

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

MICHAELA KOŽUSZNIKOVÁ
IV. ročník – prezenční studium
Obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**UPLATNĚNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ
SE SPECIFICKÝMI VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ
NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila uvedených pramenů a literatury.

V Havířově dne 15. 6. 2011

.....

Poděkování

Děkuji Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Děkuji svým rodičům za podporu při studiu.

Obsah

ÚVOD	6
1 Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení	7
1.1 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	7
1.2 Zásady, cíle a formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.3 Integrace	9
1.3.1 Školní integrace	10
1.4 Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení	11
1.4.1 Formy vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou učení	12
1.5 Individuální vzdělávací plán	14
1.5.1 Význam individuálního vzdělávacího programu	14
1.5.2 Schéma individuálního vzdělávacího plánu	16
1.6 Asistent pedagoga	18
2 Specifické vývojové poruchy učení	20
2.1 Terminologie	20
2.1.1 Definice specifických vývojových poruch učení	21
2.2 Etiologie	23
2.2.1 Současné teorie příčin specifických poruch učení	23
2.3 Symptomatologie	25
2.3.1 Specifické projevy	25
2.3.2 Nespecifické projevy	27
2.4 Klasifikace specifických vývojových poruch učení	31
2.4.1 Dyslexie	31
2.4.2 Dysgrafie	32
2.4.3 Dysortografie	33
2.4.4 Dyskalkulie	33
2.4.5 Dysmúzie	34
2.4.6 Dyspinxie	35
2.4.7 Dyspraxie	35
2.5 Pedagogická diagnostika	36
3 Základní vzdělávání	39
3.1 První stupeň základní školy	39
3.2 Rámcový vzdělávací program	40
3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	41
3.2.2 Cíle základního vzdělávání	41
3.2.3 Klíčové kompetence	42

3.2.4	Vzdělávací oblasti	42
3.3	Podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním	44
4	Uplatnění podpůrných opatření	45
4.1	Obecné zásady	45
4.2	Podpůrná opatření ve škole	46
4.3	Uplatnění vybraných podpůrných opatření na 1. stupni ZŠ	48
4.3.1	Podpůrná opatření pro žáky s dyslexií	48
4.3.1.1	Metoda obtahování	49
4.3.1.2	Metoda Fernaldové pro nápravu pomalého čtení	49
4.3.1.3	Čtení se záložkou (okýnkem)	50
4.3.1.5	Metoda vyhledávání chyb	50
4.3.1.6	Metoda dublovaného čtení	50
4.3.1.7	Globální metoda	51
4.3.1.8	Pomůcky pro nápravu dyslexie	51
4.3.1.9	Příklady her při nápravě dyslexie	52
4.3.2	Podpůrná opatření pro žáky s dysortografií	53
4.3.2.1	Konkrétní cvičení zaměřená na dysortografii	54
4.3.2.2	Doporučení pro nácvik diktátu	55
4.3.3	Podpůrná opatření pro žáky s dysgrafií	55
4.3.4	Podpůrná opatření pro žáky s dyskalkulií	56
4.3.4.1	Pomůcky pro nápravu dyskalkulie	57
5	Praktická část	59
5.1	Charakteristika výzkumného problému	59
5.2	Stanovení výzkumných cílů a výzkumných předpokladů	59
5.3	Organizační zajištění výzkumného šetření	60
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku	61
5.5	Výsledky šetření a jejich analýza	61
5.6	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	89
5.7	Vyhodnocení výzkumných předpokladů	90
	ZÁVĚR	92
	Seznam použitých pramenů a literatury	93
	Seznam tabulek a grafů	98
	Seznam příloh	100
	ANOTACE	

ÚVOD

V diplomové práci se autorka zaměřila na problematiku specifických vývojových poruch učení. Konkrétně se zabývala tématem „Uplatnění podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na prvním stupni základní školy“. Důvodem pro volbu tohoto tématu byl zájem o to, jak pracovat s žáky se specifickou vývojovou poruchou učení. Poznatky získané řešením daného tématu určitě autorka využije ve své pedagogické praxi.

Teoretickou část diplomové práce jsme rozčlenili do čtyř kapitol. První kapitola pojednává o vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Věnovali jsme se v ní legislativnímu vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, integraci, formám vzdělávání těchto žáků, významu individuálně vzdělávacího plánu a službám asistenta pedagoga. Druhá kapitola se zabývá problematikou specifických vývojových poruch učení. Vymezili jsme terminologii, etiologii, symptomatologii, klasifikaci a pedagogickou diagnostiku specifických vývojových poruch učení. Třetí kapitola charakterizuje cíle vzdělávání na prvním stupni základní školy a rámcový vzdělávací program. Závěrečná kapitola teoretické části popisuje uplatnění podpůrných opatření u žáků se specifickou vývojovou poruchou v podmínkách běžné základní školy.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaká podpůrná opatření pro žáky se specifickou vývojovou poruchou učení využívají pedagogové prvního stupně základních škol. Dílčím cílem je zmapovat výskyt žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, určit, která diagnóza je nejčastější, zjistit zda učitelé spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem, mají-li k dispozici asistenta, pracuje-li na škole školní speciální pedagog, do jaké míry jsou pedagogové informováni o podpůrných opatřeních pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a kde získali nejvíce informací o těchto podpůrných opatřeních. V praktické části autorka diplomové práce popisuje metody a cíle výzkumu, charakterizuje výzkumný vzorek a prezentuje výsledky dotazníkového šetření, kterým naplňovala cíl diplomové práce. Tyto výsledky jsme přehledně zapsali do systému tabulek a graficky znázornili.

1 Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení

Školství a vzdělávání v ČR v současnosti prochází procesem změn. Cílem změn je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zároveň umožňovala každému občanovi uplatnit právo na rozvoj svých individuálních předpokladů (Vítková, 2004) srov. např. (Vítková in Vítková, Bartoňová, 2007).

Po roce 1989 dochází v našem školství k zásadní koncepční změně. Výchova a vzdělávání postižených dětí není pouze oblastí působení speciálního školství. Díky integračním trendům ve vzdělávání se stává záležitostí všech typů škol. Každé dítě má právo na vzdělání. Právo na vzdělání je zajištěno Listinou práv a svobod, která je svým třicátým třetím článkem součástí Ústavy České republiky. *„Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní či sociální“* (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2007, str. 43).

Změny v přístupu k výchově a vzdělávání byly zpracovány do projektu UNESCO „Škola pro všechny“ (1991). Tyto myšlenky přejala celá řada států do svých programů a i v naší republice vyšel metodický materiál k tomuto projektu.

Dnes již se nevychází z členění postižení podle lékařské terminologie, kde bylo postižení chápáno jako kategorie a na tomto základě byly budovány speciální školy. Nyní se postižení chápe jako dimenze, která vychází ze stupně a hloubky postižení. Na speciální potřeby žáků reagujeme *speciálními podpůrnými opatřeními*. Ve speciálních školách se i nadále vzdělávají žáci s těžším postižením a s více vadami, zatímco žáci s lehčím až středně těžkým postižením se vzdělávají v tzv. hlavním výchovně-vzdělávacím proudu (Vítková, 2004).

1.1 Legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání v České republice legislativně vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne

24. září 2004. Školský zákon nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Upravuje cíle a zásady vzdělávání, vymezuje povinnosti a práva zúčastněných osob a stanovuje podmínky, za nichž se výchova a vzdělávání uskutečňuje.

Paragraf 16 školského zákona pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme *žáky se zdravotním postižením* – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, *žáky se zdravotním znevýhodněním* – zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení nebo chování a *žáky se sociálním znevýhodněním*, tj. žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků o udělení azylu.

Speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťuje školské poradenské zařízení. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), srov. např. (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2007).

Na školský zákon navazují dvě důležité vyhlášky k edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňujeme pomocí *podpůrných opatření*. Tato podpůrná opatření jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku v běžných školách.

„Podpůrnými opatřeními se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo jiná úprava organizace vzdělávání, která zohledňuje speciální vzdělávací potřeby žáka“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných).

1.2 Zásady, cíle a formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podle rozsahu a vážnosti speciálně vzdělávacích potřeb bývá žák zařazen do režimu speciálního vzdělávání. Cílem speciálního vzdělávání je rovný přístup ke vzdělání bez jakékoli diskriminace, zohledňování vzdělávacích potřeb žáka a všeobecný rozvoj osobnosti.

Speciální vzdělávání je zajišťováno:

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole speciálně zřízené pro žáky se zdravotním postižením,
- d) nebo kombinací forem a) až c).

Individuální integrací rozumíme vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v některých případech ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení. Přednostně je žák vzděláván formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám, možnostem a podmínkám školy.

Forma, obsah speciálního vzdělávání a míra podpůrných opatření je stanovena podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Speciální vzdělávání a podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením zajišťuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením (Vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných).

1.3 Integrace

Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení tvoří skupinu žáků, kteří jsou zohledňováni nebo integrováni ve vzdělávání na základní škole. Proto je integrace pojem, který je úzce spojený se speciálně pedagogickou podporou. Slovo integrace pochází z latiny a znamená znovuvytvoření celku. Pojem integrace v pedagogickém kontextu se vztahuje

k zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd a škol a k vytváření „integrovaných“, tedy mezipředmětových projektů, témat a vztahů (Lang, 1998).

Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání takto: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 87).

1.3.1 Školní integrace

Školní integraci lze definovat jako snahu o společnou výchovu a vzdělávání postižených a nepostižených žáků. „*Nejvýstižněji lze definici integrace převzít od Bürliho, švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky, který konstatuje, že integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám*“ (Mühlpachr in Vítková, 2004, str. 17).

U nás se integraci nejvíce věnuje Jesenský. Školskou integraci chápe jako „*dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací*“ (Jesenský in Müller, 2001, str. 11).

Školní integraci chápeme jako úsilí dosáhnout stavu, který považujeme za ideální. Tento stav není pevně stanovený. Školní integrace předpokládá změněné chápání postižení. Méně se vychází z kategorií postižení vztahených k jedinci, více ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka, k nimž se vztahuje individuální nabídka podpory. Realizace vzdělávání má odpovídat potřebám jedince – integrace není otázkou kvantity, nýbrž kvality. Cílem integrace je vytvoření rovných šancí a vzájemného porozumění (Vítková, 2004) srov. např. (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2007).

Školní integrace probíhá různou formou. Nejčastěji se jedná o individuální začlenění do běžné třídy s různými formami podpory. Dalším častým jevem je integrace do speciálně zřizovaných tzv. malých tříd. Dále je možné nabízet vzdělávání ve speciální škole, ve speciální třídě s kooperací, ve speciální třídě s dodatečným vyučováním, speciální třídě

s podpůrným vyučováním a nabídka končí vzděláváním v běžné třídě, kde lze poskytovat podpůrné vyučování, poradenství a snížit počet žáků ve třídě, což vede k tomu, že je možné ponechat běžnou třídu tak, jak ji obvykle známe při vzdělávání zdravých žáků. (Vítková, 1998) srov. např. (Vítková, 2004).

Vítková (in Bartoňová, 2005c) rozlišuje podpůrné služby uvnitř školy, podpůrné služby překračující rámec školy a národní podpůrné služby.

- *Podpůrné služby uvnitř školy.* V rámci této služby učitelé běžných tříd mohou získat dalšího učitele, aby žáci se specifickými vzdělávacími potřebami mohli postupovat podle běžného nebo upraveného vzdělávacího plánu. Další učitel je přítomen pouze na část hodin nebo na celou vyučovací dobu. Speciálně pedagogickou podporu běžných škol zajišťují tzv. resource centra. Ty mají k dispozici speciální materiál pro podpůrný personál, místo, kam žáci mohou dočasně docházet, aby se účastnili výukových programů, nebo cíleně pomáhají v krizové situaci.
- *Podpůrné služby překračující rámec školy* jsou zajišťovány pomocí ambulantních, popř. cestujících učitelů, kteří dochází do škol za vybranými žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.
- *Národní podpůrné služby* mají za úkol vzdělávání učitelů, věnují se výzkumu.

1.4 Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení

Specifické poruchy učení se vyskytují u poměrně značného procenta žáků. Pro tyto žáky je charakteristické, že podávané školní výkony neodpovídají jejich rozumové úrovni. Obsah vzdělávání se zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Speciálně pedagogickou péči pro žáky zajišťuje škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření. Vzdělávání se realizuje ve speciální třídě základní školy, nebo v běžné třídě za speciálně pedagogické podpory. Učitel by se měl zaměřit na to, co žák zvládá a na tom postavit koncept podpory. Nutná je spolupráce s rodinou (Vítková in Bartoňová, Vítková, 2007) srov. např. (Bartoňová, 2005b).

Úspěšnost edukace je závislá na dodržování určitých podmínek, mezi které řadíme:

- Podporu učitele. Učitel zná a respektuje specifické problémy žáka, individuálně s ním pracuje, respektuje jeho pracovní tempo, probrané učivo často opakuje, přihlíží k charakteru poruchy při klasifikaci a hodnocení (doporučuje se slovní hodnocení).
- Využití ověřených postupů i nových metod náprav specifických vývojových poruch učení.
- Snížený počet žáků ve třídě.
- Přehledné a strukturované prostředí. Uspořádání třídy tak, aby mohly být uplatněny i potřeby žáka s výukovými problémy, podmínky pro klidnou a samostatnou práci.
- Pravidelnou relaxaci k uvolnění psychického napětí.
- Komunikaci školy s rodiči. Aktivní spolupráce je založena na jednotnosti přístupu (Vítková in Bartoňová, 2005c).

1.4.1 Formy vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou učení

Formy vzdělávání a poskytování nápravné péče vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, popřípadě Dys – centra. V současnosti existují tyto základní možnosti péče:

- 1) *Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy.* Tato forma se realizuje u mírnějších projevů poruch učení. Učitel na základě svých vědomostí a dovedností k dané problematice vytvoří co nejlepší podmínky pro nápravný postup a uplatňuje individuální přístup. Žák je ve třídě integrován v případě poruchy těžšího stupně, a proto by měly být zachovány podmínky integrace.
- 2) *Individuální péče prováděná učitelem, který absolvoval speciální kurz.* Péči může zajišťovat také školní speciální pedagog nebo školní psycholog. Nápravná péče probíhá formou „dyslektických kroužků“. Postupy pro nápravu konzultuje pedagog s poradenským pracovištěm.
- 3) *Skupiny individuální péče při základních školách.* V průběhu dne žák dochází do speciální třídy, většinou v hodině českého jazyka. V této hodině se učitel soustředí na nápravnou péči. Po speciální vyučovací hodině se žák vrací do kmenové třídy. Nápravnou péči zajišťuje speciální pedagog.

- 4) „*Cestující učitel*“ je většinou pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Dochází do základní školy, kde zajišťuje nápravnou péči před i po vyučování.
- 5) *Speciální třídy pro žáky s poruchami učení a chování*. V takových třídách je snížený počet žáků. Vyučování realizuje speciální pedagog. Třídy se zřizují při základních školách a ke každému žákovi se přistupuje individuálně. Navržená nápravná péče probíhá po celou dobu edukačního procesu. Žáci jsou zařazeni do specializovaných tříd na základě odborného vyšetření dítěte a následně doporučení příslušného poradenského pracoviště, se souhlasem ředitele a zákonného zástupce žáka. Zařazení do menšího kolektivu stejně postižených dětí umožní žákovi intenzivní a soustavně speciálně pedagogickou péči s cílem pomoci žákovi překonat jeho funkční oslabení CNS a pomoci mu vytvořit si kladný vztah ke vzdělání. Speciální třídy jsou určeny pro žáky s průměrnými, podprůměrnými intelektovými schopnostmi, pro žáky méně adaptabilní, žáky s neurotickými rysy, pomalým pracovním tempem a pro ty, kteří potřebují individuální přístup. Ve třídách pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení je počet žáků snížen na 12.
- 6) *Speciální školy pro žáky s poruchami učení*. O žáky se stará tým odborníků, který jim poskytuje individuální a zároveň speciální péči v průběhu celého vyučovacího procesu. V současné době je v České republice asi 10 takových škol.
- 7) *Třídy při dětských psychiatrických léčebnách*. V takových třídách jsou vzděláváni žáci s těžkým stupněm postižení. Většinou se jedná o kombinovaná postižení, kde je nutná nápravná, terapeutická i medicínská péče.
- 8) *Individuální a skupinová péče* v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru, popř. středisku výchovné péče. Skupinová péče se provádí formou edukativních a stimulačních skupin. Druhou možností je individuálně vedená nápravná péče. Do této péče se zapojují i rodiče, kteří se zúčastňují skupinových sezení. Účast rodičů má silný motivační efekt (Bartoňová, 2005a), srov. např. (Bartoňová in Bartoňová, Vítková, 2007).

1.5 Individuální vzdělávací plán

Vyučování a učení může u individuálně integrovaného žáka se specifickými vzdělávacími potřebami probíhat podle individuálního vzdělávacího programu. Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Individuální vzdělávací plán (IVP) vzniká spoluprací mezi učitelem, pracovníkem provádějícím nápravu, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem školského poradenského zařízení. Jedná se o závazný materiál, který je součástí dokumentace žáka. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěru speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, doporučení praktického lékaře pro děti a dorost nebo dalšího odborníka a z vyjádření zákonného zástupce žáka.

IVP je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy. Nejpozději by měl být vypracován 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálně vzdělávacích potřeb. IVP může učitel v průběhu celého školního roku doplňovat a upravovat podle potřeby. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy.

Pracovník školského poradenského zařízení sleduje, dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v IVP, poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě, že pracovník zjistí nedodržování stanovených opatření, informuje o této skutečnosti ředitele školy (Vyhláška č.73/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

1.5.1 Význam individuálního vzdělávacího programu

IVP umožňuje respektovat individuální zvláštnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Umožní žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy a porovnávání se spolužáky. Žák pracuje bez stresu, protože není srovnáván s vrstevníky. Působí na něj pozitivně pocit, že mu učitel chce pomoci. Cílem IVP

nejsou úlevy, ale najít úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat. IVP chápeme jako návod pro individuální vyučování a hodnocení (Zelinková, 2007).

Rodiče nesou spoluodpovědnost za výsledky svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a s výhledem do budoucna. Žák by neměl být pasivním objektem působení učitele a rodičů, měl by přebrat odpovědnost za výsledky vzdělávacího procesu.

IVP musí sledovat dvě základní roviny. První rovinou je obsah vzdělávání, metody, formy a postupy. Ve druhé rovině učitel sleduje specifické obtíže, snaží se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte (in ibidem).

Při tvorbě učitel vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC). Závěry získané diagnostikou odborného pracoviště učitel nezpracovává přímo do plánu, ale bere je na vědomí (např. údaje o rozumových schopnostech dítěte – žák, který se nachází v podprůměru rozumových schopností zřejmě nezvládne učivo v plném rozsahu a na výbornou). Učitel provede redukci učiva, tak aby bylo pro žáka splnitelné. Do IVP se zapracovávají poznatky upřesňující diagnózu, poznatky informující o psychických kvalitách dítěte, např.: tolerovat pomalé pracovní tempo dítěte, respektovat krátkodobou paměť a podobně (in ibidem).

Učitel se opírá i o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenosti a intuici, respektuje závěry z rozhovoru s žákem a rodiči. Aktivitu rodičů učitel podporuje a podává jim přesné informace. Společně s rodiči se učitel dohodne na podpůrných opatřeních. Domluva s žákem závisí na jeho věku a vyspělosti. Učitel se s ním může například domluvit na tom, že si bude připravovat pomůcky na vyučování a docházet na reedukační lekce (Zelinková, 2007).

IVP se vypracovává pro ty předměty, kde se porucha výrazně projevuje. Nejčastěji se týká českého a cizího jazyka u žáka s dyslexií, matematiky u žáka s dyskalkulií. V ostatních předmětech učitel uvádí doporučení týkající se písemných projevů a hodnocení. Některá doporučení mohou být společná pro více předmětů, např.: pomoci žákovi při práci s textem v naukových předmětech i v matematice (in ibidem).

IVP vypracovává vyučující daného předmětu, který má možnost obrátit se na odborného pracovníka, s kterým může obsah IVP konzultovat. Tím se respektuje obsah vzdělávání a proces zaměřený na zmírnění nebo odstranění příznaků poruchy. Pracovník školského poradenského zařízení nemůže vypracovávat individuální plány, protože není odborníkem na výuku. Učitel je odpovědný za výsledky výuky, bude ve třídě s žákem pracovat, hledat způsoby, jak žáka do práce ve třídě zapojit. Na druhé straně učitel není vždy zároveň odborníkem na nápravnou péči. Informace o nápravné péči může získat od svého kolegy, který má potřebnou specializaci, nebo od pracovníka poradny (in ibidem).

