hodně dětí to tak má, protože jim to pomáhá si to lépe zapamatovat a naučit.

„ To ale spousty dětí tak má, protože to je další věc, ale pak jsou děti, které vlastně nejsou schopné si poznámky napsat tak, aby to po sobě přečetly, už třeba na tom druhém stupni základní školy. A aby si mohly psát poznámky do laptopu, tak zase musí umět psát všemi deseti na počítači. Takže ne vždycky je to úplně jednoduchý, ale dysgrafiků, v populaci je podstatě necelý jedno procento. A proč se kvůli jednomu procentu populaci by měli všichni psát jenom tiskace, to je prostě nesmysl. To je jako kdyby dyslektikům všichni četli a učili se číst třeba až do páté třídy. Proto je potřeba k dětem přistupovat velmi individuálně a radši to dělat s těmi, kteří to potřebují a mají dysgrafii a ne se všemi.“

Moc Vám děkuji za rozhovor a za čas, který jste mi věnovala.

14 Stanovení výzkumných otázek

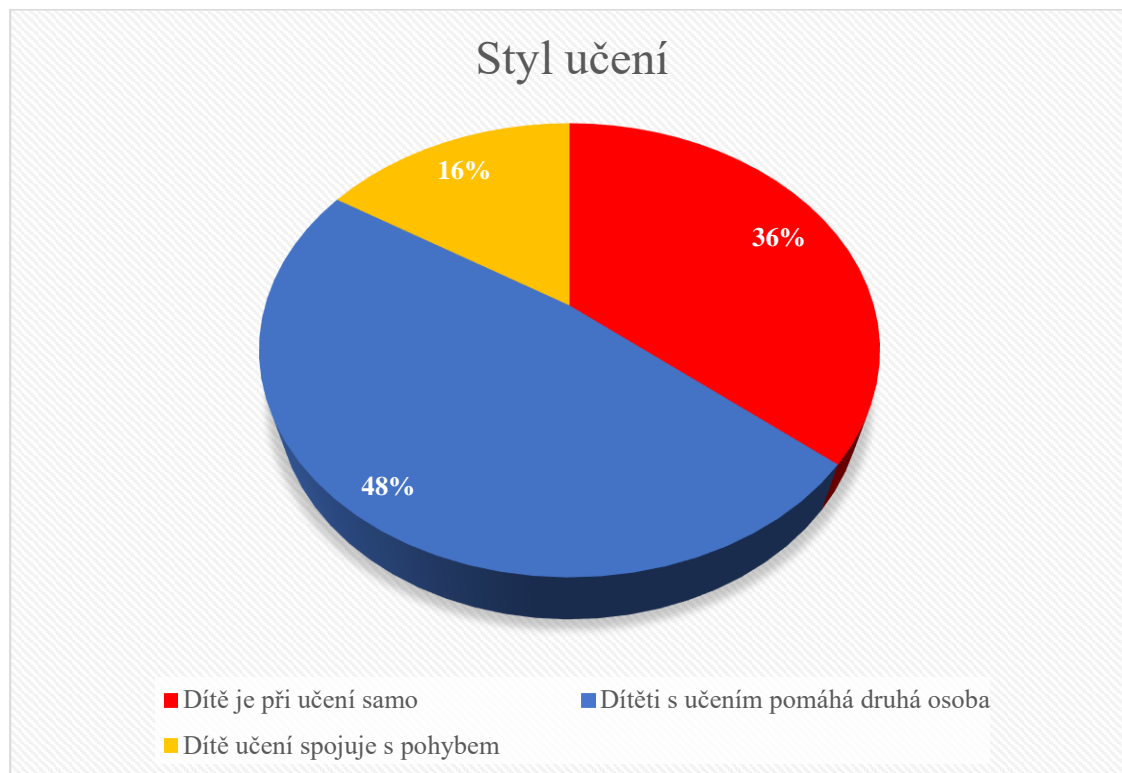
Na základě informací získaných studiem odborných pramenů a na základě dosavadních zkušeností a vědomostí jsem stanovila následující výzkumné otázky:

- Jak děti s SPU vyžadují součinnost jiné osoby při učení?
- Jaký má vliv ročník školní docházky na text, který se děti učí?
- Jaký druh textu dětem při učení vyhovuje nejvíce?
- Jaký druh pohybu zapojují děti při učení?

15 Vyhodnocení dotazníků

15.1. Jak děti s SPU vyžadují součinnost jiné osoby při učení?

Zjištěno pomocí otázek 3, 5



Graf č. 1 Součinnost jiné osoby

Celkem 12 respondentů uvedlo, že jim nejvíce vyhovuje, když jim při učení někdo pomáhá. V rozhovoru, který probíhal u vyplňování dotazníku, respondenti uvedli, že je to z důvodu vysvětlování nové látky nebo pro doplnění podrobností, které ve škole nepochytili. Většinou odpověděli, že jsou jim k dispozici rodiče nebo prarodiče. Někteří dělají domácí úkoly ve společných prostorech, aby jim druhá osoba mohla pomáhat i při jiné práci.

Celkem 9 respondentů vypovědělo, že při učení jim nejvíce vyhovuje být sami. Na doplňující otázku, kde si zjišťují informace, které nevědí, uvedli, že buď později u rodičů, nebo si informace hledají na internetových zdrojích či u spolužáků.

Pohyb do učení zapojují celkem 4 respondenti. Jako nejčastější pohyb byla zmiňována chůze. Ovšem pohyb zapojují i jiní respondenti, ale ti většinou volí pohyb při učení nových poznatků a informací, což se u nich projevilo u 10. otázky.



