

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2012–2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Kudelová

Specifické poruchy učení

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Mattioli, Ph.D.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part time) / Studies

2012-2014

DIPLOMA THESIS

Monika Kudelová

Specific Learning Disorders

Prague 2014

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Jan Mattioli, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 1.3.2014

Monika Kudelová.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Janu Mattiolimu, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, panu řediteli Jaroslavu Šobrovi, paní učitelce Daniele Zámostné a všem pedagogům ze ZŠ Staňkov za pomoc a umožnění pedagogického výzkumu.

Anotace

Diplomová práce - Specifické poruchy učení, se zabývá spoluprací základní školy s odborně poradenskými zařízeními, rodinou a dostupností této péče v dané lokalitě. Teoretická část si dává za cíl osvětlit základní pojmy, např.: dyslexie, dysortografie, dyslogie, jemná motorika, atd. Dále se zabývá problematikou výuky žáků se specifickými poruchami učení a otázkou, zda je vhodné zařadit u těchto jedinců cizí jazyk a následně i druhý cizí jazyk. Dále jsou zde uvedeny nejnovější poznatky z vědecké studie, jaký vliv na učení mají více nenasycené mastné kyseliny. V závěru teoretické části je kapitola o prevenci a odstraňování SPU netradiční formou. Praktická část má odpovědět na otázky: Je umožněna žákům s SOU reedukace? Jaká je dostupnost této péče? Jak spolupracují rodina, škola a poradenské instituce?

Klíčová slova

Dysgrafie, dyskalkulie, dysmuzie, dysortografie, dyspinie, dyspraxie, jemná motorika, školní instituce – MŠ, ZŠ.

Annotation

The thesis – Specific Learning Disorders – deals with the cooperation of elementary school, expert counseling center and family as well as with the accessibility of this type of care in the particular location. The theoretical part is aimed at explaining some essential concepts, e.g. dyslexia, dysorthographia, dyslogia, fine motorics, etc. It also deals with the problems of teaching students suffering from learning disorders and the question whether it is proper to implement a second and later a third language into the curriculum these individuals follow. Further, newest scientific facts are listed in this thesis, pondering the effects of polyunsaturated fatty acids on the process of learning. The conclusion of the theoretical part includes a chapter on preventing and eliminating specific learning disorders in a non-traditional way. The practical part is supposed to answer following questions: Do students suffering from learning disorders have access to reeducation? What is the level of accessibility of this type of special care? How do family, school and counseling centers cooperate?

Key words

Dyscalculia, dysgraphia, dysmusia, dysorthographia, dyspinie, dyspraxia, fine motorics, school institutions – kindergarten, elementary school.

OBSAH

OBSAH	7
ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Příčiny specifických poruch učení	11
1.1 Projevy specifických vývojových poruch	12
1.1.1 Dyslexie	16
1.1.2 Typické projevy dyslektika dle Michalové (2001,17)	16
1.1.3 Dysortografie	17
1.1.4 Dysgrafie	18
1.1.5 Dyskalkulie	19
1.1.6 Dyspinie	20
1.1.7 Dysmuzie	20
1.1.8 Dyspraxie	21
1.1.9 Dyslogie	21
2 Problematika specifických poruch učení při výuce cizího jazyka na ZŠ ..	22
2.1 Musí se žák učit jiný jazyk?	25
2.2 Výuka prvního cizího jazyka	26
2.2.1 Jaký jazyk je pro jedince s dyslexií nejvhodnější?	26
2.2.2 Učivo a jeho obsah	28
2.2.3 Principy vyučování ve výuce cizího jazyka pro jedince s dyslexií	28
2.3 Odůvodněné případy pro nezařazení výuky druhého cizího jazyka	32
3 Poruchy učení a vícenenasycené mastné kyseliny	33
3.1 Co jsou vlastně více nenasycené mastné kyseliny	33
3.1.1 Stavební látka mozku	34
3.1.2 Mozek a mastné kyseliny	35
4 Odstraňování specifických poruch učení hrou a relaxací	36
4.1 Hrát si pro život	36
4.1.1 Od teorie k praxi	38
4.1.2 Co to je - relaxace	38
4.2 Kdo, jak, kde, kdy hrát	39

4.2.1	Pro koho jsou tyto hry určeny	39
4.2.2	Doba trvání her	39
4.2.3	Jak často se věnovat relaxačním hrám	40
4.2.4	Kde lze opakované hraní zařadit.....	40
4.3	Relaxační techniky	40
4.4	O smíchu	41
5	Odstraňování specifických poruch učení s využitím výpočetní techniky.	43
5.1	Programy Dyslexie.....	43
5.1.1	Dyslexie I.	44
5.1.2	Dyslexie II.....	44
5.1.3	Dyslexie III.	45
5.2	Programy Písmena a Slabiky	45
5.3	Program Písmohrátky.....	46
5.4	Rytmičká reprodukce	46
5.5	Programy z Fakultní ZŠ v Horních Počernicích	47
5.6	Program Speech Viewer II.....	47
PRAKTICKÁ ČÁST.....		49
Cíl práce		49
6	Začátek projektu.....	51
6.1	Proškolení pedagogů	51
6.2	Péče o integrované žáky.....	52
6.3	Pracovní listy.....	53
6.4	Hlavní cíle projektu.....	53
6.5	Poradenské služby pro děti a mládež	54
6.5.1	ZŠ.....	54
6.5.2	PPP.....	55
6.5.3	SPC	55
6.5.4	SVP	56
6.6	Průzkum žáků třetí třídy.....	64
6.7	Průzkumné otázky	66
6.7.1	Přítomní žáci a třídní učitelka	66
6.7.2	Výběr respondentů s SPU	71

6.8	Závěry šetření.....	75
	ZÁVĚR	77
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Cílem mé diplomové práce, která se zabývá specifickými poruchami učení žáků na základní škole, je zmapovat ve třetí třídě základní školy spolupráci školy, rodiny a speciálních pedagogických institucí, v souvislosti se specifickými poruchami učení a dostupnost nápravy v dané lokalitě.

Teoretická část si dává za cíl osvětlit základní pojmy, např.: dyslexie, dysortografie, dyslogie, jemná motorika, hra atd. Dále se zabývá problematikou výuky žáků se specifickými poruchami učení a otázkou, zda je vhodné zařadit u těchto jedinců cizí jazyk a následně i druhý cizí jazyk. Dále jsou zde uvedeny nejnovější poznatky z vědecké studie, jaký vliv na učení mají více nenasycené mastné kyseliny. V závěru teoretické části je kapitola o prevenci a odstraňování SPU netradiční formou.

Praktická část má odpovědět na otázky: Je umožněna žákům s SPU reedukace? Jaká je dostupnost této péče? Jak spolupracují rodina, škola a poradenské instituce? Kdo se podílí na domácí přípravě žáků?

TEORETICKÁ ČÁST

1 Příčiny specifických poruch učení

Příčiny specifických poruch učení dle etologie se rozlišují na příčiny vnější a vnitřní a toto rozdělení lze uplatnit i u SPU, jak uvádí Kocurová (2002, str. 100 - 103). Jejich podrobnější sledování patří spíše do medicínského oboru, jedná se o medicínský koncept poruch.

Příčiny SPU lze rozdělit:

„ vnitřní - zde se jedná především o poškození a dědičnost (v rodinách dyslektiků je až 45% výskyt této poruchy). Při sledování biologických příčin se především zaměřujeme na genetické odlišnosti v podobě strukturálních rozdílů v mozku a v jeho fungování

vnější- zde se jedná o nevhodnou výuku, specifické domácí prostředí – je prokázáno, že v rodině dyslektiků se méně čte, a tak jsou děti vystaveny vícero nepříznivým vlivům.“¹

Jak dále uvádí Kocurová, tak se již v prvopočátečním zájmu o jedince s SPU předpokládalo, že SPU nemá vliv na intelekt, že zde nehraje dominantní roli rodinné prostředí či emocionální vývoj. Naopak se předpokládalo, že může jít o funkční nedostatky centrálního nervového systému vlivem dědičného sklonu či syndromu LMD nebo ADHD.

¹ KOCUROVÁ, MARIE. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy, 1. vydání Pelhřimov, Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 39402 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6

1.1 Projevy specifických vývojových poruch

Jak uvádí Michalová (Šturma in Michalová, str. 26-29) lze vyčlenit tyto typy:

1. Dyslexie na podkladě percepčních deficitů

- projevuje se v oslabení sluchové percepce; u žáků se projevuje výraznými problémy ve sluchové analýze a syntéze, dále ve fonematickému sluchu a sluchové paměti. Analýza se projevuje v neschopnosti dodržet pořadí písmen – což se projevuje v písemném projevu, a syntéza se projevuje spíše ve čtení.
- projevuje se obtížemi v oblasti zrakové percepce; tyto obtíže vycházejí z nedokonalé zrakové analýzy a vizuálního rozlišení, kdy v konečném důsledku dochází k záměnám tvarově podobných hlásek, hlásek a slov či ke kinetickým inverzím – lokomotiva – kolomotiva, spal – psal.

2. Dyslexie s převahou obtíží v oblasti motorické

- pro ni je typické těžkopádnost, pomalost, výrazný počet specifických chyb v důsledku artikulační obratnosti a verbálně motorických aktivit. Jedinec obtížně mění nastavení mluvidel při výslovnosti a dochází k perverzaci. Jde o pohybovou neobratnost v artikulační mikromotorice a o nedokonalou schopnost náročnější koordinace artikulačních pohybů.

3. Dyslexie na podkladě integračních a ideognostických obtíží

- při integračních obtížích se obtíže projevují v osvojování větších celků při čtení slabik a slov, které se shromažďují v procesu syntézy. Čtení těchto žáků zůstává na velmi nízké úrovni.
- při ideognostických obtížích se obtíže projevují v pochopení symbolické povahy písemného projevu, chybí zde plynulost při čtení a velmi zřetelná je pomalost v kvantitativním zvládnutí čteného. Dále se tyto obtíže projevují nízkým stupněm porozumění čteného.

4. Dyslexie s poruchami dynamiky základních psychických procesů u hyperaktivního a hypoaktivního dítěte

- dyslexie u hyperaktivního jedince – vše probíhá u dítěte velmi rychle, bez zpětné vazby a bez kontroly. Projevuje se zejména při čtení, psaní a všech ostatních mentálních procesech. U žáka nedochází k integraci dějů. V písemném projevu je typické, že nejdříve píše a poté myslí, a tak se v textu objeví slova bez koncovek, zkratky, zkomoleniny a velmi často i chybějící diakritická znaménka.

- dyslexie u hypoaktivního jedince – zde se jedná o nedostatky v souhrě mozkových hemisfér, které negativně ovlivňuje časová tíseň – např.: pětiminutovky, čtení v určitém čase, diktáty... Tento jedinec píše zdoluhavě, má obtíže ve vybavování si správné gramatiky, nestačí tempu.

5. Dyslexie a vzájemný vztah verbální a názorové složky intelektu

- jedinec s převahou názorové složky – průměrné čtení, ale slabé porozumění textu, velké obtíže či spíše nepochopení metafory, nerozumí humoru, hádankám... jak uvádí Matějček (Matějček in Michalová 2001, str. 28). Pro tyto jedince je typické, že se nejsou schopni orientovat v prostoru, nedovedou měřit vzdálenost a mají obtíže v sociálních vztazích a v důsledku projevů svého chování vyvolají negativní reakce a hodnocení u spolužáků, ale i dospělých. Jedná se o nedostatečnou sociální distanci.

- jedinec s převahou verbální složky – má mírné nedostatky v technice, ale čtený text pochopí velmi dobře.

6. Dyslexie z hlediska lateralizace mozkových hemisfér

- žáci s převahou levé hemisféry začínají číst – takzvaný L typ. Tito jedinci čtou velmi rychle s množstvím chyb. Většinu v důsledku nedostatečného osvojení počáteční etapy čtení si pomáhají ke zvládnutí textu zapojením levé – řečové hemisféry. Lze jim pomoci zaměřením korekce na posílení pravé hemisféry a na rozvoj a automatizaci prostorové a pravo – levé orientace.

- žáci s převahou pravé hemisféry - takzvaný typ P. Tito jedinci čtou poměrně přesně, ale velmi pomalu a trhaně. Jejich čtení zůstalo na úrovni percepční, proto

je důležité korekci zaměřit na posílení levé hemisféry – čtení slabik, naslouchání čtenému textu, nácvik melodie mluvené řeči, dočítání vět,...

Etiologické souvislosti dle Kučery in Kocurová:²

„1. Drobné poškození mozku (LMD, dříve encefalopatie) – neurologický nález zmiňuje více drobných nápadností, anamnéza poukazuje na možné poškození mozku v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období – 50% jedinců se SPU

2. Hereditární etiologie – v anamnéze typický výskyt dorozumívacích poruch u příbuzných - 20% jedinců se SPU

3. Neurotická nebo nejasná etiologie – 15% jedinců se SPU. Neuróza jako příčina je nesrovnatelně vzácnější než neuróza jako následek SPU.“

Jak dále Kocurová uvádí (2001, str. 101) existují výzkumy, které jasně prokazují vliv dědičnosti na SPU. Dodnes ale není jasné, zda jsou geneticky přenášeny poruchy nebo netypické funkce CNS a jakou roli hraje vliv civilizace. Je také prokázáno, že dyslexie výrazně souvisí s imunitou.

Michalová uvádí (2001, str. 25), že se zdá nepravděpodobné, že by původcem SPU byl jen jeden činitel, který by byl jejich příčinou. Spíše se přiklání k myšlence působení vícero faktorů.

² KOCUROVÁ, MARIE. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy, 1. vydání Pelhřimov, Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 39402 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6

Terminologické vymezení: (Kocurová 2002):

„dyslexie – specifická porucha čtení

dysortografie – specifická porucha postihující pravopis

dysgrafie – specifická porucha psaní

dyskalkulie - specifická porucha matematických funkcí

dysmuzie - specifická porucha hudebních schopností

dyspinie- specifická porucha výtvarných schopností

dyspraxie - specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složitější úkony, nejčastěji neobratnost), bývá spolu s vývojovou poruchou koordinace v psychiatrii řazena do skupiny specifických vývojových poruch motorické funkce“³

Dále sem patří:

dyslogie – porucha, rozvrat myšlení promítající se do mluvního projevu.

Jak uvádí Kocurová (2002, s. 93) často se lze setkat s pojmem dyslexie, který je zastřešující pro téměř všechny specifické poruchy učení. Užívá se:

1. *“úzce ve významu slova jako specifická porucha učení*

2. *širěji jako specifická porucha řečových funkcí, tj. souhrnné označení pro dyslexii, dysortografii a dysgrafii*

3. *široce, zahrnujíc všechny SPU“⁴*

³ KOCUROVÁ, MARIE. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy, 1. vydání Pelhřimov, Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 39402 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6

⁴ KOCUROVÁ, MARIE. Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy, 1. vydání Pelhřimov, Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 39402 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6

1.1.1 Dyslexie

„Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je vytrvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.“⁵

Znamená to, že dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst za standardních podmínek, při přiměřené inteligenci dítěte.

1.1.2 Typické projevy dyslektika dle Michalové (2001,17)

- obtížně rozlišuje tvary písmen;
- obtížně spojuje psanou a zvukovou podobu hlásky;
- obtížně rozlišuje tvarově podobná písmena;
- nerozlišuje zvukově blízké hlásky;
- má obtíže v měkčení;
- problémy v nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, nebo slově;
- přidává písmena nebo slabiky do slov;
- vynechává písmena nebo slabiky ve slově;
- domýšlí si koncovky slov, dle přečteného začátku;
- nedodržuje délky samohlásek;
- není schopen číst s intonací;
- čte nesprávně předložkové vazby;
- dochází k nepochopení obsahu čteného;
- často se projevuje dvojí čtení – přečte slovo, slabiku šeptem pro sebe a poté nahlas.

⁵ MATĚJČEK, ZDENĚK. Dyslexie, 1. vydání, SPN Praha, H+H 1988, ISBN: 80-85787-27-X

1.1.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, velmi často se vyskytuje s dyslexií. Často se též vyskytuje u žáků, u kterých proběhla náprava dyslexie. Projevuje se narušenou schopností žáka osvojovat si pravopis i při přiměřené inteligenci a ve výukově vhodném prostředí. Nejen, že chybí cit pro jazyk, ale projevuje se neschopností dodržet pořadí písmen v jednotlivém slově, projevuje se také nedostatkem v měkčení, délce samohlásek a i přes naučená gramatická pravidla neschopnost je aplikovat do písemné podoby. Dále chybí cit pro jazyk, což se projevuje ve skloňování a časování. Tento problém se ale netýká celé oblasti gramatiky, ale takzvaných specifických dysortografických projevů.

Problém v oblasti sluchová percepce - se projevuje ve sluchové paměti, analýze a syntéze audiomotorické koordinace a fonemický sluch bývá často podkladem těchto obtíží. Příčinou ale může být také dysfunkce pravé mozkové hemisféry, nebo může dojít k jejímu rozvinutí na bázi poruchy dynamiky duševních procesů, jakou jsou hyperaktivita, hypoaktivita – kde dochází k snadné únavě a žák není schopen aplikovat již naučenou aktivitu.

Dysortografii rozlišuje Žlaba: (Žlaba in Michalová 2001,18) na: *„auditivní, při níž jde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní (sluchové) paměti: žáci mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou vizuální, při níž je snížena kvalita vizuální (zrakové) paměti. Jedinec není schopen si dokonale vybavit písmena (grafémy) tvarově i sluchově podobná. Žák není schopen napsané chyby v textu správně identifikovat a i při poskytnutí delšího času na opravu jich zvládná zachytit a opravit pouze velmi sporadické množství, ba dokonce někdy chyby přidělá tam, kde původní pravidlo aplikoval správně.*

Motorickou, která souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní. Příčinou je narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie. Vlastní grafický projev odčerpává veškerou koncentraci pozornosti žáka, nedostává se již

*neuvědomělého aplikování gramatických pravidel a vlastní kontrolu napsaného cvičení.*⁶

Specifické chyby v dysortografickém projevu:

- při zvukově podobných hláskách dochází ke grafické záměně: h-ch, b-d, z-s;
- naučené tvary písmene si obtížně vybavuje, schopnost psaného a slyšeného je značně ztížena;
- v písemné podobě záměna tvarově podobných písmen;
- při artikulační neobratnosti dochází k chybám;
- chyby v měkčení;
- v důsledku sykavkových asimilací dochází k chybám;
- chyby v dodržení pořadí písmen, slabik ve slově, inverze;
- do slabik a slov přidávání nepatřičných písmen;
- neschopnost dodržování délek samohlásek;
- hranice slov jejich chybného rozlišení ve větě;
- ve slabikách a slovech se slabikotvorným L a R problémy.