Při tvorbě IVP učitel sleduje cíle:

- *Vzdálené* vyjadřují, co by měl žák ovládat, aby splňoval kompetence pro první stupeň.
- *Dlouhodobé* jsou odpovědi na otázku: „Co by se měl žák naučit v daném ročníku?“. Toto rozhodnutí je zcela na učiteli. Vychází z tematického plánu a z problematického učiva daného ročníku. Formuluje představu o vyučovacích formách a metodách. Učitel provede takové úpravy učiva, aby byl žák schopen zvládnout alespoň základní učivo.
- *Krátkodobé* charakterizují, co by měl žák zvládnout v nejbližším období, očekávané výsledky a aktivizaci žáka. Jsou to úkoly typu: opakování pravopisu i/y, vyvození násobilky.

Součástí plánu je naučit žáka samostatně pracovat, myslet, získávat poznatky, hledat a odstraňovat chyby. Žák si musí osvojit určité učební strategie, naučit se řešit problémy, organizovat informace a volit vhodné postupy (Zelinková, 2007).

Pro učitele je velice obtížné věnovat se individuálně integrovanému žákovi a současně nadaným žákům. Nejlepším způsobem je skupinové vyučování, problémové vyučování, samostatná práce žáků či osobní asistent. V běžné škole převažuje frontální výuka a dodržet individuální přístup je velmi náročné. Potřebné návrhy pro oblast individuálního přístupu přinese diagnostika odborného pracoviště. Jak uvádí Zelinková: „*Individuální přístup by se měl dotýkat těchto oblastí: metody výkladu, opakování a upevňování učiva, ověřování učiva, rozsah písemných prací, osobní přístup (pochvala, odměna), zohlednění některých charakteristik žáka (pracuje pomalu, nestíhá, obavy z neúspěchu, možnosti pohybu ve třídě), citlivost u dětí s neurotickými rysy*“ (Zelinková, 2007, str. 176).

1.5.2 Schéma individuálního vzdělávacího plánu

Podle Zelinkové (2007) uvádíme schéma IVP. V úvodu individuálního plánu jsou položky pro jméno žáka, datum narození a třída. V příloze IVP je zpráva s diagnózou.

Základní údaje o žákovi, podstatné pro průběh pedagogické terapie

Tato část obsahuje informace o zdravotním stavu (nemoci, alergie, ztráta imunity), přítomnosti poruch učení, popř. jiných postižení v rodině, jiná národnost dítěte a jeho rodičů, řeč, kterou se mezi sebou komunikují.

Pedagogická diagnóza

Soustředí se na to, co žák zvládá, tedy dosaženou úroveň, od které se odvíjí:

- Diagnostika psychických funkcí, které jsou nezbytné pro nácvik čtení, psaní a počítání: zraková a sluchová percepce, pravolevá a prostorová orientace, vnímání a reprodukce rytmu.
- Diagnostika řeči – např.: řeč bez nápadností, malá slovní zásoba, obtížné vyjadřování apod.
- Úroveň čtení, psaní, počítání – např. gramatiku zvládá ústně, poznatky v písemném projevu obtížně aplikuje. Čte pomalu po větách, reprodukce čteného textu je poměrně přesná. Základní matematické představy (množství, číslo) nejsou dosud upevněny, obtíže při orientaci na číselné ose, záměny matematických operací.

Součástí pedagogické diagnostiky jsou také sociální vztahy (k učiteli, spolužákům), vztah ke škole; nejzávažnější problémy; pozitivní rysy, zájmy, pracovní charakteristiky.

Konkrétní úkoly v daných oblastech

Sluchová a zraková percepce, řeč... - úkoly jsou vytyčeny podle diagnózy.

Grafomotorika – např.: denně provádět uvolňovací cviky, používat pomocné linky.

Čtení – např.: upevňování znalosti písmen, automatizace čtení slabik, nácvik čtení s porozuměním, cvičit orientaci v textu, hledání klíčových slov či získávání informací z textu.

Gramatika – např.: osvojovat gramatická pravidla s pomocí pravopisných tabulek.

Naukové předměty – upřesnit způsob psaní zápisů, způsob ověřování vědomostí – např.: pokud má žák problémy ve čtení, měl by učitel žákovi poskytnout více času na vypracování testu.

Cizí jazyk – pokud má žák problémy v mateřském jazyce, problémy se objeví i v cizím jazyce. V takovém případě učitel po žákovi požaduje především slovní vyjadřování, zvládnutí základní slovní zásoby a gramatiky.

Pedagogická hlediska a postupy

Řadíme sem například: práci s diktafonem, toleranci pomalého pracovního tempa, věnovat delší čas osvojování učiva a teprve potom klasifikovat. Pomůcky doporučuje PPP nebo SPC.

Způsob hodnocení a klasifikace

Žáky s poruchami učení lze hodnotit slovně. O slovní hodnocení musí požádat rodiče. To však neznamená, že dílčí cíle učitel nemůže hodnotit klasifikací.

Způsob ověřování vědomostí

Učitel používá buď ústní, nebo písemné ověřování vědomostí. Přihlíží ke zprávě z PPP a rozhovoru se žákem.

Organizace péče

Je-li žák integrovaný, měla by mu být poskytnuta speciální péče. Tato péče mívá formu ambulantního nácviku před začátkem vyučování, po vyučování nebo souběžně s výukou v kmenové třídě.

Dohoda o spolupráci s rodiči

Zde bývá uvedena forma spolupráce, způsob přípravy na vyučování, mimoškolní činnost, doporučené aktivity ve volném čase, požadavek na lékařská vyšetření apod.

Podíl žáka na terapii

Můžeme požadovat až u starších žáků. Cílem je vést žáky ke spoluzodpovědnosti za výsledky práce. Požadavky vždy vychází z rozhovoru s žákem.

Informace dalším učitelům

Například sdělení, že dyslexie se promítá do všech předmětů včetně matematiky. Dyskalkulie se projevuje všude, kde dítě pracuje s čísly. Dysgrafie ovlivňuje písemný projev ve všech předmětech.

V závěru IVP je kolonka pro PPP (SPC), kde se uvádí datum kontroly a úplně poslední položkou jsou podpisy zúčastněných (Zelinková, 2007).

1.6 Asistent pedagoga

Ředitel ZŠ může ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení. Pracovní náplň asistenta stanovuje ředitel školy na základě potřeb školy (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga řadíme:

- pomoc žákům při přizpůsobení ke školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc při komunikaci se žáky,
- pomoc při mimoškolních zájmových činnostech,
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází

(Vyhláška č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných).

Asistent musí být starší osmnácti let a musí mít ukončené základní vzdělání. Další podmínkou je absolvování pedagogického kurzu s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii v rozsahu osmdesáti hodin (Bartoňová in Bartoňová, Vítková, 2007).

Zřízení funkce asistenta pedagoga u žáka se specifickou vývojovou poruchou není běžné, avšak v případě těžké formy poruchy v kombinaci s poruchou chování by mohlo být řešením.

2 Specifické vývojové poruchy učení

„Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimo intelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí“ (Pokorná, 2001, str. 73).

O specifických vývojových poruchách učení bylo napsáno mnoho odborné literatury. Avšak problémy, které tyto poruchy přináší i jejich příčiny jsou tak obsáhlé, že není jednoduché postihnout všechny aspekty.

Mluvíme-li o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami, myslíme tím žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, také autisty, děti s chronickým onemocněním či zdravotně oslabené žáky a v neposlední řadě také žáky se specifickými vývojovými poruchami učení nebo chování. Tedy rozumíme tím žáky s handicapem, se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, kvůli kterému je nutné během školního vzdělávání dodržovat speciální přístup. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spadají i jedinci projevující zvláštní nadání či talent, což také vyžaduje osobitý pedagogický přístup (Jedlička in Vašutová, 2008).

2.1 Terminologie

V české odborné pedagogické literatuře se setkáváme s nejednotností, která se týká terminologie specifických poruch učení. Používá se výrazů: vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení a specifické vývojové poruchy učení (nejnovější literatura slovo „vývojové“ neuvádí). Tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři poslední termíny jsou českým specifikem, v zahraničí se s nimi nesetkáme. Termín dyslexie může zahrnovat potíže nejen se čtením, ale i psaním. Někdy dokonce dyslexie vyjadřuje celou problematiku poruch učení (Pokorná, 2001) srov. např. (Bartoňová, 2005a).

Tyto poruchy se výrazně projevují ve školním věku a zasahují i do života v dospělosti. S nástupem do školy se děti učí číst, psát a počítat. Každé dítě má možnost své vědomosti

postupně rozšiřovat a prohlubovat. Najdou se však takoví žáci, kteří danému tempu vyučování nestačí i přes velkou snahu. Příčin neúspěchu je mnoho. Jednou z nich mohou být specifické vývojové poruchy učení. Vašutová ve svém díle označuje tyto poruchy za nemoc století.

Specifické vývojové poruchy učení postihují oblast, která je nutná k úspěšnému zvládnutí školních povinností výchovně vzdělávacího procesu. V textu této diplomové práce popisujeme poruchy jako vývojové, ne proto, že by tento přívlastek byl nutný, ale proto, že vhodně vystihuje povahu poruch, k nimž dítě teprve vývojem dospívá. Zdeněk Matějček konstatuje, že *„porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, se projeví teprve na určitém stupni vývoje dítěte. Manifestuje se pod určitým tlakem, za určité konstelace vnějších sil – v konkrétním případě, když dítě vyspělo natolik, že vstupuje do školy a je vystaveno vzdělávacímu „nátlaku“ určitou výukovou metodou“* (Matějček, 1995, str. 24). Označení specifické umožňuje odlišení od nespecifických poruch, jako například opožděný vývoj nebo smyslová postižení (Vašutová, 2008).

2.1.1 Definice specifických vývojových poruch učení

Existuje celá řada odborných publikací zabývajících se poruchami učení např. Bartoňová (2005), Matějček (1995), Pokorná (2010), Selikowitz (2000), Simon (2006), Vašutová (2008), Zelinková (2008) a mnoho dalších. Každá z nich uvádí definici, která se až na pár drobností, nijak neliší. Obecně bývají specifické vývojové poruchy učení chápány jako skupina poruch, které se projeví při získávání a osvojování dovedností jako je čtení, psaní, také mluvení a porozumění mluvené řeči. Obtíže se objevují také při osvojování matematických dovedností od počítání po matematické usuzování. Nutno podotknout, že potíže jsou zcela individuální a variabilní. U každého žáka se mohou projevit v různé formě a intenzitě. Objevit se mohou také tzv. sekundární potíže. Myslíme tím například zvýšený pocit unavitelnosti, slabší senzitivita, pocity méněcennosti, neúspěchu a zvýšené sklony k agresivitě bývají mnohdy horší než porucha sama (Vašutová, 2008).

Definice specifických vývojových poruch učení prošly mnoha změnami. Tyto změny jsou způsobeny vývojem vědních oborů a postojem autorů k dané problematice. Jednou z nejčastěji citovaných definic, je definice z roku 1980, kterou formulovala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí. Zní takto: *„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je*

mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1995, str. 24).

Specifické vývojové poruchy učení jsou předmětem zájmu pedagogiky, psychologie, lékařských věd a dalších příbuzných vědních oborů. 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Kategorie je označena číselnou klasifikací F80-F89 Poruchy psychického vývoje. Tato kategorie zahrnuje základní diagnózy:

F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F 81.0 Specifická porucha čtení

F 81.1 Specifická porucha psaní

F 81.2 Specifická porucha počítání

F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nspecifikovaná

F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, 1999).

Díky této souvislosti jsou žáci se specifickými poruchami učení považováni za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Specifické poruchy učení se projevují u jednotlivých osob souborem různých příznaků, které se nedají jednoduše zobecnit. Hovoříme o symptomech (příznacích) a etiologii specifických poruch učení, kde jisté zobecnění přispívá k vytvoření vhodného přístupu k dítěti, aby bylo schopno potíže zvládnout (Šafrová in Bartoňová, 2005a).

2.2 Etiologie

Jaká je přesná příčina specifických vývojových poruch učení, není ani v současné době dostatečně objasněno. Část odborníků za příčinu považuje vnitřní faktory (např.: emocionální poruchy, drobná mozková poškození, smyslové vady). Druhá část připisuje příčinu naopak vnějším faktorům od kulturních odlišností, nepřiměřených nároků rodičů přes nedůvěru okolí ve schopnosti dítěte až po nevhodnou strategii učení a špatnou metodiku vyučování. Různorodost názorů dokazuje, že i etiologie poruch učení je rozsáhlá. Jak už bylo několikrát dokázáno, zhoršený školní prospěch v případě specifických vývojových poruch učení není způsoben sníženým intelektem (Vašutová, 2008).

O příčinách vzniku specifických poruch učení existuje řada teorií. Za významný přínos v oblasti etiologie považuje Bartoňová práci Otakara Kučery, který příčiny dělí do čtyř skupin:

- první skupinu tvoří lehká mozková dysfunkce (tzv. příčiny encefalopatické) – postihují asi 50% případů,
- druhou skupinu dědičnost (tzv. příčiny hereditární) – 20% případů,
- další skupinu představují příčiny smíšené (kombinace příčin encefalopatických a hereditárních) – zastoupení 15%,
- do poslední skupiny spadá neurotická nebo nezjištěná příčina – u zbývajících 15% (Bartoňová in Pipeková, 2010).

2.2.1 Současné teorie příčin specifických poruch učení

Názory odborníků se liší v teoriích, přístupech a příčinách specifických vývojových poruch učení. Autorky Pokorná (1997), Zelinková (2003) a Bartoňová (2005) upozorňují, že je nutné opustit chápání specifických vývojových poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a zdůrazňují při hledání příčin systémový přístup. Tento přístup vede k celistvému chápání žáka se specifickými vývojovými poruchami učení s ohledem na podmínky a okolnosti, které jej ovlivňují. Zahrnuje vývoj dítěte před narozením i po narození, rodinné zázemí, podmínky pro získávání poznatků a požadavky na vzdělávání.

„Z hlediska nejnovějších výzkumů se za příčiny poruch učení pokládají genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému; lehká mozková postižení s netypickou

dominancí mozkových hemisfér a odchylnou organizací cerebrálních aktivit; nepříznivé vlivy rodinného prostředí; podmínky školního prostředí“ (Bartoňová in Pipeková, 2010, str. 163-164).

Nepříznivé vlivy rodinného a školního prostředí nejsou přímou příčinou, ale mohou podmiňovat projevy poruch učení a negativně se podepsat na školní výkonnosti. Za nepříznivé vlivy rodinného prostředí považujeme málo podnětné rodinné zázemí pro vývoj řeči nebo nedostatečnou pomoc při zvládnání dovedností čtení a psaní na začátku školní docházky. Svou roli hraje zkušenost rodičů s podobnými obtížemi v příbuzenstvu, nároky na školní přípravu a stimulující sociální podmínky zprostředkované rodinou. Mezi nejvíce zmiňované vlivy školního prostředí, které přispívají ke vzniku poruch, zahrnujeme nesoulad mezi výukovým stylem učitele a učebním stylem žáka, školní fobie, nepřiměřené nároky na základní dovednosti ze strany učitele nebo poruchu adaptace. Většina poruch vzniká kombinací příčin vnitřních a vnějších. Systémový přístup je přehledný, systematický a odpovídá nejnovějším výzkumům a současnému pohledu na problematiku (Bartoňová in Pipeková, 2010) srov. např. (Vitásková, 2006).

Jedením z nejčastějších etiologických faktorů je lehká mozková dysfunkce, v zahraničí se uvádí pojmy ADD – syndrom deficitu pozornosti bez hyperaktivity, ADHD – syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou. Jde o soubor příznaků, které mají stejného jmenovatele – oslabenou funkci centrální nervové soustavy. Stanovení příčin je důležité pro následnou intervenci a nápravu. Příčiny odborníci dělí podle doby vzniku poškození mozku na:

- období prenatální – nemoc matky, kouření, alkohol, nedostatečný přísun kyslíku;
- období perinatální – obtíže při porodu, poškození hlavičky novorozence;
- období postnatální – infekce, horečky a jiná onemocnění, která se mohou objevit do 2 let věku dítěte (Bartoňová in Pipeková 2010).

Můžeme říci, že na základě studií rodinných příslušníků je jedním z faktorů také dědičnost. Další příčinou mohou být dysfunkce mozku na základě neurobiologických poruch, např. snížený objem mozkové tkáně, odchylky od architektury neuronových spojení, odchylky v elektrické aktivitě mozku, nedostatečné okysličování mozku, deficiency neurotransmiterů (nedostatek dopaminu a serotoninu). Na vině mohou být nejen dietní vlivy ale i další dosud nezjištěné příčiny, popřípadě může dojít ke kombinaci těchto příčin (Bartoňová in Pipeková, 2010).

2.3 Symptomatologie

Specifické vývojové poruchy učení mají velké množství projevů (symptomů) a u každého jedince mohou převažovat jiné projevy. Některé projevy jsou typické pro určitý typ specifické poruchy učení, některé se naopak mohou objevit i u jiných poruch. Projevy specifických vývojových poruch proto rozlišujeme na tzv. specifické a nespecifické (Vitásková, 2006).

2.3.1 Specifické projevy

Specifické projevy tvoří charakteristický soubor projevů konkrétního typu specifické vývojové poruchy učení. Kritériem pro stanovení diagnózy specifické vývojové poruchy učení je potvrzení přítomnosti specifických projevů. Ne vždy má žák všechny tyto projevy.

Dyslexie postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Mezi specifické projevy dyslexie řadíme:

- nápadně pomalá rychlost čtení, dítě písmena luští, hláskuje, dlouho slabikuje,
- záměny sluchově podobných písmen (t-d), zrakově podobných písmen (b-d-p), nebo písmen zcela nepodobných,
- čtení v pravolevém směru,
- vynechávání písmen, slov či celých částí řádků,
- tiché předříkávání slov před jejich hlasitým přečtením,
- přehazování pořadí písmen ve slově (suk-kus)
- komolení slov vzniklé domýšlením nepřesně vnímaných částí textu,
- poruchy porozumění přečteného textu.

Dysgrafie postihuje čitelnost a úpravu písma. Specifické projevy dysgrafie jsou:

- neschopnost osvojit si odpovídající podobu grafémů psacího písma, potíže při nápodobě tvarů, pomalé vybavování tvarů písmen,
- písmo je příliš velké nebo malé, obtížně čitelné, neupravené,
- časté škrtnání, přepisování písmen,
- vynechávání písmen, slabik či slov,
- nedodržování sklonu písma,

- psaní v pravolevém směru,
- písemný výkon vyžaduje mnoho energie, vytrvalosti a času,
- roztřesenost psaných linií grafémů, nedostatečný či příliš silný přítlak na psací pomůcky.

Porucha postihující pravopis se nazývá *dysortografie*. Mezi specifické dysortografické projevy patří:

- chyby v rozlišování hlásek artikulačně blízkých,
- záměny sykavek, tvrdých a měkkých slabik, dlouhých a krátkých samohlásek,
- nepřesné hranice slov, splývání více slov v jedno,
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky,
- opakované gramatické chyby neodpovídající jinak dostatečné znalosti gramatických pravidel,
- vysoká chybovost v psaní diktátů.

Dyskalkulie je porucha matematických schopností. Za specifické projevy dyskalkulie považujeme:

- chyby při vyjmenování slovní řady vzestupně i sestupně,
- obtíže v třídění předmětů či symbolů podle dané jedné či více vlastností (kritérií výběru),
- problémy s odhadováním a slovním označením počtu prvků, chyby v pojmenování počtu různě prostorově uspořádaných předmětů nebo symbolů,
- chyby ve čtení či psaní číslic, záměna tvarově podobných číslic (6,9; 3,8)
- snížená schopnost až neschopnost používat základní aritmetické operace,
- problémy při řešení slovních úloh,
- nepochopení principu rovnosti některých aritmetických operací.

Dyspinxie postihuje kresebný projev žáka. Specifické projevy dyspinxie jsou:

- deformace formálních znaků kresby,
- roztřesenost linií čar,
- neodpovídající proporcionalita kresby,
- neschopnost převedení hloubky prostoru do kresby,
- primitivnost znaků kresby neodpovídající chronologickému ani mentálnímu věku žáka.