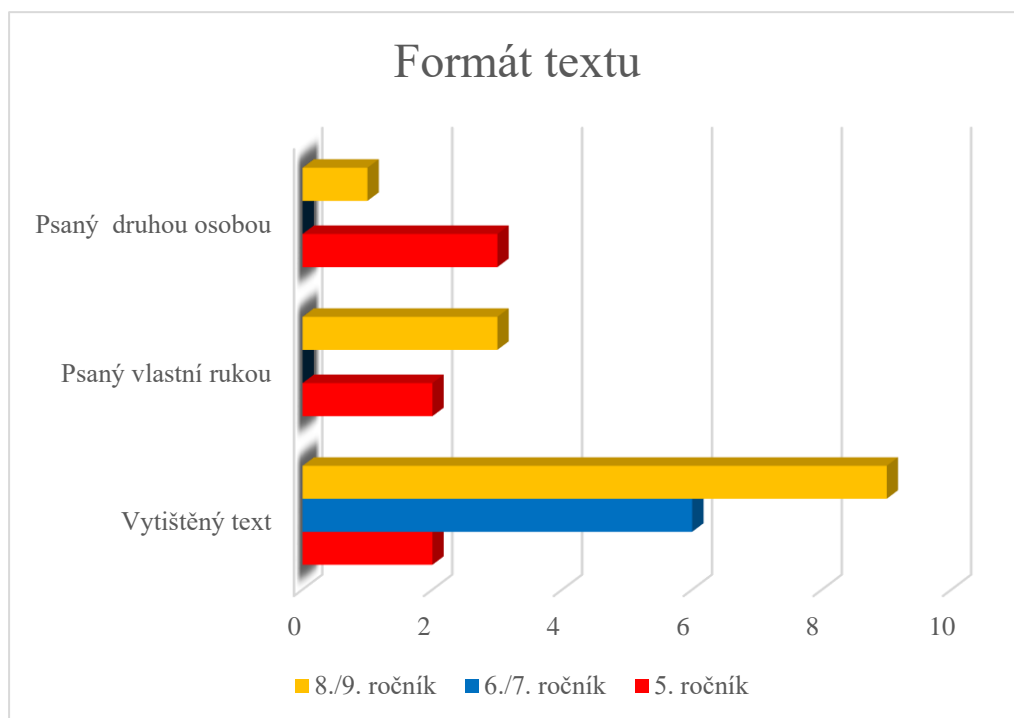
Graf č. 2 Čtení textu při učení

Na otázku, jak si nejlépe zapamatují informace z textu, odpovědělo 12 respondentů, že si text potřebují přečíst nahlas, aby text i slyšeli. Několik respondentů uvedlo, že při čtení potřebují druhou osobu, která jim čtení kontroluje. Jeden respondent odpověděl, že si texty namlouvá a poté pouští, aby měl možnost je slyšet víckrát.

10 respondentů uvedlo, že si text čtou pouze pro sebe. Ovšem části, kterým neporozumí, si čtou nahlas, aby je slyšeli, a následně jim porozumí. Odpověď, že jim nejvíce vyhovuje, když jim někdo text čte nahlas, zvolili 3 respondenti. Protože jim vyhovuje, že se mohou soustředit pouze na text, který slyší, a ne na čtení.

15.2. Jaký má vliv ročník školní docházky na text, který se děti učí?

Zjištěno pomocí otázek 2, 4, 6

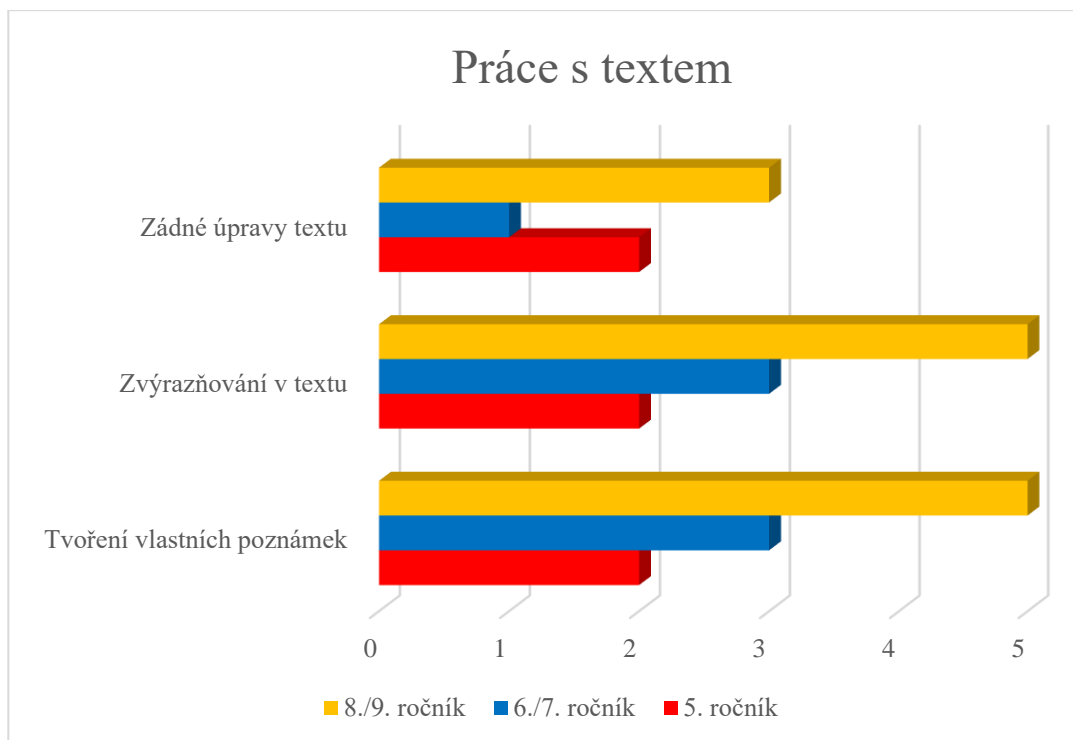


Graf č. 3 Formát textu

Od 6. do 9. ročníku značně přesahuje v odpovědích vytisknutý text. Celkem 6 respondentů v 6. /7. ročníku vybralo právě tuto odpověď. U respondentů z 8. /9. ročníku to bylo 9 respondentů z 13. Jeden z respondentů v 5. ročníku odpověděl, že mu vyhovuje text tištěný a text napsaný druhou osobou. Pokud se jedná o text psaný druhou osobou, musí se jednat o písmo tiskací anebo písmenka musí být větší. Text po dospělých lidech většinou nepřečte. I u tištěného písma taky velmi záleží na druhu písma.

Odpověď, že se respondentům lépe učí z textu, napsaného vlastní rukou, zvolilo celkem 5 respondentů, z toho 2 respondenti byli z 5. ročníku a 3 respondenti z 8. /9. ročníku. Většina odpověděla, že hlavním důvodem je, že se lépe v textu vyznají, a vědí, co kde je zaznamenáno.

Celkem 4 respondenti zvolili odpověď, že jim nejvíce vyhovuje text psaný druhou osobou, protože v tištěném textu se nevyznají a zdá se jim nepřehledný.