1.1.4 Dysgrafie

Dysgrafie je specifickou poruchou grafického projevu čili psaní. Již samotný proces psaní žáka tak vyčerpává, že není schopen soustředit se plně na gramatickou a obsahovou stránku. Je zde narušena i jemná motorika a v důsledku toho bývá písmo neupravené, kostrbaté, méně čitelné až nečitelné. Žáci zaměňují písmena, nepamatují si tvary písmen a psaní je velmi pomalé vzhledem k věku dítěte.

Znaky dysgrafie dle Michalové (2001,20):

⁶ MICHALOVÁ, ZDEŇKA. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, 1. vydání, Tiskárny Havlíčkův Brod, 2001, ISBN 80-7311-000-8

- obtížně čitelné písmo i přes dostatek času a pozornosti;
- směšování psacího a tiskacího písma, různá velikost a rozličnost tvarů, obtíže s udržení řádků;
- časté nedopsání písmen nebo vynechávání slov;
- nepravidelné uspořádání na stránce;
- nepravidelné mezery mezi písmeny a slovy;
- obvykle atypický úchop psacího náčiní např. s prolomeným ukazovákem;
- nesprávné držení těla při psaní;
- často diktování si polohlasně písmen a pozorování písčící ruky;
- obvykle pomalé tempo, velké úsilí při písemném projevu;
- pokud je v časové tísní, tak výkon neodpovídá žakovým schopnostem.

1.1.5 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností „Podle Košče (Košče in Michalová, 2001)⁷ jde o strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch partií mozku, které souvisí s přiměřeným anatomicko – fyziologickým zráním matematických funkcí, nemá však za následek poruchu mentálních funkcí.“

Typy dyskalkulie dle Michalové (2001, str. 23)⁸:

- praktognostická – jde o narušenou matematickou schopnost při manipulaci s předměty, ať již konkrétními nebo nakreslenými, dále s přiřazováním čísla, dále může být i postižena schopnost rozlišovat a zařadit předměty dle velikosti nebo ve vztazích více – méně.

⁷ MICHALOVÁ, ZDEŇKA. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, 1. vydání, Tiskárny Havlíčkův Brod, 2001, ISBN 80-7311-000-8

⁸ MICHALOVÁ, ZDEŇKA. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních, 1. vydání, Tiskárny Havlíčkův Brod, 2001, ISBN 80-7311-000-8

- verbální – vážne schopnost slovně označovat operační znaky a pochopení matematické terminologie o...více, o... méně, více/méně, problém může být i jen odpočítávat číselnou řadu nebo ukázat příslušný počet prstů.

- lexická – projevuje se neschopností číst matematické znaky a jejich kombinace, dále číslice, symboly, tvarově podobná číslice, apod. – je to velice podobné dyslexii v oblasti čtení číslic a čísel.

- grafická – zde je narušena schopnost psát numerické znaky, žák mívá problémy v geometrii a problém mu činí grafický prostor - je to velice podobné dysgrafii.

- operacionální – jde o nezvládnutí provádění matematických operací, žák operace zaměňuje, nahrazuje jednoduššími a má tendenci i velice lehké úkoly řešit písemně.

- ideagnostická - porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, žák nedokáže vypočítat zadaný příklad z paměti, který je zadaný úměrně jeho věku a inteligenci.

1.1.6 Dyspinie

Dyspinie – se projevuje jako specifická porucha kreslení, jedná se o nízkou úroveň kresby a vzhledem k věku neschopnost zobrazit předměty a jevy.

1.1.7 Dysmuzie

Dysmuzie - se projevuje jako porucha hudebních schopností. Jde o narušení schopnosti vnímání hudby a rytmu. Dysmuzie patří mezi velmi časté poruchy, ale tato porucha není pro školní úspěšnost žáka tak závažná.

1.1.8 Dyspraxie

Dyspraxie – se projevuje jako specifická vývojová porucha motorické funkce, která se podílí na utváření celkové pohybové charakteristiky chování.

1.1.9 Dyslogie

Dyslogie – porucha, rozvrat myšlení, které se promítá do mluveného projevu.

2 Problematika specifických poruch učení při výuce cizího jazyka na ZŠ

Tomuto tématu se věnuje Zelinková a zmiňuje se, že projevy dyslexie se všemi deficity, které ji provázejí, ztěžují žákovi výuku cizího jazyka. Je zjevné, že čím více obtíží se u žáka projevuje, tím náročnější pro něj bude osvojování si jazyka cizího. V konečném důsledku může dojít ke snižování motivace žáka, a dokonce k negativním projevům v chování.

Dále Zelinková uvádí: „...že hlavní překážkou není pouze neschopnost číst a psát, ale nedostatečný rozvoj poznávacích procesů a v souvislosti s nimi se rozvíjející problémy emocionální“⁹

Další okolnosti, které hrají v životě žáka roli, je atmosféra ve třídě, osobnost a přístup učitele a v neposlední řadě rodinná atmosféra. Pro některé rodiče je velmi těžké se vypořádat s faktem, že jejich dítě není v procesu vyučování úspěšné.

Jestliže má žák deficit ve vývoji mateřského jazyka v oblasti fonologické, morfologické, činí mu problémy gramatika, syntax a sémantika, je pro něj velmi složité, i při dostatečné intelektuální schopnosti, uvědomit si podobnosti a rozdíly obou jazyků.

Dále se Zelinková (2005, str. 26-29) věnuje deficitům, jež ovlivňují osvojování si cizího jazyka:

1. ve vývoji mateřského jazyka
2. ve vývoji fonemického sluchu
3. zrakové percepci
4. poruchy procesu automatizace

⁹ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

5. rychlosti provádění kognitivních operací

a) „foneticko morfológickou rovinou – na této úrovni je zjišťováno spojení mezi tištěným symbolem a jemu odpovídající výslovností.

Žák zapomíná, nevybaví si např. výslovnost skupin „sch“, „ei“, „ie“

Obtížně rozlišuje hlásky, které se odlišují v češtině a v němčině, např. i-ü

Nedostatečné zvládnutí fonetické stránky negativně ovlivňuje výslovnost, čtení i psaní.

b) morfológické procesy

Dítě není schopno poznat známé slovo jako součást slova nového, neznámého (např. glaupe – ungläublich), vnímat jednotlivá slova ve slovech složených. Je třeba mu vše názorně objasnit, jinak si tuto skutečnost neuvědomí.

c) syntakticko – gramatická rovina zajišťuje chápání struktury cizího jazyka v oblasti syntaxe a gramatiky. Žák např. nevnímá odlišnost členů v německém jazyce od rodu podstatných jmen v češtině, nechápe, proč je v některých souvětích určité sloveso na konci apod. Obtíže v rozlišování slovních druhů způsobují, že nezvládá stavbu vět a souvětí.

d) sémantická rovina

Sémantické procesy zajišťují vybavení obsahu slov. Žák se naučí nové slovo v cizím jazyce, ale při překladech ho používá neadekvátně.¹⁰

Dále Zelinková (2005, str. 27) uvádí, že se od sebe neliší čeští, němečtí a angličtí žáci s dylexií, přestože mají jiný rodný jazyk.

Tyto obtíže znesnadňují osvojování si jakéhokoliv cizího jazyka. Tito žáci potřebují více času k vypracování zadaných úkolů, ale i bližší a pečlivější vysvětlení. Bohužel se často stává, že si osvojí gramatiku, ale nejsou schopni ji užít. Pokud žák neovládá pády v českém jazyce, nelze využít srovnávání těchto

¹⁰ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

dvou jazyků. Záleží na osobnosti vyučujícího, jaké zvolí výukové metody, zda upřednostní dril nebo přehledy gramatiky. Zde se také nabízí možnost v rámci reedukace doplnění učiva v českém jazyce a pak navázat v jazyce např. německém.

Dále se Zelinková (2005, str. 27) zabývá deficitem fonemického sluchu – jeho nedostatečný vývoj se při osvojování cizích jazyků projevuje takto:

jedinec vynechává, přidává a přesmykuje písmena

nedostatečná diferenciaci sluchová - žák není schopen rozlišit „ihm“ - „ihn“, nebo „machst“ - „macht“, „schön“ - „schöner“

3. Deficit ve vývoji zrakové percepce

Pro některé jedince je veobtížné zvládnout řetězce slovíček, které jsou častým cvičením v cizích jazycích. Pokud žák není schopen sledovat delší část textu, je pro něj náročné zachytit více slov a neumí vést oční pohyby zleva doprava, tak to vše mu znemožňuje pracovat touto metodou. Další nevýhodou je pomalé vybavování, které může být často zaměňováno za neznalost slov. V případě, že žák opravdu daná slova nezná, není v jeho silách je oddělovat, a proto by mu taková cvičení neměla být zadávána. Tento typ cvičení je vhodný, pouze pokud má vyučující jistotu, že jedinec má pevně zafixované globální tvary spojených slov. Všeobecně jsou pro jedince s deficitem zrakového vnímání nevhodná dlouhá cvičení, a to nejen z důvodů soustředění.

Jestliže žákovo zrakové rozpětí a zraková orientace větší plochu nezvládá, je vhodné tento úkol dělit do menších úseků, případně vynechávat řádky.

4. Porucha automatizace

Pokud má jedinec potřebnou představu, že nové slovo či slovní spojení stačí pouze několikrát zopakovat, pak obzvláště u jedinců s dyslexií vyžaduje automatizace nového učiva vícenásobné opakování, které je vhodné podpořit pomůckami. Má-li dojít k osvojení, je třeba postupovat po velmi malých úsecích a ty v různých souvislostech neustále opakovat.

Pokud nedojde k procesu automatizace nového a jedinec disponuje slabou pracovní pamětí a omezeným soustředěním, důsledkem jsou chyby jak v ústním,

tak i v písemném projevu, nebo se také projevuje tím, že jedinec neumí vůbec nic.

5. Rychlost provádění kognitivních operací

Osobní charakteristikou každého jedince je rychlost. Pokud jsou operace prováděny pomalu, tak je to zapříčiněno více faktory. Může jít o pomalé zpracovávání slyšeného, a tím způsobený pozdější nástup automatizace. Paměť takového jedince bývá oslabena a koncentrace paměti taktéž. Žák s dyslexií potřebuje delší časový úsek k pochopení zadaného a také k jeho provedení. Učení se jazyku cizímu usnadňuje tzv. kódování – jde o převedení informace do psané nebo mluvené formy za pomoci řeči a psaní, a dekodování - získávání informací z psaných či mluvených zdrojů nasloucháním a čtením, což v mateřském jazyce ulehčuje učení se jinému jazyku. Jestliže žák má oslabenou jakoukoliv oblast, je pro něj osvojování si druhého jazyka daleko namáhavější.

2.1 Musí se žák učit jiný jazyk?

Zelinková se zmiňuje ve své publikaci (2009. str. 161), že lze provést osvobození od výuky cizího jazyka: „... z důvodu mimořádné závažnosti postižení žáka, pokud nelze zajistit výuku daného vyučovacího předmětu alternativním způsobem respektujícím charakter a stupeň postižení žáka a jeho budoucí profesní orientaci.“¹¹

Dále se ve své publikaci zmiňuje o faktu, že existuje řada protiargumentů. „Úmluva o právech dítěte vstoupila v platnost 2. 9. 1990. V č. 13, odst. 1 se uvádí: *Dítě má právo na svobodu projevu, toto právo zahrnuje svobodu rozšiřovat myšlenky všeho druhu, bez ohledu na hranice, ať ústně písemně, nebo tiskem, prostřednictvím umění, nebo jakýmikoli jinými prostředky podle volby dítěte.*“¹²

¹¹ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

¹² ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

Cizí jazyk je zařazen v učebních plánech od 3. – 9. třídy na běžné ZŠ. Na běžných středních školách a středních odborných učilištích by se mělo na tyto znalosti navazovat. Proto by bylo osvobození od cizího jazyka do budoucna velkým handicapem.

Náš vstup do Evropské unie otevírá možnosti práce v zahraničí, snadnější cestování. Proto, jak se zmiňuje Zelinková (2009. str. 162):, ... *až na několik výjimek by se jedinci se SPU cizí jazyk učit měli.*¹³

Navíc se od školního roku 2013/2014 v ZŠ zavádí jako povinný druhý cizí jazyk. Žáci mohou pokračovat v upevňování a rozvíjení prvního cizího jazyka nebo v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami je možno nahradit výuku předmětem speciálně pedagogické péče, a to pouze v odůvodněných případech. Jak je uvedeno na stránkách MŠMT ČR.

2.2 Výuka prvního cizího jazyka

Jak uvádí Zelinková ve své publikaci Poruchy učení (2009. str. 161) a mohu to potvrdit i já ze své praxe učitelky anglického jazyka na 1. stupni, většina žáků se na výuku cizího jazyka těší. Ve fázi seznamovací se využívají říkadla, písničky, pohyb, obrázky. Celkově je učení se cizímu jazyku vedeno hravou formou. Ve vyšších ročnících narůstají obtíže vzhledem k tomu, že ke zvládnutí objemu zadané látky je nutno přistoupit ke klasičtějším metodám výuky.

2.2.1 Jaký jazyk je pro jedince s dyslexií nejvhodnější?

Otázkou, jaký jazyk je pro jedince s dyslexií nejvhodnější, se zabývá mnoho autorů. Všichni se shodli, že toto určení není jednoznačné. V našich podmínkách se většinou jedná o rozhodování se mezi angličtinou – jakožto světovým a počítačovým jazykem, a německým jazykem z hlediska geografického. Oba jazyky mají svá pro a proti.

¹³ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

Přehledně se tomuto tématu věnuje Zelinková (2009, str. 166), v zásadě jde o zvážení následujících bodů:

1., Subtypy dyslexie:

a) levohemisférový dyslektici - čtou převážně na základě porozumění obsahu textu, jsou schopni si domýšlet (by mohli mít méně obtíží v angličtině).

b) pravohemisférový dyslektici - dyslektici (čtou na základě percepčně – prostorových strategií, setrvávají na úrovni počátečního čtení, slabikují) budou zřejmě lépe zvládat němčinu.

2. Zájem. Pracuje – li dítě běžně s různými počítačovými programy, kde jsou anglické výrazy, bude mít výhodu při výuce angličtiny.

3. Osobnost učitele, který jazyk vyučuje, hraje v našem školském systému nemalou roli. Nejde tu především o vynikající ovládnutí jazyka, ale spíše o metodickou zdatnost, ochotu hledat nové postupy, které dovedou žáka alespoň k ovládnutí základů konverzace a porozumění jazyku. Ambiciózní učitel se obtížně smiřuje se skutečností, že jeho snažení nemusí přinést žádoucí výsledky. Při práci s jedinci s dyslexií i malý krůček ku předu je pokrokem.

4. Bydliště. Děti z příhraničních oblastí s Rakouskem nebo Německem se s němčinou setkávají od dětství a zřejmě i jejich zájem s přihlédnutím k uplatnění v životě by mohl směřovat k němčině.

Využití znalostí rodičů není jednoznačné. Pokud ovládají jazyk velmi dobře a jsou ochotni pomoci, má dítě výhodu. Mají – li však sami chatrné vědomosti a považují

– li za pomoc zkoušení slovíček doprovázené nesprávnou výslovností, pak může být taková „pomoc“ spíše na škodu.“¹⁴

2.2.2 Učivo a jeho obsah

Jak uvádí ve své knize Zelinková (2006, str. 77), je pro žáka ZŠ prvořadé zvládnutí komunikativních dovedností, jde tedy u žáka o srozumitelné užívání cizího jazyka. Jak dále uvádí, je úspěchem, když žák 1. stupně dokáže sdělit, kde bydlí, umí se zeptat na cestu a porozumí jednoduché odpovědi, která je vyslovena zřetelně a pomalu. (In Zelinková, str. 77 Lenochová, Šigutová, 2004) Je důležité, jak uvádí ve své publikaci Olga Zelinková – Cizí jazyky a specifické poruchy učení, že cílem výuky cizího jazyka na prvním stupni není naprosto bezchybný písemný projev v daném jazyce, či dokonalé zvládnutí slovíček. Je nutné brát v úvahu intelektové schopnosti žáka s SPU, úroveň domácí přípravy, jeho vlastní osobnostní charakteristika, ale též vzít v úvahu počet žáků. Je všeobecně známo, že pro výuku jazyků jsou ideální skupiny s maximem žáků do 15 žáků, ale sama mohu potvrdit ze své praxe, že nejsou výjimkou ani skupiny s maximálním povoleným počtem dvaceti čtyř žáků. Když vezmeme v úvahu spíše vyšší počty žáků a jejich nerovnoměrné složení, je to situace, která zatěžuje nejen žáky, ale zároveň klade vysoké nároky na přípravu a přístup vyučujícího a na organizaci hodiny. Tyto obecné zásady však nejsou jen výsadou výuky cizích jazyků, ale jsou samozřejmě platné pro všechny předměty.

2.2.3 Principy vyučování ve výuce cizího jazyka pro jedince s dyslexií

Ve výuce cizího jazyka pro jedince s dyslexií je nutno dbát, určitých principů a zaměřit se na výuku, která zahrnuje následující zásady a doporučení.

1. Multisenzoriální vyučování a učení – je kombinací zraku, sluchu, hmatu a vnímání kinestetického. Jde o aktivity, kde se vše propojuje, jde o vytvoření

¹⁴ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

příležitosti, kdy má jedinec možnost co nejvíce mluvit, opakovat slova ve spojitosti s reálným životem. Slova, která opakuje, by měl nejlépe vidět, případně některé části barevně odlišit. Všeobecně platí, že čím více smyslů je zapojeno, tím více cest přináší signál do mozku, a roste tak šance na zapamatování. Jak uvádí Zelinková, mottem tohoto přístupu je: “ *Poslouchej, dívej se, říkej, napiš a ukaž.* “¹⁵

Zrak - žák má před sebou předměty, obrázky, situace a cílem je, aby je spojil s psanými slovy. Obzvláště na začátku je velmi důležité, aby tvary písmen byly velké, nejlépe s barevným odlišením. Žák slyší slova opakovaně, nejlépe se zapojením dalších smyslů. Vnímání zrakem též podporuje vytvoření myšlenkových map.