Porucha, která se projevuje v osvojování hudebních dovedností, se nazývá *dysmúzie*. Mezi specifické projevy dysmúzie řadíme:

- neschopnost reprodukovat melodii,
- narušené vnímání rytmu melodie,
- narušené vnímání hudebních prvků,
- neschopnost pokračovat v posloupnosti hudebních intervalů.

Dyspraxie se projeví výraznou pohybovou nemotorností žáka. Za specifické projevy dyspraxie považujeme:

- nepřesné a nekoordinované cílené pohyby rukou či nohou,
- obtíže s každodenními pohybovými aktivitami spojenými se sebeobsluhou (oblékání, manipulace s přístrojem, zavazování tkaniček, čištění zubů atd.),
- obtíže při osvojování sportovních výkonů,
- výrazné problémy v činnostech vyžadujících kvalitní jemnou motoriku,
- obtíže s motorikou mluvidel (Vitásková, 2006) srov. např. (Zelinková, 2003).

2.3.2 Nespecifické projevy

Nespecifické projevy se vyskytují u mnoha typů specifických vývojových poruch učení, některé lze pozorovat i u jiných typů poruch (např. u vývojové dysfázie, poruchy pozornosti apod.). Pokud žák nemá žádné specifické projevy, výskyt nespecifických projevů nemůžeme brát jako spolehlivý důkaz přítomnosti specifických vývojových poruch učení. Následující deficity se objevují v různé intenzitě a kombinaci a neprojevují se u všech žáků se specifickými vývojovými poruchami učení. Zelinková (2003) považuje za potřebné si jejich možný výskyt uvědomovat a najít pochopení pro žáka, který těmito obtížemi trpí.

Zraková percepce a prostorová orientace

Nemyslíme tím poruchu zrakové ostrosti, spíše schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů a zvládat oční pohyby při čtení. Deficit se projevuje následovně:

- záměny písmen (b-d-p), číslic (6-9, 42-24), grafických znaků
- pomalé čtení písmen
- potíže v geometrii při rozlišování útvaru a pomocných čar, osové a středové souměrnosti

- problémy s orientací na mapě
- záměny pravé a levé strany na sobě samém i v prostoru, slabá orientace v písemném projevu, problémy v orientaci v sešitě, knize, lavici, místnosti i budově.

Sluchová percepce

V této souvislosti nemáme na mysli nedoslýchavost, ale schopnost rozlišovat jemné přírodní zvuky a elementy lidské řeči. Akustický signál je u jedinců se specifickou vývojovou poruchou učení přijímán pomaleji a méně přesně. Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacie jsou nejzávažnější příčiny specifických chyb v psaní. Nepřesné sluchové vnímání ztěžuje porozumění mluvené řeči a tím například výkladu a pokynům učitele. Jedinci s deficitem ve vývoji sluchové percepce mají často oslabenou verbální paměť, a to se projeví ve všech předmětech.

Automatizace

První obtíže nastávají při automatizaci spojení hláska-písmeno, později při automatizaci čtení celých slov. Problémy s automatizací se projevují i v matematice. Někteří žáci nejsou schopni i přes intenzivní nácvik zautomatizovat matematické spoje. V českém jazyce si gramatické učivo osvojí, ale nedovedou aplikovat poznatky automaticky. I přes neustálé opakování se nedaří zautomatizovat slovíčka, slovní spojení, číslovky apod. v cizím jazyce. A nakonec nedostatečná automatizace pohybových dovedností spolu s narušenou schopností provádět dílčí kroky po sobě a ve správném pořadí, způsobují pomalost a neobratnost žáka.

Paměť

Deficity paměti se týkají především sluchové, zrakové, krátkodobé i dlouhodobé paměti. Má-li dítě poruchu krátkodobé paměti, může se klidně stát, že dítě sice naslouchá, ale informace se v paměti nezachytí. V praxi to vypadá asi tak: učitel diktuje zadání, žák naslouchá, avšak hned nato se zeptá: „Jak to bylo?“. Podobné reakce se mohou objevit v kterémkoli předmětu. V matematice nám krátkodobá paměť pomáhá zapamatovat si diktovaná čísla, příklady, provádět mezisoučty a ukládat je do paměti. Při deficitu krátkodobé paměti žák spočítá příklad pouze tehdy, zapíše-li si mezisoučty, nebo celý příklad spočítá písemně. Žákovi může činit problém zapamatování slovních řad (dní v týdnu, násobilky, vyjmenovaných slov, atp.), problémy se mohou projevit i v zapamatování si pravidelně se

střídajících aktivit během týdne. Porucha pohybové paměti se negativně projeví při sportovních a tělocvičných úkonech i v pracovním vyučování.

Koncentrace pozornosti

Děti se soustředí krátkodobě. Nevydrží dlouho ani u činnosti, která je zajímavá. Objeví-li se ke všemu ještě snížená úroveň pozornosti, kterou dítě neumí zvládnout, pak musí pomoci především rodiče. Snížená úroveň koncentrace se projevuje tak, že žák se soustředí krátkodobě a nedokončuje úlohy, nebo žákovi trvá delší dobu, než se začne soustředit. Poté může úkol dokončit.

Poruchy koncentrace pozornosti jsou jedním ze základních symptomů poruch učení. U dítěte se můžeme setkat s roztržitostí, kdy se pozornost žáka přenáší z jednoho podnětu na druhý. Její příčinou může být nestálost úmyslné pozornosti. Potíže má žák i při hluboké koncentraci pozornosti na jeden podnět nebo činnost. Žák například nereaguje na pokyn, na otázku, zdá se, že záměrně neposlouchá, podléhá fantazii a dennímu snění až k neschopnosti vyčlenit podstatné prvky – části z celku, což vede k chybám z roztržitosti.

Zvýšená unavitelnost

Potíže s koncentrací mnohdy znásobuje brzy nastupující únava. Zvýšená unavitelnost komplikuje učitelů práci s žákem. Úkolem učitele je sledovat známky únavy dítěte. Předpokladem pro správnou motivaci může být právě sledování únavy. Dítě potřebuje jistotu, že jeho koncentrace bude odměněna odpočinkovou činností.

Motorika a grafomotorika

Nejčastěji se setkáváme s poruchou koordinace pohybů a poruchou jemné motoriky. Nedostatečně rozvinutá grafomotorika se projevuje pomalým psaním, obtížemi při nápodobě tvarů písmen, nevhodným úchopem a nepřiměřeným přtlakem na pero nebo kresebné náčiní. Další potíže se projevují v geometrii a v předmětech, které vyžadují zručnost (např. v tělesné výchově řada žáků trpí, protože nejsou schopni splnit požadavky osnov).

Obtíže v jazyce a v řeči

Myslíme tím potíže snížené úrovně jazykového citu, specifické poruchy výslovnosti a malou slovní zásobu. Jazykový cit je přirozená schopnost dítěte osvojit si gramatická pravidla mateřského jazyka. Nedostatek jazykového citu představuje první krůček dítěte k dysortografickým potížím.

Mezi poruchy výslovnosti patří specifické asimilace a artikulační neobratnost. Při specifických asimilacích má žák potíže s diferenciací tvrdých a měkkých hlásek a slabik, diferenciací sykavek a diferenciací znělých a neznělých hlásek. Artikulační neobratnost se projeví obtížemi žáka při vyslovování obtížnějších shluků hlásek a dvojhlásek, slov složených, víceslabičných s předponami apod.

Poruchy aktivity

Poruchou aktivity rozumíme hyperaktivitu (zvýšenou aktivitu) nebo hypoaktivitu (sníženou aktivitu). Hyperaktivita je na první pohled viditelná. Hypoaktivita bývá spíše přehlížena. Dítě je pomalejší, flegmatické, tak často nevyrušuje, je snadno ovladatelné.

Uvedený výčet projevů naznačuje, že specifické vývojové poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte, ale se promítne i do života rodiny. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje nejen dítě i rodiče. Rodiče se na dítě dívají jako na nositele poruchy. Porucha představuje závažnou překážku v osvojování vědomostí. Číst, psát a počítat není cílem, ale prostředkem vzdělávání. Pokud si tyto dovednosti žák nemůže osvojit, je nucen hledat jiné formy učení. Když mu není nabídnuta pomocná ruka odborníka, může se stát, že žák začíná zaostávat ve vědomostech, vytváří si nesprávné pracovní návyky, které se následovně fixují. A to se negativně odrazí v hodnocení a klasifikaci. Nepříznivé hodnocení učitele, někdy neprojevená důvěra rodičů snižuje motivaci, sebehodnocení žáka, což může vést až k nežádoucí formě sebeuplatnění. To vše může dojít tak daleko, že se vytvoří negativní vztah ke škole či ke vzdělání vůbec. Mohou se objevit školní fobie, záškoláctví a psychosomatické potíže, dokonce poruchy chování vznikající jako následek poruch učení (Zelinková, 1999) srov. např. (Zelinková, 2003), (Vitásková in Müller, 2001).

„Při práci s dětmi s poruchami učení je sledování chování žáka přinejmenším stejně důležité jako sledování úrovně vědomostí a dovedností. Ty si může dítě osvojit později nebo dokonce bez nich i žít. Neurotické obtíže, psychosomatické obtíže či poruchy osobnosti dítěte jsou mnohem trvalejší“ (Zelinková, 1999, str. 23).

2.4 Klasifikace specifických vývojových poruch učení

Na základě obecné definice specifických vývojových poruch učení můžeme definovat specifické vývojové poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie) a kreslení (dyspinxie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Tato klasifikace slouží pouze k pochopení jednotlivých projevů, praxi se málokdy setkáme s jedinci, kteří trpí pouze jedinou z těchto poruch. Jednotlivé projevy specifických vývojových poruch učení se navzájem kombinují a ovlivňují (Bartoňová, 2006).

Všechny specifické vývojové poruchy učení se označují předponou dys-, která je připojena k základu slova. Předpona dys- znamená rozpor, deformaci. Mluvíme-li o dysfunkci, rozumíme tím funkci neúplnou, nevyvinutou. V následujících pojmech znamená předpona dys- nedostatek, nesprávný vývoj dovedností. Druhé části slov jsou přejaty z řeckého názvu dovednosti, která je postižena (Zelinková, 2003).

2.4.1 Dyslexie

„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu“ (Matějček, 1995, str. 19).

Dyslexii musíme odlišovat od tzv. pseudodyslexií. To znamená od takových poruch čtení, jejichž podkladem není nedostatek nebo porucha základních schopností ke čtení, ale nedostatek nebo porucha v jiných oblastech, které mají na učení nepříznivý vliv. Charakteristické je, že nízká úroveň čtení souvisí i s potížemi v jiných předmětech a s celkově slabým prospěchem žáka.

Vnitřní příčinou je nejčastěji opožděný vývoj intelektových schopností (mentální retardace). Dítě se vyvíjí pomaleji v oblasti mentálních funkcí, chová se jako mladší a kromě čtení má potíže i v počítání. Potíže mu dělají všechny naukové předměty a celkově se těžko učí. Nutné je psychologické vyšetření. Má-li dítě sníženou inteligenci, bude lepší hledat pomoc ve zvláštní škole.

Mezi vnější příčiny poruch čtení řadíme napjatou citovou situaci dítěte v rodině nebo ve škole, dlouhé zanedbávání školní docházky, nevhodný didaktický postup nezkušeného učitele, výchovná zanedbanost dítěte v rodině, špatný zdravotní stav či chronicky probíhající onemocnění působící na děti po dlouhou dobu, špatnou tělesnou kondici, vážné vady zraku, sluchu nebo řeči, dvojjazyčná výchova v rodinách přistěhovalců nebo v rodinách národnostně smíšených atp.

Nápravná snaha v takových případech by měla směřovat k odstranění základní příčiny školního neúspěchu. Pomoci může vyšetření u očního lékaře, návštěvy logopeda a v neposlední řadě také orgán péče o dítě, který zavede dohled nad rodinným prostředím atd. Učitel využije k nápravě obvyklých metod, které přizpůsobí individualitě dítěte (Matějček, 1995).

2.4.2 Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha psaní, která není způsobena nízkým mentálním věkem, problémy zrakové ostrosti ani nevhodným způsobem vyučování. Je však narušena schopnost ústního vyjadřování i správného psaní slov“ (Vašutová, 2007, str. 31). Dysgrafie bývá způsobena poruchou motoriky, zvláště jemné, někdy i v kombinaci s hrubou. Další podíl na vzniku dysgrafie mají poruchy automatizace pohybů, motorické a senzomotorické koordinace. Svou roli hraje také nedostatečné zrakové vnímání a prostorová orientace, nedostatky v paměti (např. kinestetické – dítě má potíže si zapamatovat tvary písmen), představivosti, pozornosti, smyslu pro rytmus. Někdy nebývá v pořádku proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické podoby (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Potíže mohou zahrnovat gramatiku, interpunkci, rozlišování velkých a malých písmen, větnou skladbu. Nepatří sem neobratnost psaní, pokud je to jediný příznak. Dysgrafikovi dělá potíže naučit se psát, i přesto, že netrpí žádnou smyslovou vadou. Obtížně napodobuje tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je, nebo písmena zrcadlově obrací. Zpravidla píše toporně, křečovitě, takže písmo má zvláštní ráz, bývá kostrbaté, roztřesené a jednotlivá písmena mívají různý sklon (Vašutová, 2008).

2.4.3 Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů“ (Zelinková, 2000, str. 11). Mezi specifické chyby v pravopisu patří záměna krátkých a dlouhých samohlásek, vynechávání písmen či celých slabik a narušená schopnost rozlišování měkkých a tvrdých slabik nebo sykavek (Zelinková, 2000) srov. např. (Slowik, 2007).

Vzniká na základě poruchy fonemického sluchu, narušena je sluchová percepce, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnosti sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace i sluchová paměť. Vnímání rytmu a schopnost jeho reprodukce bývá také narušena. Potíže se mohou objevit i v dalších percepčních oblastech, např. ve zrakovém vnímání (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dysortografie znemožňuje dítěti zapsat písmena ve správném pořadí včetně délek a měkkosti. V počátcích docházky v 1. – 3. třídě se vyskytují zejména vynechávky, inverze, zkomoleniny, nesprávné umístění nebo vynechané vyznačení délek samohlásek a chyby v měkčení. Při kvalitní péči dělá dítě těchto chyb méně, ale potřebuje dostatek času. Pokud je žák limitován časem, tyto chyby se mohou opět objevit, přestože daný pravopisný jev zvládá. Proto je důležité poskytnout žákům možnost ústního zkoušení bez časového presu (Šafrová in Pipeková, 1998)

2.4.4 Dyskalkulie

„Vývojová dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabývání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše a s příznačnou vnitřní strukturou v jejich rámci je výrazně snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy, podmíněných vlivy dědičnými nebo vývojovými“ (Novák, 2004, str. 16).

Na zvládnutí matematických dovedností se podílí celá řada schopností a funkcí. Podle toho, která z nich je postižena, lze dyskalkulii dělit:

- 1) *Verbální dyskalkulie* – porucha slovního označení množství a počtu předmětů, názvů čísl, číslovek, operačních znaků a matematických úkonů.

- 2) *Praktognostická dyskalkulie* – porucha manipulace s předměty nebo jejich symboly (číslly). Žák není schopen dospět k pojmu přirozené číslo, problémy má i v geometrii např. v seřazování předmětů podle velikosti apod.
- 3) *Lexická dyskalkulie* – porucha čtení matematických symbolů (číslic, čísel atd.)
- 4) *Grafická dyskalkulie* – narušená schopnost psát číslice, operační znaky, kreslit geometrické tvary.
- 5) *Ideonostická dyskalkulie* – porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.
- 6) *Operacionální dyskalkulie* – projevuje se narušenou schopností uskutečňovat matematické operace.

Každou z uvedených forem lze považovat za příznak poruchy, až když vzhledem k ročníku a věku dítěte jde o výrazné snížení a dlouhodobé selhávání ve školní výkonnosti (Košč in Swierkokoszová, 2005).

2.4.5 Dysmúzie

„Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, která se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými“ (Vítková in Vašutová 2008, str. 46).

Dalším pojmem, který souvisí s dysmúzií je amúzie. Znamená nehudebnost. Rozlišujeme dva typy amúzie:

- a) senzorická – je zpravidla způsobena vrozenou poruchou sluchového orgánu nebo patologickou změnou po nemoci a úrazu. Projevuje se v oblasti vnímání hudby.
- b) motorická – je definována jako porucha vzájemné koordinace mezi funkcí hudebního sluchu a činností fonačního aparátu. Projevuje se nejčastěji nepřesnou vokální intonací při pěvecké reprodukci písní a melodií. Další oblastí, kde se motorická amúzie projevuje je hra na hudební nástroj. Dítě není schopno vykonávat příslušné pohyby při hře na nástroj (Holas in Vašutová, 2008).

2.4.6 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení. Typický je primitivní kresebný projev, neschopnost výtvarně organizovat plochu. Dítě je velmi neobratné při zacházení s kreslířskými prostředky, jeho tahy jsou křečovitě a tvrdé, není schopno zachytit na papír trojrozměrnou představu. Nedovede napodobit sestavy čar nebo ploch, které musí nejprve analyzovat a pak reprodukovat. Objevuje se neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení i při psaní (Matejček in Vašutová, 2008).

2.4.7 Dyspraxie

„Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony, která se projevuje jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování“ (Šafrová, in Pipeková, 1998, str. 103).

Tyto děti popisuje Šafrová jako pomalé, nezručné, neupravené. Obtíže se podle ní mohou projevit v psaní, kreslení, tělesné výchově a pracovním vyučování, ale i při mluvení, kde dyspraxie může způsobit artikulační neobratnost. Dyspraxie bývá považována za podklad některých specifických poruch učení (např. poruchy psaní, poruchy kreslení)

Kirby se domnívá, že bychom měli používat raději označení vývojová porucha koordinace, jakožto nadřazený termín pro vývojové koordinační problémy.

V naší zemi bývá dyspraxie považována za méně závažnou specifickou poruchu učení, pokud nezpůsobuje vážné problémy v učení, zejména v psaní.

Děti s dyspraxií mívají značné problémy například v tělesné výchově, výtvarné či pracovní výchově. Často se stávají terčem posměchu pro svou neobratnost. Je na učiteli, aby se postaral o citlivé přijetí, zapojení do kolektivu a podporování zdravého vývoje přiměřeným hodnocením školních výkonů. Základem je diagnostika v PPP, s doporučením přístupu k dítěti včetně vypracování IVP a využití odlišných forem hodnocení a klasifikace (Kirby, 2000).

Je nutné upozornit na to, že ne každé pomalé čtení je dyslexie a ne vždy potíže v matematice považujeme za dyskalkulii. Vždy musíme zohlednit individuální tempo dozrávání dětí i učení se novým poznatkům.

2.5 Pedagogická diagnostika

„Pedagogická diagnostika je speciální disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně-vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření“ (Chráška, 1988, str. 5) .

Pedagogická diagnostika se zaměřuje na složku obsahovou (zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků) a procesuální (jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka). Vedle úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje pedagog i emocionálně-sociální úroveň žáků. Při posuzování neúspěchů se soustředí i na úroveň psychických funkcí, které podmiňují osvojování vědomostí a dovedností. Zjištěné údaje doplňuje anamnestickými údaji o dítěti, rodině a dalších institucích, v nichž je dítě zapojeno a bere v úvahu i vlivy společnosti. Součástí musí být také diagnostika práce učitele a použitých metodických postupů. Na základě analýzy získaných informací jsou vyvozovány závěry pro plánování dalších kroků.

Při diagnostice se zaměřujeme nejen na výsledek, ale také na proces. Učitel popisuje nejen negativní, ale především pozitivní projevy, které jsou východiskem pro další práci. Součástí pedagogické diagnostiky je hodnocení i klasifikace.

Diagnostika není předmětem pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd. Provádí jí v podstatě každý, kdo se zamýšlí nad dítětem. Laickou diagnostiku provádí i rodič. Pokládá si otázky např.: Proč se nechce učit? Proč lže? Proč mu nejde psaní? Diagnostiku tedy provádí:

- rodina;
- škola, třída;
- pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum;
- zdravotnické instituce;
- zájmové organizace.