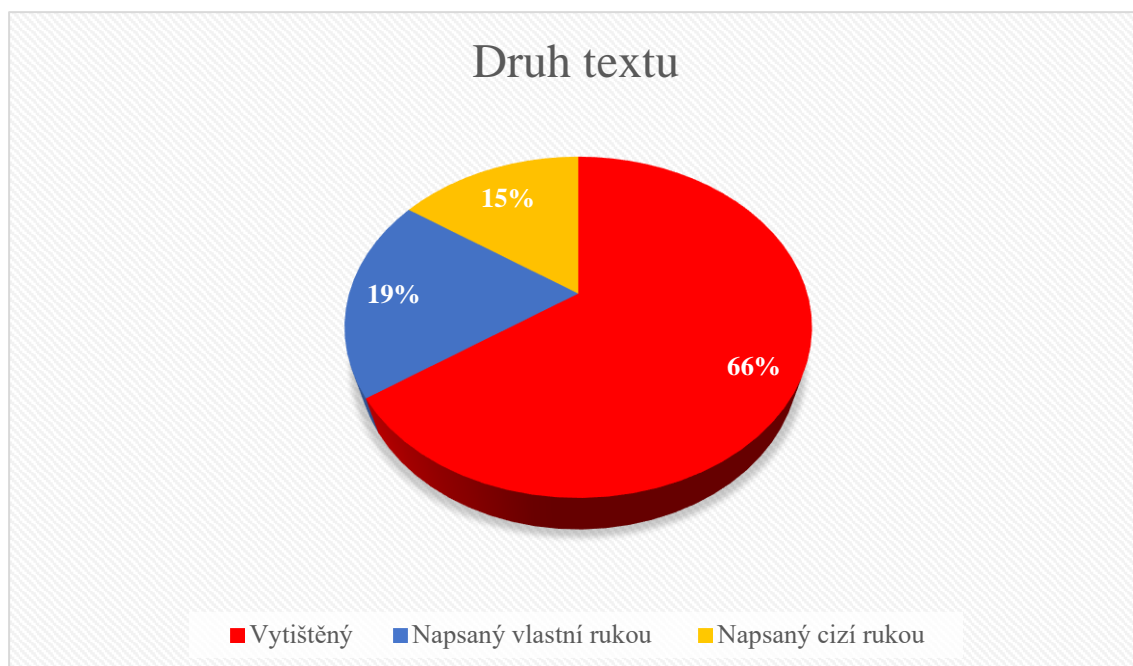
Graf č. 4 Práce s textem

Ve skupině respondentů z 8. a 9. ročníku byly zastoupené dvě odpovědi po 5 respondentech, že si z textu tvoří vlastní poznámky anebo si v textu zvýrazňují. V obou případech je hlavním důvodem zpřehledňování textů. Při vytváření poznámek respondenti ještě uváděli, že vlastní psaní vede k lepšímu zpracování. Poté si i text zkrátí, což jim následně pomáhá v učení. V této skupině byla odpověď, že si text neopravují zvolená 3krát. Zdůvodnili to především tím, že v přeepsaný text po sobě nepřečtou a zvýraznění textu tolik nevyužívají, pokud je text zvýrazněný například v učebnici.

3 respondenti ve skupině žáků 6. a 7. ročníku zvolili odpověď, že si tvoří poznámky a 4 respondenti, že si text zvýrazňují. Ve skupině 5. třídy byly stejně zastoupené všechny tři odpovědi. Každý z respondentů dokázal vysvětlit, proč zvolil právě tuto odpověď, a velmi často se podobaly odpovědi starších ročníků.

15.3. Jaký druh textu dětem při učení vyhovuje nejvíce?

Zjištěno pomocí otázky 4, 6, 7

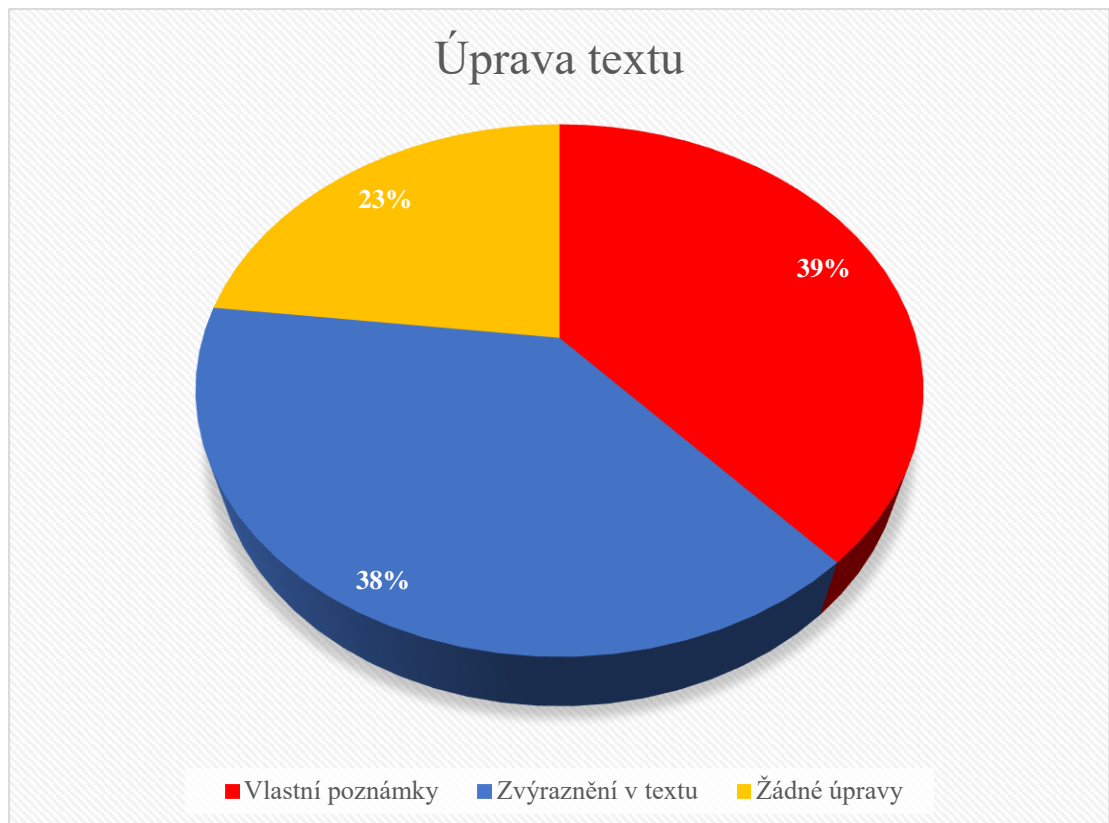


Graf č. 5 Druh textu

Celkem 17 respondentů zodpovědělo, že jim nejvíce vyhovuje text, který mají vytištěný, vyhovují jim texty s výrazněnými důležitými informacemi. Následně dětem vyhovuje, že s textem mohou dále pracovat. Některé děti si vytištěného textu dopisují poznámky. Ale mladším dětem vyhovuje, když text je větší a určitým stylem písma.

U 5 respondentů zazněla odpověď, že jim nejvíce vyhovuje text napsaný vlastní rukou. Respondenti odpověděli, že si informace následně lépe zapamatují a v textu se vyznají.

Celkem 4 respondenti odpověděli, že text jim vyhovuje nepsaný cizí rukou, protože tištěný text, ale vždy záleží na písmu, které je potřeba zvolit, všichni respondenti uvedli, že jim vyhovuje, když je text tiskacím písmem, protože psací písmo se jim čte hůře a následně se více soustředí na čtení a ne na zapamatování textu.



Graf č. 6 Úpravy textu

Celkem 10 respondentů uvedlo, že si text ještě následně upravují text do vlastních poznámek, nebo že si v textu zvýrazňují důležité části, případně nadpisy. Zvýraznění respondentům pomáhá se v textu lépe zorientovat.

Celkem 6 respondentů uvedlo, že si text nijak neupravují. U některých respondentů zaznělo, že v některých chvílích si zvýrazní informace, které se jim nedaří si zapamatovat. Po zvýraznění textu jim podaří informaci zapamatovat. Při neúspěchu zvýraznění informací, zapojují do učení pohyb, což se objevilo při dalších otázkách.