Sluch – žák poslouchá výslovnost učitele, audiozáznamu, spolužáků, ale i svoji. Zde bych velmi ráda zdůraznila, jak velmi důležitý je kvalitní výslovnostní vzor učitele. Sama jsem se ve své praxi setkala s mnoha případy, kdy učitelé neovládali správnou výslovnost. Je pak velmi obtížné, tyto naučené výslovnostní nepřesnosti přeučovat. I při sluchovém vnímání platí zásada opakovat.

Řeč – zde platí zásada, že žák by měl co nejvíce mluvit. I zde lze výborně uplatnit předměty, obrázky, fotografie, modelové situace. Sama mám zkušenosti se skupinkami dětí, kolem deseti žáků, kde je situace téměř ideální. Jak jsem se již výše zmiňovala, pokud jsou skupiny kolem dvaceti žáků, je tato podmínka těžce splnitelná. Osvědčilo se mi jednotné odříkávání. Pokud žáci mluví v jednotném tempu, např. v německém jazyce předložky se 4. pádem *durch, für, gegen*, tak je sluchově rozpoznatelná každá odchylka. Pokud učitel své žáky zná, je schopen rozlišit, který z žáků se spletl. Tato metoda jde samozřejmě aplikovat i po menších skupinkách, např. po odděleních.

¹⁵ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

Motorika – již v mateřské škole se děti učí říkanky s pohybem. V cizím jazyce to lze uplatnit velmi dobře, např. kola se točí, velký, malý, předložky před, na, nad, pod, atd. Obzvláště u předložek je to pro žáky velmi zábavné, když se při hodině mohou schovat pod lavici. Pokud se slovo nedá vyjádřit pohybem, lze uplatnit metodu, že žák opakovaně obtahuje nebo píše slova zároveň s jeho vyslovováním.

2. Komunikativní přístup – žák je veden k dovednosti vnímat mluvčího, rozumět obsahu sdělení, k vyjadřování myšlenek, potřeb. Jde o jeho aktivní účast ve výuce. Nejde o složité vyjadřování, jde o sdělení i za cenu jednoduchého vyjadřování. U dyslektiků je nutno vzít v úvahu, že porozumění ani vyjadřování nemůže být perfektní. Sama ze své zkušenosti, když jsem se německý jazyk učila v NSR, vím, že se chyb při osvojování dopouští každý. Je důležité chyby zanalyzovat, aby následně došlo ke správnému osvojení si navazujícího učiva. V jazyce jako takovém je důležité naučit žáky domýšlet obsah na základě kontextu a umět si pomoci s neznámými výrazy na základě již známého nebo na základě kontextu. U žáků s SPU je velmi důležité mít na paměti, jak uvádí Zelinková (2006, str. 81)¹⁶, že komunikace jako taková klade vysoké nároky na jedince. Komunikace vyžaduje zapojení více operací – vybavení si slovíček, časování, pořadí slov, v německém jazyce na rozdíl od anglického je problém rodů, které se mnohdy od českých slov liší, a navíc je nutno podstatná jména na rozdíl od jazyka anglického skloňovat. Platí zásada, čím lépe jsou jednotlivé dovednosti zautomatizované, tím lépe se žákovi vybavují a propojují.

3. Strukturovaný postup – jde o osvojování si celků s podobnou, nebo stejnou grafickou strukturou, příbuzná slova např.: Verkäufer – Verkäuferin.

4. Sekvenční postup – jedná se o dodržování a osvojování si po velmi malých úsecích, od nejjednoduššího k postupně k náročnějšímu. To výrazně podporuje sebedůvěru jedince a umožňuje přejít k látce náročnější. Pokud vyučující tento postup nedodrží, je zapamatování mnohem náročnější, ba přímo nemožné.

¹⁶ ZELINKOVÁ, OLGA. Cizí jazyky a specifické poruchy učení, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9

5. Kumulativní princip – spočívá v plynulém napojování nové látky s látkou již probranou a osvojenou.

6. Respektování individuality dítěte – tento princip by měli vyučující uplatňovat u každého žáka. V případě jedinců s dyslexií je to o to náročnější, že postupy, které fungují úspěšně u jednoho žáka, nemusí fungovat u žáka s naprosto stejnou diagnózou. Propojování pohybových a řečových aktivit je vhodné, ale ne pro žáka s poruchami motoriky a pohybové koordinace. Tato činnost může pro takového jedince znamenat trauma.

7. Respektování stylu učení - neexistuje ideální model učení, je však známo, že pro jedince s dyslexií je nejméně vhodná frontální výuka. Většině žáků s dyslexií vyhovuje globální styl vyučování, naopak naprosto nevhodná je příliš volná výuka.

8. Mateřská metoda – spočívá v osvojování si cizího jazyka stejným způsobem jako jazyk mateřský. Jde o mnohonásobné opakování vztahující se ke konkrétní situaci. Je velmi důležité respektovat zákonitosti vývoje, dítě nejdříve poslouchá – zhruba do dvanácti měsíců a poté teprve začíná mluvit. I tyto kroky lze napodobit ve výuce cizího jazyka.

9. Opakování, automatizace a přeučení - opakování vede k automatizaci. Pokud žák má poznatky zautomatizované, používá je bez stresu a napětí. Právě automatizace u dětí s SPU je velmi náročná, ale jak mohu potvrdit ze své praxe, velmi důležitá. Přeučení je vlastně mnohonásobné opakování při střídání různých metod a postupů vedoucích k zautomatizování. Pokud má žák pocit, že něco zvládá, je i nadále velmi nutné proces automatizace posilovat. Sama se ve své praxi ráda vracím ke cvičením, které jsem již s žáky probrala. Obzvláště pro jedince s SPU je velmi důležité ukázat jim, že již něco umí.

10. Individualita dítěte – profesionální přístup každého pedagoga, který respektuje osobnost dítěte.

2.3 Odůvodněné případy pro nezařazení výuky druhého cizího jazyka

Od 1. září 2013 se na základních školách zavádí povinně druhý cizí jazyk. MŠMT ČR ale pamatovalo i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Za spolupráce školy a zákonných zástupců (MŠMT doporučuje jejich souhlas) lze nahradit další cizí jazyk zařazením například předmětů speciálně pedagogické péče se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností nejen například v prvním cizím jazyce, ale je možno rozvíjet jazyk český. Pokud se jedná o žáky například neslyšící nebo hluchoněmé lze posílit náhradní komunikační systémy nebo logopedickou péčí atd. Jak uvádí MŠMT na svých stránkách je tato stanovená minimální časová dotace 6 disponibilních hodin, a to nejpozději v 8. ročníku. Dále je zde velmi přehledně zpracována možnost náhrady druhého cizího jazyka začleněním předmětů týkajících se speciálně pedagogické péče, a to zejména u žáků, s těmito speciálními vzdělávacími potřebami:

- se závažným sluchovým postižením
- hluchoslepých
- se závažným onemocněním včetně poúrazových stavů
- se zjištěnou poruchou řečových funkcí, ať již v mluvené, čtené nebo psané podobě řeči, se zvláštním důrazem na významné obtíže s osvojením zvukové a grafické podoby slova, jejich významů a gramatické struktury jazyka. Jedná se zejména o žáky s vývojovou dysfázií nebo o jedince se specifickou poruchou těžkého stupně.

Tato porucha řečových funkcí se může vyskytovat jako doprovodný příznak nebo samostatně či v kombinaci s dalším zdravotním postižením žáka.

3 Poruchy učení a vícenenasycené mastné kyseliny

V publikaci Informace české společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2011/2012 (2011, str. 24 - 29) jsem se v příspěvku Karla Šmídmajera dočetla, že v roce 2002 proběhla v Anglii rozsáhlá studie, kde bylo cílem zjistit u dětí s SPU a s dyspraxií, zda podávání vybraných více nenasycených mastných kyselin by mohlo mít pozitivní vliv na vývojovou poruchu koordinace – dyspraxie a specifické poruchy učení a chování.

V rámci této studie bylo zpracování přes 12 000 individuálních hodnocení u 117 žáků z různých základních škol. Konečné výsledky byly natolik překvapivé, že v návaznosti na tuto studii proběhly další dvě desítky studií.

3.1 Co jsou vlastně více nenasycené mastné kyseliny

Tuky živočišného a rostlinného původu se v naší stravě nacházejí. Tyto tuky jsou tvořené mastnými kyselinami. Různé druhy potravin obsahují odlišné tuky.

Tabulka 1: Mastné kyseliny

	<i>Převažující zdroje živočišného původu</i>	<i>Převažující zdroje rostlinného původu</i>
<i>Nasycené mastné kyseliny</i>	<i>maso, mléko, sádlo</i>	
<i>Nenasycené mastné kyseliny</i>	<i>rybí maso, mořské plody, vejce, mateřské mléko</i>	<i>kapusta, pórek, špenát, vlašské ořechy, mandle, dýňová a lněná semena, pupalkový olej, lněný olej, olivový olej aj.¹⁷</i>

Tyto vícenenasycené mastné kyseliny jsou pro lidský organismus nezbytné. Některé si naše tělo umí vyrábět, ale některé nikoliv, proto je velmi důležité je přijímat ve stravě.

¹⁷ ŠMÍDMAJER. KAREL Poruchy učení a vícenenasycené mastné kyseliny, Informace české společnosti „Dyslexie“ 2011-2012, ISBN 978-80-7311-122-9

3.1.1 Stavební látka mozku

Naším nesložitějším orgánem je mozek. V dospělosti tvoří zhruba 2 % naší hmotnosti, přesto mu naše tělo v klidovém stavu předává 20 % energie. Část mozku a sítnice tvoří dvě více nenasycené mastné kyseliny- omega- 3 DHA a omega – 6 AA a tyto dvě kyseliny jsou součástí stavebních látek fosfolipidů v buněčných membránách nervových buněk. A právě tyto fosfolipidy buněčných membrán stabilizují proteinové receptory, které jsou velmi důležité v komunikaci buněk vzájemně mezi sebou a také s vnějším prostředím. Jestliže dojde v buněčných membránách k nerovnoměrnosti nebo k nedostatečnému množství těchto dvou mastných kyselin, dojde k destabilizaci proteinových receptorů a je narušena schopnost buňky správně „komunikovat“.

Tabulka 2: Charakteristika vybraných mastných kyselin

EPA	DHA	AA
Kyselina eikosapentaenová - ze skupiny omega – 3 vícenenasycených mastných kyselin. Patří mezi tzv. funkční mastné kyseliny. Plní významnou úlohu v procesu přenosu informací mezi mozkovými buňkami a má vliv na kontrolu nálady. Také je výchozí látkou pro tvorbu eikosanoidů.	Kyselina dokosahexaenová - ze skupiny omega – 3 vícenenasycených mastných kyselin. Je základním stavebním prvkem buněčných membrán. Patří mezi nejvíce zastoupené mastné kyseliny v oční sítnici a mozku.	Kyselina arachidonová - ze skupiny omaga – 6 vícenenasycených mastných kyselin. Patří mezi základní stavební prvky buněčných membrán. Také patří mezi nejvíce zastoupené mastné kyseliny v oční sítnici a mozku.

3.1.2 Mozek a mastné kyseliny

Na základě provedených výzkumů je známo, že v mozkové tkáni a krevní plazmě některých lidí se nachází menší množství omega – 3 DHA a omega – 6 AA. Jsou to jedinci, kteří trpí dyslexií, dyspraxií, ADHD, různými poruchami autistického spektra, ale i depresemi, schizofrenií a únavovým syndromem.

4 Odstraňování specifických poruch učení hrou a relaxací

Tato kapitola se zabývá odstraňováním specifických poruch učení. Ráda bych zde zmínila informace, které jsem užila ve své seminární práci z předmětu psychoterapie na téma Relaxační techniky a autogenní trénink.

Relaxační techniky formou hry mohou uplatnit pedagogičtí pracovníci nejen při vyučování se svými žáky, ale i sami na sobě. V současné uspěchané době a v době, kdy neustále přibývá žáků se specifickými poruchami učení a s nimi spojené handicapy je to nutná záležitost. Neboť, jací žáci, takový učitel, a jaký učitel, takový žáci a jeho rodina i nejbližší okolí.

Pokusím se zde zapsat zásadní informace, které by mohly napomoci trvalejším a harmoničtějším projevům v dětské populaci. Pokud by se lidé jen na chvíli zastavili a zapřemýšleli, jaké problémy dnešní uspěchaná doba dětem přináší, zajisté by pedagogové měli usnadněnou práci, pokud by ve spolupráci s rodiči žákům společně pomohly určité handicapy, někdy i zábavnou formou, překonávat. A pokud by se pedagogové naučili sami relaxovat a navíc by tuto dovednost zapojili do výuky, chránilo by se tím zdraví nejen těchto dvou zmiňovaných skupin, ale i nepřímo by se ovlivnili rodiče těchto žáků.

4.1 Hrát si pro život

Existuje přísloví, které praví: *„Člověk si nepřestává hrát, protože stárne, ale stárne, protože si přestal hrát.“* To však neznámá, že by herní činnost, tak přirozená u dětí, nemohla být významným faktorem zdraví a duševní rovnováhy.¹⁸ Citace je z knihy *Relaxační hry s dětmi* od autorky Micheline Nadeau. Autorka ve své knize představuje svou metodu takzvaného opakovaného

¹⁸NADAU, MICHELINE. *Relaxační hry s dětmi*, 2. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8

hraní – Rejoue. Autorka vychází z faktu, že lidské tělo má svou vlastní biologickou inteligenci – problém se ukrývá v tom, že jí musíme porozumět. Není to jednoduché, ale pokud se budeme vlastním tělem zaobírat, už to samo o sobě nám zvyšuje pravděpodobnost, že se nám rozluštění našeho vlastního „tělového,, kódu podaří. Všichni víme, že nepříjemné a konfliktní situace, které v průběhu života zažíváme, vyvolávají v našich svalech nepříjemné napětí. A když se nad tím zamyslíme, tak je asi samozřejmé, že se to stává i dětem. Děti jsou v současné době vystaveny daleko větším tlakům, které musí překovávat. Proto je velmi důležité, abychom si my a pedagogové uvědomili, že existují dostupné prostředky, kterými můžeme toto napětí uvolnit. Jestliže se názory odborníků sjednocují ve faktu, že po tělesné činnosti jsme klidnější a lépe se nám pracuje a učí, je nezbytné, aby se tento fakt promítl do našeho života. Není to nic nového, všichni známe příjemný pocit uvolnění po fyzické aktivitě.

V publikaci *Relaxační hry s dětmi* od autorky Micheline Nadeau jsou zmiňováni mimo jiné dva odborníci - Edmund Jacobson a Johannes Heinrich Schulz, po nichž jsou pojmenovány dvě metody, které jsou ve světě velmi často používány.

- Jacobsonovou metodou se můžeme naučit relaxovat tím, že nejprve stáhneme svaly a pak je uvolníme. Toto cvičení, při nichž se střídá stažení a uvolnění, uklidňují nervový systém a svaly zatěžované každodenní činností.

- Schulzova metoda používá mentálních představ, které podněcují návrat do fyzického uvolnění. „ *Principem této metody je pro nás velmi příjemná představa, při které si uvolňujeme tělo od konečků prstů až k hlavě a všechny svaly musí být při tom uvolněné.*“¹⁹ Tato metoda opakovaného hraní je velmi přitažlivá v tom, že se děti zábavnou formou vrací k činnosti, která je jim příjemná. Jde vlastně o stav navození ponoření se do vlastního světa fantazií, která nezná hranic a které můžeme pozorovat u dětí, když zapomenou na okolní svět a hrají si.

¹⁹ NADAU, MICHELINE. *Relaxační hry s dětmi*, 2. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8

Tato metoda není kouzelná a je vždy důležité si uvědomit, že není všelékem a že někteří jedinci mohli v životě prožít zážitky, které by mohly v určité konkrétní situaci u nich naopak vyvolat napětí.

4.1.1 Od teorie k praxi

Než začneme s nácvikem, musíme si uvědomit, že jako se střídá den a noc, tak je důležité si uvědomit, že by se měla střídat činnost s odpočinkem, nádech s výdechem a napětí z každodenního života s uvolněním. Při nácviku metody opakovaného hraní je velmi důležité si uvědomit tlukot vlastního srdce. Srdce jako orgán je velmi důležité, stahuje se, aby napumpovalo krev do plic, vysílá také krev do krevního oběhu. Musíme se naučit pozorovat tento rytmus, který je na principu – napětí – uvolnění.

Základem je si uvědomit, jak děti milují pohyb, neustále poskakují, pobíhají a, i když si hrají na práci, stále je to hra, a té právě využívá tato technika k uvolnění. Cvičení v podobě hry se musí opakovat, takzvaně přehrávat a tím se vyplní prostor mezi volnou hrou a řízenou činností, která je pro děti ve své podstatě nepřirozená.

S využitím nenápadně řízené hry – cvičení se seznámíme s relaxací a hlavně s jejími účinky. Je dokázané, že uvolnění přinese zklidnění a zlepšení zdravotního stavu v důsledku snížení stresu a celkového navození zklidnění. Tím se všichni naučí zdraví prospěšným návykům, které jim mohou být v životě nápomocny. Děti budou v různých obdobích života procházet náročnými změnami a životními situacemi. Proto je velmi důležité, abychom jim za pomoci relaxačních technik umožnili všechny tyto zátěžové situace zvládnout. Tím pádem se stanou odolnější vůči všem negativním vlivům, a to nejen ve škole, ale i v profesním a soukromém životě.

4.1.2 Co to je - relaxace

Relaxace je uvolnění svalů, kterého dosáhneme různými technikami a které je na úrovni jak fyzického, tak i psychického uvolnění. Všichni známe úlevu, když si dáme po náročném dni teplou vanu nebo se jdeme projít do krásného parku. To vše má na nás pozitivní účinky jak po fyzické, ale i po psychické stránce.