Diagnostický proces může být krátkodobý a dlouhodobý. Každý má své specifické rysy. Diagnostika ve školním prostředí je dlouhodobá, vychází z pozorování dítěte v běžných školních situacích. Zahrnuje zážitek úspěchu i neúspěchu, chování dítěte v situacích, kdy je a kdy není motivováno. Naproti tomu diagnostický proces v pedagogicko-psychologické poradně probíhá za jiných podmínek, v jiném prostředí. Je přirozené, že dítě podává rozdílné výkony. Zjištění, že dítě je v jednom prostředí bezproblémové a v druhém má obtíže, je důležité. Kdyby závěry obou pracovišť byly stejné, bylo by zbytečné taková pracoviště mít.

Diagnostika dobře provedená učitelem může být rovnocenná diagnostickým závěrům jiných oborů.

Diagnostika rodičů v sobě nese citové zbarvení, snahu dítěti pomoci, ochránit ho. Avšak rodič nejlépe zná vývoj svého dítěte i momenty, které by ho mohly ovlivnit. Vedoucí kroužku zná lepší stránky dítěte, protože ho sleduje při té činnosti, kterou si samo zvolilo, a proto v ní bývá úspěšné.

Každá z profesí posuzuje dítě ze svého úhlu pohledu. Je nutné správně interpretovat zjištění odborníků i rodičů a vyvodit z nich závěry, které přispějí ke komplexnímu vnímání dítěte a volbě optimálních metod a postupů.

Diagnostika se opírá o nepřímé zdroje diagnostických informací a přímé zdroje. Mezi nepřímé zdroje řadíme: rozhovor s rodiči, s učitelem, s dítětem. Přímými zdroji jsou analýzy školních výkonů ve čtení, psaní a počítání (Zelinková, 2007).

Při hodnocení výkonu čtení se zaměřujeme na rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analyzujeme chyby, které při čtení dítě dělá, sledujeme, jak se dítě chová (jestli je uvolněné, v křeči, neklid v chování – potrhávání ramen, šoupaní nohama; chování, které usnadňuje čtení – zakrývá si prstem přečtená písmena, ukazuje si čtené písmeno atd.). V pedagogicko-psychologických poradnách využívají normované texty, vypracované Z. Matějčkem a kol. (1987). Rychlost čtení vyjadřujeme tzv. čtecím kvocientem. „*Čtecí kvocient se stanovuje z výkonu dítěte ve čtení za první minutu. Sečtou se správně přečtená slova textu za tuto dobu*“ (Pokorná, 1997, str. 179). Dítě pokračuje ve čtení po dobu dalších dvou minut a jeho výkon se zaznamenává v každé minutě. Cílem je zjistit, jestli výkon bude stejný, horší či lepší. Porozumění diagnostikujeme jednoduše. Necháme dítě přečtený text převyprávět, případně klademe otázky.

Písemný projev hodnotíme pomocí diktátů, opisů, přepisů a rozborů školních sešitů, ale třeba také školních záznamníčků, úkolníčků, kde svůj písemný projev dítě tolik nekontroluje. Při analýze písma sledujeme: komolení slov, dodržování diakritických znamének, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, dodržování gramatických pravidel, zrcadlové psaní a záměna písmen či číslic.

Zjištění chyb při čtení a psaní je první etapou vyšetření, dále musíme zjistit příčinu. Provádí se testy zaměřené na sluchovou analýzu, analýzu řeči, zrakovou percepci tvarů, lateralitu, vnímání prostorové orientace, časové posloupnosti a paměť.

Diagnostikováním se zabývají pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně pedagogická centra. Využívají většinou testové metody, výsledky jsou porovnávány s anamnestickými údaji, pozorováním a analýzou dostupných dokumentů či prací žáka. Posuzuje se nejen žákův výkon ve škole, ale i v průběhu domácí přípravy (Vitásková in Peuteleschmiedová, Vitásková, 2006).

3 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání je povinné, účastní se ho každé dítě ČR ve věku od 6 do 15 let. Od roku 1995 je povinná školní docházka devítiletá. Je to období, kdy děti získávají ve škole zkušenosti ze sociálních vztahů v kolektivu vrstevníků. Dochází k potřebnému vzájemnému ovlivňování a sociální interakci.

Základní vzdělávání je rozděleno na 1. a 2. stupeň. Každá etapa má své specifické cíle, odlišné metody a formy práce.

3.1 První stupeň základní školy

První stupeň je velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Zprostředkovává přechod z režimově volnějšiho rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Nástup do školy je jedním z nejnáročnějších období, se kterým se člověk musí vyrovnat. Přináší časové a režimové změny, jiný a pravidelný způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném i pohybovém režimu. Proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobit tomu učební program.

Cílem 1. stupně je vytvořit předpoklady pro celoživotní učení, tj. získat základní návyky a dovednosti pro školní i mimoškolní práci, vytvářet motivaci k učení, osvojit si základní gramotnost, rozvíjet žákovu osobnost (jeho postoje, hodnoty a zájmy) a podporovat zdraví.

Pro vzdělávání žáků je důležitá vhodná pracovní atmosféra, kontakt mezi učitelem a žákem i žáky navzájem, který se přetváří v pravidla naplněná pochopením, respektem, spoluprací a aktivitou. Učitel žáky vede k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení a zároveň by měl umět s žáky individuálně pracovat a zvládat postupy při korekci učebních a jiných problémů (Bílá kniha, 2001).

3.2 Rámcový vzdělávací program

Cíl vzdělávací politiky schválila vláda České republiky v roce 1999 a na tomto základě vznikla tzv. Bílá kniha (2001). „Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy“ (Národní program 2001, str. 7). Dokument klade důraz na maximální rozvoj potenciálu každého jedince a proměnu tradiční školy. Vzdělávání má mít pro všechny žáky smysl a osobní význam. Tím pádem je třeba změnit obsah vzdělávání, metody, formy, klima i prostředí školy. Dále dokument věnuje pozornost změně cílů a obsahu vzdělávání. Hlavní cíle a zásady kurikulární politiky státu určuje státní program vzdělávání (tzv. národní kurikulum). Druhou úroveň představují rámcové vzdělávací programy, podle kterých se odvíjejí školní vzdělávací programy, které si školy přizpůsobují na „míru“ svým podmínkám (Maňák in Maňák, Janík, Švec, 2008).

V roce 2007 došlo k zásadním změnám ve vzdělávání. Byly zformulovány nové principy kurikulární politiky, které se promítly i v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let (RVP ZV, 2005).

Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání definuje vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují rámce závazné pro jednotlivé etapy – předškolní, školní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nich se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách (in ibidem).

Výzkumný ústav pedagogický v Praze vytvořil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve kterém byly změněny témata školního vzdělávání tak, aby byly bližší žákům. V roce 2004 Rámcový vzdělávací program schválilo ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Školy si podle něj vypracovaly školní vzdělávací programy, které nahrazují učební osnovy a od září 2007 na jejich základě realizují výuku. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se nyní uplatňuje pro 1. - 4. ročník ZŠ.

Školní vzdělávací program (ŠVP) si vytváří každá škola podle zásad rámcového vzdělávacího programu a konkrétního vzdělávacího záměru. ŠVP vychází z potřeb a možností žáků, z materiálních a personálních podmínek školy a požadavků rodičů.

3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání nahradil vzdělávací programy Základní škola (1996), Obecná škola (1997) a Národní škola (1997). RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a rodinnou výchovu. *„Základní vzdělávání vyžaduje podnětné a tvůrčí prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vlídná atmosféra vybízí žáky ke studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažít úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní“* (RVP ZV, str. 12).

3.2.2 Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání poskytuje základ všeobecného vzdělání a má žákům pomoci utvořit a rozvíjet klíčové kompetence, které se orientují na situace blízké životu a praktickému jednání. RVP ZV si klade za cíl:

- aby si žáci osvojili strategii učení a motivaci k celoživotnímu vzdělávání,
- podnítit žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problému,
- naučit žáky všestranně, účinně a otevřeně komunikovat,
- rozvíjet u žáků schopnost spolupráce,
- vést žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a povinnosti,
- vytvořit u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování a jednání, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i přírodě,
- naučit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní i sociální zdraví,
- vést žáky k ohleduplnosti a toleranci k ostatním lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám (RVP ZV, 2007).

3.2.3 Klíčové kompetence

Základní vzdělávání se vytváří pomocí klíčových kompetencí, které jsou základem všeobecného vzdělávání. Tyto kompetence jsou provázány se vzdělávacím obsahem, který se orientuje na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Učivo je prostředek, který vede k osvojení klíčových kompetencí (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Pod pojmem klíčové kompetence si představíme soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Tyto vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty jsou důležité pro osobní rozvoj jedince a uplatnění každého člena společnosti, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat vzdělávací obsah, aktivity a činnosti probíhající ve škole. V etapě základního vzdělávání za klíčové považujeme: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. (RVP ZV, 2005)

„Úroveň klíčových kompetencí, kterých žáci dosáhnou na základní škole, není jejím absolvováním ukončena, ale tvoří základ pro celoživotní zdokonalování. Tím je dána závažnost kompetencí v rámci kurikula i obecně vzdělávacích cílů, ale současně z tohoto pojetí kompetencí vyplývá, že se stávají nedílnou složkou vyspělé osobnosti, kterou nelze postihnout jednoduchými kvantitativními měřítky“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, str. 35).

3.2.4 Vzdělávací oblasti

Každá vzdělávací oblast je vymezena charakteristikou vzdělávací oblasti, na kterou navazuje cílové zaměření. Škola si na základě cílového zaměření stanoví strategie vyučovacích předmětů. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem (Maňák in Maňák, Janík, Švec, 2008).

Rámcový vzdělávací program je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které se dále diferencují na jeden nebo více vzdělávacích oborů:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk).
- Matematika a její aplikace.
- Informační a komunikační technologie.
- Člověk a jeho svět.
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství).
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis).

- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova).
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).
- Člověk a svět práce (RVP ZV, 2007).

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů se ve školních vzdělávacích programech člení do vyučovacích předmětů tak, aby osvojované učivo zajišťovalo rozvoj klíčových kompetencí. Vyučovací předmět může vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů. Integrace musí respektovat logiku výstavby jednotlivých oborů. Na učivo úzce navazují tzv. průřezová témata, která se týkají aktuální problematiky současného světa. Jsou to: výchova demokratického občana, osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, mediální výchova. Výběr a zařazení těchto průřezových témat do výuky je v pravomoci školy, ale v průběhu vzdělávání na základní škole musí být všechna do výuky zařazena. Průřezová témata si kladou za cíl rozvoj žákovy osobnosti v oblasti postojů a hodnot (RVP ZV, 2007) srov. např. (Maňák in Maňák, Janík, Švec, 2008).

Učivo je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivo vymezené v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je pouze doporučeno, na úrovni školních vzdělávacích programů se stává závazným. K plnění cílů má škola k dispozici časovou dotaci. Ta se skládá z minimální časové dotace pro vzdělávací oblasti a disponibilní časové dotace, která je využita k zařazení okruhů podporujících specifické nadání a zájmy žáků.

Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích. Výstupy jsou stanoveny pro konec 3. ročníku jako orientační a na konci 5. ročníku jako závazné (Maňák, Janík, Švec, 2008).

RVP ZV bere zřetel na individuální vlastnosti žáků. Klade sice jasné požadavky, ale umožňuje jejich dotváření podle konkrétní situace. Tím mizí hranice mezi závazným a fakultativním učivem, protože záleží na rozhodnutí učitele. A tak se odpovědnost za správné rozhodnutí přenáší na učitele (Maňák, Janík, Švec, 2008) srov. např. (Bartoňová in Bartoňová, Vítková, 2007). Práce učitele by tak už neměla spočívat v tom, zda probral všechno učivo z osnov, ale *„spíše v tom, že účinně vede žáka ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům“* (VÚP, 2007, str. 6).

RVP ZV je koncipován také pro *žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*, tj. pro žáky se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, pro žáky sociálně znevýhodněné a nadprůměrně nadané.

3.3 Podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním

Při plánování a realizaci výchovně vzdělávacího procesu vycházíme z popisu zjištěných vzdělávacích potřeb a možností žáků. Žáci se ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Proto by výuka měla probíhat individuálně a diferenciovaně. Pro úspěšné vzdělávání žáků je třeba zabezpečit tyto podmínky:

- respektovat individualitu a potřeby žáka,
- umožnit využívat všech podpůrných opatření,
- uplatňovat princip diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, stanovování obsahu, forem i metod výuky,
- zajistit odbornou výuku speciálně pedagogické péče,
- zohlednit stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků,
- spolupracovat s rodiči nebo zákonnými zástupci, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky,
- podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky (RVP ZV, 2005).

4 Uplatnění podpůrných opatření

Podpůrná opatření by měla být zaměřena na různé roviny:

Vztahy – dítě se musí i přes své nedostatky cítit emocionálně přijato. Je nutné posilovat jeho sebevědomí, využívat kompenzační činitele. Dalším krokem je hovořit o příčině selhávání s dítětem. Důležité je vypracovat pravidla, rámcové podmínky a podporovat dítě v jeho tvořivosti.

Konzultace s rodiči – zaměříme se na odbourání pocitu viny, která souvisí s neúspěchem dítěte. Nezbytná je vzájemná spolupráce a podpora dítěte. Rodiče musí mít reálná očekávání od svých dětí.

Výkonnost – naučit dítě, aby nebralo své chyby jen negativně, ale chápalo je jako součást vyučovacího procesu. Úkolem učitele je naučit dítě pracovat s chybou.

Měli bychom provést analýzu toho, co dítě ovládá, o co se zajímá a na tomto postavit koncept podpory. Nenahraditelná je spolupráce s rodinou. Všechna podpůrná opatření musí vycházet z aktuálních potřeb dítěte. Dítě musíme motivovat, abychom zabránili možné subdeprivaci (Bartoňová, 2005c).

4.1 Obecné zásady

V rámci podpory dítěte je nutné vytvořit koncepci nápravy, která se bude řídit určitými pravidly. Respektujeme individuální zvláštnosti žáka, schopnost koncentrace, motivaci k práci a podporu v rodině. Pokud chceme, aby náprava měla efekt pozitivní, je nutné se řídit obecnými zásadami, které formulovali odborníci, např. Matějček (1995), Zelinková (2008).

Nápravný postup přizpůsobíme individuálním obtížím žáka.

Cvičení vybíráme podle schopností žáka a stanovíme obtížnosti dílčích úkolů.

Vytvoříme příznivou atmosféru plnou spolupráce, důvěry a optimistického přístupu.

Nápravná péče by měla být komplexní.

Důležitý je dobrý začátek, aby dítě pocítilo úspěch již na začátku terapie.

Snažíme se udržet zájem dítěte a přeměnit ho na trvalou snahu pomocí odměn a prožitků úspěšnosti.

Účelně vybíráme nápravné metody podle stupně a povahy obtíží.

Je třeba mít na vědomí, že úspěchu dosáhneme tehdy, pokud budeme při nápravě postupovat po malých krocích. Náročnější cvičení volíme, až po zvládnutí snadnějších cvičení.

Vedeme dítě k tomu, aby pracovalo aktivně, uvědoměle a soustředěně.

Další důležitou zásadou je pravidelnost, nejlépe denní.

Rodiče by měli dohlížet na každodenní procvičování, při kterém se mnohokrát zvýší šance na úspěch.

Prognózu odhadujeme vždy realisticky.

Nápravná péče bývá dlouhodobá a dítě i rodiče by si měli uvědomit, že úspěch se bude dostavovat postupně (Bartoňová, 2005c).

4.2 Podpůrná opatření ve škole

Odborníci se shodují a preferují přístupy, které jsou důležité v podpoře jedinců se specifickými vývojovými poruchami učení. Obecně lze doporučit tato podpůrná opatření:

- 1) Vysvětlit žákovi, co je příčinou jeho potíží. Možná si je svých problémů vědom, ale vysvětlení mu pomůže problémy lépe pochopit a také pochopit sám sebe.
- 2) Podporovat žákovu sebedůvěru. Žák, který zažíval neúspěch, má snížené sebehodnocení. Učitel by měl pomoci žákovi změnit náhled na sebe.
- 3) Posadit žáka co nejbližší učiteli. Dítě tak lépe vnímá učitele a jeho výklad. Učitel naopak může pozorovat, jak žák pracuje. Lepší bude, když žák bude sedět sám, nebo vedle klidného dítěte.
- 4) Pozorovat a reagovat na žákovy specifické potřeby. Učitel se musí naučit rozlišit, kdy má žák tendenci ze svého problému jen těžit výhody a úlevy, vyhnout se plnění úkolu, nebo kdy se nečitelným písmem snaží zakrýt faktickou neznalost.
- 5) Vysvětlovat novou látku krátkými větami, jednoduchými slovy. Učitel by měl dítě ujistit, že látku dobře pochopilo a vštěpovat mu poslušnosti.
- 6) Domluvit se na úkolech, na známkování, na počtech možných chyb, na počtu zadaných úkolů. Zároveň by se učitel měl snažit vyhnout únavě a rychlému tempu.
- 7) Pomoci žákovi najít si svůj čas na daný počet úkolů. Dítě bychom neměli vystavovat zbytečnému časovému limitu. Časový pres může vést dítě k tomu, že se soustředí na rychlost, snaží se být první a ne na to, aby splnilo úkol bez chyb.

- 8) Dovolit žákovi odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat podle pořadí. Snažíme se dodat mu odvalu přeskočit úkoly, které není schopen vyřešit.
- 9) Pomoci žákovi v počátku plněného úkolu. Pomoc dítě ujistí, že úkolu správně rozumí.
- 10) Trpělivost nad pomalým výkonem žáka. Tato tolerance je základem úspěchu, žák není ve stresu.
- 11) Neopakovat žákovi jeho neúspěchy. Místo toho by učitel měl zvolit konstruktivní kritiku, ukázat na příčiny neúspěchu a na cesty vedoucí ke zlepšení situace.
- 12) Nalézt oblast, ve které je žák úspěšný. Učitel by měl pomoci žákovi využívat tuto oblast před celou třídou.
- 13) Vytvořit si vizuální a fonologické pomůcky. Učitel si vytváří „kufřík pomůcek“, soustavně se na práci s žákem připravuje a umožňuje žákovi pomůcky využívat při hodinách.
- 14) Hledat možnosti přizpůsobení školní docházky s ohledem na závažnost poruchy, např. učinit opatření pro úspěch, aby dítě zažívalo také úspěch a ne jen ponížení před ostatními dětmi.
- 15) Rozvíjet poznatky o poruchách učení. Informovaný pedagog ví, co dělat. Školy by měly informovat o možnostech, jak získat více poznatků o poruchách, způsobilý učitel by měl být schopen rozpoznat, kdy jsou poruchy vážné a kdy ne (Bartoňová, 2005c) srov. např. (Kaprová, 1997).

Zelinková (in Swierkoszová, 2005) formuluje tyto doporučené principy vyučování a učení:

- multisenzoriální vyučování a učení (zrak, sluch, hmat, kinestézie, tj. snaha zapojit, co nejvíce analyzátorů najednou),
- strukturovaný postup při osvojení zvukové a grafické stránky jazyka (důkladné osvojení hláska – písmeno, stavba slov, vět, syntaktická stránka jazyka),
- princip sekvenční, tj. postup po malých krocích,
- princip kumulativní (spojování nového učiva, nových prvků s učivem osvojeným).

Učitel se zaměřuje na celou osobnost žáka. Využívá sluchové podněty – hlas učitele, nahrávky; zrakové podněty – obrázky, fotografie; audiovizuální podněty – dramatizace, video, počítačové programy, výlety, exkurze (Bartoňová, 2005b).

4.3 Uplatnění vybraných podpůrných opatření na 1. stupni ZŠ

Uvádíme vybrané metody a pomůcky pro podporu žáků se specifickými poruchami učení a nápravu potíží, které je možné využít na 1. stupni základní školy. Některé z uvedených metod a pomůcek lze aplikovat v průběhu vyučování celé třídy. Naopak některé se dají využít jen při individuální práci s žákem mimo výuku.

4.3.1 Podpůrná opatření pro žáky s dyslexií

Čtení je dovednost, která je hlavním nástrojem vzdělávání a školní výuky. Zvláště jeho zvládnutí je důležité pro všechny výukové předměty. Cílem podpůrných metod je dosažení sociálně únosné úrovně čtení (Bartoňová, 2005b).