Graf č. 7 Zvýraznění textu

Celkem 23 respondentů uvedlo, že jim zvýraznění textu pomůže. Nejen při učení, ale i při orientaci v textu. Většina respondentů uvedla, že jim více vyhovuje, když jsou v tištěném textu informace spíše podbarvená, než když má písmo jinou barvu. Většina respondentů uvedla, že jim toto vyhovuje i při psacím písmu. Pomáhá při hledání informací, orientaci v textu, ale také v zapamatování informací.

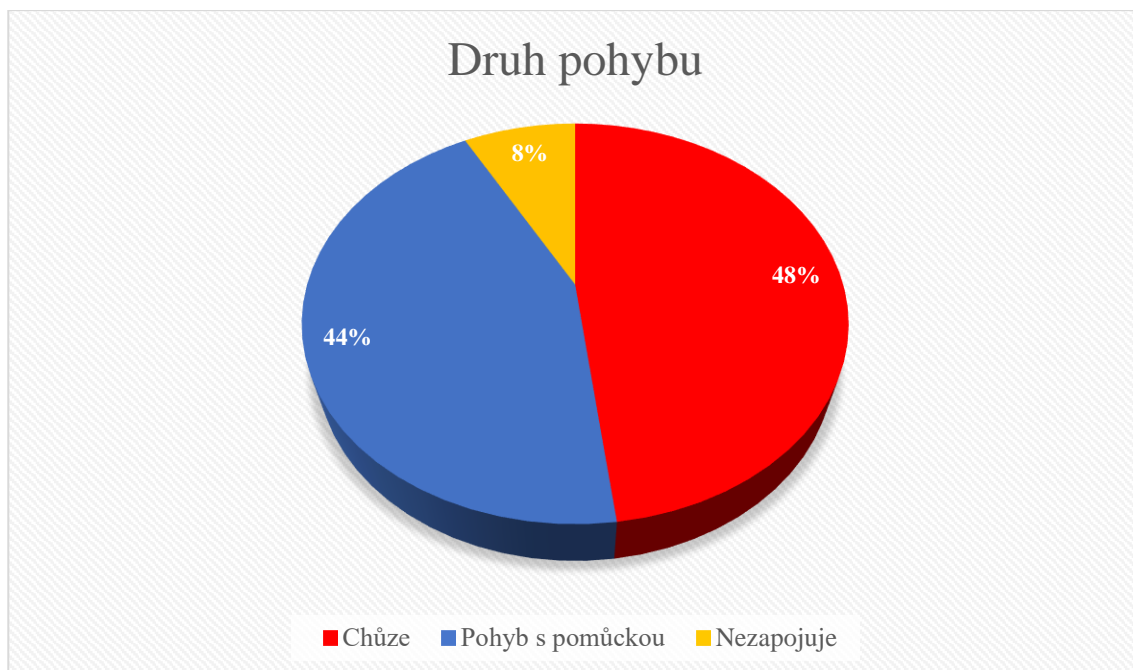
15.4. Jaký druh pohybu zapojují děti při učení?

Zjištěno pomocí otázek 8, 9



Graf č. 8 Zapojení pohybu

Celkem 23 respondentů uvedlo, že jim nejvíce vyhovuje zapojení pohybu do učení. Zapojení pohybu je využito i na letním táboře Pro dys. Zde děti zapojují rytmus a pravidelnost, kterou dodržují při pohybu. Pouze 2 z respondentů uvedli, že pohyb nezapojují. V průběhu tábora si ovšem začali uvědomovat, že jim pohyb napomáhá.



Graf č. 9 Druh pohybu

Chůzi do učení zapojuje celkem 12 respondentů. Chůze bývá velmi často využívána i na tábore Prodis. Hlavně ve chvíli, kdy se děti učí úplně poprvé a chtějí si vytištěné a připravené texty (vyjmenovaná slova, pádové otázky nebo druhy slov) přečíst. Většina dětí chodí, anebo se střídají na houpačkách. Ovšem při chůzi si děti text čtou nahlas a neruší se navzájem. Když děti potřebují, můžou si říct o pomoc, tím že chodíme s nimi. Děti mají text před sebou a čte se společně. Děti se tím učíme rytmu a pravidelnosti.

16 Shrnutí výsledků

- Jak děti s SPU vyžadují součinnost jiné osoby při učení?

Podle výsledků se projevilo, že celkem 48 % respondentů při učení vyžaduje přítomnost druhé osoby. Jedním z nejdůležitějších parametrů je vysvětlení informací či stanovení pravidel pro práci. Celkem 48 % uvedlo, že text si potřebuje číst nahlas, ovšem potřebují druhou osobu, aby kontrolovala, co čtou. Celkem 36 % uvedlo, že jim nejvíce vyhovuje být při učení sami. Ovšem k doplnění informací vyžadují přítomnost druhé osoby, anebo hledají informace na internetu.

- Jaký má vliv ročník školní docházky na text, který se děti učí?

Vliv ročníku školní docházky na text, který se děti učí, se projevilo, hlavně v tom, že někteří respondenti ve vyšších ročnících po sobě text nepřečtou, proto upřednostňují tištěný text. U respondentů v 5 třídě bylo vidět, že respondenti hledají, jaký způsob jim vyhovuje nejvíce. Ovšem u všech dětí je důležitý individuální přístup a je potřeba pomoci jim najít řešení, které jim vyhovuje nejvíce.

- Jaký druh textu dětem při učení vyhovuje nejvíce?

Nejvíce dětem s SPU vyhovuje vytištěný text, ze kterého si děti buď vypisují vlastní poznámky. Pokud děti po sobě například text nepřečtou, vyhovuje jim vytištěný text, kde jsou zvýrazněné informace. Vlastní rukou nebo text napsaný jinou osobou vyhovuje malému počtu respondentů. U obou případů byly zmíněné ještě jiné podmínky, například styl písma nebo čas, který mají na napsání textu.

- Jaký druh pohybu zapojují děti při učení?

Většina zapojuje pohyb do učení. Už automaticky, aniž by si už uvědomovali, že pohyb zapojují. Někteří jedinci pohyb nezapojují pravidelně. Ovšem u informací, které jim nejdou jednoduše zapamatovat nebo pochopit, zapojují pohyb. Stejně používaná při učení je chůze i pohyb na gymnastickém míči nebo s jinou pomůckou – míčkem, švihadlem. Děti do učení pohybem dostávají pravidelnost a rytmus, který jim pomáhá se zapamatování informací. Zapojení více smyslů dětem pomáhá.