Podvědomě každý z nás vyhledá při stresovém zatížení uvolňující stimul, který nás navrací do harmonické rovnováhy. I u dětí je nutné uvolnit dětský organismus přetížený nároky doby a někdy i rodiči, vychovateli a pedagogy. Jde o to, aby si uměly navodit snížení svalového napětí a mentálního stresu. Budou pak pozornější, vnímavější a lépe se zapojí do procesu učení. Pokud se nám tento proces podaří, žákům se zdokonalí soustředění, paměť a zvýší se jejich sebevědomí.

Relaxace má vliv nejen na zklidnění dětského organismu, ale i na rozvoj laterality. Autorka knihy *Relaxační hry s dětmi* Micheline Nadeau uvádí, že pokud si děti relaxační techniky osvojí, podaří se jim překonat i nesmělost, a relaxace dokonce přispívá i k „vyléčení „tiků“ a jiných stavů úzkosti i koktavost. Dále uvádí, že často dochází i ke zkvalitnění spánku a že relaxace je pro děti dokonce prospěšnější než pro dospělé z toho důvodu, že děti se unaví rychleji a mají kratší časový úsek, po který udrží pozornost, a navíc mají větší potřebu pohybu.

4.2 Kdo, jak, kde, kdy hrát

4.2.1 Pro koho jsou tyto hry určeny

Není omezeno, pro koho jsou relaxační hry určeny, samozřejmě jsou nejvíce zaměřeny na děti předškolního, školního věku, neboť, jak jsem se již zmínila, pokud se těmito technikám naučí děti již v útlém věku, nesou si tuto schopnost po celý život. Jsou určeny i pro dospělé, kteří jsme se těmito technikám jako děti neučili, oni mají možnost se relaxačním cvičením naučit v dospělém věku, neboť nikdy není pozdě.

4.2.2 Doba trvání her

Doba trvání her je velmi individuální, převážně trvají od tří do sedmi minut. Doba trvání je také závislá na individuálnosti jedince či jedinců, kteří relaxují. Nejde jen o individuální zvláštnosti určité věkové skupiny, ale jde o individuální zvláštnosti každého jedince. Roli zde hraje například i temperament, míra prožitého napětí. Velmi pozitivní je fakt, že pokud budeme relaxační hry zařazovat opakovaně,

doba navození klidového stavu se bude zkracovat. Pozitivní účinky se totiž uloží do paměti těla.

4.2.3 Jak často se věnovat relaxačním hrám

Relaxačním hrám je nejlépe se věnovat denně. Tak, jak je tomu u sportu. Ideálem je každý den se věnovat tělu i mysli a to přibližně po dobu dvaceti minut. U dětí je nutné tento čas přerozdělit do několika her v průběhu celého dne. Je velice důležité mít na paměti, že zařazení relaxačních her by mělo mít pro děti určitý řád, což usnadní, aby děti přijaly tyto techniky a snadněji do nich prostupovaly.

4.2.4 Kde lze opakované hraní zařadit

Cituji z publikace *Relaxační hry s dětmi* od autorky Micheline Nadeau: „*Všude!*“²⁰ Ideální je využít tvrdého povrchu, například podlahy, protože se svaly mohou lépe uvolnit a zbavit napětí. Na měkkém povrchu, například lůžku, se může páteř snáze dostat do nesprávné polohy.“

Jak dále autorka vysvětluje, pokud je povrch tvrdší než svaly, tak se svaly mohou uvolnit, ale na měkkém se udržují v napětí. Pokud je ale v místnosti koberec, není brán jako měkký povrch, naopak slouží jako příjemná izolační vrstva. Ve škole lze využít i relaxačních her ve stoje nebo i v sedě na židli. Je nutné si vytvořit dostatek prostoru, aby se dítě při hrách nedotýkalo svého spolužáka, ale je nutné, aby zřetelně všichni slyšeli pokyny. Prioritou je uvolnění dětí což je velmi důležité mít vždy a paměti.

4.3 Relaxační techniky

Postup při nácviku relaxačních technik, dle Micheline Nadeau:

1. Zpevnění – uvolnění. Tato technika spočívá úplně jednoduše v tom, že relaxující na několik vteřin sepne sval, svalovou skupinu, a pak sevření postupně

²⁰ NADAU, MICHELINE. *Relaxační hry s dětmi*, 2. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8

uvolňuje. Dokonalé sevření umožní relaxujícímu plně procvičit následné uvolnění svalové skupiny.²¹

2. Kývání – napodobuje se pohyb kyvadla nebo houpačky. Buď se kýve dopředu a dozadu, anebo doprava a doleva. Uvolněné části těla, nebo jen část těla, jsou ochablé.

3. Protážení a uvolnění - jedná se vždy pouze o jednotlivou část těla. Pohyb je nutné pokusit se natáhnout co nejdéle, setrvá se na několik vteřin a posupně plynule a pomalu se uvolňuje klouzavým pohybem.

4. Ochabnutí – nacvičuje se za pomoci tíže vlastního těla. Určitou část těla zvedneme a volně a plynule ji necháme spadnout. Následuje krátký odpočinek a poté pohyb opakujeme dvakrát až třikrát.

5. Protřepání - zvolená část těla se s různou intenzitou protřepává.

6. Znehybnění – při zaujetí určité polohy se naprosto přestanou vykonávat pohyby.

4.4 O smíchu

To, že na nás smích všeobecně působí příjemně a navozuje v nás uvolnění, o tom věděli již dávno naši předkové. Na základě různých vědeckých studií je prokázáno, že má na člověka nejrůznější nejen preventivní, ale i léčebné účinky. A nejen to, napomáhá k duševní rovnováze, harmoničtějším vztahům, snižuje napětí – a to bylo vlastně tématem této kapitoly. Jako vedlejší pozitivní účinky můžeme uvést ještě fakt, že se při smíchu procvičí svaly, plíce a zpomaluje srdeční činnost.

²¹ NADAU, MICHELINE. Relaxační hry s dětmi, 2. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8

Smích je neutrální komunikační prostředek napříč kulturami a pomáhá snižovat úzkost, deprese a snižuje stres.

5 Odstraňování specifických poruch učení s využitím výpočetní techniky

Mgr. Richard Smutný se spolu s PhDr. Alenou Smutnou zabývají ve své publikaci: Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení, právě využitím počítačů při nápravách. Sami ve své publikaci kriticky připouští, že využití počítačů není metodou spásnou, ale má být využita v kombinaci s jinými způsoby reedukace. Ve své publikaci nabízejí přehledně, jaké možnosti výpočetní technika nabízí a jaké programy umožňují nápravu. Jako přílohy jsou uvedeny individuální vzdělávací plán žáka, osnova práce uvedeného žáka v nápravné péči. V příloze číslo tři jsou mimo jiné v tabulce uvedeny firmy, popřípadě jméno autora a název příslušného softwaru.

Tato publikace a v ní obsažená cvičení jsou určena pro učitele, pracovníkům PPP a SPC. Je určena pro děti s dyslektickými a dysortografickými obtížemi, dále jak pro skupinovou, tak i pro individuální péči.

5.1 Programy Dyslexie

Programy Dyslexie I, II, III od firmy Microdata obsahují soubory cvičení pro reedukaci specifické vývojové poruchy čtení. Jak uvádí Mgr. Richard Smutný (SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA, Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení str. 26) jsou tato cvičení rozdělena do tří částí počítačového programu s využitím teoretických základů odborné literatury. Staví na dlouholetých zkušenostech v oborech logopedie, pedopsychiatrie a psychologické poradně. Tento program je autory doporučen zejména pracovníkům zabývajícím se nápravou specifických vývojových poruch ve třídách specializovaných na „dyslektické“ žáky, pro specializované poradny nebo pro logopedické pracovníky a psychology v pedopsychiatrických zařízeních. Dále tyto programy doporučují jako doplnění výuky na základních školách a školách speciálních: Autor Richard Smutný v této kapitole zdůrazňuje, že tyto programy slouží jako doplňující a že jimi nelze nahrazovat běžnou výuku.

5.1.1 Dyslexie I.

Zaměřena na kvalitu vnímání (percepce) tvarů písmen. Jde o formu hry a v případě správného řešení o pozitivní odměňování, navíc není náročná na koncentraci. Cvičení se zaměřují na slabiky a slova podobná obrazově a zrcadlově. Dále pro děti s vadou fonemického sluchu např. ráda – rada, tyká-tiká, scz – suž. Cvičení jsou pro svou nenáročnost vhodná i pro děti předškolního věku od pěti let. Výhodou je, že si v každé části programu můžeme nastavit parametry podle toho, aby vyhovovaly dítěti. Důležitou pomůckou je fakt, že všechna cvičení je možno vytisknout a zadat například jako domácí úkol.

Jednotlivá cvičení:

„Rozpoznávání znaků

Skládání písmen

Abeceda

Pexeso

Domino

Oddělování slov

Tvorba slov z písmen

Tvorba slov ze slabik

Doplňování slov

*Obrázky z písmen*²²

5.1.2 Dyslexie II.

Program Dyslexie II. ulehčuje přechod v reedukaci potíží od tvarového vnímání a syntézy hlásek ke slovu. Cvičení se zaměřuje na slabiky a slova, respektuje specifické potíže typické pro dyslexii. Dále se věnuje procvičování spojení hlásek ve slova s důrazem na odstraňování nejčastějších chyb.

²² SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA. Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2

5.1.3 Dyslexie III.

Cvičení Dyslexie III. vychází z metody principu okénka. Právě okénko je zde nahrazeno možností opakování slov po částech, a je zde možnost nastavovat rychlost objevování se cvičení v rozsahu 20 – 60 znaků za minutu. Cvičení texty respektují nejen obtížnost, ale také čtenářské dovednosti a věk dítěte. Zde je nutné upozornit na poznámku autorů (SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA, Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení str. 27), že není vhodné, aby například desetileté dítě procvičovalo na textu pro dítě mladší z důvodu motivace k učení. Aby se podporoval zájem dětí o četbu, je pod textem uveden autor i název knihy, ze které byl text vybrán.

5.2 *Programy Písmena a Slabiky*

Jde o dva paralelní programy, které jsou určeny pro dyslektické a dysortografické děti z první a druhé třídy základní školy. Úkoly procvičují poznávání tiskacích velkých a malých písmen, dále určují pořadí písmen v jednotlivých slovech a rozlišují slova vizuálně. Programy se také se zaměřují na analýzu a syntézu písmen a slabik ve slově a následně jejich automatizaci. Programy se skládají ze dvou částí, přičemž první je určená pro děti.

Část určená pro děti:

„Opisování slov

První písmeno z obrázku

Slovo podle obrázku

Doplňování písmen

Špatné písmeno (slabika)

Dvojice slov

Část pro učitele je určena k uchování a vytváření potřebných dat v průběhu jednotlivých cvičení. Úkoly jsou sestaveny tak, že ze seznamu slov je vybíráno pouze takové slovo, které je tvořeno již probranými písmeny. Pedagog má možnost zadat pouze některá probraná písmena. Navíc jsou to otevřené systémy, které umožňují vkládání a tvoření dalších slov. Ovládání je velmi jednoduché a vyžaduje pouze minimální práci s počítačem.

5.3 Program Písmohrátky

Tento program je také připraven pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení. Cvičení a hry, které program obsahuje, jsou zaměřeny zejména na odstranění kinetických a statických reverzí a na nácvik čtení za pomoci analyticko-syntetické metody. Dále pravo-levé orientace, analýzy a syntézy a fixace.

Cvičení a hry:

„Dvojice písmen

Ztracená písmena

*Nácvik čtení*²⁴

5.4 Rytmická reprodukce

Tento program byl vyvinut pro děti se specifickou vývojovou poruchou čtení a pravopisu, které mají často narušenou schopnost reprodukovat rytmizované

²³ SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA. Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2

²⁴ SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA. Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2

struktury. V jejich projevu se to odráží v nejisté výslovnosti dlouhých souhlásek při čtení a v pravopise. Při reedukacích se často užívá tzv. metoda bzučáku. Tu je možno doplnit následujícími činnostmi:

„Opakování odposlouchaného rytmu

Zapsání rytmu odposlouchaného slova

Tvoření slov podle odposlouchaného rytmu“²⁵

5.5 Programy z *Fakultní ZŠ v Horních Počernicích*

Jak uvádí jeden z autorů publikace *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení* Richard Smutný (str. 33), další programy jsou neustále vyvíjeny. Tento byl například tvořen ve spolupráci učitelů Fakultní základní školy v Praze a odborníků z Univerzity Karlovy v Praze. Tyto úkoly jsou pro děti se specifickou vývojovou poruchou čtení a pravopisu.

„Reakční časy na čtení písmen

Hra na vyhledávání písmen na klávesnici podle diktátu učitele

Uměle generované texty

Výběr slov ze specializovaného slovníku“²⁶

5.6 Program *Speech Viewer II*

Tento program je nazván - Zvukové zrcadlo a patří mezi programy přejaté ze zahraničí. Plné využití je obzvláště u dětí s poruchami řeči a sluchu, v logopedii. Je známo, že u dětí se specifickými vývojovými poruchami učení je nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a vadná sluchová analýza. Cílem programu je, aby se dítě naučilo ovládat sílu a délku dechu, dále rozvíjet znělý hlas a srozumitelnou,

²⁵ SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA. *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2

²⁶ SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA. *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2

slyšitelnou mluvu a následně zautomatizovat proces sluchové analýzy atd. Co může být pro děti zajímavé je fakt, že jako součást systému je zvuková karta, dále mikrofon a dva reproduktory. Dále jsou zvukové informace zpracovávány do grafů, nebo obrázků. Dítě má úkol vyslovit slovo dle vizuálního záznamu hlasu. Bohužel není k dispozici česká verze.

Systém obsahuje tato cvičení:

„Hlasitost zvuku

Rozsah zvuku

Znělost a neznělost zvuků

Regulace výdechového proudu

Speciální funkce“²⁷

²⁷ SMUTNÝ RICHARD, ŠAFROVÁ ALENA. Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2

PRAKTICKÁ ČÁST

Cíl práce

Cílem šetření je zjistit, do jaké míry se věnují pedagogové reedukaci specifických vývojových poruch. Zda je pro žáky dostupná náprava v dané lokalitě, úroveň spolupráce rodiny, školy a speciálních pedagogických institucí. Zda se rodiče podílí na domácí přípravě dětí a kdo z rodiny se na této přípravě nejvíce podílí.

Šetření má odpovědět na následující otázky:

Věnují učitelé prvního a druhého stupně pozornost žákům s SPU?

Spolupracuje škola s rodinou a se speciálními pedagogickými institucemi?

Podílí se rodiče na domácí přípravě dětí?

Kdo z rodiny se nejvíce podílí na domácí přípravě dětí?

Je pro žáky dostupná náprava SPU v dané lokalitě?

Hypotézy:

H1 Na domácí přípravě se v rodině nejvíce podílí matka.

H2 Reedukace SPU je na ZŠ Staňkov na dobré úrovni.

H3 Učitelé se aktivně podílejí na sebevzdělávání v souvislosti s SPU.

Na Základní školu Staňkov jsem nastoupila koncem srpna 2012 jako učitelka anglického a německého jazyka. Hned v úvodu mě velice mile překvapilo, kolik péče a individuálního nasazení zde kolegové věnují žákům. Základní škola Staňkov je škola, kterou navštěvuje 398 žáků. Před dvěma lety zde běžel po dobu dvou let projekt Podpora žáků se SVP integrovaných na základní škole, který byl financovaný z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Díky tomuto projektu mohla škola zakoupit pomůcky pro práci s integrovanými žáky, jako jsou například interaktivní tabule, notebooky a digitální fotoaparát. Všechny tyto pomůcky by žákům mnoho nepomohly bez podpory učitelů. Všichni bez výjimky absolvovali seminář zaměřený na práci se žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami a na tvorbu a úpravu individuálních vzdělávacích plánů. Mé kolegyně, které se věnují reedukaci, zažily praktický výcvik práce s integrovanými žáky, ostatní učitelé se proškolili v práci s třídním kolektivem.

6 Začátek projektu

Učitelé, kteří se nejaktivněji zapojili do této činnosti – konkrétně na prvním stupni tři vyučující, které vystudovaly speciální pedagogiku, na druhém stupni dvě vyučující českého jazyka, které prošly ročním kurzem projektu - Nechci stát na okraji a v návaznosti na aktivity po vyučování - vychovatelka školní družiny, která vystudovala speciální pedagogiku, má kurz kineziologie a zkušenosti s prací s handicapovanými dětmi. Vždy v září se vytvořil seznam dětí, u kterých by připadala v úvahu individuální a skupinová reedukace.

Následovalo vysvětlení konceptu rodičům, seznámení s rozsahem, v jakém se budou jednotliví pedagogové nápravě věnovat, a ukázka interaktivní učebny a pomůcek zakoupených k tomuto účelu. Na prvním stupni se podařilo zapojit do reedukace všechny integrované děti, na druhém stupni byla vytvořena reedukační skupina z žáků 7. ročníku, kde je integrovaných dětí nejvíce. Do této skupiny byl zařazen i jeden žák z 6. ročníku a jedna žákyně z 8. ročníku. Na druhém stupni probíhá jednou týdně reedukace. V družině pak jednou týdně terapie skupiny žáků z prvního stupně. Veškerá dokumentace k těmto reedukačním a terapeutickým skupinám je vedena včetně podpisů žáků ve zvláštních sešitech.

6.1 Proškolení pedagogů

Pedagogové byli proškoleni v těchto oblastech:

1. den:

8.30 – 10.45 Grafomotorika

11.00 – 12.30 – IVVP

13.00 – 17.00 Od hodnocení k sebehodnocení

2. den

9.00 – 13.00 Reedukační skupiny pro integrované děti určenou pouze pro učitele, kteří vedou reedukaci

9.00 – 13.00 Práce s třídním kolektivem (ostatní)

6.2 Péče o integrované žáky

Samotný projekt, který probíhal na Základní škole ve Staňkově - Podpora žáků se SVP integrovaných na základní škole, který byl financovaný z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky skončil v červnu 2012, ale v letošním školním roce 2013/2014 škola navazuje na aktivity a i nadále se maximálně věnuje integrovaným žákům. V rámci projektu bylo vytvořeno mnoho metodických listů pro práci s integrovanými žáky a také metodické listy pro učitele, kde najdou návody pro práci s třídním kolektivem.