Nejčastěji se žáci v první třídě učí číst analyticko-syntetickou metodou, tzv. slabikováním. Tato metoda pro mnoho dětí není vhodná, protože narušuje čtení zleva doprava. Žák se musí vracet zpět na začátek slova, a to může způsobit problém. Řešení vidí M. Navrátilová v předcházení problémům a tak vymyslela *metodu splývavého čtení*. Jednotlivá písmena protahují žáci tak dlouho, dokud nepřečtou písmeno následující. Neobvyklou metodu čtení vysvětluje autorka tvrzením, že vyspělý čtenář načítá v předstihu písmena před jejich vyslovením, proto tak učí číst žáky od počátku. Při nácvičování se také soustředí na procvičování zraku, na práci s dechem, správné tvoření hlásky, správné sluchové rozpoznání písmen. Výsledkem je nejen zvládnutí techniky čtení, ale také čtení s porozuměním (Kratochvílová, 2010).

Potíže se objeví, když si žák neosvojí správnou techniku čtení a používá tzv. dvojí čtení. Žák si nejprve slovo přečte potichu, pro sebe, pak je říká nahlas. Nutné je dítě navést na správnou techniku čtení. Učitel by měl zachovat multisenzorický přístup, vést dítě k aktivní formě osvojování prostřednictvím smyslů (Bartoňová, 2005b). Multisenzorický přístup prosazuje také Selikowitz (2000), který popisuje techniku V-A-K-H (vizuálně-audio-kinesteticko-hmatovou). Zahrnuje více než jen sledování písmen. Ostatní smysly jsou zúčastněny také: žák naslouchá zvuku, vnímá pohyb při kreslení písmen a ohmatává trojrozměrný model písmene.

„Má-li se dítě naučit číst, je k tomu potřeba souhry a vyváženosti základních funkcí, jako jsou zrakové a sluchové vnímání, smysl pro rytmus, orientace v čase a prostoru,

dokonalá představivost“ (Tymichová in Bartoňová, 2005b, str. 36). Žák s dyslexií obvykle takovou souhru postrádá. Ovšem pokud učitel ovládá didaktiku čtení a k ní využívá správných nápravných postupů, pokládáme to za první krok k podpoře dítěte.

Příkladem podpory může být dodržování následujících pravidel a postupů:

Dítě by mělo pravidelně číst, nejdéle 10 minut denně.

Učitel doporučí žákovi používat záložku. Pomáhá žákovi orientovat se v textu a odstraňovat dvojí čtení.

Čtení by mělo být pro žáka zábavné. Snažíme se vzbudit u žáka zájem o čtení tím, že vybíráme zajímavé knihy s velkými písmeny. K motivaci využíváme komiksy, hádanky a vtipy. Za každý úspěch žáka chválíme.

Trénujeme především porozumění textu, žákovi pomáháme kladením otázek a necháme ho vyprávět vlastními slovy.

Žákovi zavedeme deníček a do něj zapisujeme písmena, která nezná. Ty, která pozná bez problému, odškrtnává (Bartoňová, 2005b).

4.3.1.1 Metoda obtahování

Využívá se pro případy dyslexie i dysgrafie. Vychází z hmatu a pohybu. Používá se u žáků, kde zraková a sluchová analýza není rozvinuta natolik, aby na tom mohla být založena výuka čtení. Žák si vymyslí dlouhé slovo. Učitel ho napíše velkým písmem. Žák jednotlivá písmena obtahuje prstem a čte. Tak dlouho, dokud slovo neovládá pohybově. Pokračujeme obtahováním se zavřenýma očima a nakonec žák slovo napíše. Žáka dostatečně chválíme za úspěch (Bartoňová, 2005b).

4.3.1.2 Metoda Fernaldové pro nápravu pomalého čtení

Používá se u žáků, kteří mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé. Určíme text (asi 10 řádků), který čtenář jen přeletí zrakem. Poté to zkusí znovu a podtrhuje si náročná slova. Podtržená slova si přečte a teprve potom přečte celý text. Z letmého čtení už žák text částečně zná, a proto čte s větší sebedůvěrou. Metoda prováděná dva až tři měsíce přináší velké zlepšení.

Jiný postup: žák slovo přečte, dvakrát ho píše a přitom sleduje předlohu, pak si ji zakryje a slovo napíše z paměti. Nakonec se pokusí slovo hláskovat.

4.3.1.3 Čtení se záložkou (okýnkem)

Metoda je velmi rozšířená a účinná zvláště u mladších dětí. Velikost záložky by měla odpovídat velikosti písma. Záložkou nepohybuje dítě samo. Pohybuje s ní ten, kdo s dítětem čte. Rychlost pohybování záložkou se přizpůsobuje čtenářským možnostem dítěte. Dítě je nuceno hodně se soustředit, proto nezapomínáme na relaxaci. Cílem techniky je naučit správným očním pohybům a odstranit tzv. dvojí čtení.

V destičce papíru, nebo plastu je na jednom okraji vystřižené okýnko asi 4 cm dlouhé a široké podle velikosti písma. Záložku využíváme dvojitým způsobem:

- Text postupně odkrýváme. Nejprve odkryjeme začátek slova, pak slovo celé. Nutíme dítě soustředit se na začátek slova a odstraňujeme hádání náhodně postřehnutých písmen ve slově.
- Text postupně zakrýváme. Dítě má před sebou nejprve celý řádek, který okýnkem postupně zakrýváme, aby dítě bylo tlačeno dopředu. Tento způsob je vhodný pro žáka, který má jistotu ve slabikách.

4.3.1.4 Čtení v duetu

Čteme spolu s dítětem unisono nprocvičený text. Čteme výrazně a zřetelně se správnou intonací. Rychlost čtení přizpůsobujeme podle možností dítěte. Dítě se snaží vyrovnat tempo, přizpůsobit se mu a zvyká si na správnou intonaci (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.3.1.5 Metoda vyhledávání chyb

Čteme text a žák sleduje naše čtení. Záměrně děláme chyby, kterých se dopouští i žák. Úkolem žáka je opravovat naše chyby.

4.3.1.6 Metoda dublovaného čtení

Používá se u žáků, kteří čtou nepřesně a domýšlejí si koncovky slov. Žák čte text o slovo zpět za hlasitým čtením pedagoga (rodiče).

4.3.1.7 Globální metoda

Metoda je určena pro žáky, kteří jsou schopni číst jednotlivá slova, ale čtení je pomalé, protože žáci nejsou schopni postřehovat shluky písmen. Tato metoda je náročná na přípravu ze strany učitele.

Nejprve žákovi předložíme text, který si sám několikrát přečte. Text by neměl být příliš dlouhý a také dbáme na to, aby nebyl příliš krátký, protože by se ho žák mohl naučit nazpaměť. Když už má text nacvičený, předložíme mu totožný text s vynechanými písmeny či slabikami. Jakmile je žák schopen text přečíst v takové podobě, předložíme opět ten stejný text, avšak tentokrát vynecháme celá slova (můžeme vynechat i dvě za sebou).

Metoda je účinná při delším používání, např. očekávané zlepšení se dostaví po 2 měsících systematického denního procvičování (Pokorná, 2002).

4.3.1.8 Pomůcky pro nápravu dyslexie

Uvádíme pomůcky, které se běžně využívají k nápravě dyslexie. Většinu z uvedených pomůcek lze použít i při práci s dysgrafickým žákem a také při frontální výuce celé třídy. Autorky Jucovičová a Žáčková (2008) doporučují tyto pomůcky:

- kreslení tvarů písmen a např. v písku, krupičce (obr. 1), polystyrenu nebo jejich obtahování na smirkovém papíře,
- písmenková pexesa (obr. 2),
- modelování písmen z drátku, moduritu a plastelíny,
- dokreslování neúplných a nedokončených písmen,
- opakované dokreslování písmena stejného tvaru a jiné velikosti, čímž písmeno žáci „zvětšují“ či „zmenšují“ – nelze u všech písmen (obr. 3),
- ukrytá písmenka v obrázku (obr. 4) nebo vytváření obrázku z písmen, např. z velkého tiskacího „O“ vytvoří žák obličej,
- reliéfní písmena, která jsou buď vyryta, nebo reliéfně vystupují,
- skládání písmen z dílků na principu puzzle – dřevěné, papírové, z pěnové hmoty, z magnetických prvků apod.,
- vycpaná textilní písmena pro vnímání tvaru hmatem (obr. 5),
- nafukovací míč, na který lihovým fixem napíšeme potřebná písmena,

- tabulky písmen, tj. tabulky z barevných písmen, na nichž se vyhledávají a spojují písmena podle určitého kritéria, např. všechna „a“ jsou zelená – malá, velká, psací, tiskací,
- psaní písmen na záda spolužáka, který hádá, o jaké písmeno jde,
- říkanky, básničky a krátké popěvky, které se vztahují k jednotlivým písmenům,
- omalovánky a karty s písmeny,
- vyškrtávání a kroužkování písmen v textu,
- speciální pracovní listy pro děti s dyslexií,
- spojování písmen a slabik s názorným obrázkem (např. l – láhev, m – míč),
- obouvání písmen, např. model písmene *m* má obuté 3 botičky, *n* pouze 2 (obr. 6),
- nácvik slabikování pomocí manipulace kostek s písmeny nebo slabikami, modely písmen,
- čtecí záložka a čtecí okénko (obr. 7, 8, 9),
- hry typu Amos, křížovky a pro starší děti Scrabble (obr. 10, 11),
(Jucovičová, Žáčková, 2008) srov. např. (Matějček in Kucharská, 1997).

4.3.1.9 Příklady her při nápravě dyslexie

- 1) Hry zaměřené na naslouchání – žáci cvičí pozornost na zvuky okolí. Nejprve učitel vyrábí různé zvuky, např. mačkání papíru, zaklepe na tabuli apod. Žáci se zavřenýma očima poslouchají a pak hádají, co to bylo za zvuk.
 - *Detektiv.* Posadíme se k otevřenému oknu, zavřeme oči a snažíme se identifikovat zvuky okolí: Slyším kroky na chodníku, přijíždět tramvaj apod. Pokusíme se zvuky co nejpřesněji popsat, určit směr, odkud vychází. Hra by neměla trvat déle než 3 minuty. Hrát můžeme i v uzavřené místnosti.
 - *Příběh.* Vyprávíme nějaký příběh, např. příběh o kuřátku. Pokaždé když dítě uslyší slovo „kuře“, pípnu. Vyprávět můžeme i o dalších zvířátkách.
- 2) Slova a věty
 - *Slovní hříčky.* Předříkáváme žákům krátké věty, např. Pavel si hraje. Tereza má květiny. Ema pláče. Vyslovujeme pomalu, poté si větu řekneme společně. Hranice mezi slovy zdůrazníme tlesknutím nebo každé slovo vyslovíme odlišně. Po několika cvičeních můžeme použít delší věty nebo nechat žáky,

aby věty sami vymysleli. Žáky můžeme nechat dokončit započatou větu, tak by dávala smysl: Maminka má... Karel si hraje s ... Tvé kalhoty jsou...

3) Slabiky

- *Slovní konfety*. Vybereme si libovolné slovo. Pro žáky musí být známé a ne moc složité. Slabikujeme ho zcela zřetelně se sekundovými pauzami. Úkolem žáků je poznat, o jaké slovo se jedná. Role si můžeme vyměnit.
- *Král*. Jeden z účastníků je král (nejprve učitel, později někdo z žáků). Stojí v čele místnosti, za ním stojí ostatní a vše po něm opakuje. Král udává takt a druh pohybu, současně ve stejném taktu slabikuje např. tles-kat, tles-kat. Ostatní ho následují.

4) Hlásky

Žáci se učí zaměřit pozornost na hlásky uvnitř slova. Učitel nejprve předřikává slova po hláskách (n-o-s), žáci to zopakují a pak vysloví celé slovo. Žáci se také učí lokalizovat jednotlivé hlásky. Učitel říká věty typu: „Pozorně poslouchej: Co přijde ve slově r-o-s-a po s?“

- *Myslím na ...* Učitel popisuje věc, na kterou myslí, a jakou hláskou slovo začíná: Věc, na kterou myslím, začíná hláskou h. Většinou má ucho a pije se z ní horký nápoj – hrnek (Bartoňová, 2005b).

4.3.2 Podpurná opatření pro žáky s dysortografií

Při rozlišování měkkých a tvrdých slabik se snažíme zapojit všechny smysly. Jako pomůcka poslouží tzv. *mačkadlo* (obr. 12). Je to destička, která má na jedné polovině měkký povrch (molitan) představující měkké slabiky a na druhé polovině tvrdý povrch (plast, dřevo) představující tvrdé slabiky. Podle diktátu a podle potřeby si dítě ukazuje jednotlivé slabiky. Další podobnou pomůckou jsou kostky v tvrdém a měkkém provedení. Tyto pomůcky využijeme při určování slabik ve slovech – žáci opakuje slova po učiteli a mačkají příslušnou část desky nebo kostku; při rozlišování slov – různá doplňující cvičení, např. vyber slovo do věty: Na stěně visí hodiny – hodiny.

Pokud chceme naučit žáky rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky, soustředíme se nejprve na výslovnost, pak se věnujeme slovům, kde má kvalita samohlásky vliv na význam slova. Nejprve je žák opakuje, později tvoří se slovy věty (např. může x muže). Slova si žák může zapisovat a kvalitu samohlásky zvýrazňovat barevně. Využíváme také rytmus slova a

grafický zápis: pro krátkou slabiku použijeme tečku, pro dlouhou čárku (např. tulipán . . - růže - . atd). Jakmile takové cvičení žák zvládne, využijeme opačného postupu. Zadáme značky a žák vymýšlí slova.

Při rozlišování dlouhých a krátkých slabik pomůže *bzučák* (obr. 13), ale také hudební nástroje nebo stavebnice. Hravou formou pomocí kostek stavebnice žáci skládají rytmus slova – dlouhá kostka na dlouhou slabiku, krátká kostka na krátkou slabiku. Pomůže i obyčejná guma – učitel předčítá slova a žáci natahují gumu při dlouhé slabice, povolují při krátké.

Dále využíváme různá cvičení zaměřená na záměny písmen, neschopnost aplikace gramatických pravidel, pravopis vlastních jmen, hranice slov, spodobu, vyjmenovaná slova, pády a skloňování atd. (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.3.2.1 Konkrétní cvičení zaměřená na dysortografii

Pravopis i/y může učitel procvičovat tak, že předříkává slova a žáci zvedají kartičky s příslušným písmenem.

Žáci vyhledávají ve slovech napsaných na kartičkách nadbytečná písmena.

Žáci skládají slova z rozstříhaných kartiček (na slabiky, na jednotlivé hlásky, na dvě části – vodorovně, horizontálně) anebo domyšlejší chybějící části slov.

Žáci hodí kostkou s písmeny, nebo chytí balon s napsanými písmeny, na příslušné písmeno vymyslí slovo podle pokynu (např. vymysli ovoce, zeleninu, jméno začínající na dané písmeno). Úkol můžeme ztížit, pokud žák hází dvěma kostkami a vymyslet musí takové slovo, aby obsahovalo obě písmena.

Učitel stojí zády k žákům a do vzduchu nad sebou napíše slovo, které podle potřeby žáků může několikrát zopakovat. Žáci musí určit, o jaké slovo se jedná.

„Popletené věty“ napsané v jednom kuse např. Brzybudouprázdniny. Vhodnější je napsat větu psacím písmem. Žáci si hrají na učitele a rozdělují větu čarami nebo ji rozstříhají.

Z kartiček se slovy žáci sestavují věty (na některých kartičkách je velké písmeno u jiných zase tečka, vykřičník či otazník).

A poslední v řadě jsou také různé pracovní listy, pexesa k procvičení vyjmenovaných slov, počítačové programy, přehledy a tabulky předložek a zvrtných zájmen (Jucovičová, Žáčková, 2008).

4.3.2.2 Doporučení pro nácvik diktátu

Využíváme známý a procvičený text. Při čtení diktátu učitelem žák pouze naslouchá. Žákům by měl učitel umožnit využití pomůcek: tahákových sešitů, mačkadel. V některých případech učitel připraví diktát formou doplňovacího cvičení, kde žák doplňuje pouze sledovaný jev. Důležitá je práce s chybou. Místo klasických oprav, si žák zavede sešit k evidenci chyb. Diktování by měl učitel přizpůsobit pomalejším žákům ve třídě.

Běžecký diktát je výborný hlavně pro hyperaktivní žáky. Text leží na vzdáleném místě od žáka, žák k němu běží, přečte si slovo, větu a běží zpět na místo a přečtené napíše.

Žákovi s dysortografií či dysgrafií by měl učitel umožnit psát pouze zkrácený diktát (Bartoňová, 2005a) srov. např. (Srnčová, Šťastná in Vašutová, 2007).

4.3.3 Podpůrná opatření pro žáky s dysgrafií

Cílem podpůrných opatření je přiměřeně rychlé a čitelné písmo. Problémem způsobujícím obtíže je převážně porucha hrubé či jemné motoriky.

V první řadě se zaměříme na rozvoj hrubé motoriky pomocí pohybů trupu, končetin a hlavy. Před psaním provádíme cvičení paží (především ramenního kloubu) a dlaní. Dále se zaměříme na rozvoj jemné motoriky. Tu rozvíjíme v pracovních činnostech (navlékání korálků, skládání papíru, omalovánky apod.) a než začneme psát, rozhýbeme prsty (mávání, kroužení, imaginární hra na klavír). Také cvičíme pohybovou paměť, např. žáci opakují pohyby předvedené učitelem. Podstatné je dbát na osvojení správného úchopu psací potřeby. Při osvojování správného úchopu pomůže široká škála speciálních psacích potřeb, např. *psací pero STABILO* (obr. 14) i *násada* na tužku či pastelku (obr. 15). Stejně důležité je správné sezení při psaní, optimální výška stolu i židle. Při psaní má mít žák obě nohy opřené pevně o podlahu (Bartoňová, 2005b).

Uvolňovací cviky jsou to rytmické a plynulé pohyby podpořené říkadly, písničkami, nebo hudebním doprovodem. Uvolňovací cviky provádíme nejprve ve svislé poloze, pak v šikmé a nakonec ve vodorovné. Využíváme křídly, voskové pastely, uhel, tužky s měkkou tuhou. Náčiní by mělo zanechávat stopu, aby si žák nezvykal na přítlak. S žáky pracujeme nejprve na velké ploše, kterou postupně zmenšujeme. Cílem uvolňovacích cviků není obtahování tvarů. Bartoňová (2005b) uvádí, že uvolňovací cviky by se měly provádět před každým psaním. Dále zmiňuje, že žáky s dysgrafií bychom neměli přetěžovat stálým psaním.

Raději bychom měli dát přednost krátkým cvičením a v průběhu psaní zařadit relaxační cvičení.

K osvojení a zapamatování písmen využíváme podobných pomůcek jako při nápravě dyslexie: *kreslení tvarů, písmenková pexesa, tabulky písmen, obtahování a modelování*. Dys-centrum doporučuje dysgrafikům sešity, které mají řádky vysoké 1,5 cm a jsou členěny na 3 *pomocné linky*.

Při vyučování žáků dysgrafiků bychom měli mít na paměti tato podpůrná opatření:

- vhodné místo k sezení – posadit dítě v předních lavicích, blíže učiteli. Myslet musíme také na to, že leváka je nutné posadit tak, aby si se sousedem nepřekáželi.
- pracovní sešity a listy – písmo nesmí být moc malé, vhodné je větší řádkování,
- prodloužení času – úkoly by měly být zadávány v delších časových intervalech, pro žáky se specifickou vývojovou poruchou může být čas prodloužen až o 50%,
- přístup učitele – učitel by měl žáka povzbuzovat, motivovat, uznat každý pokrok a úsilí, zadávat konkrétní úkoly,
- uvolněná atmosféra – je důležité zajistit, aby žák s dysgrafií byl přijat spolužáky, v žádném případě žáka nenutíme k psaní na tabuli (Bartoňová, 2005b).

4.3.4 Podpůrná opatření pro žáky s dyskalkulií

Při podpoře žáků s dyskalkulií postupujeme několika etapami. V první etapě klademe důraz na to, aby žáci uměli čísla poznat. Potom bychom se měli soustředit na třídění předmětů do skupin podle velikosti, barvy a tvaru. Na konci první etapy pak procvičujeme seřazení čísel po pořádku. V druhé etapě se zabýváme sčítáním, odčítáním, násobením a dělením. A ve třetí etapě se zaměříme na měření, tvar čas a peníze. Ve škole lze využít didaktická cvičení a hry, které může provádět celá třída se zvláštním důrazem na zlepšení schopností nutných ke zvládnutí matematiky. Jsou prospěšné pro všechny žáky, tedy i pro ty, které poruchu matematických schopností nemají (Czeczotková, Davidová in Vašutová, 2007), srov. např. (Simon, 2006).