17 Diskuze

V knihách najdeme spousty možností, jak pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení. V knize od autorek Krejčové, Bodnárové a kol. (2018) najdeme 100 tipů na práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Jedním z tipů je naučit dítě, aby si dokázalo zorganizovat čas a přiřadit správnou důležitost domácím úkolům, ale také aby dokázalo odhadnout čas, jak dlouho mu zabere vypracování. Aby vše mělo připravené včas. U dětí s diagnostikovanou poruchou učení je právě čas velmi důležitý. Děti, které mají dostatek času, mohou si v klidu napsat poznámky, které po sobě přečtou. Mají možnost zvýraznit si části a zpracovat si text podle sebe a nemusí být vystaveni stresu, z toho že úkol nezvládnou. Děti na táboře Prodys si plánují jednotlivé úkoly převážně sami, ale máme přehled o dětech během jednotlivých stanovišť a snažíme se dětem předat systém, kterým si mohou plánovat činnosti.

S výsledkem, že si 39 % dětí dělá vlastní poznámky, souvisí i to, že bychom děti mohli naučit dělat si grafy, tabulky nebo myšlenkové mapy, které následně děti mohou mít vyvěšené, a mohou si je přečíst, kdykoliv půjdou okol. Ovšem musíme děti nejdříve naučit vytvářet efektivní tabulky a grafy, na ty je správný čas na druhém stupni základní školy. Ovšem myšlenkové mapy můžeme využít i u dětí mladšího školního věku. Myšlenkové mapy mohou dětem sloužit k třídění informací. Do mapy patří pouze body a dětem poté mohou pomoci k pochopení určitých vztahů a souvislostí.

Jedním z dalších tipů je psaní na počítači, což má sloužit například k odstranění únavy u dětí s dyslexií. Ovšem aby si děti mohly psát zápisky do počítačů, potřebují umět psát rychle na počítači, proto je potřeba trénovat alespoň pár řádků denně. Psaní rukou však není vhodné vyřadit, protože do učení to přináší rytmus a pravidelnost. Na prvním stupni základní školy bychom určitě neměli nepoužívat počítače. Ale na druhém stupni školy bychom mohli dovolit psát slohové práce na počítači, neboť dítě s dyslexií může práci psát na „nečisto“ a následně až oficiální verzi. Právě kvůli tomu, že první verze nemusí být čitelná. Naopak délka textu slohové práce bývá obsáhlejší. Myslím si, že v dnešní době je výhodou znalost práce s počítačem v budoucím životě, kdy jsou tyto zkušenosti vyžadovány.

Velmi důležitý je **individuální přístup** k dítěti s SPU. Po diagnostice v poradenských zařízeních (PPP, SPC), ze které je sestavený individuální vzdělávací plán, je důležité respektovat odlišné metody a přístupy k práci s dětmi s SPU. Při jejich uplatňování je důležité brát v potaz i charakterové vlastnosti dítěte a respektovat současnou úroveň schopností, ve které se dítěte právě nachází. Umožnit dítěti pocítit úspěch, kladné hodnocení i uznání, to i v oslabených oblastech. Při časově omezeném plnění úkolů hodnotit dítěte, za to, co dokázalo. Nevystavovat dítě zátěžovým a stresujícím situacím, které ho mohou zpomalit ve snaze posílení schopnosti. Na táboře Prodys je dbáno na osobnost dítěte, podle které je k němu přistupováno. Dítě chválíme za posun, který udělá.

Při plnění školních povinností doma, nebo při reedukaci SPU je velmi důležitá **spolupráce** nejen mezi dítětem a rodičem. Přístup k dětem s SPU by měl být multidisciplinární. Tým, který se na ní podílí, tvoří pouze dítě a jeho rodina. Ale tvoří ho i učitelé, terapeuti, psychologové, neurologové či speciální pedagogové. V týmu je velmi důležitá spolupráce a předávání všech dostupných informací. Musí spolupracovat všechny články týmu, aby reedukace byla úspěšná. I když cvičení k reedukaci SPU jsou velmi náročné, je potřeba cvičení provádět velmi pečlivě a pravidelně. Většina nápravných cviků se musí opakovat každý den. Proto je potřeba, aby i rodiče pomohli dětem nastavit pravidla a čas pro jejich plnění.

Prvky metod, které využívá Mgr. Světlana Drábová, při nápravě ve své poradně, využíváme na táboře Prodys:

Percepčně nápravná cvičení

Dle Grohmanové (2007, str. 41 – 55) se jedná o metodu, která navazuje na program DR. Menfreda Biebla, jedná se o dětského psychiatra a neurologa. Metoda byla vyvinuta na základě zjištění, že výkon dětí ovlivňují deficity v dílčích schopnostech. Jedná se u dětí s SPU, které nedovedly plně využít intelektové schopnosti i přesto, že měly jejich vhodnou úroveň. Metoda je vhodná pro děti od 5 let. Metoda je postavena na základě úkonů, které jsou potřeba pro osvojení školních dovedností – schopnost vnímat správně prostor, přepínat mezi různými způsoby vnímání anebo pečlivé pozorování.

Velmi důležitý je i přístup k hodnocení dítěte, kde je potřeba dítě chválit. Dítě v cvičení může udělat chybu, za kterou nebude káráno. Ale bude chváleno za každý podařený pokus. Tudíž u dítěte nevyvoláme pocit, že je jiné či špatné než jsou ostatní.

Navrhnutá terapie se odvíjí od diagnostických materiál. Při navrhování terapie je velmi důležité znát i vývoj zrání jednotlivých oblastí. Cvičení probíhá po dobu 3 měsíců, každý den přibližně 8-10 minut. Terapeut cvičení pečlivě předvede, vysvětlí a předá i písemný návod na následující měsíc. Kontroly probíhají vždy jednou za měsíc, kde rodiče s dítětem ukáží, jak doma cvičí a terapeut hodnotí vždy kladně. Ale případné problémy a chyby proberou a co nejvíce eliminují. Od výkonu dítěte se odvíjí další postup.

Systém cvičení vychází z testových cvičení a je obohacen o další cílové nápravy. Systém obsahuje:

- Nápravu grafomotorických obtíží: při vzniku špatného úchopu, často postačí trojhranný pomůckový program (pastelky, tužky,...) U starších dětí je už menší šance grafomotorické obtíže odstranit. Zde lze už pouze kontrolovat správný sed či vhodný psací pomůcky.
- Zrakové rozlišování: Dítě pracuje s tabulkami, kam přiřkládá stejné obrázky (12 obrázků). Dítě po celou dobu mluví. Po dobu 8-10 minut dítě skládá stejnou tabulku, na další obrázek se přesune ve chvíli, kdy minimálně 3 dny za sebou složí tabulku 2x za sebou správně.
- Zraková paměť: Dítě dostane páry 8 karet, které si musí zapamatovat, a po celou dobu odpovídá na otázky a vypráví.
- Vizuomotorika: Dítě překresluje grafickou postavu ve čtverečku do vedlejšího prázdného čtverečku. Zde se dítě učí zachycovat postavu, protože ve chvíli kdy dítě začne kreslit, obrázek rodič zakryje. Dítě opět odpovídá nebo vypráví.
- Koordinační cvičení: Zde dítě překresluje co nejrychleji jednu čárku do čtverce, je vždy důležité, aby udržel směr. V pozadí cvičení hraje rychlejší a rytmická hudba.
- Sluchové vnímání: Nácvik je rozdělený do 3 oddílů. V prvním rodič dítěti vypráví řadu 6-9 slov, a dítě řekne slovo, které se opakovalo. V druhém oddílu

rodič čte příběh a dítě ťukne tužkou o stůl, když uslyší předem domluvené slovo. V posledním oddílu by dítě mělo být schopno vyprávět příběh, někdy je vhodná dopomoc návodných otázek. Postupně se cvičení ztíží puštěním mluveného slova nebo hudby do pozadí.