Nejprve se v projektu zaměřili na žáky 6. a 7. tříd – současná a 9. třída. Postupně se tyto aktivity rozšířily na 1. stupeň. Tím bylo umožněno všechny potřebné žáky zařadit do hodin individuální nápravné péče. V rámci propojení školy a družiny mohou také žáci prvního stupně navštěvovat relaxační kroužek v družině, který je zaměřený na komunikaci, vnímání svého těla, relaxaci a uvolnění stresu. Paní učitelka v družině je kvalifikovaný odborník, vystudovala speciální pedagogiku. Relaxačnímu cvičení se věnuje jako svému koníčku a své pedagogické vzdělání neustále doplňuje kurzy – např. kineziologií, kterou dětem při zvládání obtíží pomáhá.

Na druhém stupni mají žáci s poruchami učení možnost navštěvovat reedukaci v pravidelných intervalech za pomoci vedení vyškolených pedagogů.

Na škole je velmi zřetelné, že se pedagogové snaží, aby pokud možno všechny aktivity směřovaly k rozvoji žákovy osobnosti, k odstranění pocitu neúspěchu, k nápravě funkcí sluchového a zrakového vnímání, plošné a pravolevé orientace, k rozvoji specifických řečových funkcí, k rozvoji grafomotoriky. Dále k utváření správných dovedností čtení, psaní a k rozvoji poznávacích schopností dítěte, jako je paměť a pozornost. Učitelé se snaží působit na psychiku dítěte tak, aby bylo schopno zvládat zátěžové situace.

Další praktické dovednosti uplatňují vyučující při vedení třídnických hodin zaměřených na vytváření bezpečného a příjemného prostředí ve třídě. Opět se tak děje jak na prvním, tak i na druhém stupni. Jako důležitý prvek jsou užity hry zaměřené na rozvoj spolupráce, komunikace a upevňování zdravého sebevědomí žáků.

6.3 Pracovní listy

Kolegyně, v rámci již výše zmiňovaného projektu vytvořily pracovní listy, které spolu s metodickým na individuální nápravnou péči návodem daly k dispozici. Tyto materiály jsou volně dostupné. Tyto již vytvořené pracovní listy jsou založeny v deskách a jsou k dispozici všem vyučujícím, kteří poskytují nápravnou péči integrovaným žákům. Žákům je k tomuto účelu k dispozici také interaktivní tabule a notebooky, které byly taktéž pořízeny za účelem k individuálně nápravné péči a skupinové reedukaci. Díky tomu, že osm pedagogů vytvořilo a stále vytváří pracovní listy pro žáky 6. ročníku na jednotlivé vyučovací předměty s převahou teoretického vyučování – český, anglický, německý jazyk, matematiku, fyziku, dějepis, přírodopis a zeměpis, jsem měla možnost za pomoci těchto materiálů i osobního nasazení mých kolegů pozorovat, jak s těmito žáky za pomoci těchto materiálů pracují. Vzhledem k tomu, že se vyučující s postupujícími ročníky mění, jsou tyto pracovní listy k dispozici i ostatním vyučujícím ve zvyše zmíněných předmětech 6. ročníku.

Dále se dvě mé kolegyně zaměřily na vyšší ročníky druhého stupně a vytváří metodické a pracovní listy pro skupinovou terapii žáků druhého stupně.

Velmi dobře se osvědčily pracovní listy na individuální a skupinovou reedukaci, protože učitelky poskytující nápravnou péči mohou využívat i pracovní listy, které vytvořily kolegyně, takže mají k dispozici pestrou nabídku při výběru programu individuální i skupinové reedukace.

6.4 Hlavní cíle projektu

Jako hlavní cíl tohoto projektu a následných reedukačních schůzek bylo zlepšení podmínek a zajištění rovného přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – SVP.

Specifické cíle tohoto projektu:

1. Zlepšení přípravy pedagogů pro práci se žáky SVP
2. Vytvoření podmínek pro individuální reedukaci všech žáků se SVP
3. Vytvoření podmínek pro skupinovou terapii a arteterapii žáků se SVP

4. Vytvoření podmínek pro začlenění žáků se SVP do kolektivu tříd
5. Zlepšení vybavení školy pro aplikaci nových výukových metod při práci se žáky se SVP

6.5 Poradenské služby pro děti a mládež

Poradenské služby pro děti a mládež, v městě Staňkově žije 3 268 obyvatel a škola slouží jako spádová pro menší vesnice v okolí, se nenachází. Je však v dosahu 10 – 20 kilometrů s častým autobusovým i vlakovým spojením.

6.5.1 ZŠ

ZŠ Komenského 196, 345 61 Staňkov, navštěvuje 398 žáků.

1. Ředitel – Mgr. Jaroslav Šobr - zabezpečuje školní poradenské služby výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují hlavně s třídními učiteli a s dalšími pedagogickými pracovníky školy
- je nejvyšším článkem diagnostického systému v daném školském zařízení

2. Výchovný poradce - Mgr. Hana Kozová – učitel se specializovanou vysokoškolskou kvalifikací, kterou získala postgraduálním studiem. Je spojovacím článkem mezi PPP a školou

Funkce:

poradenská činnost

metodická a informační

3. Třídní učitel – po dobu pobytu žáka ve škole je garantem určité databanky - shromažďuje všechny důležité informace o žácích.

4. Metodik prevence: Mgr. Jitka Suchá

Zajišťuje:

- metodickou a koordinační činnost

- informační činnost

- poradenskou činnost

5. Asistent pedagoga – nově na naší škole od 10. 2. 2014

Zajišťuje: individuální práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném vyučování ve třídě.

Vzdělání:

Vlasta Pflugová, 2. B Střední vzdělání s maturitou a kurz asistenta logopeda

Marie Výrutová, 1. B Střední pedagogická škola a kurz speciální pedagogiky

6. logopedický asistent - Vladimíra Hlaváčková

- vyhledávání žáků s logopedickými vadami

Na ZŠ Staňkov bohužel není přítomen školní psycholog, nebo školní speciální pedagog.

6.5.2 PPP

Pedagogicko – psychologická poradna - adresa Domažlice, Pivovarská 323, Domažlice, autobusové spojení trvá 30 minut

Poskytuje služby:

- pedagogicko- psychologické poradenství
- speciálně – pedagogické poradenství
- pedagogicko- psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků ZŠ a SŠ

Hlavní funkce:

- komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika
- psychologická a speciálně pedagogická intervence
- informační a metodická činnost

6.5.3 SPC

- Speciálně pedagogické centrum při ZŠ a OŠ Horšovský Týn, Nádražní 89, autobusové spojení trvá 15 minut

- poskytuje odborné služby žákům s různým typem zdravotního postižení, kteří navštěvují speciální vzdělávací zařízení, anebo jsou integrováni do škol a zařízení, která nejsou zaměřena na jejich druh postižení.

- činnost je poskytována ambulantně na odborných pracovištích, nebo návštěvami odborných pracovníků ve školách a školních zařízeních, případně v rodinách a dále v zařízeních s denní, týdenní a celoroční péčí o žáky se zdravotním postižením

6.5.4 SVP

Středisko výchovné péče - Kozinova 101, 34401 Domažlice, autobusové spojení 30 minut

- je zřízeno jako součást Dětského diagnostického ústavu, střediska výchovné péče, základní školy a školní jídelny Plzeň, Karlovarská 67.

- poskytují preventivně výchovnou péči, zaměřují se na mravně ohroženou a narušenou mládež. Cílem je předcházet kriminalitě, toxikománii, prostituci, pozornost věnují klientům propuštěným z ústavní výchovy, z psychiatrické léčebny.

Spolupracují s PPP a SPC. Poskytují okamžitou pomoc v naléhavých případech, jako jsou - útěky z domova, týrání, selhání rodičovské péče, ...

Náplň práce – terapie skupinová, psychoterapie, pracovní terapie.

Pomoc poskytují ambulantně a internátní výchovnou péčí.

Jak vyplývá z výše uvedených informací, žákům a jejich rodičům je na naší základní škole a v blízkém okolí péče o žáky se specifickými poruchami dostupná. Domnívám se, že co se týká odborné péče, je na tom naše škola v rámci možností (problémem je například financování asistentů pedagoga), uspokojivě. Alarmující je fakt, který jsem si na základě pozorování ve třídách, kde vyučuji, ověřila, a to, že 69 % žáků má nesprávný návyk držení psacího náčiní. V odborné literatuře se píše, že správný úchop je nutné děti učit od prvních kreslicích pokusů, aby následně došlo správné fixaci této, v lidském životě, tak důležité činnosti, a to nejen ve školních létech, ale po celý nejen profesní život.

V odborné literatuře se dále uvádí, že by velký kus osvěty měly provádět mateřské školy, neboť zde pracují vzdělaní pedagogičtí pracovníci a běžné činnosti v MŠ vlastně hravou formou připravují děti na vstup do školy a zvládnutí všech potřebných dovedností. Jak uvádí PhDr. Jana Johnová, Ph.D. na stránkách www.jak-spravne-psat.cz, za správný úchop psacího náčiní zodpovídají rodiče. Ale jsou rodiče kvalitně instruováni? Kdo z rodičů se vlastně zabývá v dnešní uspěchané době takovou zdánlivou maličkostí, jak správně držet tužku, když spousta rodin jen velmi těžko zajišťuje svou existenci. Domnívám se, že zde je velký prostor pro MŠ, aby rodiče erudovaně instruovaly, vysvětlili rodičům, že vadné držení pera způsobuje přetížení jemných svalů, které následně vedou k přetěžování centrální nervové soustavy a často i k projevům takzvaných pseudo poruch učení. Dnes je v této oblasti velmi mnoho odborné literatury, probíhají semináře zabývající se touto problematikou.

Dva přístupy k problematice prevence správného držení psacího náčiní:

- MŠ Staňkov – na třídní schůzce v září paní ředitelka oznámila rodičům, že není v jejich moci při vysokých počtech dětí věkově smíšené skupiny 3-7 let, aby se věnovali správnému nácviku držení psacích potřeb. Ukázka nácviku a vzoru neproběhla, dále se v MŠ nenachází ergonomické pomůcky.

- MŠ Praha – na třídní schůzce poprosily paní učitelky rodiče, aby dětem pořídili penály s ergonomickými pomůckami, rozdali letáky, ukázali názorně, jak má dítě cvičit správný úchop, rozdali natištěnou říkanku, která slouží k hravé formě a zapamatování si správného úchopu. Navíc rodičům vysvětlily, že je velmi důležité, aby dítě i v domácím prostředí, i na návštěvách, např. prarodičů, mělo dítě k dispozici ergonomické pomůcky. Ve třídě jsou pouze předškoláci. Všechny děti si přinesly do MŠ penály s ergonomickými pomůckami a je pro ně samozřejmostí s nimi pracovat. Dále MŠ zakoupila nástavce na štětce.

Musím zde zmínit, že ergonomické náčiní není automaticky zárukou správného držení těchto psacích potřeb. Někdy je problém hlubší a problém se skrývá v hrubé motorice. I toto lze řešit, nejlépe však před nástupem do ZŠ. U nás se této

problematice věnuje PhDr. Heyrovská. Tato metoda vyžaduje obrovské nasazení rodičů, převážně matky, neboť se musí rehabilitovat sedmkrát denně, zhruba tři měsíce.

Absolvovala jsem tento kurs a ptala jsem se paní doktorky, zda je možno „přeučovat“ žáky na ZŠ. Zde platí zásada, čím mladší dítě, tím zpravidla vyšší účinnost. Mezním bodem je puberta. Ale i poté zaznamenala dílčí úspěchy, ale tato metoda u starších jedinců nebyla předmětem vědecké studie. Problematické na ZŠ je podmínka, že žák, který je metodou doktorky Heyrovské rehabilitován, nesmí po dobu tří měsíců psát, ani kreslit. Paní doktorka a proškolení pracovníci to řeší například tak, že se žák začne rehabilitovat například v červnu, červenci a srpnu, a to pouze se svolením paní učitelky v příslušné třídě.

Já sama, poté co jsem vyzorovala, kolik jedinců vadně drží psací náčiní, jsem apelovala na žáky, aby si pořídili ergonomické pomůcky. K mé velké radosti si je pořídili a vadné úchopy se jim výrazně vylepšily. Jedná se o tři žáky šesté třídy a dva žáky ze sedmé třídy. Vzhledem k tomu, že na naší ZŠ problému úchopu žáků více – méně nikdo nevěnoval pozornost – což dokazuje velmi jednoduchý průzkum, jsem se panem ředitelem domluvila na informovanosti rodičů dětí, kteří půjdou v září do školy. Navíc bych ráda formou školních a městských novin na tento problém, včetně výsledků průzkumu, uveřejnila. Pokusím se zajistit větší informovanost rodičů a poukázat na fakt, že za připravenost jejich dětí na školu nenese odpovědnost MŠ, ale oni sami.

Ve výzkumném vzorku žáků ZŠ se vyskytovaly tyto špatné návyky držení psacích potřeb, které popsala PhDr. Jana Johnová, Ph.D. na stránkách www.jak-spravne-psat.cz.

- Křečovitě držení – ukazováček a palec drží pero příliš křečovitě, dochází k velkému tlaku na pero, proto se také ukazováček prohýbá.



Obrázek 1: Křehcovité držení²⁸

Pěstičkový úchop – palec je ohnutý přes pero.



Obrázek 2: Pěstičkový úchop²⁹

²⁸ Zdroj: JOHNOVÁ, J. www.jak-spravne-psat.cz

²⁹ Cit 28.

- Protažená hrstička – prsty jsou protaženy, pero podpírá prsteníček



Obrázek 3: Protažená hrstička³⁰

- Špetkový úchop s palcem – ukazováček je v pozici shora, prostředníček pero podpírá, ale palec je příliš vysunutý, ohnutý.



Obrázek 4: Špetkový úchop s palcem³¹

- Nízké křečovité držení – ukazováček a palec drží pero příliš křečovitě, dochází k velkému tlaku na pero, s tím se ukazováček prohýbá, navíc je pero drženo příliš nízko hrotu pera.

³⁰ Zdroj: JOHNOVÁ, J. www.jak-spravne-psat.cz

³¹ Cit 30.



Obrázek 5: Nízké křečovitě držení³²

- Hrníčkový úchop – Prsteníček podpírá a prostředníček i ukazováček jsou položeny shora, palec drží.



Obrázek 6: Hrníčkový úchop³³

³² Zdroj: JOHNOVÁ, J. www.jak-spravne-psat.cz

³³ Cit 32.

- Špatné držení psacích potřeb je i v případě, že hrot pera nesměřuje k rameni.



Obrázek 7: Špatné držení psacích potřeb³⁴

- Správné držení - Špetkový úchop - plec drží pero, prostředníček jej podpírá, ukazováček je položen lehce shora.



Obrázek 8: Správné držení³⁵

³⁴ Zdroj: JOHNOVÁ, J. www.jak-spravne-psat.cz

³⁵ Cit 34.

Dále jsem zaregistrovala, že jeden žák dokonce překřizuje prsty při psaní.

Pozn.: Fotografie není uvedena z důvodu ochrany osobních údajů.

Pozorování správného držení psacích potřeb proběhl ve dnech 19. 12. a 20. 12. 2013. Všem žákům byly zapůjčeny stejné psací potřeby.

Tabulka 3: Výsledky pozorování správného držení psacích potřeb

Třída	Počet/ Přítomní	Správné držení	Procenta	Vadné držení	Procenta
1. A	29/22	6	27%	16	73%
1. B	28/27	10	37%	17	63%
2. A	25/23	12	52%	11	48%
2. B	27/25	11	44%	14	56%
3. A	21/20	9	45%	11	55%
3. B	21/20	8	40%	12	60%
4. A	23/20	3	15%	17	85%
4. B	23/22	7	31%	15	69%
5. A	20/20	4	20%	16	80%
5. B	22/20	9	45%	11	55%
6. A	20/20	5	25%	15	75%
6. B	23/19	4	21%	15	79%
7. A	23/20	3	15%	17	85%
7. B	22/20	3	15%	17	85%
8. A	19/18	7	39%	11	61%
8. B	17/16	2	12%	14	88%
9.	29/24	8	33%	16	67%
17 tříd	392/356	111	31%	245	69%

6.6 Průzkum žáků třetí třídy

Škola ZŠ Staňkov se nachází v malebném prostředí. Severní část je obklopena školní zahradou se vzrostlými jehličnany, za kterými se rozprostírá louka s přilehlou řekou. Zhruba pět minut od školy se též nachází les. Starší žáci se mohou o volné hodině procházet malebnou přírodou, čehož také hojně využívají.

Třetí třída se nachází v prvním patře školní budovy s výhledem právě na nedalekou louku a řeku. Třída je velmi prostorná, paní učitelka tento velký prostor částečně rozdělila na „učební“ a „oddychovou“ část. Žáci sedí v moderních lavicích, které jsou vyrobeny ze dřeva a kovu, přičemž kovové části jsou ve veselých barvách. Oddechová část je předělena nižší skříňkou, tak je zde vytvořeno zákoutí, které mají děti velmi rády. Zde se také nachází koberec, na kterém děti relaxují.

V tomto zákoutí je kromě žákovské knihovničky i malé lehátko, na kterém si děti rády čtou, hrají a povídají. Pokud je nějakému dítěti nevolno, má možnost zde vyčkat do příchodu rodičů. Mám třídy z prvního stupně velmi ráda, jsou oproti těm z druhého stupně daleko útulnější a mám zde pocit, jako bych byla doma.

Paní učitelka, označená jako - A, tuto třídu vede již od první třídy. Nastoupilo 21 žáků, během 2. třídy odešla do speciální školy jedna žákyně. Ve třetí třídě nastoupil chlapec ukrajinského původu, u kterého je znatelný chybějící jazykový cit.

Třídu navštěvuje v době výzkumu 21 žáků, z toho je 21 respondentů. V době probíhajícího výzkumu chyběl jeden žák, ve výzkumu označen číslem 17. K výzkumu ve třetí třídě dali souhlas zákonní zástupci všech žáků.