4.3.4.1 Pomůcky pro nápravu dyskalkulie

Víčka od PET lahví – využijeme k vytvoření množin o daném počtu prvků, k porovnání čísel (víčka žáci skládají do řady, jejíž délka se porovnává), znázornění rozkladu čísla a odhadu počtu.

Obrázkové domino – kartičky, na nichž jsou na jedné straně čísla a na druhé určitý počet stejných obrázků. Podobnou pomůckou je i *hmatové domino* (obr. 16).

Rybník – na papíru formátu A4 je nakreslen rybník, který je v polovině rozdělen sítí. V rybníku plave určitý počet ryb, které představují např. kruhy vystřižené z papíru. Počet ryb představuje číslo, jehož rozklad si přejeme nacvičit. Součástí rybníku je i tabulka, která slouží k zápisu rozkladů. Například zvolíme si číslo 5. Jedna z ryb podplave síť, tzn. v levé části rybníku jsou 4 ryby a v pravé části 1 ryba. Čísla zapisujeme do tabulky a pokračujeme.

Modely peněz – papírové napodobeniny opravdových mincí a bankovek. Využijeme při dramatizaci slovních úloh.

Stovková tabulka násobků – do čtvercové sítě 10 x 10 cm zapíšeme čísla od 1 do 100 a před jedničku vlepíme políčko s číslem 0. Tabulku využijeme při nácvičení malé násobilky. Žák si sám vybarví násobky daného čísla. Všimá si, že kroužky vytváří pravidelné schémata. Násobky daného čísla můžeme žákovi zakrýt a požadovat po něm, aby násobky přečetlo. Žák si musí uvědomit, mezi kterými se zakryté číslo nachází. (obr. 17).

Geometrické tvary vystřižené z kartonu – čtverce, obdélníky, trojúhelníky a kruhy ve dvou velikostech, využijeme při vytváření správné představy o rovinných geometrických útvarech. Například žák se zavřenýma očima má úkol uhodnout, jaký geometrický tvar drží v ruce. Učitel se ptá, podle čeho tvar poznal. S tvary můžeme trénovat také paměť. Geometrické tvary umístíme na magnetickou tabuli. Žáci zavřou oči a učitel jeden geometrický tvar odstraní. Pak mají žáci určit, který tvar chybí nebo který přibyl.

Skvělou pomůckou pro vyučování geometrie je také *tangram* (obr. 18), *Polydron* (obr. 19, 20), *Pentomino* (obr. 21), *Lokon* (obr. 22) a *X-geo* (obr. 23).

Hrací karty – mohou být užitečnou pomůckou při výuce a procvičování číselných vztahů. Využít je můžeme k seřazení podle velikosti čísel, která jsou na nich uvedena. Pokud vyrobíme operační znaky, můžeme vytvářet i příklady na sčítání a odčítání.

Kalkulátor – je důležité, aby žák zvládl základní početní operace bez pomůcek. I přesto může být kalkulátor užitečnou pomůckou. Použít ho můžeme v případech, kdy cílem není naučit početní dovednosti, ale spíše matematickému uvažování. Stává se, že žáci jsou unaveni z pamětného počítání, takže nejsou schopni soustředit se na matematický problém.

Žákům s dyskalkulií by užití kalkulátoru jistě pomohlo (Czeczotková, Davidová in Vašutová, 2007) srov. např. (Lerner in Bartoňová, 2005b).

Poznatky z praxe upozorňují na to, že neexistuje žádná univerzální a účinná metoda. Vždy je třeba metody podpory a pomůcky vybrat podle individuality žáka (věk, pohlaví), typu a příčiny poruchy (např. pokud je příčina ve zrakovém vnímání, využíváme materiály pro nácvik vizuomotorické koordinace, zrakové diferenciacce, analýzy či syntézy apod.). Při výběru metod a pomůcek by měl učitel respektovat závažnost poruchy a fázi nápravy, v níž se žák nachází (Vitásková, 2007).

5 Praktická část

5.1 Charakteristika výzkumného problému

Specifické vývojové poruchy učení ztěžují žákům získávání požadovaných vědomostí a dovedností. Školní výkony žáků, kteří trpí těmito poruchami, neodpovídají jejich skutečné inteligenci, jež bývá na vysoké úrovni. Specifické vývojové poruchy učení se tak negativně podepíší na školní úspěšnosti. Školní neúspěch může negativně ovlivnit žáka (především jeho psychiku), jeho vztah k sobě samému, k ostatním lidem a ke škole. Žáci, kteří dlouhodobě zažívají neúspěch, mívají snížené sebehodnocení. Mohou se uzavřít, zažívat úzkost, nebo dokonce školní fobii. Každé dítě prožívá neúspěch velmi individuálně. Proto je důležité u každého žáka volit vhodná opatření, která mu pomohou zmírnit či odstranit problémy a podpoří jeho další vývoj (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zformulovali jsme výzkumný problém: zmapování využití vhodných podpůrných opatření pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení na prvním stupni běžné základní školy. Problém jsme zkoumali pomocí kvantitativního výzkumného šetření.

5.2 Stanovení výzkumných cílů a výzkumných předpokladů

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jaká podpůrná opatření využívají pedagogové při vyučování žáků se specifickými vývojovými poruchami učení v podmínkách běžné základní školy.

Díličními cíli je zmapovat výskyt žáků s diagnózou specifických vývojových poruch, zjistit zda učitelé spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem, mají-li k dispozici asistenta, pracuje-li na škole školní speciální pedagog, do jaké míry jsou informováni o podpůrných opatřeních pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a kde získali nejvíce informací o těchto podpůrných opatřeních. Cíle diplomové práce autorka naplňovala metodou kvantitativního šetření ve formě dotazníku pro učitele prvního stupně základních škol.

Po prostudování odborné literatury jsme stanovili celkem 6 výzkumných předpokladů:

VP1 – Předpokládáme, že v 1. a 2. ročnících je počet žáků se specifickými vývojovými poruchami učení nižší než ve vyšších ročnících.

VP2 – Předpokládáme, že výskyt dyslexie je častější než dysgrafie a dysortografie.

VP3 – Předpokládáme, že 40 % žáků se specifickými vývojovými poruchami učení se vzdělává podle individuálně vzdělávacího programu.

VP4 – Předpokládáme, že učitelé, kteří vyučují žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou.

VP5 – Předpokládáme, že 80 % pedagogů nemá k dispozici asistenta.

VP6 – Předpokládáme, že polovina respondentů odpoví kladně na otázku, zda na jejich škole pracuje školní speciální pedagog.

5.3 Organizační zajištění výzkumného šetření

Cíl diplomové práce autorka naplňovala metodou kvantitativního šetření ve formě dotazníku pro učitele prvního stupně základních škol. Výzkumné šetření provedla v období od ledna do února 2011.

Dotazník měl 21 položek. V úvodu učitelé vyplňovali základní informace: pohlaví, délka praxe, typ školy, kraj a ročník, ve kterém vyučují. Položky dotazníku byly převážně uzavřené a umožňovaly respondentům výběr z několika variant. Zvolili jsme také položky polouzavřené, které sice umožnily respondentům výběr z několika variant, ale ponechali jim možnost doplnění vlastní odpovědi. U jedné z položek respondenti odpovídali pomocí škálového hodnocení (vůbec ne/ spíše ne/ spíše ano/ ano). Poslední položka dotazníku byla otevřená a respondenti tak měli možnost vyjádřit se vlastními slovy.

Dotazníkové šetření autorka diplomové práce doplnila poznatky získané rozhovorem s Mgr. Martinou Kamenčákovou, zaměstnankyní ostravské pedagogicko-psychologické poradny.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníky byly rozdány do 1 malotřídní a 8 plně organizovaných škol v Moravskoslezském (Havířov a přilehlé okolí), Olomouckém (Olomouc, Lipová-Lázně) a Zlínském kraji (Zlín, Bojkovice). Oslovili jsme 90 respondentů. Vrátilo se nám 74 vyplněných dotazníků (tj. 82 %). Zkoumaný vzorek tedy tvoří 74 respondentů. Respondenty byli pedagogové 1. – 5. ročníku běžných základních škol.

Vyhodnocením vyplněných dotazníků jsme získali informace potřebné pro vypracování praktické části diplomové práce. Výsledky výzkumného šetření jsme graficky znázornili.

5.5 Výsledky šetření a jejich analýza

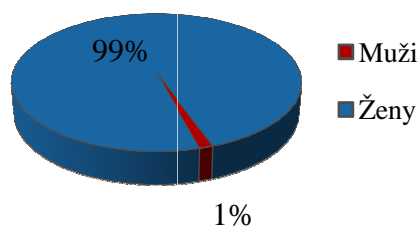
Úvodními otázkami dotazníku jsme se snažili zjistit informace potřebné pro bližší charakteristiku výzkumného vzorku. Jak jsme se již zmiňovali, výzkumu se zúčastnilo 74 respondentů.

První otázkou jsme zjišťovali, jestli je respondent muž či žena. Poměr učitelů a učitelek zobrazuje tabulka a graf 1. Z tabulky 1 lze vyčíst, že výzkumu se účastnil pouze jeden muž. Tato skutečnost je odrazem složení studentů pedagogických fakult na oboru učitelství pro 1. stupeň, kde počty studentek jsou převažující. A tomu pak odpovídá i složení pedagogického sboru.

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Muži	1	1 %
Ženy	73	99 %

Graf 1: Pohlaví respondentů

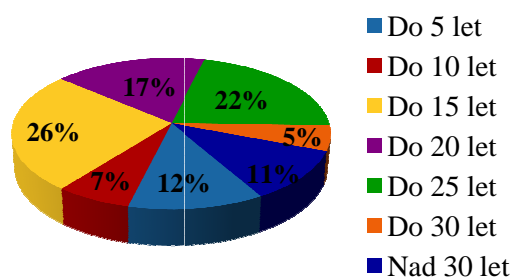


Druhou otázkou jsme zjišťovali délku praxe respondentů. Ze získaných údajů jsme učitele a učitelky rozdělili podle délky praxe do 7 skupin. Výsledky charakterizuje tabulka a graf 2.

Tabulka 2: Délka praxe respondentů

Délka praxe	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Do 5 let	9	12 %
Do 10 let	5	7 %
Do 15 let	19	26 %
Do 20 let	13	17 %
Do 25 let	16	22 %
Do 30 let	4	5 %
Nad 30 let	8	11 %

Graf 2: Délka praxe



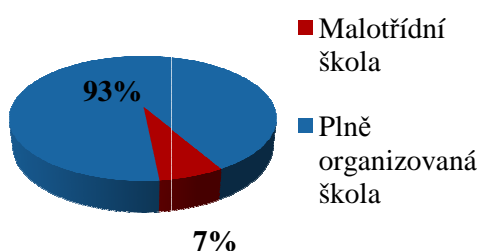
Z grafu i tabulky 2 vidíme, že nejvíce dotazovaných nepůsobí ve školství déle než 15 let a nejméně dotazovaných nevyučuje déle než 30 let.

Zajímalo nás, na jakém typu školy dotazovaní pedagogové vyučují. Výsledky zobrazuje tabulka a graf 3.

Tabulka 3: Typ školy, na které respondenti vyučují

Typ škol	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Plně organizovaná	69	93 %
Malotřídní	5	7 %

Graf 3: Typ školy

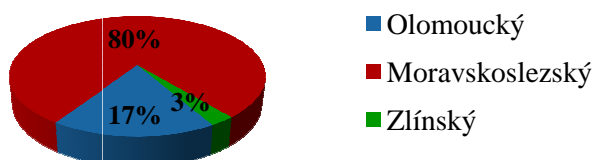


Tabulka a graf 4 zachycují, ve kterém kraji pedagogové vyučují.

Tabulka 4: Zastoupení respondentů dle krajů

Kraj	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Moravskoslezský	59	80 %
Olomoucký	13	17 %
Zlínský	2	3 %

Graf 4: Zastoupení respondentů dle krajů

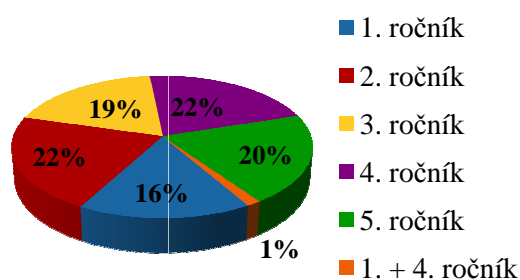


Posledním údajem pro charakteristiku výzkumného vzorku je položka, kde respondenti vyplňovali, ve kterém ročníku právě vyučují (tabulka a graf 5).

Tabulka 5: Rozložení respondentů podle ročníků, ve kterém vyučují

Ročník	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
1. ročník	12	16 %
2. ročník	16	22 %
3. ročník	14	19 %
4. ročník	16	22 %
5. ročník	15	20 %
1. + 4. ročník	1	1 %

Graf 5: Rozložení podle ročníků



I přesto, že výzkumu se zúčastnilo 5 kantorů vyučujících na malotřídní škole, spojené ročníky vyučuje jen jeden. Nejmenší skupinu respondentů tvořili třídní učitelé prvních tříd.

První otázka, kterou budeme analyzovat, zní:

Je ve Vaší třídě žák se specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SVPU)?

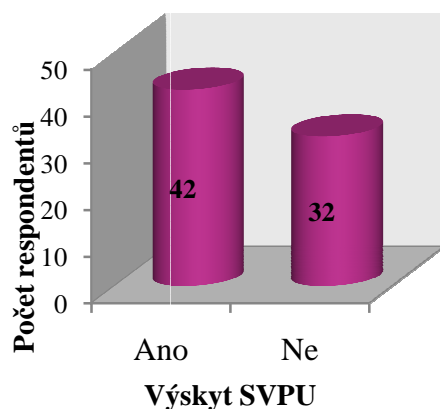
- a) Ano
- b) Ne

Jedná se o položku uzavřenou. Odpovědi respondentů dokládá tabulka a graf 6.

Tabulka 6: Výskyt specifických vývojových poruch učení

Žák se SVPU	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Ano	42	57 %
Ne	32	43 %

Graf 6: Výskyt specifických vývojových poruch učení



V tabulce i grafu 6 jasně vidíme, že 42 dotazovaných vyučujících má ve své kmenové třídě žáka se specifickou vývojovou poruchou učení (tj. 57 %).

Následující položkou jsme zjišťovali počet žáků k typu specifické vývojové poruchy učení. Výsledky otázky představuje tabulka a graf 7.

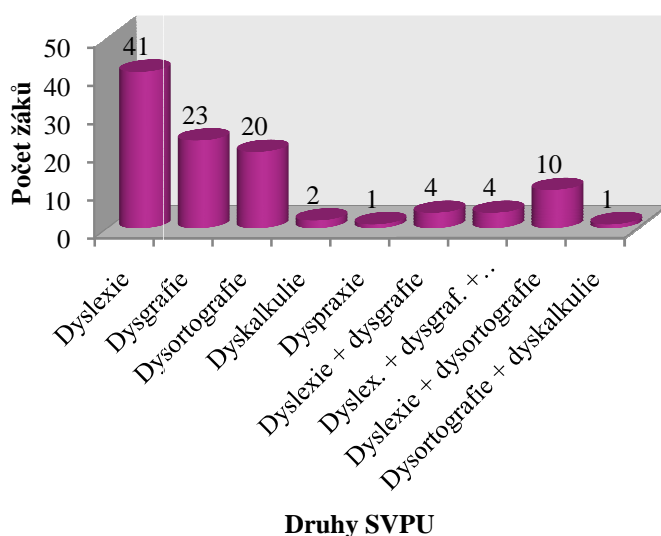
Uveďte počet žáků s danou diagnózou.

- a) Dyslexie
- b) Dysgrafie
- c) Dysortografie
- d) Dyskalkulie
- e) Dysmúzie
- f) Dyspinxie
- g) Dyspraxie
- h) Kombinace poruch – uveďte jaké

Tabulka 7: Počet žáků s danou specifickou vývojovou poruchou učení

Specifická vývojová porucha	Počet žáků s danou poruchou	Vyjádření v procentech (zaokrouhлено)
Dyslexie	41	38 %
Dysgrafie	23	22 %
Dysortografie	20	19 %
Dyskalkulie	2	2 %
Dysmúzie	0	0 %
Dyspinxie	0	0 %
Dyspraxie	1	1 %
Dyslexie + dysgrafie	4	4 %
Dyslexie + dysgrafie + dysortografie	4	4 %
Dyslexie + dysortografie	10	9 %
Dysortografie + dyskalkulie	1	1 %

Graf 7: Počet žáků s danou specifickou vývojovou poruchou učení



V našem zkoumaném vzorku učitelé uvedli, že vyučují celkem 106 žáků se specifickou vývojovou poruchou učení. Výše jsme uvedli, že 42 učitelů má ve své kmenové třídě žaka se specifickou vývojovou poruchou učení. Spočítáme-li aritmetický průměr, znamená to, že průměrně mají naši respondenti ve své kmenové třídě 2 žáky se specifickou vývojovou poruchou učení. Objevily se i třídy, kde byl počet žáků se SVPU mnohem vyšší. Například v jeden z učitelů uvedl, že ve své kmenové třídě vyučuje 8 žáků se SVPU.

Nejvíce žáků má dyslexii – 41 (tj. 38 % z celkového počtu žáků se SVPU). Dalšími uváděnými poruchami s téměř stejným počtem žáků jsou dysgrafie – 23 žáků (tj. 22 %) a dysortografie – 20 žáků (tj. 19 %). Méně častá je porucha způsobující problémy v matematice, tedy dyskalkulie. V našem výzkumu jsme objevili 2 žáky s danou diagnózou. Pouze jeden žák v našem vzorku má poruchu, projevující se pohybovou nemotorností, tj. dyspraxii. Ve výzkumu jsme nezjistili žádného žáka s dysmúzií ani s dysprinxii. Před vyhodnocením výzkumu autorka diplomové práce vedla rozhovor s Mgr. Kamenčákovou, pracovnící pedagogicko-psychologické poradny v Ostravě. Ptala se jí, jaké jsou nejčastěji diagnostikované specifické vývojové poruchy učení. Mgr. Kamenčáková sdělila, že nejčastěji bývá diagnostikována dyslexie, dysortografie a dysgrafie. A to se v našem výzkumu potvrdilo.

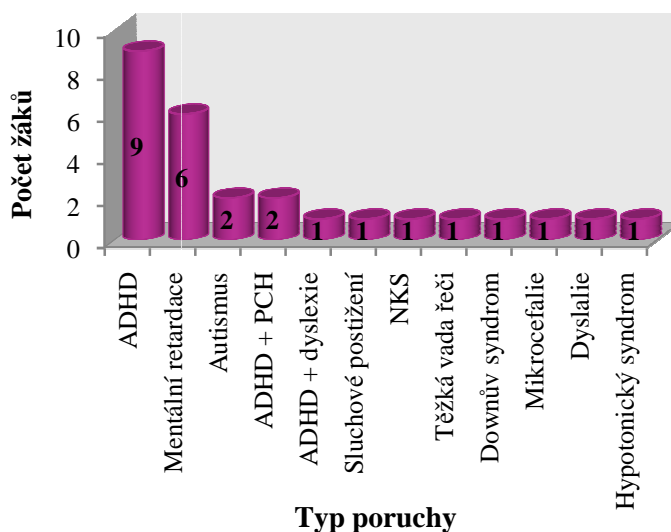
U možnosti h) učitelé uváděli kombinace specifických vývojových poruch učení. Nejčastěji byla uváděna kombinace dyslexie a dysortografie. Ve výzkumu se vyskytlo 10 žáků s danou kombinací, která tvoří 9 % z celkového počtu žáků se SVPU. Se stejným počtem jsme zjistili kombinace poruch dyslexie + dysgrafie a dyslexie + dysgrafie + dysortografie. U obou kombinací učitelé uvedli 4 žáky (tj. 4 %). Poslední uvedenou kombinací byla dysortografie a dyskalkulie, která se objevila u jediného žáka.

Učitelé kromě nabízených poruch vyplňovali i jiné poruchy. Výsledky jsme zanesli do tabulky a grafu 7b.