- Sluchové rozlišení: Zde dítě rozlišuje v řadě nesmyslných, ale podobně znělých slov, zda jsou stejná či jiná. Mluvčí má zakrytá ústa, aby na ně nebylo vidět.
- Sluchová analýza a syntéza: princip podobný jako u sluchového rozlišování, pouze se zde střídají běžná slova, jedno slovo dítě rozkládá na hlásky a druhé skládá z hlásek.
- Sluchová paměť: Dítě se zde učí básničku. Rodič mu ukazuje k určitému čtyřverší tematický obrázek, poté mu přečte básničku po verších. Dítě jí opakuje a po přečtení celé básně od rodičů, jí musí 2x za sebou zopakovat. Následně se z básničkou pracuje.
- Hmat: Zde dítě určuje po hmatu vždy určitou sadu figurek (zvířátka, knoflíky, plody). Ve druhém měsíci už přichází ztížení.
- Tělesné schéma: Zde dítě, ve správném sedu a zrcadlově napodobuje pohyby obličeje, které mu předvádí rodič. Nejprve dítě nemluví, ale postupně dítě odpovídá či vypráví.
- Prostorová orientace: Dítě opakuje o 180 stupňů to, jak rodič položil tyčinku do čtverce, který mají každý před sebou.
- Intermodalita: Dítě rozeznává znaky zvířat, podle polohy bubínku. Dítě využívá nejdřív zrak i sluch, postupně pouze sluch.
- Motorika: Rodič předvádí sestavy podle předlohy a dítě opakuje. Postupně se přidávají cviky na jemnou motoriku a překážková dráha.
- Serialita: Dítě cvičí sestavu, kterou se předtím naučil s rodičem, který dbal na správné sezení, dýchání, polohu prstů a svalový tonus. Sestava se skládá ze tří cviků.

- Návčik čísel: Návčik je doplňujícím cvičením po absolvování všech dílčích percepčních cvičení, u jedinců, u kterých přetrvávají obtíže v matematických pojmech.
- Koncentrace pozornosti: Dítě zpracovává listy, které tvoří slepce číslic, písmen, ikon a matematických znamének, dítě porovnává dva sloupce a zvýrazňuje chyby.

Většina dětí s metodou Percepčně nápravných cvičení během celého roku, neboť dochází k Mgr. Světlaně Drábové do poradny Prodys. Na tábore u dětí probíhají hlavně nápravy grafomotorických obtíží. Děti na začátku cvičení procvičují motoriku a propojují hemisféry cvičením „kříže“, kdy se koukají na nakreslený kříž a spojují koleno s loktem, nejdříve stejné koleno, stejný loket (7krát). Následně šikmo (7krát) a poté stejné koleno, jako loket (7krát)

Náprava grafomotorických obtíží

Tato metoda se používá při výraznějších problémech a doplňuje i Percepčně motorická nápravná cvičení. Při zapojení této metody je velmi důležitá spolupráce školy, protože dítě, u které je zahájena náprava nesmí osm týdnů psát, kreslit, protože nesmí používat špetkový úchop. Proto je potřeba, aby byl kompenzovaný psaný projev. Tuto metodu je ovšem nejvhodnější uskutečnit v předškolním věku (Drábová 2007, str. 66)

KUPOZ: pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání, pozornosti, paměti, logického myšlení a vyjadřovacích schopností u dětí s obtížemi s pozorností ve věku 8 – 12 let.

MAXÍK a **HYPO:** jsou zaměřeny na posílení a osvojení schopností a dovedností souvisejících s výukou čtení, psaní a počítání.

Feuersteinovo instrumentální obohacování (FIE): pro rozvoj kognitivních funkcí, na plánování, rozvoj pracovních strategií, způsob zpracování a prezentaci informací.

Zapojení her do procvičování. Už od malička se děti učí ve hře, protože je to pro děti zábavné a neuvědomují si, že se učí, proto je vhodné zapojit hru do procvičování:

- U dyslexie můžeme zapojit speciální pexesa nebo domina se slabikami nebo u starších dětí Scrabble nebo Křížovky

- Jak uvádějí Jucovičová, Žáčková (2008, str. 69 – 151) k rozvoji slovní zásoby můžeme využít hry: „Dokonči příběh“ kde dítě necháme dovyprávět krátký příběh. Ze začátku můžeme nechat dítě pouze dokončovat věty. „Kde je chyba?“ v této hře, dětem předřikáváme příběh a dítě odhaluje a odstraňuje chyby (nevhodná slova), které do příběhu vkládáme. „Nový dům“ je hra kde nám děti představují svůj vysněný dům, zahradu i to jak si představují svůj den za 10 let

Hry na táboře Prodys zapojujeme během odpoledního klidu. Děti mají k dispozici po celý tábor slovní hry nebo hry na rozvoj motoriky. Hry jsou ve společenské místnosti a nejvíce se využívají při chvílích volna.

Vypisováním vlastních poznámek z textu dostaneme do učení rytmus a pravidelnost. Protože právě pomocí rytmu dětem pomůžeme s učením. Dětem s SPU by mohlo pomoci **zvýrazňování poznámek** v textu, nejlépe v tištěném textu. Proto by bylo vhodné, aby si děti text přepisovaly na počítači nebo získávaly text vytištěný. Děti na táboře Prodys mají přímo stanoviště, kde pracují na počítačích a zlepšují si tak znalosti práce na počítači. Zapojení pomůže dostat do učení rytmus a pravidelnost. Vhodná je chůze nebo pohyb na gymnastickém míči či s tenisovým míčkem. Učit se pomocí grafů, tabulek, obrázků nebo myšlenkové mapy, tak aby dítě i při přípravě zažilo zábavu a neučilo se pouze z jednoduchých textů. Může využít i tvoření grafů na počítači, v případě že dítě po sobě text nepřečte. Ovšem na práci na počítači bych přešla až jako poslední možnost, protože dítě má čas na psaní a proto si může dát na textu záležet. Tudiž by so sobě text měl přečíst. Výhodou na počítači je rychlá a snadná oprava. V psané podobě dítě vedeme k přemýšlení do budoucnosti a rozvržení.