V první části výzkumu, kdy odpovídali žáci, jsem z důvodu nemoci vyčlenila respondenta číslo 17. Jeden respondent číslo 6 neodpověděl na otázky 7-10. Proto jsem u těchto otázek zařadila i variantu neodpověděl.

Z porovnaných odpovědí je patrná nevhodnost některých možností odpovědí paní učitelky a žáků. V příštím výzkumu by bylo vhodné konkrétněji formulovat otázky pro žáky. Otázka číslo 7 pomáhá Ti paní učitelka ve škole a pomáhají Ti

spolužáci, když Ti něco nejde? Zde není v odpovědi prostor pro vynikající žáky, kteří pomoc nepotřebují, a tudíž zaškrtní odpověď ne. Tím pádem byla zkreslena výpovědní hodnota těchto odpovědí.

Třídní učitelka třetí třídy je nejen absolventkou Jihočeské univerzity 1998, ale též absolventkou SPgŠ Karlovy Vary. To vypovídá, že se již na základní škole rozhodla pro práci s dětmi. Po absolvování již zmíněné Jihočeské univerzity obor – Učitelství pro první stupeň, specializace – speciální pedagogika, rozšířila si své vzdělání o dálkové studium etopedie na Karlově univerzitě. Toto studium trvá standardně tři roky.

Paní učitelka se věnuje individuální nápravné péči pro žáky prvního stupně ještě s kolegyní, označené jako paní učitelka B. Každý týden se věnují individuální nápravné péči, ve které mají dvacet žáků. Tyto žáky mají rozdělené do dvou skupin, každá se věnuje deseti žákům, přičemž dodržují zásadu, že žáky, které konkrétní paní učitelka vyučuje, těm se věnuje druhá paní učitelka, aby se předešlo případné předpojatosti.

Dále se nápravám věnuje paní učitelka označená jako - C , která na naší škole působí jako asistent logopeda. V péči má 20 žáků, převážně z prvních a druhých tříd.

Individuální nápravná péče probíhá pravidelně každý týden a je rozdělena do dvou částí. V první části se děti věnují skupinovým hrám v rozsahu od pěti do deseti minut.

Ve druhé části se věnují paní učitelky A a B dětem individuálně cca 20minut.

Paní učitelka C, která se dětem věnuje v nápravě řeči, má schůzky pouze individuální, v intervalech jednou za čtrnáct dní.

Druhý stupeň - náprava u druhého stupně je komplikovanější z důvodu nárůstu počtu vyučovaných hodin a tím nestejně rozloženého konce vyučování. Z tohoto důvodu a z důvodu zájmových kroužků pět žáků ze sedmých tříd tuto nápravu nenavštěvuje. Tuto nápravu navštěvují žáci od šestých tříd až po osmé.

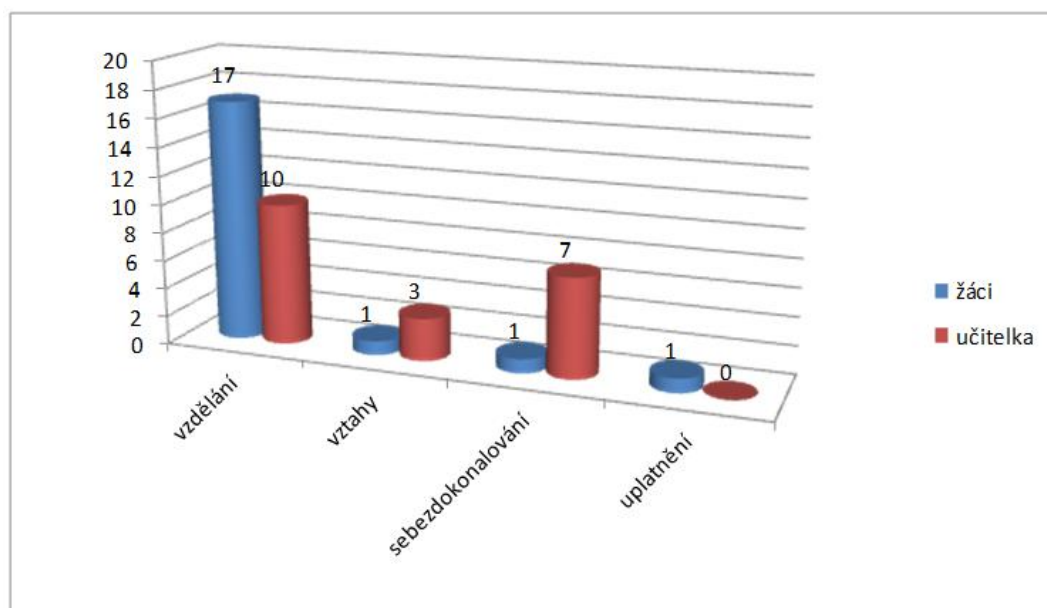
V současné době navštěvují tuto nápravu žáci šestých, sedmých a osmé třídy v počtu dvanácti žáků ze třinácti.

6.7 Průzkumné otázky

V této kapitole jsou grafickou formou znázorněny odpovědi žáků a třídní učitelky na otázky ohledně třídy, školy, SPU, spolupráce školy, rodiny a speciálně pedagogických institucí. V první části jsou porovnávány odpovědi žáků a třídní učitelky a ve druhé části zodpovídá otázky týkající se vybrané skupiny pěti žáků pouze třídní učitelka.

6.7.1 Přítomní žáci a třídní učitelka

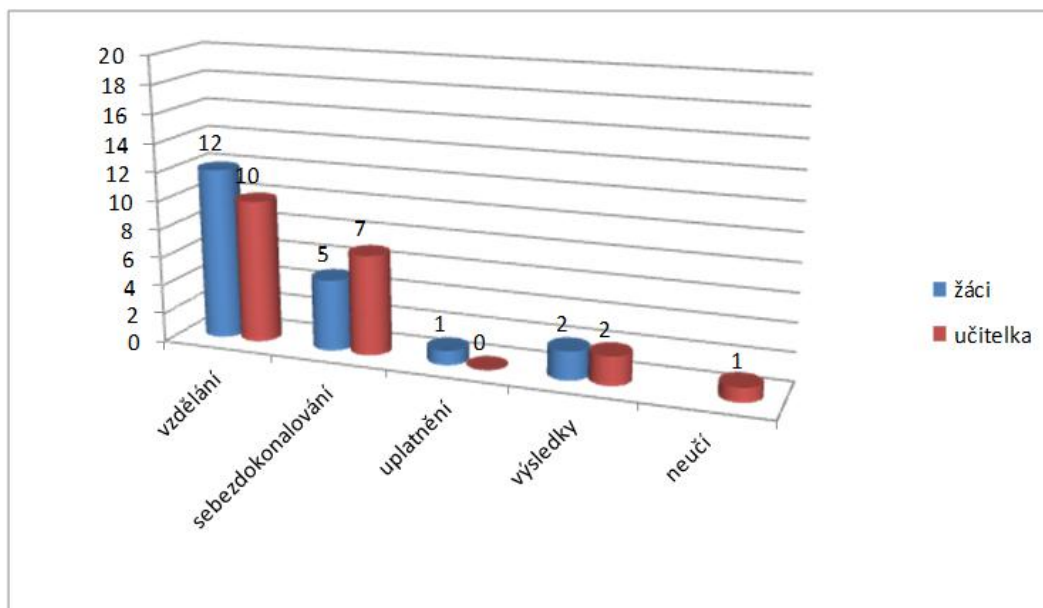
Otázka č. 1: Proč chodíš do školy?



Graf 1: Proč chodíš do školy?³⁶

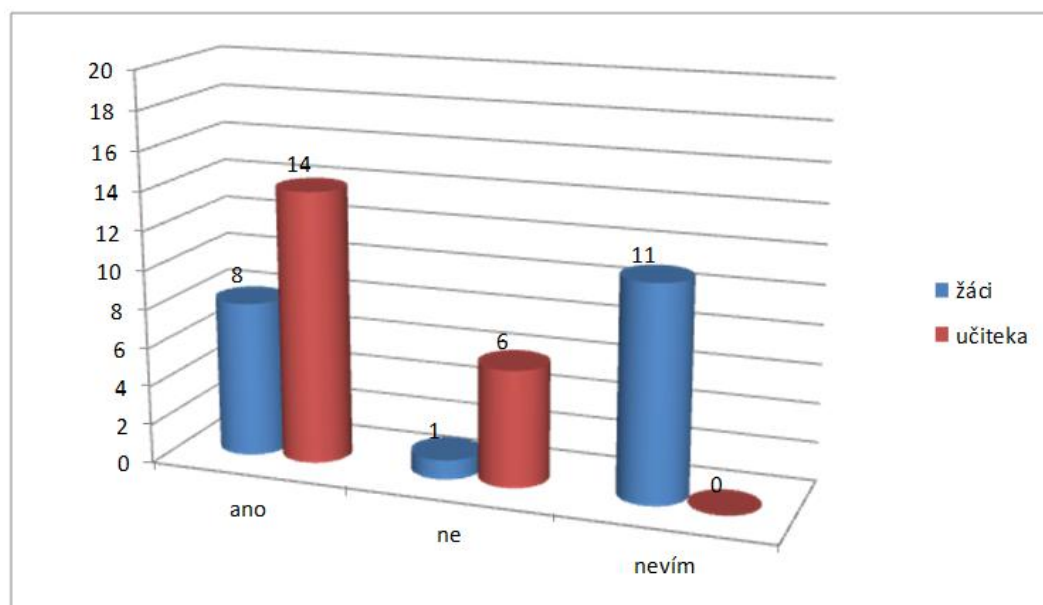
³⁶ Autorka této práce.

Otázka č. 2: Proč se učíš?



Graf 2: Proč se učíš?³⁷

Otázka č. 3: Můžeš mít lepší známky?

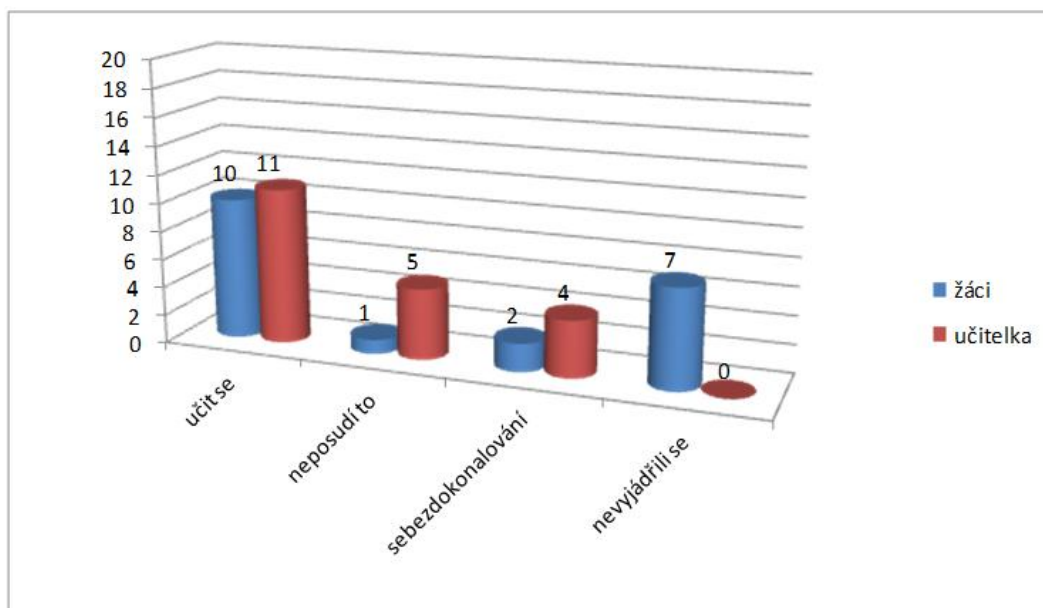


Graf 3: Můžeš mít lepší známky?³⁸

³⁷ Autorka této práce.

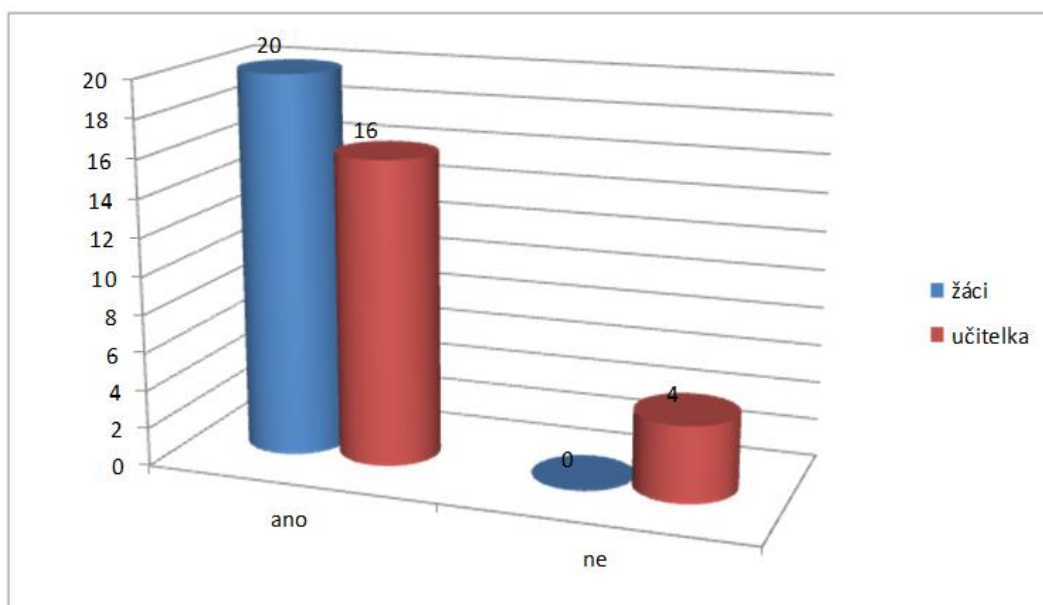
³⁸ Cit. 37.

Otázka č. 4: Pokud můžeš mít lepší známky, co pro to můžeš udělat?



Graf 4: Pokud můžeš mít lepší známky, co pro to můžeš udělat?³⁹

Otázka č. 5: Pomáhá Ti někdo s přípravou na školu?

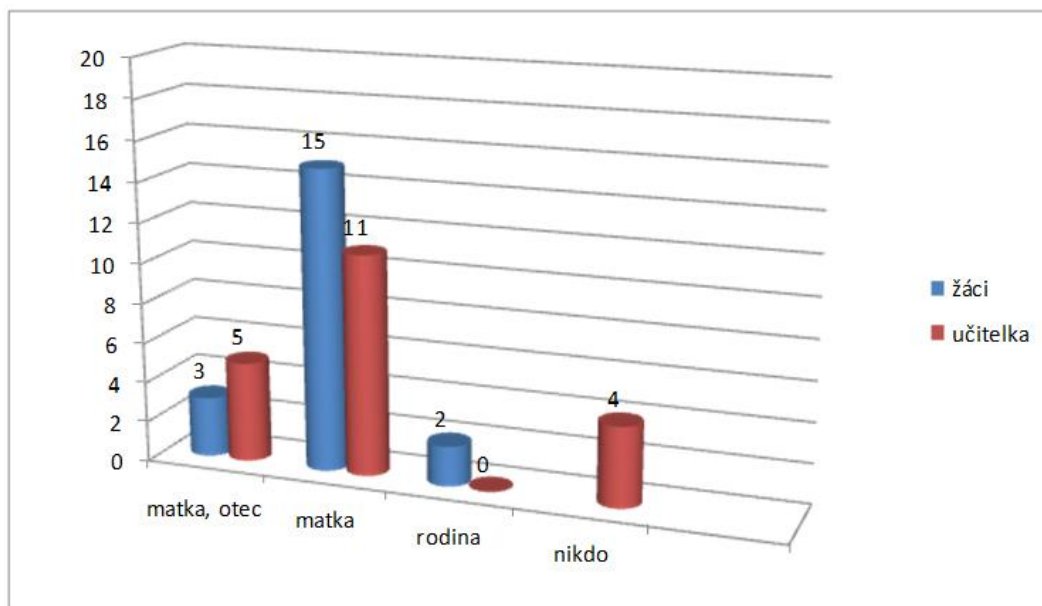


Graf 5: Pomáhá Ti někdo s přípravou na školu?⁴⁰

³⁹ Autorka této práce.

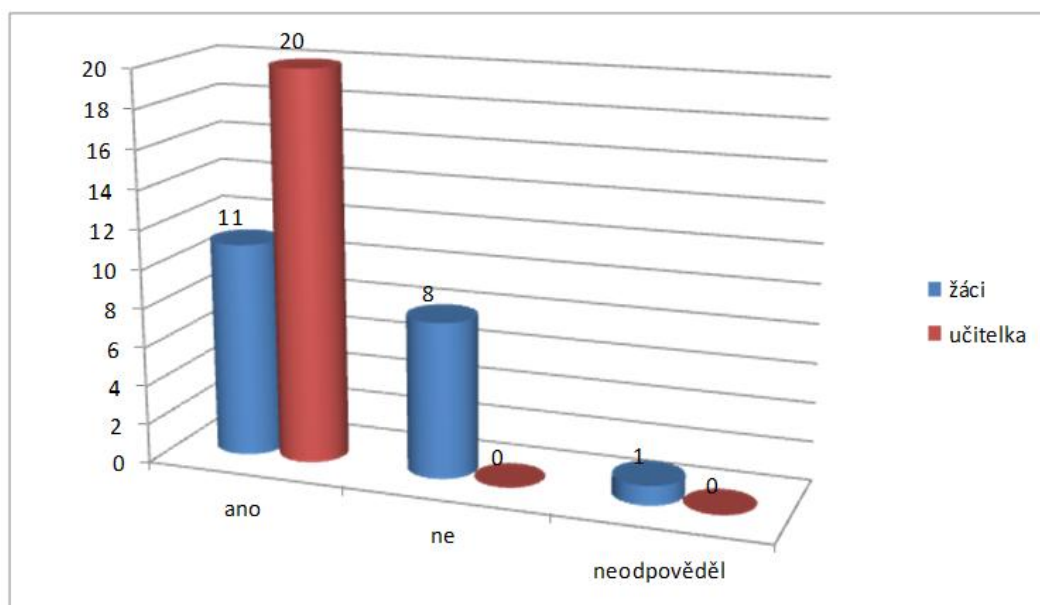
⁴⁰ Cit. 39.