Tabulka 7b: Počet žáků s jinými poruchami

Porucha	Počet žáků
ADHD	9
Mentální retardace	6
Autismus	2
ADHD + porucha chování (PCH)	2
AHDH + dyslexie	1
Sluchové postižení	1
Narušená komunikační schopnost (NKS)	1
Těžká vada řeči	1
Downův syndrom	1
Mikrocefalie	1
Dyslalie	1
Hypotonický syndrom	1

Graf 7 a: Počet žáků s jinými poruchami



Z grafu vyplývá, že nejčastěji uváděnou poruchou byla ADHD, tedy hyperaktivita s poruchou pozornosti. Druhou nejčastěji uváděnou poruchou byla mentální retardace. Třetí nejčastěji zmiňované poruchy byly autismus a ADHD s poruchou chování. Ve výzkumu se objevila také kombinace ADHD s dyslexií.

Další položka dotazníku zněla:

Učíte i v jiných třídách než ve Vaší kmenové?

a) Ano

Pokud ano, nacházejí se v nich žáci se SVPU?

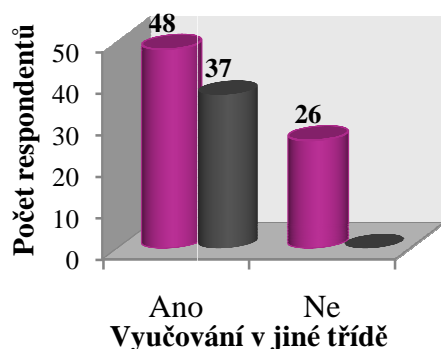
b) Ne

Ptali jsme se proto, aby na následující otázky mohli odpovídat i učitelé, kteří ve své kmenové třídě žáka se SVPU nemají, ale vyučují ho v jiné třídě. Výsledky zobrazuje tabulka a graf 8.

Tabulka 8: Vyučování v jiných třídách

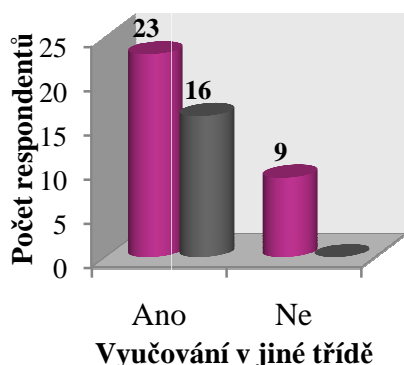
Vyučování v jiných třídách	Počet respondentů	Pokud ano, výskyt SVPU
Ano	48	27
Ne	26	/

Graf 8: Vyučování v jiných třídách



Z grafu 8 lze vyčíst, že 48 kantorů (cca 65%) vyučuje nejen ve své kmenové třídě. Šedý sloupec znázorňuje, kolik z těchto učitelů vyučuje žáka se SVPU v jiné třídě, tzn. 37 vyučujících.

Graf 8a: Učitelé, kteří nemají ve své kmenové třídě žáka se SVPU



Chtěli jsme zjistit, kolik učitelů nevyučuje žádného žáka se SVPU. Proto jsme do grafu zanesli počet učitelů, kteří v kmenové třídě nemají žáka se SVPU (32 vyučujících). V grafu 8a vidíme, že 23 učitelů učí v jiné třídě a 16 z nich vyučuje žáka se SVPU. V jiných třídách nevyučuje 9 učitelů, ke kterým připočteme 7 učitelů, kteří i přesto, že vyučují v jiné třídě, žák se SVPU se v ní nenachází. Ve výzkumu bylo celkem 16 učitelů, kteří nevyučují žádného žáka se SVPU.

Tabulka a graf 9 předkládá vyhodnocení uzavřené položky:

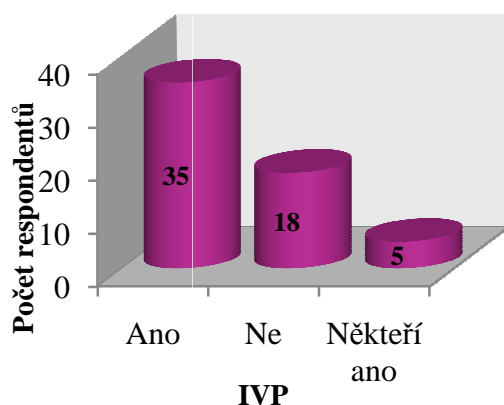
Jsou žáci se SVPU, které učíte, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP)?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Někteří ano

Tabulka 9: Vzdělávání žáků se SVPU podle IVP

Žáci vzdělávání podle IVP	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Ano	35	60 %
Ne	18	31 %
Někteří ano	5	9 %

Graf 9: Vzdělávání žáků se SVPU podle IVP



Z tabulky 9 je zřejmé, že 60 % respondentů vyučujících žáky se SVPU odpovědělo, že jejich žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu. Kantorů, kteří nevyučují žáky se SVPU podle individuálního vzdělávacího plánu, je 31 % a 9 % kantorů vzdělává pouze některé své žáky se SVPU podle individuálního vzdělávacího plánu.

Při rozhovoru s Mgr. Kamenčákovou jsme se dozvěděli, že žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, pokud je porucha na úrovni zdravotního postižení (tedy středně těžká a těžká).

Zkoumaným údajem bylo, jestli učitelé spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou:

Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)?

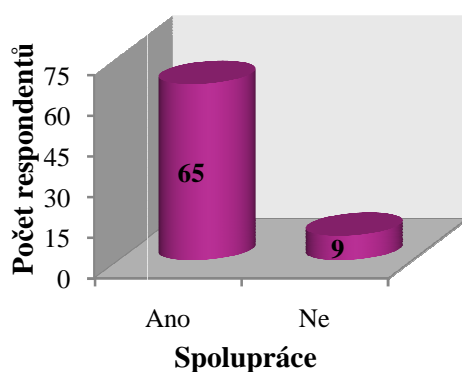
- a) Ano
- b) Ne

Autorka diplomové práce předpokládala, že učitelé, kteří vyučují žáky se SVPU budou s pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracovat. Výsledky přináší tabulka a graf 10.

Tabulka 10: Spolupráce s PPP

Spolupráce s PPP	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Ano	65	88 %
Ne	9	12 %

Graf č. 10: Spolupráce s PPP



S pedagogicko-psychologickou poradnou nespolupracuje pouze 9 dotazových učitelů. Víme, že 16 učitelů nevyučuje žáka se SVPU. To znamená, že 7 učitelů s pedagogicko-psychologickou poradnou spolupracují i přesto, že nevyučují žáka se SVPU. Tři učitelé uvedli, že spolupracují nejen s pedagogicko-psychologickou poradnou, ale také se speciálně pedagogickým centrem.

V následující položce měli respondenti vybrat tvrzení, se kterým souhlasí. Výsledky prezentuje tabulka a graf 11.

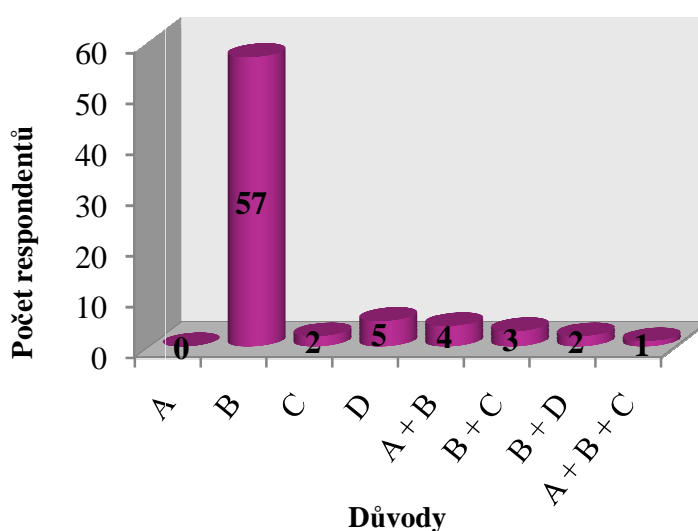
Na PPP se obrátím, když:

- potřebuji pomoc s vypracováním IVP
- potřebuji vyřešit konkrétní výukové nebo výchovné potíže žáků
- chci absolvovat přednášku, školení, kurz
- jiné důvody:

Tabulka 11: Důvod ke spolupráci s PPP

Důvod ke spolupráci s PPP	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhлено)
A	0	0 %
B	57	77 %
C	2	3 %
D	5	7 %
A + B	4	5 %
B + C	3	4 %
B + D	2	3 %
A + B + C	1	1 %

Graf 11: Důvody ke spolupráci s PPP



Nejvíce učitelů (77 %) uvádělo možnost b) – na PPP se obrátí, potřebují-li vyřešit konkrétní výukové a výchovné problémy. Další nejčastěji vybranou odpovědí byla možnost d) jiné důvody, kterou zvolilo 5 pedagogů. Jako jiné důvody nejčastěji uváděli:

- na PPP se obrátí, pokud potřebují určit diagnózu žáka,
- na PPP se obrátí, pokud mají rodiče zájem o vyšetření žáka,
- organizují-li besedu pro rodiče předškoláků.

Někteří volili kombinace odpovědí, jak můžeme vidět z tabulky i grafu 11.

V další položce jsme analyzovali, jaké zkušenosti mají učitelé s prací s žáky se SVPU. Položka je uzavřená a nabízí respondentům výběr ze tří možností (tabulka a graf 12).

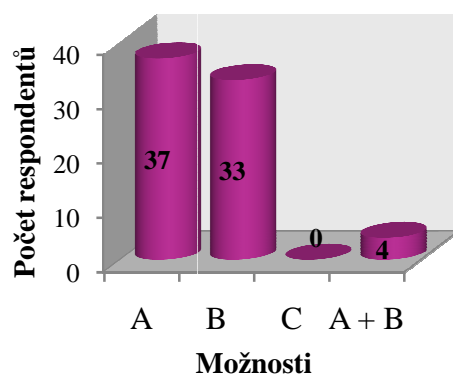
Vyberte tvrzení, se kterým souhlasíte:

- Práci s žáky se SVPU zvládám, mám dostatek zkušeností a vím, jak s žáky pracovat.
- Při práci se žáky se SVPU teprve sbírám zkušenosti, řídím se radami PPP a radami zkušených kolegů.
- Při práci se žáky se SVPU jsem bezradná/bezradný, nevím, jak s žáky pracovat.

Tabulka 12: Zkušenosti pedagogů

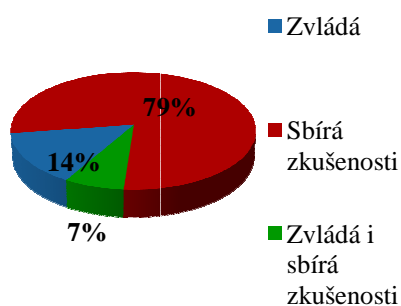
Zkušenosti pedagogů	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhлено)
Práci s žáky s SVPU zvládám	37	50 %
Sbírám zkušenosti	32	43 %
Jsem bezradná/bezradný	0	0 %
Práci zvládám, ale stále sbírám zkušenosti	5	7 %

Graf 12: Zkušenosti pedagogů

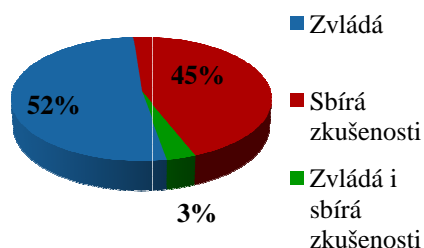


Porovnali jsme odpovědi s délkou praxe respondentů a výsledky jsme zanesli do grafů 12 a, b, c:

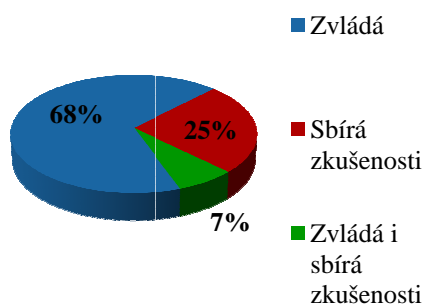
Graf 12 a: Učitelé s délkou praxe do 10 let



Graf 12 b: Učitelé s délkou praxe do 20 let



Graf 12 c: Učitelé s délkou praxe nad 20 let



Pro přehlednost jsme učitele rozdělili podle délky praxe na 3 skupiny. V první skupině s délkou praxe do 10 let 79 % respondentů sbírá zkušenosti pro práci s žáky se SVPU, 14 % práci zvládá a 7 % práci zvládá, ale sbírá zkušenosti. Druhá skupina respondentů s délkou praxe odpovídala tak, že 52 % práci zvládá, 45 % sbírá zkušenosti a 3 % práci zvládá, ale přesto sbírá dál zkušenosti. V poslední skupině s délkou praxe nad 20 let většina pedagogů práci zvládá (68 %), zkušenosti sbírá 25 % a 7 % pedagogů práci zvládá, ale stále sbírá zkušenosti.

V následující položce jsme zjišťovali, zda mají učitelé k dispozici asistenta pedagoga. Položka je polozavřená, pokud respondent odpoví kladně. Z rozhovoru s pracovnící pedagogicko-psychologické poradny Mgr. Kamenčákovou vyplynulo, že zřídit funkci asistenta pedagoga u žáků se SVPU není běžné. Většinou takový žák potřebuje jen individuální přístup učitele. Avšak pokud má žák těžší formu SVPU a k tomu poruchu chování, asistent by značně ulehčil práci učitele.

Máte k dispozici asistenta pedagoga?

a) Ano

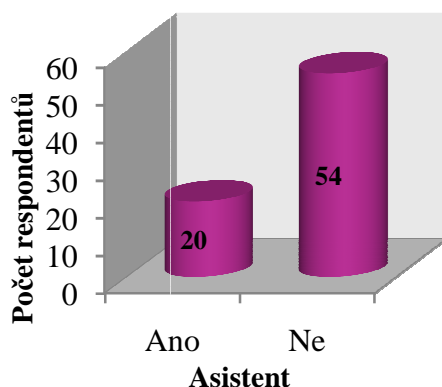
Pokud ano, v čem Vám pomáhá?

b) Ne

Tabulka 13: Asistent pedagoga

Asistent pedagoga	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Ano	20	27 %
Ne	54	73 %

Graf 13: Asistent pedagoga



Z grafu je patrné, že většina (73 %) pedagogů nemá k dispozici asistenta pedagoga. Otázka zjišťovala, pokud pedagog asistenta má, s čím mu asistent pomáhá. Nejčastější byly odpovědi:

- pracuje s autistou,
- pomáhá sluchově postiženému žákovi,
- asistuje žákyni s Downovým syndromem,
- pracuje s žáky s ADHD,
- pracuje se sociálně znevýhodněnými žáky,
- pomáhá slabším žákům a žákům se SVPU se zápisky, kontroluje, zda žáci pochopili zadání a instrukce učitele, vysvětluje a provádí společnou kontrolu,
- individuálně pracuje s žáky se SVPU, pomáhá na začátku plněného úkolu,
- přímo pracuje s žákem s SVPU v hodinách matematiky, českého jazyka a prvouky,
- pracuje s žáky, kteří jsou vzděláváni podle IVP a postupuje pomalejším pracovním tempem,
- jednou týdně pomáhá slabším a pomalejším žákům v hodině geometrie.

Další položkou jsme zjišťovali, jestli na školách pracuje školní speciální pedagog. Výsledky popisuje tabulka a graf 14.

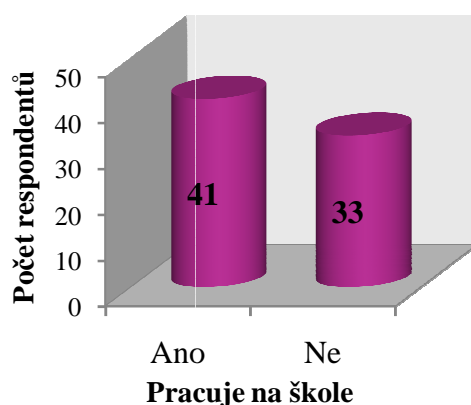
Pracuje na Vaší škole školní speciální pedagog?

- a) Ano
- b) Ne

Tabulka 14: Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhлено)
Ano	41	58 %
Ne	33	42 %

Graf 14: Školní speciální pedagog



Na otázku, zda na škole pracuje školní speciální pedagog, odpovědělo 41 učitelů kladně. Když si uvědomíme, že na prvním stupni jedné základní školy učí většinou 10 učitelů, tak by dosažený počet respondentů odpovídal tomu, že na 4 až 5 školách z našeho vzorku působí školní speciální pedagog.

Další položkou jsme zjišťovali, jak často školní speciální pedagog pracuje s žáky se SVPU. Položka byla polozavřená. Pokud respondent nesouhlasil s nabízenými možnostmi, mohl uvést vlastní interval.

Jak často pracuje s žáky se SVPU?

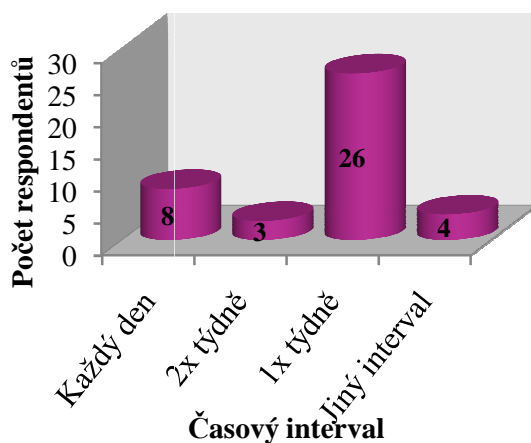
- a) Každý den
- b) Dvakrát týdně
- c) Jednou za týden
- d) Jiný interval (uved'te)

Výsledky této položky zachycuje graf a tabulka 15.

Tabulka 15: Spolupráce školního speciálního pedagoga s žáky se SVPU

Spolupráce škol speciálního pedagoga s žáky se SVPU	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhлено)
Každý den	8	20 %
Dvakrát týdně	3	7 %
Jednou za týden	26	63 %
Jiný interval	4	10 %

Graf 15: Spolupráce školního speciálního pedagoga s žáky se SVPU



Pokud speciální pedagog působí na škole, nejčastěji pracuje s žáky se SVPU jednou týdně. Učitelé také uváděli, že speciální pedagog pracuje s žáky se SVPU každý den. U položky jiný interval se objevily neurčité odpovědi jako např. občas a podle potřeby.

Dalším zkoumaným údajem bylo, jakým způsobem probíhá nápravná péče u žáků se specifickou vývojovou poruchou učení. Položka je položená, nabízí respondentovi vlastní odpověď. Respondenti mohli zvolit více než jednu odpověď.

Jakým způsobem probíhá nápravná péče u žáků se SVPU, které vyučujete? (Můžete zatrhnout i více odpovědí)

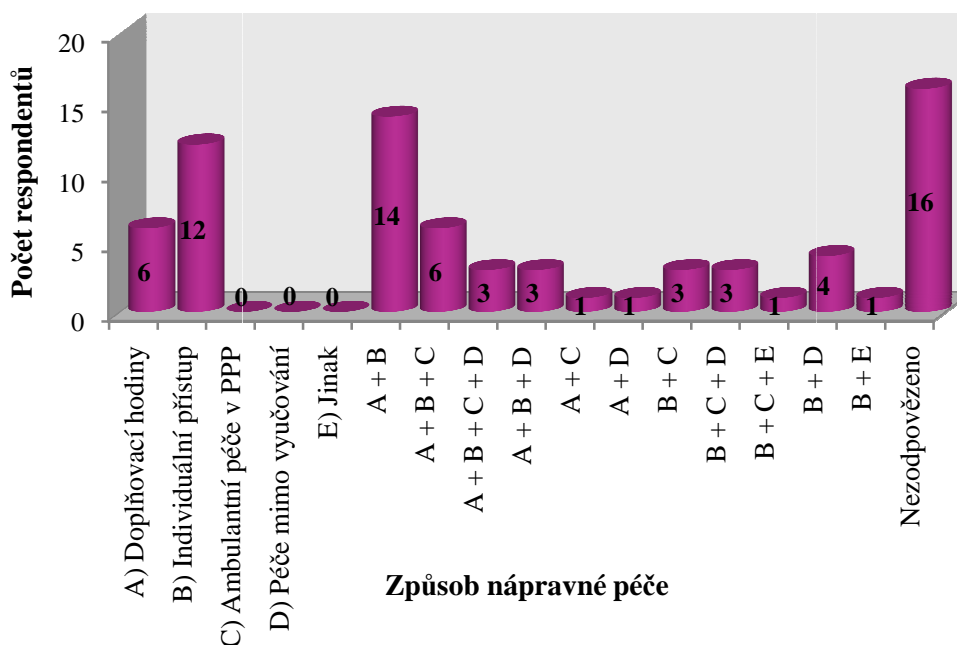
- „Kroužek“, doplňovací hodiny
- Individuální přístup v hodinách
- Ambulantní péče v PPP
- Péče mimo vyučování, kterou zajišťují rodiče
- Jinak

Výsledky jsme zapsali do tabulky a grafu 16.