18 Navrhovaná opatření

Hlavní opatření, které bych navrhla je školení nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče. Rodiče by měli mít přístup k odborným informacím a přehled o možnostech. Na školení by se pro rodiče otevřela možnost získávání kontaktů, ale také možnost poznat další rodiče dětí s SPU. Pomocí kontaktů by rodiče mohli vytvořit skupiny, kde by nejen rodiče, ale hlavně děti měly možnost vyměňovat si informace, zkušenosti a kamarády, které tíží stejné problémy. Při více dostupném školení by byla možnost získat i další osoby, které by následně mohly pomáhat rozvíjet oblast informací o SPU. Školení by se neměla rozvíjet jenom počtem, ale také finanční dostupností.

Se vzniklými skupinami dětí by se dalo pracovat v podobě volnočasové aktivitě. Skupina by mohla být složena z menšího počtu dětí, o to víc času pro jednotlivé děti. Skupiny by se mohly scházet v pravidelné časy a rozvíjet oblasti, které mají děti oslabené. Doučování by mohlo probíhat v podobě online doučování. Bakalářská práce je dokončována v době pandemie Covid 19, kdy je využíváno online vyučování, z kterého by se daly získat informace a objevit jiné možnosti vyučování. Děti s SPU jsou v tuto chvíli v nevýhodě i ve výhodě. Jednou z výhod je, že dostávají texty v tištěné podobě. Tištěný text bych doporučila více zapojit i do běžného vyučování dětí s SPU. Úkoly by se mohly odevzdávat v podobě textů, psaných na počítačích, tím bychom se vyhnuli únavě dětí z dlouhých textů a mohli bychom získat zájem dětí o psaní slohů a úkolů. Tištěné texty by si děti následně mohly zpracovávat podle své potřeby – zvýraznění, vlastní poznámky nebo vytváření myšlenkových map, či tabulek.

Umožnit rodičům získávat odborné informace, k čemuž slouží proškolení pedagogů, nebo více přístupné školení. Kde by rodiče mohli získat informace a kam by s dětmi mohli docházet. To by mohlo umožnit získat více vedoucích na dětské tábory nebo celoroční aktivity, které se budou zaměřovat na děti se SPU. Dětem by účast na táborech, které by se odehrávaly na konci prázdnin, pomohla pomoci při vstupu do nového školního roku. Snazší vstup do režimu školního režimu po absolvování tábora, je potvrzený i od rodičů dětí z tábora PRODYS. Hlavním důvodem je, že děti získají režim a pravidelnost. Pro lepší dostupnost informací či získání pedagogů nebo pro více možností školení je potřeba získat dotace. Dotace by byla vhodná nejen pro pedagogické pracovníky, ale také pro rodiče.

Finance by se daly využít i na hodiny navíc ve škole v podobě doučování. Kde by děti měly možnosti zpracovat myšlenkovou mapou a na druhém stupni grafy či tabulky. Posílila bych povědomí učitelů o způsobu zápisu v podobě grafů, tabulek či myšlenkové mapy, kde by k vytváření sloužila skupinová práce. Skupinová práce by mohla pomoci i klimatu ve třídě. Práce ve skupinách by kladla větší nároky na učitele, při její přípravě.

Spojení užitečného s koníčky dítěte. Proč nespojit rozvoj písma se zájmem dítěte. Při vytváření pojmové mapy dítě může rozvíjet psaní i kreslení. Ale pokud dítěti dáme téma, které ho zaujme, získá nadšení a nebude to brát jako povinnost. Nebo při vytváření grafů, kde by dítě mohlo využít znalosti z matematiky, ale natrénovat si pečlivost a přesnost.

Závěr

U dětí se specifickými poruchami učení hraje obrovskou roli spolupráce. Neboť děti samy to nezvládnou. Je důležité, aby jejich okolí vědělo, jak jim podat pomocnou ruku. Ovšem nezáleží pouze na rodině, ale i na škole a dalších členech týmu, který je při reedukaci velmi důležitý. Jde o to dítě od učení neodrazovat, tím že mu budeme ukazovat, že je odlišné. Ale že mu pomůžeme najít pro něj vhodnou metodu jak oslabenou dílčí schopnost posílit. Ukázat dítěti, že i ono dokáže zažít úspěch.

Skupina dětí se specifickou poruchou se rozrůstá, ale i přes větší počet dětí nejsme schopni určit jedinou správnou cestu k jejich reedukaci nebo pomoci. Můžeme vytvořit základní rámec této nápravy, ale každé dítě je osobnost. Proto nikdy neodhadneme, jak rychle se projeví změna, kolik času bude náprava trvat. Ale důležité je, abychom nikdy nevzdali snahu pomoci dětem v učení. Vždy se najde cesta, jak jim pomoci, někdy je to ta první, někdy až ta poslední. U dětí je velmi důležitá motivace, kterou zvolíme. Cesta k naplnění cíle a předpokladů nebude nikdy jednoduchá a už vůbec u dětí se specifickou poruchou učení, neboť těm tu cestu v určité oblasti kříží překážka. Ovšem neznamená to, že dítě se nesnaží překážku překonat, jen děti nemají samy tolik možností. Proto je lepší spolupracovat a vymyslet řešení spolu. Vždyť v jiné dílčí schopnosti mohou být naopak schopnější. Ale tím že jim jedna nejde, je můžeme odradit od zkoušení nových věcí. Můžeme u nich postavit bariéru, kterou nebudou schopni ani ochotni překonávat.

Proto je důležité pomoci jim i ve škole, ale i při domácí přípravě. Vyzkoušet množství, které dětem vyhovují. Cílem teoretické části bylo seznámit se základními informacemi o specifických poruchách učení. Seznámit s definicí, která ovšem není jedna jediná, proto jich je uvedených více, protože každý autor uvádí jinou. Dále uvádíme druhy specifických poruch, jejich dopad na učení a jejich reedukaci. Seznámili jsme se i s výskytem, příčinou i faktory, které ovlivňují rozsah specifických poruch učení

V empirické části jsme se seznámili s programem a náplní dětského reedukačního tábora Prodys, kde se děti po prázdninách začínají chystat do školy. Po absolvování tábora mají snazší vstup do školního roku. Z důvodu zopakování předchozího učiva, nebo přípravy na učivo, které je teprve v novém školním roce čeká.

Následně jsem se zaměřila na metody, které můžeme s dětmi se specifickými poruchami učení v domácím učení aplikovat. Podívala jsem se, jak děti využívají pomoc cizí osoby, jaký text jim nejvíce vyhovuje, jak se vyvíjí práce s textem nebo jak děti zapojují pohyb do učení. Při učení děti se specifickými poruchami vyžadují přítomnost druhé osoby, hlavně z důvodu opravy chyb nebo nastavení pravidel. U reedukace specifických poruch učení, je přítomnost druhé osoby nutná. Vytisknutý text dětem se specifickými poruchami učení vyhovuje nejvíce, ovšem ne každý učitel má k dispozici vytisknuté informace, proto by bylo vhodné umožnit dětem učit psát „všemi deseti“ na počítači. Ovšem psací formace textu je pro děti též důležitá, neboť psaním dostávají do učení pohyb a rytmus, který je velmi vhodný. U většiny dětí je problém, že v časově tíživé situaci napíší text, který po sobě nepřečtou, a proto jim nevyhovuje při učení. Proto si některé děti vypisují poznámky, neboť na to mají dostatek času a nemají problém s přečtením. Práce s textem se vyvíjí, neboť dítě hledá způsob jaký text a práce s textem mu nejvíce vyhovuje. Postupem času se taky projevuje, že děti po sobě text nepřečtou.