Otázka č. 6 : Pokud Ti někdo doma pomáhá, kdo to je?



Graf 6: Pokud Ti někdo doma pomáhá, kdo to je?⁴¹

Otázka č. 7: Pomáhá Ti paní učitelka ve škole?

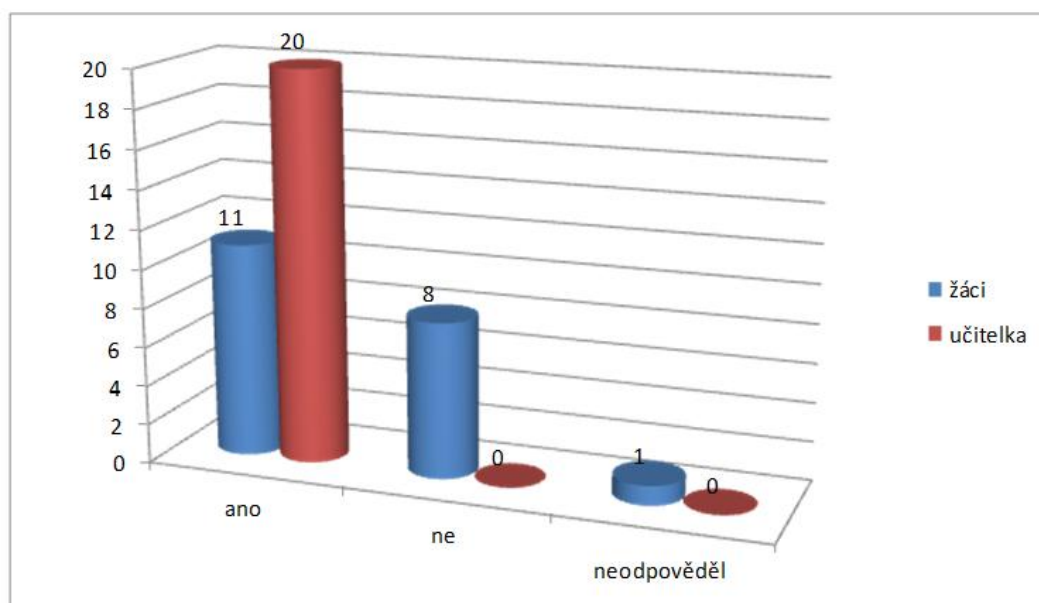


Graf 7: Pomáhá Ti paní učitelka ve škole?⁴²

⁴¹ Autorka této práce.

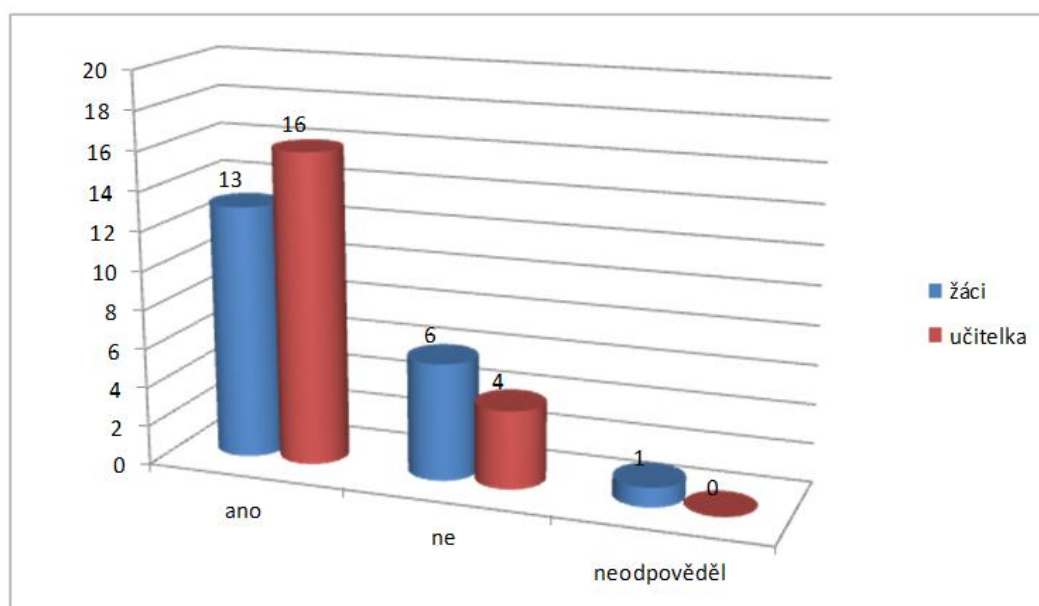
⁴² Cit. 41.

Otázka č. 8: Pomáhají Ti spolužáci, když Ti něco nejde?



Graf 8: Pomáhají Ti spolužáci, když Ti něco nejde?⁴³

Otázka č. 9: Máš odvahu se zeptat, když něčemu nerozumíš?

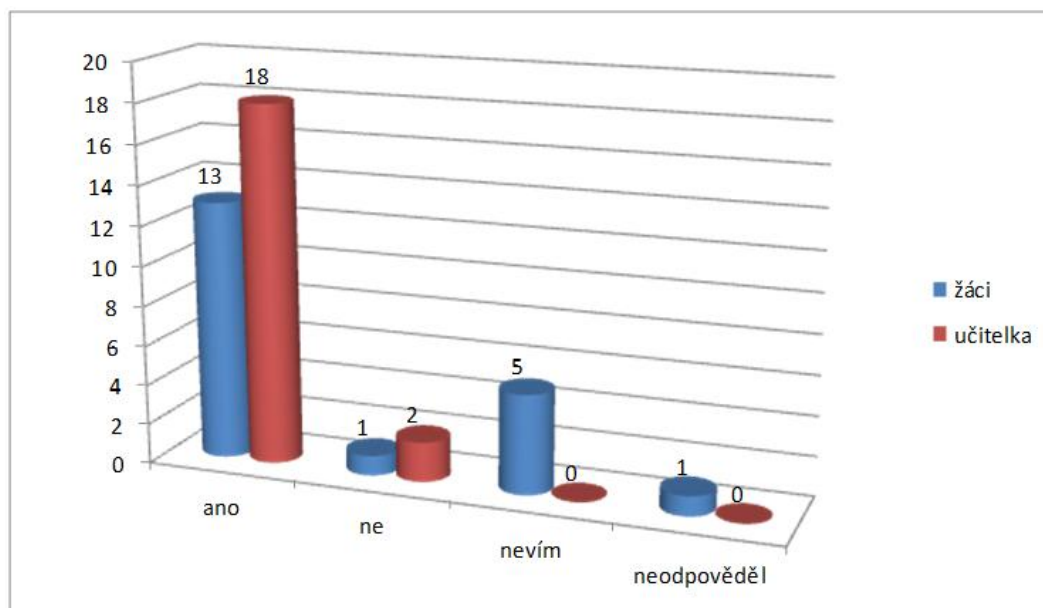


Graf 9: Máš odvahu se zeptat, když něčemu nerozumíš?⁴⁴

⁴³ Autorka této práce.

⁴⁴ Cit. 43.

Otázka č. 10: Myslíš si, že máš známky, které si zasloužíš?



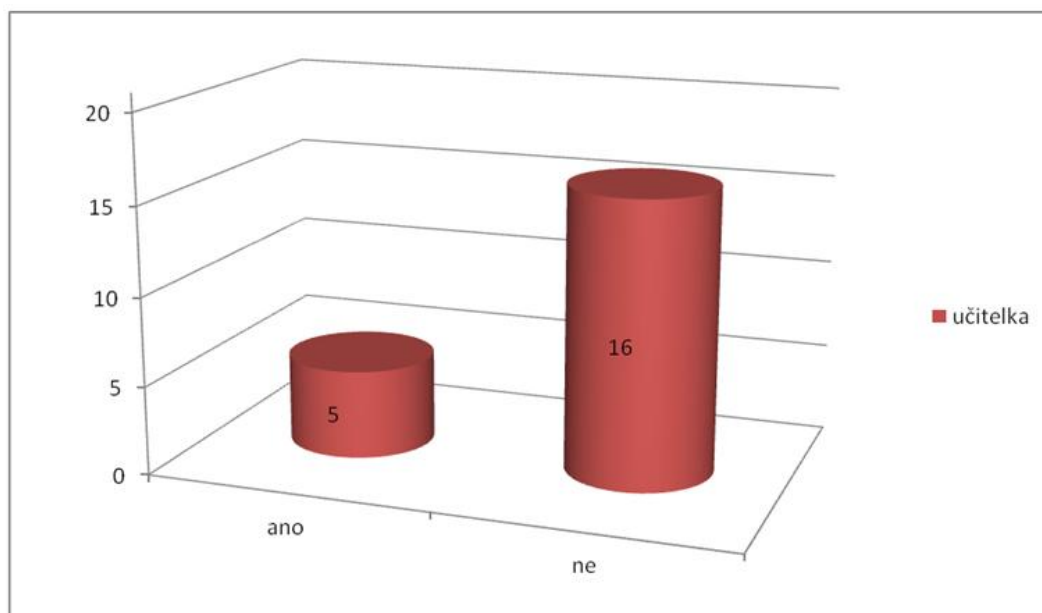
Graf 10: Myslíš si, že máš známky, které si zasloužíš?⁴⁵

6.7.2 Výběr respondentů s SPU

U otázky číslo 11. jsme uvedla odpovědi na otázku z celkového počtu 21 žáků. U otázek 12-16, ve kterých se paní učitelka vyjadřovala o svých žácích, jsem vybrala pouze dotazníky pěti žáků, kterým byla doporučena vyšetření PPP.

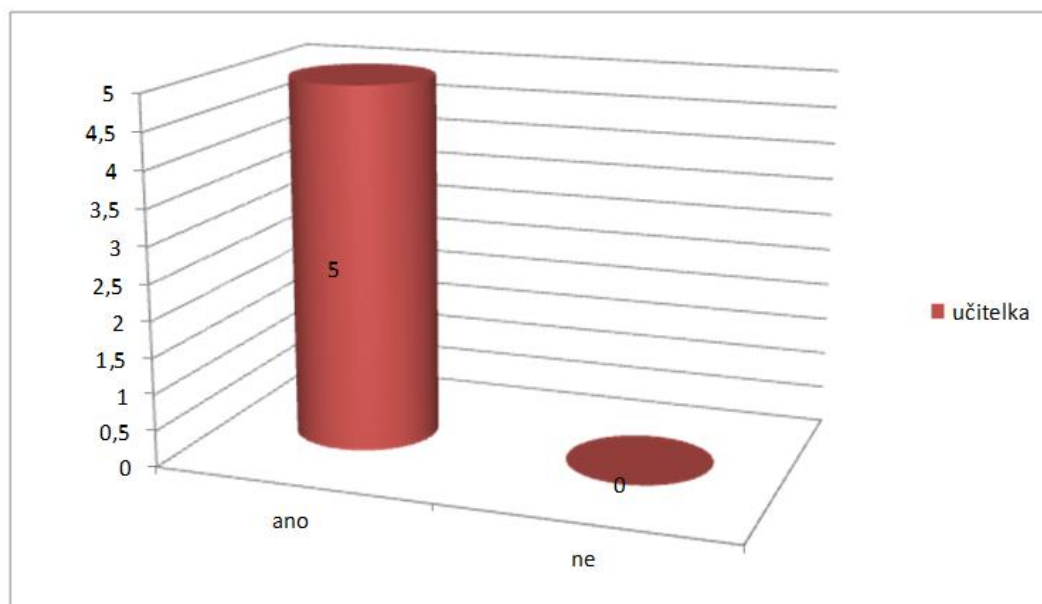
⁴⁵ Autorka této práce.

Otázka č. 11: Byla žákovi doporučena návštěva PPP?



Graf 11: Byla žákovi doporučena návštěva PPP?⁴⁶

Otázka č. 12: Absolvoval žák, kterému to bylo doporučeno, vyšetření PPP?

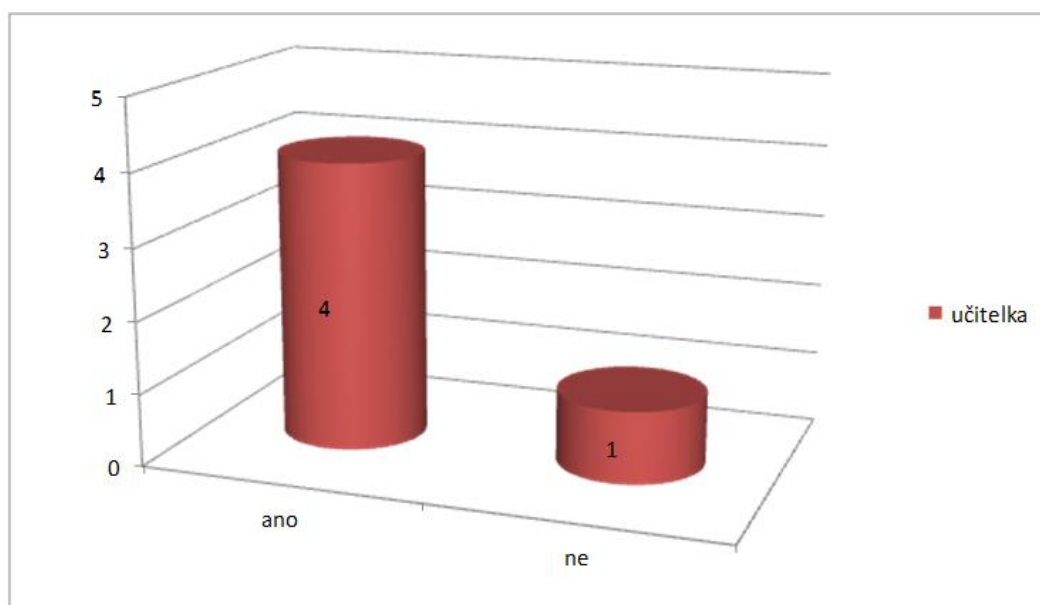


Graf 12: Absolvoval žák, kterému to bylo doporučeno, vyšetření PPP?⁴⁷

⁴⁶ Autorka této práce.

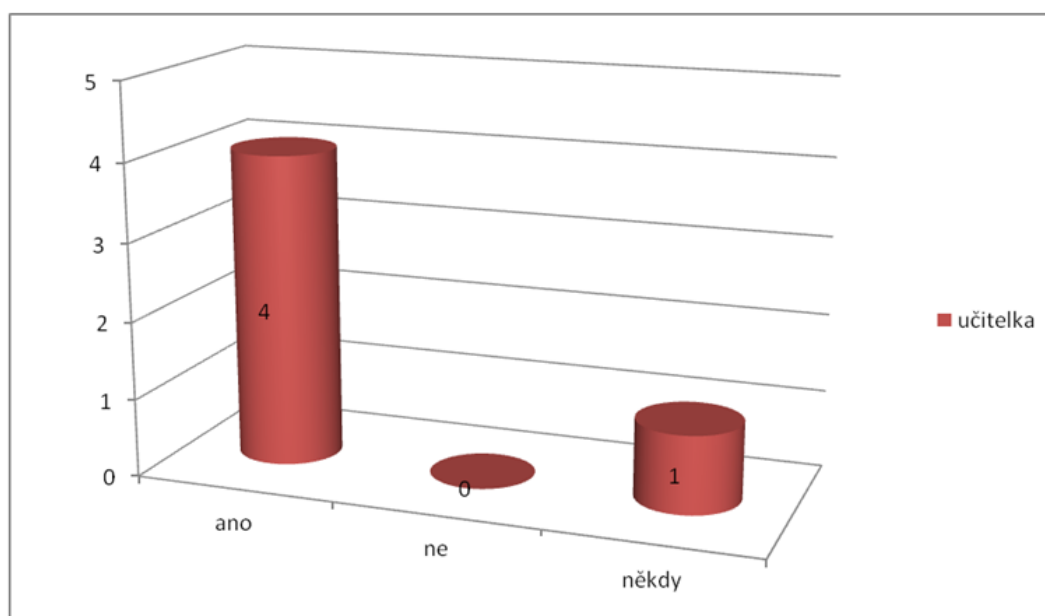
⁴⁷ Cit. 46.

Otázka č. 13: Spolupracují rodiče vyšetřených žáků s PPP?



Graf 13: Spolupracují rodiče vyšetřených žáků s PPP?⁴⁸

Otázka č. 14: Spolupracují rodiče vyšetřených žáků v PPP se školou?

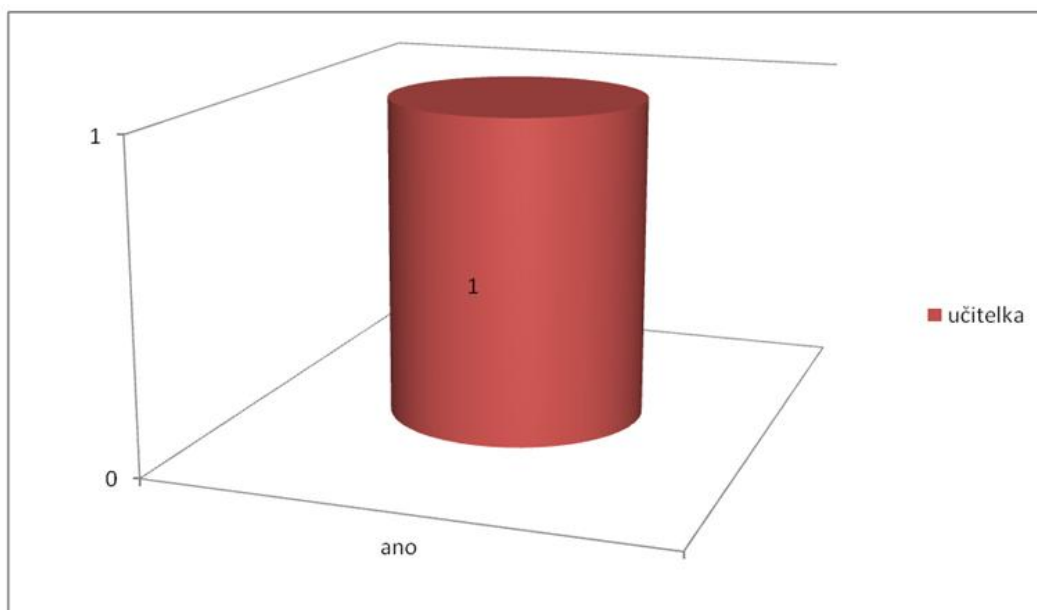


Graf 14: Spolupracují rodiče vyšetřených žáků v PPP se školou?⁴⁹

⁴⁸ Autorka této práce.