Cílem bylo navrhnout metody práce s dětmi se specifickými poruchami učení, ty navrhuji v navrhovaných opatřeních. Jedná se o úpravu textu nebo volbu psaní všemi deseti. Dále navrhuji návštěvu soukromé poradny, kde dětem pomohou najít vhodnou metodu reedukace a poradí i jak s dětmi pracovat při domácí přípravě a nabídnou odborné vedení práce s dětmi se specifickými poruchami učení. Výčet navrhovaných opatření není konečný. Na celkový výčet by byla potřeba jiný rozsah práce, ale pokusila jsem se zmapovat nejčastější se vyskytující potřeby dětí a na základě jich pak nějaká opatření navrhnout.

Seznam použité literatury

Použitá literatura

1. DVOŘÁK, J., 1999. *Slovní patlavost: verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-0-1.
2. DRÁBOVÁ, S., 2005. *Speciální nápravné cvičení v bazénu pro děti se specifickými poruchami učení a chování*. Bakalářská práce Technická univerzita Liberec. Fakulta pedagogická.
3. DRÁBOVÁ, S., 2007. *Speciální nápravná cvičení v bazénu a další reedukační metody práce s dětmi zdravotně znevýhodněnými*. Diplomová práce Vysoká škola J. A. Komenského.
4. DRÁBOVÁ, Š., 2013. *Dětský reedukační tábor pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami*. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha
5. GROHMANOVÁ, M., 2007. *Využití Percepčně-motorických nápravných cvičení při reedukaci specifických poruch učení*, Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.
6. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2016. *Dysgrafie*. 2. aktualizované vydání. Praha: D + H, ISBN 80-903579-2-X.
7. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2015. *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?*. Praha: nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-18-2.
8. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2697-7.
9. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
10. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H., 2003. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol (použitelné i pro střední školství)*. 1. vydání Praha: D + H. ISBN 80-239-4464-9.

11. KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
12. KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z., ŠEMBEROVÁ, K., BALHAROVÁ, K., 2018. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie. 2. aktualizované vydání*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
13. KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
14. LINDEROVÁ, I., SCHOLZ P., MUNDUCH M., 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava. ISBN -978-80-88064-23- 7.
15. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vydání. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
16. MICHALOVÁ, Z., 2016. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
17. MICHALOVÁ, Z., 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.
18. POKORNÁ, V., 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-135-5.
19. POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.
20. SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.
21. TRAIN, A., 1997. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-131-2.
22. ZELINKOVÁ, O., 2008. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.
23. ZELINKOVÁ, O., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam grafů

Graf č. 1 Součinnost jiné osoby	37
Graf č. 2 Čtení textu při učení	38
Graf č. 3 Formát textu	39
Graf č. 4 Práce s textem	40
Graf č. 5 Druh textu.....	41
Graf č. 6 Úpravy textu.....	42
Graf č. 7 Zvýraznění textu.....	43
Graf č. 8 Zapojení pohybu.....	44
Graf č. 9 Druh pohybu.....	45

Seznam příloh

Příloha A	8
Příloha B.....	10

Příloha A

Dobrý den,

Jmenuji se Dominika Novotná, studuji na Technické univerzitě v Liberci, obor Speciální pedagogika pro vychovatele. Nyní nastupuji do třetího ročníku, proto začínám pracovat na bakalářské práci, do které využiji výsledky z tohoto dotazníku. Bakalářská práce nese název **Děti s poruchami učení a jejich metody učení**. V dotazníku budou nejen otevřené otázky, na které tě poprosím odpověď vlastními slovy. Najdeš zde ale i otázky, ke kterým budou odpovědi nabídnuté. Dotazník je anonymní.

Předem Ti děkuji za tvůj čas a Tvé odpovědi

Dominika Novotná

1. Kolik let ti je?

2. Do jaké třídy po prázdninách nastupuješ?

3. Jaký styl učení ti nejvíce vyhovuje?

A) Když jsi sám

B) Když ti s učením někdo pomáhá

C) Když učení spojíš s pohybem

4. Učíš se lépe, když máš text:

a) Vytisknutý

b) Napsaný vlastní rukou

c) Když ho napíše někdo jiný

5. Nejlépe si učení/text zapamatuješ, když:

- a) Si čteš text nahlas
- b) Když ti text čte někdo nahlas
- c) Když si text čteš pouze pro sebe

6. Pracuješ ještě s textem, který se učíš:

- a) Vypisuju si vlastní poznámky
- b) Pouze si zvýrazním text
- c) Text si neupravuji

7. Pomáhají ti zvýrazněné části v textu?

- A) Ano
- B) Ne

8. Zapojuješ do učení pohyb?

- A) Ano
- B) Ne

9. Při učení ti pomáhá jaký pohyb?

- A) Chůze
- B) Pohyb s pomůckou
- C) Nezapojuji

Děkuji ti za Tvůj čas a Tvé odpovědi

Dominika Novotná

Příloha B

Reedukační plán – přípravný týden 7. třída

Na rehabilitačním míči:

- abeceda česká, anglická /německá
- roční období, měsíce, dny v roce i anglicky /německy
- planety sluneční soustavy
- samohlásky, souhlásky, druhy slov
- vyjmenovaná slova - souhrnně
- rod, číslo, pád a vzor u podstatných jmen
- osoba, číslo, čas, způsob, slovesný rod
- zájmena a číslovky - druhy
- vid, třídy, vzory sloves
- přídavná jména a příslovce - druhy, vzory, stupňování
- druhy vedlejších vět
- základní a rozvíjející větné členy, vyjádření podmětu
- shoda podmětu s přísudkem
- druhy vedlejších vět – spojovací výrazy
- poměr mezi hlavními větami – spojovací výrazy
- synonyma, homonyma

- počítání po 10 do 100+,-, po 100 do 1 000+, -
- násobilka souhrnně
- římské číslice
- anglické nebo německé počítání do 20 + a -
- měrné jednotky
- obvod, obsah a povrch obrazců (obdélník, čtverec, trojúhelník, kvádr, krychle)
- jednotky obsahu a objemu
- úhel
- objem a povrch jehlanu, kužele a hranolu
- kosočtverec a lichoběžník

Vše následně procvičovat s míčkem nebo se švihadlem – zapojíme i ruce.

Sestavy:

- *s tenisovým míčkem:*
 - 10x oběma rukama- 10x pravá- 10x levá- 10x oběma (leváci začínají levou)

- *se švihadlem:*
 - 10x obouoř vpřed - 10x po pravé vpřed - 10x po levé vpřed
 - 10x obouoř vzad - 10x po pravé vzad - 10x po levé vzad
 - 5x vajíčko (leváci začínají levou)