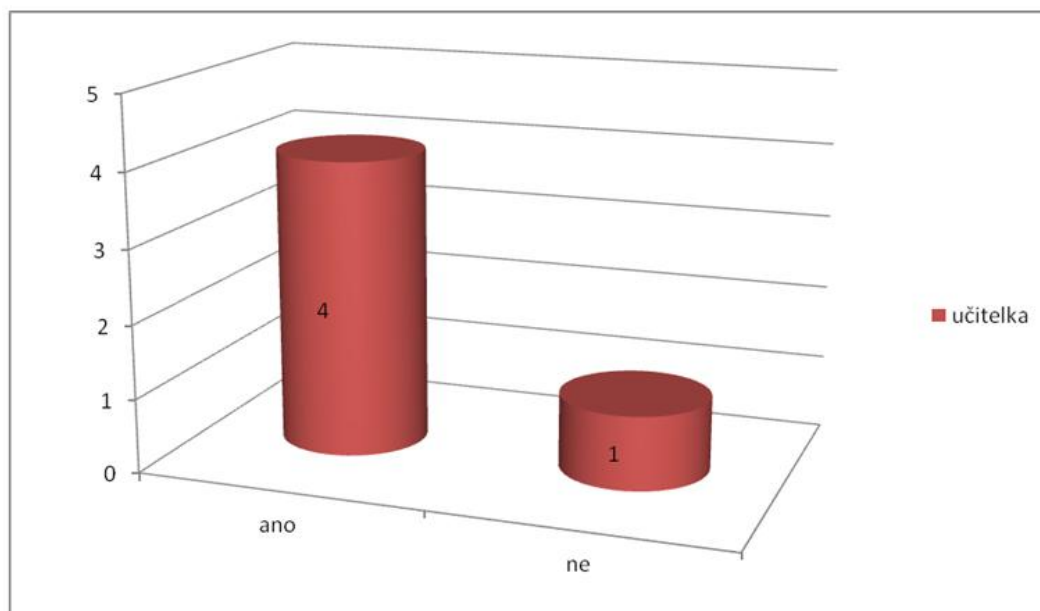
⁴⁹ Cit. 48.

Otázka č. 15: Je na vaší ZŠ vedena reedukace specifických vývojových poruch učení? Výsledek: paní učitelka odpověděla na otázku: ano



Graf 15: Je na ZŠ vedena reedukace specifických vývojových poruch učení?⁵⁰

Otázka č. 16: Účastní se žáci reedukace, kterým to bylo doporučeno, reedukace v ZŠ?



Graf 16: Účastní se žáci reedukace, kterým to bylo doporučeno?⁵¹

⁵⁰ Autorka této práce.

⁵¹ Cit. 50.

Sběr dat a jejich zpracování

Pozorování správného držení psacích potřeb proběhl ve dnech 19. 12. a 20. 12. 2013. Všem žákům bylo zapůjčeno stejné psací náčiní.

Průzkum proběhl dne 17. 12. 2013, kdy paní učitelka vyplnila dotazníky, které se týkaly celé třídy – 21 žáků. Dne 18. 12. 2013 byly rozdány dotazníky jednotlivým žákům. Z celkového počtu 21 žáků bylo přítomno 20. Respondent č. 17 nebyl z důvodu nemoci zařazen do zpracování.

Cílem dotazníku bylo zjistit informace týkající se přípravy na školu. Jestli dětem někdo doma s přípravou na školu pomáhá, kdo mu s přípravou na vyučování v domácím prostředí pomáhá, jaká je celková úroveň podpory rodiny, jaká je spolupráce rodiny se školou a se speciálními pedagogickými institucemi. Zda si žáci pomáhají ve škole navzájem, proč se žák učí a zda si myslí, že známky odpovídají vynaložené námaze. U žáků proběhlo kvantitativní šetření pomocí dotazníku, ve kterém byly jak otevřené, polootevřené, tak i uzavřené otázky. Třídní učitelka vyplnila taktéž dotazníky, ve kterých byly jak otevřené, polootevřené, tak i uzavřené otázky. Otázky jsou uvedeny v příloze.

6.8 Závěry šetření

Z předcházejících tabulek, grafů a informací vyplynulo následující zjištění.

Z tabulky č. 3 výsledků pozorování správného držení psacích potřeb vyplývá, že z celkového počtu 392 žáků ZŠ Staňkov bylo přítomno při pozorování 356 žáků. Z počtu 356 žáků mělo správné držení psacích potřeb 111 žáků – 31%. Zbývající část žáků 245 – 69% má špatný úchop. Užita byla metoda pozorování, kdy všichni žáci měli k dispozici stejnou psací potřebu.

Z grafů č. 1 – 10 vyplývá, že třídní učitelka třetí třídy zná své žáky dobře. Odpovědi se lišily velmi málo. Z následného rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že to bylo spíše nejednoznačným zadáním otázky.

Z grafů č. 11 vyplývá, že třídní učitelka doporučila z celkového počtu 21 žáků návštěvu 5 žákům.

Grafy 12 - 16 se věnují právě těmto pěti žákům z předchozího grafu, kterým byla doporučena návštěva PPP.

Z grafu č. 12 vyplývá, že z pěti žáků, kterým byla doporučena návštěva PPP, všichni toto vyšetření absolvovali.

Z grafu č. 13 vyplývá, že rodiče pouze jednoho žáka nespolupracují s PPP.

Z grafu č. 14 vyplývá, že rodiče čtyř žáků spolupracují se školou pravidelně, pouze rodiče jednoho žáka někdy.

Z grafu č. 15 vyplývá, že na ZŠ Staňkov je vedena reedukace SPU.

Z grafu č. 16 vyplývá, že čtyři žáci možnosti této reedukace využívají, pouze jeden ji nenavštěvuje.

Hypotézy:

H1 Na domácí přípravě se v rodině nejvíce podílí matka.

Hypotéza potvrzena

H2 Reedukace SPU je na ZŠ Staňkov na dobré úrovni.

Hypotéza potvrzena

H3 Učitelé se aktivně podílejí na sebezdvělávání v souvislosti s SPU.

Hypotéza potvrzena

ZÁVĚR

Cílem této magisterské diplomové práce, která se zabývá specifickými poruchami učení na základní škole, bylo zmapovat ve třetí třídě základní školy spolupráci školy, rodiny a speciálních pedagogických institucí, právě v souvislosti se specifickými poruchami učení a dostupnost nápravy v dané lokalitě.

Teoretická část obsahuje základní pojmy, např.: dyslexie, dysortografie, dyslogie, jemná motorika, hra atd. Dále je zde uvedena problematika výuky žáků se specifickými poruchami učení a otázka, zda je vhodné zařadit u těchto jedinců cizí jazyk a následně i druhý cizí jazyk. Jsou zde uvedeny nejnovější poznatky z vědecké studie, jaký vliv na učení mají vícenenasycené mastné kyseliny. V závěru teoretické části je kapitola o prevenci a odstraňování SPU netradiční formou.

Praktická část měla odpovědět na otázky: Zda je umožněna žákům s SPU reedukace, jaká je dostupnost této péče, jak spolupracují rodina, škola a poradenské instituce a kdo se podílí na domácí přípravě žáků.

Šetření o spolupráci školy, poradenských institucí a rodiny probíhalo na Základní škole ve Staňkově, ve třetí třídě. Pozorování ohledně správného držení psacích potřeb probíhalo ve všech třídách této základní školy.

Cíl diplomové práce byl splněn. Shromážděním informací a následným pedagogickým výzkumem jsem zjistila, že na ZŠ Staňkov je péči o žáky s SPU věnována důsledná péče a tato péče, ať již ve formě doporučení vyšetření a následné péče v PPP, SPC, či přítomností individuální nápravné péče přímo na ZŠ. Nápravě se věnují odborně vzdělaní a proškolení pedagogové v pravidelných intervalech. Tito pedagogové spolupracují s pedagogicko – psychologickými poradnami, které jsou v dané lokalitě dostupné. V rodinách se věnují přípravě na vyučování převážně matky.

Pedagogové se neustále vzdělávají a pomáhají svým žákům kompenzovat nedostatky a jak se s nimi vyrovnat.

Výsledky průzkumu by bylo vhodné použít jako vstupy pro opakované šetření a s určitým časovým odstupem je porovnat.

Řešení zlepšení situace v oblasti SPU vidím ve spolupráci MŠ a rodičů dětí již v předškolním období. Jde zejména o proškolení rodičů z důvodu správného návyku držení psacích potřeb jejich dětí a doporučení zakoupení ergonomických pomůcek jak pro MŠ, tak pro domácí aktivity. Jedná se o preventivní předcházení přetížení jemné motoriky dětí a následné zvýšené unavitelnosti a chyb z nepozornosti.

Dále v podpoře vytvoření tříd s nižším počtem žáků, zejména na prvním stupni a při výuce jazyků, jak na prvním stupni, tak i na stupni druhém.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

1. ANDERSON, J. a kol. *Dobry start do školy: Jak můžete připravit vašemu dítěti dobrý vstup do školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-92-5
1. BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálním vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158
2. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II Reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3822-5
3. BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1
4. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
5. ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-273-7.
6. JANÍKOVÁ, V. BARTOŇOVÁ, M.. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.*, 1. vyd. Brno Masarykova univerzita v Brně, pedagogická fakulta 2004. ISBN 80-210-3135-2
7. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*, 1.vyd. Praha, Portál 2008. ISBN 978-80-7367-474-8
8. KAPROVÁ Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*, 2 vyd. Praha: TECH-MARKET, 2000. ISBN 80-86114-32-5
9. KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*, 1. vydání Pelhřimov, Aleš Čeněk, Dobrá voda 44, 39402 Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6
10. KOHOUTEK, R. *Způsobnost dítěte pro zahájení školní docházky*. Brno: Pedagogicko psychologická poradna města Brna, 1988.
11. KOTULÁN, J. a kol. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 1.vyd. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-210-3844-6
12. KURIC J. a L. VAŠINA. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 1.vyd Brno: Rektorát Univerzity J. E. Purkyně, 1987.

13. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*, 1. vydání, SPN Praha, H+H 1988, ISBN: 80-85787-27-X
14. MATĚJČEK, Z. A VÁGNEROVÁ M, *Sociální aspekty dyslexie*, 1. vydání, vydala Univerzita Karlova v Praze, 2006, ISBN 80-246-1173-2
15. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. 3.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
16. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*, 1. vydání, Tiskárny Havlíčkův Brod, 2001, ISBN 80-7311-000-8
17. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9
18. POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.
19. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2
20. PRŮCHA, J. E. WALTEROVÁ aj. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7.vyd. Praha: Portál, 2013. 400s. ISBN 978-80-262-0403-9.
21. PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 1.vyd. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3354-1.
22. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2.vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
23. SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.
24. SCHARINGEROVÁ, J. *Dílčí oslabení výkonu. Speciální pedagogika*, 1999, č.1, s. 20-28. ISSN 1211.
25. SMOLKA, F. *Školní zralost a problémy učebně výchovné práce s dětmi školsky nezralými: (1. seminář) : sylabus k studijnímu cyklu*

"Problematika vyrovnávacích tříd" ve školním roce 1969/70. Brno: Krajský pedagogický ústav, 1969, 7 listů.

26. SMUTNÝ R, ŠAFROVÁ A. *Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení*, 54 publikace, Brno, PAIDO, 1997, ISBN 80-85931-36-2
27. SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu - pracovní listy*. 1.vyd. Ostrava: Kasimo s.r.o., 1998.
28. ŠMÍDMAJER, K. *Poruchy učení a vícenenasycené mastné kyseliny*, Informace české společnosti „Dyslexie“2011-2012, ISBN 978-80-7311-122-9
29. ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*, 1. vydání, Havlíčkův Brod, Tobiáš, 2005, ISBN 80-7311-022-9
30. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-326-0
31. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Praha, 11 vyd. Portál, 2009. ISBN 80-7178-800-7

Seznam použitých zahraničních zdrojů

1. LECHTA, V. *Logopedické repetitorium: Teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1.vyd. Bratislava: Slov. pedagog. Nakladateľství, 1990. ISBN 80-080-0447-9.
2. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě Dyspraxie a další poruchy motoriky*, 1. vyd. Praha, Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s., 2000, ISBN 80-7178-429-9
3. NADAU, *Relaxační hry s dětmi*, 2. vydání, Praha, Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-896-8

Seznam použitých internetových zdrojů

1. JAK SPRÁVNĚ PSÁT – JAK SPRÁVNĚ KRESLIT, [online] [cit. 1. 2. 2014]. Dostupné z www: <http://www.jak-spravne-psat.cz/>
2. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online] [cit. 17. 3. 2013]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>
3. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Odůvodněné případy pro nezařazení vzdělávacího oboru Další cizí jazyk, [online] [cit. 27. 1. 2014]. Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=druh%C3%BD+ci z%C3%AD+jazyk>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam Obrázků

Obrázek 1: Křečovitě držení	59
Obrázek 2: Pěstičkový úchop	59
Obrázek 3: Protážená hrstička.....	60
Obrázek 4: Špetkový úchop s palcem	60
Obrázek 5: Nízké křečovitě držení.....	61
Obrázek 6: Hrníčkový úchop	61
Obrázek 7: Špatné držení psacích potřeb	62
Obrázek 8: Správné držení	62

Seznam Grafů

Graf 1: Proč chodíš do školy?	66
Graf 2: Proč se učíš?	67
Graf 3: Můžeš mít lepší známky?	67
Graf 4: Pokud můžeš mít lepší známky, co pro to můžeš udělat?	68
Graf 5: Pomáhá Ti někdo s přípravou na školu?	68
Graf 6: Pokud Ti někdo doma pomáhá, kdo to je?	69
Graf 7: Pomáhá Ti paní učitelka ve škole?	69
Graf 8: Pomáhají Ti spolužáci, když Ti něco nejde?	70
Graf 9: Máš odvahu se zeptat, když něčemu nerozumíš?	70
Graf 10: Myslíš si, že máš známky, které si zasloužíš?	71
Graf 11: Byla žákovi doporučena návštěva PPP?	72
Graf 12: Absolvoval žák, kterému to bylo doporučeno, vyšetření PPP?	72
Graf 13: Spolupracují rodiče vyšetřených žáků s PPP?	73
Graf 14: Spolupracují rodiče vyšetřených žáků v PPP se školou?.....	73
Graf 15: Je na ZŠ vedena reedukace specifických vývojových poruch učení?	74
Graf 16: Účastní se žáci reedukace, kterým to bylo doporučeno?	74

Seznam tabulek

Tabulka 1: Mastné kyseliny	33
Tabulka 2: Charakteristika vybraných mastných kyselin	34
Tabulka 3: Výsledky pozorování správného držení psacích potřeb.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ DRŽENÍ PSACÍCH POTŘEB

PŘÍLOHA B – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

PŘÍLOHA C – DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELKU

PŘÍLOHA A – ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ DRŽENÍ PSACÍCH POTŘEB

Počet: Přítomní:	Správné držení psacích potřeb:	Vadné držení psacích potřeb:
1.A 29/22	### 1 6	#### ### 1 16
1.B 28/24	### ### 10	### ### 11 14
2.A 25/23	### ### 11 12	### ### 1 11
2.B 27/25	### ### 11	### ### / 111 14
3.A 21/20	### 1111 9	### ### 1 11
3.B 21/20	### 111 8	### ### 11 12
4.A 23/20	111 3	### ### 11 14
4.B 23/22	### 11 4	### ### ### 15
5.A 20/20	1111 4	### ### 1111 16
5.B 22/20	### 1111 9	### ### 1 11

6.A 20/20		5		15
6.B 23/19		4	 	15
7.A 23/20		3	 	14
7.B 22/20		3	 	14
8.A 19/18		4	- 1	11
8.B 14/16		2	 	14
9.A 29/24		8	 1	16

PŘÍLOHA B – DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Žák č.:

1. Proč chodíš do školy?

.....

2. Proč se učíš?

.....

3. Můžeš mít lepší známky? ano – ne – nevím

4. Pokud můžeš mít lepší známky, co proto můžeš udělat?

.....

5. Pomáhá ti někdo doma s přípravou na školu? ano – ne

6. Pokud ti někdo doma pomáhá, kdo to je?

.....

7. Pomáhá ti paní učitelka ve škole? ano – ne

8. Pomáhají ti spolužáci, když ti něco nejde? ano – ne

9. Máš odvahu se zeptat, když něčemu nerozumíš? ano – ne

10. Myslíš si, že máš známky, které si zasloužíš? ano – ne – nevím

PŘÍLOHA C – DOTAZNÍK PRO TŘÍDNÍ UČITELKU

Typy otázek pro třídní učitelku:

Respondent č.:

1. Proč žák chodí do školy?
2. Proč se žák učí?
3. Může žák, dle Vašeho názoru, dosahovat lepších výsledků?
4. Pokud ano, za jakých okolností ?
5. Pomáhá žákovi někdo doma s přípravou na školu?
6. Pokud ano, kdo žákovi pomáhá ?
7. Pomáháte žákovi ve škole?
8. Pomáhají žákovi ve škole spolužáci?
9. Má žák odvahu se zeptat, když něčemu nerozumí?
10. Domníváte se, že známky odpovídají míře vynaložené úsilí při přípravě na vyučování?
11. Byla žákovi doporučena návštěva PPP?
12. Byl žák vyšetřen PPP?
13. Spolupracují rodiče s PPP?
14. Spolupracují rodiče se školou?
15. Je na Vaší ZŠ vedena reedukace specifických vývojových poruch učení?
16. Navštěvuje žák tuto reedukaci?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Monika Kudelová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované

Název práce: Specifické poruchy učení

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh:78

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů české literatury a pramenů: 31

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 3

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Jan Mattioli, Ph.D.