Tabulka 16: Nápravná péče u žáků se SVPU

Nápravná péče u žáků se SVPU	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Doplňovací hodiny	6	8 %
Individuální přístup	12	16 %
Ambulantní péče v PPP	0	0 %
Péče mimo vyučování	0	0 %
Jinak	0	0 %
Doplňovací hodiny, individuální přístup	14	19 %
Doplňovací hodiny, individuální přístup, ambulantní péče v PPP	6	8 %
Doplňovací hodiny, individuální přístup, ambulantní péče v PPP, péče mimo vyučování	3	4 %
Doplňovací hodiny, individuální přístup, péče mimo vyučování	3	4 %
Doplňovací hodiny, ambulantní péče v PPP	1	1 %
Doplňovací hodiny, péče mimo vyučování	1	1 %
Individuální přístup, ambulantní péče v PPP	3	4 %
Individuální přístup, ambulantní péče v PPP, péče mimo vyučování	3	4 %
Individuální přístup, ambulantní péče v PPP, jinak	1	1 %
Individuální přístup, péče mimo vyučování	4	5 %
Individuální přístup, jinak	1	1 %
Nezodpovězeno	16	22 %

Graf 16: Nápravná péče u žáků se SVPU



Nejčastější odpovědí na způsob nápravné péče byla kombinace doplňovacích hodin a individuálního přístupu v hodinách. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí byl pouze individuální přístup v průběhu vyučovacích hodin. Třetí nejčastější možností byla kombinace doplňovacích hodin, individuálního přístupu a ambulantní péče v PPP. Dvakrát učitelé zahrnuli také možnost jinak:

- péče mimo vyučování, kterou zajišťuje kolegyně zaměřena na danou specifickou vývojovou poruchu učení,
- reedukační hodiny (pod kterými si lze představit doplňovací hodiny).

Zajímalo nás, jakým způsobem hodnotí učitelé žáky se SVPU. Položka je polozavřená. Respondentům jsme nabídli možnosti, u jedné z nich se mohli vyjádřit, jakým jiným způsobem hodnotí žáky se SVPU.

Jakou formu hodnocení volíte pro žáky se SVPU?

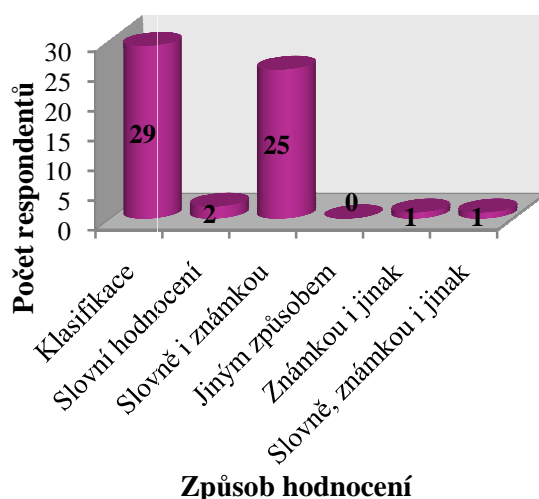
- Klasifikace (známka)
- Slovní hodnocení
- Slovně i známkou
- Jiným způsobem

Vyhodnocení předkládá tabulka a graf 17.

Tabulka 17: Způsob hodnocení žáků se SVPU

Způsob hodnocení	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Klasifikace	29	50 %
Slovní hodnocení	2	3 %
Slovně i známkou	25	43 %
Jiným způsobem	0	0 %
Známkou i jinak	1	2 %
Slovně, známkou i jinak	1	2 %

Graf 17: Způsob hodnocení žáků se SVPU



Nejčastěji učitelé hodnotí žáky se SVPU klasicky známkou (29 respondentů, tj. 50 %). Několik z nich uvedlo, že hodnotí klasifikací, protože rodiče nechtějí slovní hodnocení. Kombinaci slovního hodnocení a klasifikace používá 25 dotazových (tj. 43 %). Pouze slovní hodnocení volí jen 2 učitelé (tj. 3 %). Dvakrát se objevilo hodnocení jiným způsobem, kterým učitelé hodnotí diktáty, kde žákům píše jen počet chyb.

Další položkou jsme zjišťovali, jaká podpůrná opatření využívají pro žáky se SVPU. Položka měla 15 uzavřených možností a 2 možnosti, u kterých se učitelé mohli vyjádřit.

Jaká podpůrná opatření využíváte při práci s žáky se SVPU ve vyučovací hodině? (Je-li třeba, vyberte více možností)

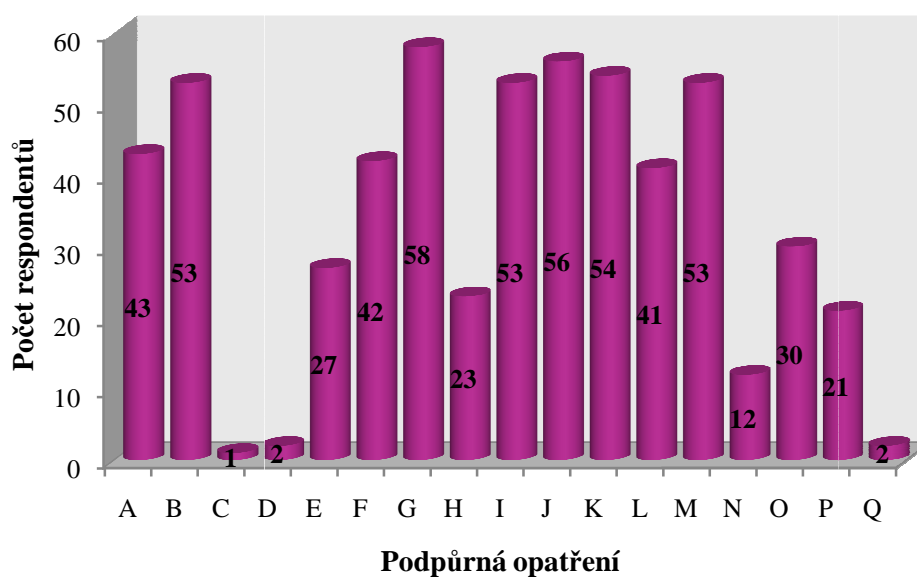
- a) Žák sedí co nejbližší katedře
- b) Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu
- c) Žák má dovoleno používat diktafon
- d) Písemné práce žák píše na PC
- e) Nová látka je vysvětlována krátce a jednoduše
- f) Častější opakování látky
- g) Tolerance pomalého pracovního tempa
- h) Snaha vyhnout se únavě, rychlému tempu
- i) Pomoc na počátku zadaného úkolu
- j) Prodloužený čas na řešení úlohy
- k) Při diktátu přizpůsobení pomalejšímu pracovnímu tempu žáka, případně využití doplňovacího diktátu
- l) Preference ústního zkoušení před písemným
- m) Pozitivní motivace, povzbuzení
- n) Multisenzoriální přístup
- o) Využití didaktických her
- p) Speciální pomůcky – prosím, uveďte jaké
- q) Jiné – jaké

Tabulka 18: Využití podpůrných opatření

Podpůrné opatření	Počet respondentů
A) Žák sedí co nejbližší katedře	43
B) Žák je vzděláván podle IVP	53
C) Žák má dovoleno používat diktafon	1
D) Písemné práce žák píše na PC	2
E) Nová látka je vysvětlována krátce a jednoduše	27
F) Častější opakování látky	42
G) Tolerance pomalého pracovního tempa	58
H) Snaha vyhnout se únavě, rychlému	23

tempu	
I) Pomoc na počátku zadaného úkolu	53
J) Prodloužený čas na řešení úlohy	56
K) Při diktátu přizpůsobení pomalejšímu pracovnímu tempu žáka, využití doplňovacího diktátu	54
L) Preference ústního zkoušení před písemným	41
M) Pozitivní motivace, povzbuzení	53
N) Multisenzoriální přístup	12
O) Využití didaktických her	30
P) Speciální pomůcky	21
Q) Jiné	2

Graf 18: Využití podpůrných opatření



Nejčastěji pedagogové uváděli, že tolerují pomalé pracovní tempo žáků se SVPU (58 pedagogů). Druhá nejčastěji volená možnost byla poskytnout žákům se SVPU delší čas na řešení úlohy (56 respondentů). Další nejčastěji vybrané podpůrné opatření bylo při diktátu přizpůsobit tempo pomalejšímu pracovnímu tempu, popřípadě využít doplňovacího cvičení, vzdělávání žáků podle IVP, pomoc na začátku plněného úkolu a využití pozitivní motivace. Dosaženou četnost vidíme z grafu i tabulky 18. Pouze jeden respondent uvedl, že žák má

dovoleno používat diktafon. Přitom diktafon umožní žákům vracet se zpět a kromě toho, že je pro žáka atraktivní, respektuje individuální tempo (Bunešová in Kucharská, 1997).

Učitelé u možnosti speciálních pomůcek a u jiných podpůrných opatření mohli vypsát, jaké pomůcky či jiná podpůrná opatření využívají. Speciální pomůcky využívá 21 pedagogů. Objevovali se rozmanité speciální pomůcky, které jsme zaznamenali do tabulky:

Tabulka 18 a: Speciální pomůcky pro žáky se SVPU

Speciální pomůcka	Četnost
Přehledy učiva	9
Pracovní listy	6
Karty vlastní výroby	6
Bzučák	5
Čtecí okénko	4
Počtení tabulky (násobilka)	3
Výukové PC programy (např. dyskalkulie v PC)	3
Didaktické hry na rozvoj pozornosti, soustředění	3
Abeceda psacího písma	2
Pexeso	2
Tvrdá a měkká kostka	2
Puzzle	2
Speciální pera	2
Interaktivní tabule	2
Stavebnice	1
Čtenářské tabulky	1
Grafomotorická cvičení	1
Předtištěné texty	1
Číselná osa	1
Kalkulačka	1
Materiály nakladatelství Mutabene	1

U možnosti jiná podpůrná opatření učitelé uvedli:

- pomoc asistenta pedagoga,
- kopírování zápisů,
- masážní váleček.

Je škoda, že u netradiční pomůcky – masážního válečku respondent neuvedl, jakým způsobem ho používá při práci s žáky.

Následující položka zjišťovala, jak se učitelé cítí být o podpůrných opatřeních informováni.

Myslíte si, že jste dostatečně seznámena/seznámen s podpůrnými opatřeními a možnostmi jejich využití? Vyznačte na škále:

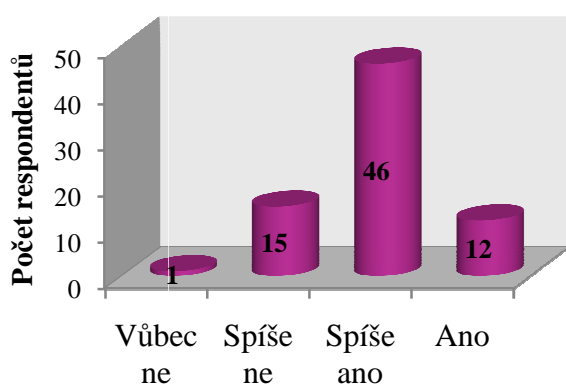
Vůbec ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
----------	----------	-----------	-----

Vyhodnocení následující položky dokládá tabulka a graf 19.

Tabulka 19: Informovanost učitelů o využití podpůrných opatření

Seznámení s podpůrnými opatřeními a možnostmi jejich využití	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Vůbec ne	1	1 %
Spíše ne	15	21 %
Spíše ano	46	62 %
Ano	12	16 %

Graf 19: Informovanost učitelů o využití podpůrných opatření



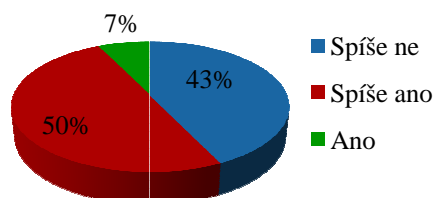
Informovanost o podpůrných opatření

Nejvíce učitelů si myslí, že jsou poměrně dostatečně informováni o využití podpůrných opatření u žáků se SVPU. Spíše nedostatečně se cítí být informováno 15 respondentů. Naprosto dostatečně informováno o podpůrných opatřeních je 12 respondentů,

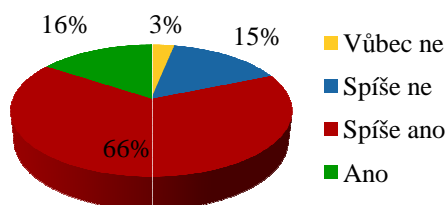
a pouze jeden z nich si myslí, že je naprosto nedostatečně informován o využívání podpůrných opatření u žáků se SVPU.

Informovanost učitelů jsme opět porovnali s délkou jejich praxe a výsledky zaznamenali do grafu 19 a, b, c:

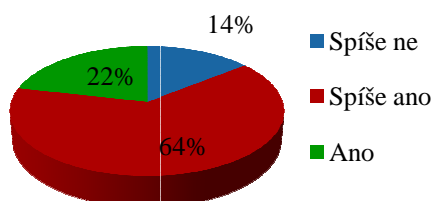
Graf 19 a: Informovanost učitelů s délkou praxe do 10 let



Graf 19 b: Informovanost učitelů s délkou praxe do 20 let



Graf 19 c: Informovanost učitelů s délkou praxe nad 20 let



Respondenty jsme opět rozdělili do tří skupin. V první skupině učitelé s délkou praxe do 10 let nejčastěji odpovídali, že jsou poměrně dostatečně informováni o podpůrných opatřeních (50 %), spíše nedostatečně informováno je 43 % respondentů této skupiny a nejlépe je informováno 7 % respondentů. Druhou skupinu tvoří učitelé s délkou praxe do 20 let. Nejvíce respondentů této skupiny uvedlo, že jsou poměrně dostatečně informováni (66 %), nedostatečně informováno je 15 % respondentů, 16 % je informováno velmi dobře a objevilo se i tvrzení, že respondent je naprosto nedostatečně informován o podpůrných opatřeních (3 %, tj. 1 respondent). V poslední skupině s délkou praxe nad 20 let je 64 % respondentů docela dobře informováno, 22 % respondentů je výborně informováno (je to

nejvyšší procento u odpovědi ANO ze všech tří skupin) a 14 % respondentů si nemyslí, že je dostatečně informováno o podpůrných opatřeních.

Další položkou jsme se zajímali, kde učitelé získali nejvíce informací o podpůrných opatřeních. Na výběr měli respondenti ze tří možností a čtvrtou mohli doplnit, pokud jim žádná z nabízených nevyhovovala.

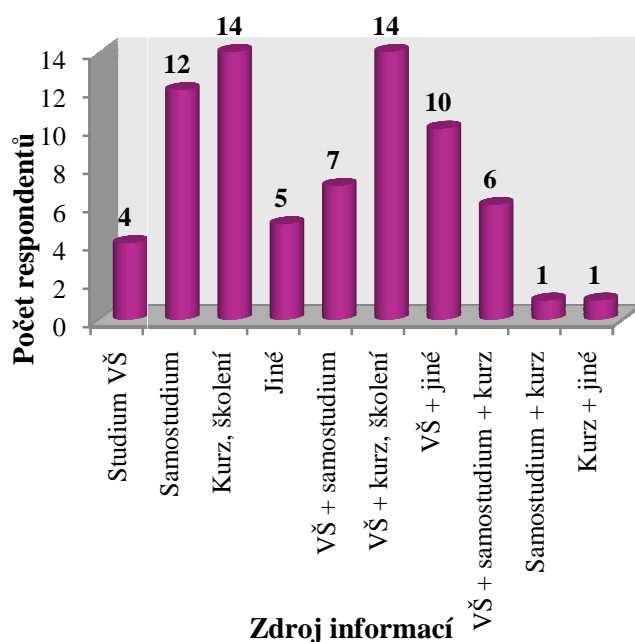
Kde jste získala/získal nejvíce informací o podpůrných opatřeních:

- a) studium na VŠ
- b) samostudium odborné literatury
- c) absolvování kurzu, školení
- d) jiné (uveďte zdroj)

Tabulka 20: Zdroje informací o podpůrných opatřeních

Zdroj informací	Počet respondentů	Vyjádření v procentech (zaokrouhleno)
Studium VŠ	4	5 %
Samostudium	12	16 %
Absolvování kurzu, školení	14	19 %
Jiné	5	7 %
VŠ + samostudium	6	8 %
VŠ + kurz	7	10 %
VŠ + jiné	1	1 %
VŠ + samostudium + kurz	10	14 %
Samostudium + kurz	14	19 %
Kurz + jiné	1	1 %

Graf 20: Zdroje informací o podpůrných opatřeních pro žáky se SVPU



Nejvíce informací pedagogové získali absolvováním kurzu (19 % respondentů) a kombinací samostudia a kurzu (tuto kombinaci zvolilo taktéž 19 % respondentů). Velké procento dotazovaných uvedlo, že nejlepší zdroj informací je samostudium odborné literatury (16 % respondentů). Třetí nejčastěji volenou možností byla kombinace studia na vysoké škole a jiného zdroje. Jako jiné učitelé vypsali:

- informace od zkušenějšího kolegy,
- informace z pedagogicko-psychologické poradny,
- internet,
- praxe – spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, studium poradenství,
- studium k diplomové práci,
- porady a schůze se speciálními pedagogy,
- spolupráce s psychologem.

Vysokou školu jako zdroj informací, zahrneme-li i kombinované odpovědi, zvolilo 28 učitelů tj. 38 % dotazovaných. Což může vést k domněnce, že vysokoškolské studium nepřipraví učitele dostatečně na práci s žáky se SVPU.

Poslední položka dotazníku zjišťovala, jaká učebnice, pomůcka, metoda nebo forma výuky se učitelům při práci s žáky se SVPU osvědčila. Položku nevyplnili všichni dotazovaní, i přesto jsme dostali mnoho odpovědí.

Můžete uvést, jaká učebnice, pomůcka, metoda nebo forma výuky se Vám při práci s žáky se SVPU osvědčila?

Vyplněné odpovědi jsme rozdělili do tří skupin:

- publikace a nakladatelství,
- metody a formy práce,
- pomůcky a ostatní podpůrná opatření.

Publikace a nakladatelství

Nejčastěji učitelé doporučovali publikace O. Zelinkové Poruchy učení a Čtení mě baví. Dále učitelé uváděli tyto publikace:

- O. Zelinková – Cvičení pro dyslektiky
- E. Kubická – Metody práce při úpravě poruch učení u dětí 2. ročníku ZŠ
- H. Tymichová – Nauč mě číst a psát
- S. Emmerlingová – Když dětem nejde čtení
- D. Jucovičová, H. Žáčková – Dysgrafie, Dyslexie, Dysortografie
- J. Kuchařová – Příklady pro samostatnou práci při odstraňování specifických poruch učení
- H. Treuová – Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce
- Z. Michalová – Čítanka pro dyslektiky, Základy čtení.

Kromě konkrétních titulů učitelé doporučovali také nakladatelství: Tobiáš, Nová škola a Mutabene. Učitelům se osvědčily materiály z pedagogicko-psychologické poradny, učebnice pro zvláštní školy a pracovní sešity s učením formou hry.

Metody a formy práce

V této kategorii se nejčastěji objevovalo, že se osvědčila přítomnost asistenta pedagoga, který individuálně pracuje s žáky. Učitelé doporučují skupinovou práci, individuální přístup, spolupráci s rodiči, opakování a procvičování neustále dokola, metody názorně demonstrační, podpůrný systém doma, rodiče ve výuce, grafomotorická cvičení, pomalé tempo, projektové vyučování Začít spolu, činnostní učení a pozitivní motivaci.

Pomůcky a ostatní podpůrná opatření

V této kategorii učitelé nejčastěji doporučovali různé tabulky a přehledy učiva, které si vyrábí učitelé či žáci sami. V praxi se učitelům osvědčila doplňovací cvičení, výukové PC programy (Terasoft, DysEdice, edice Dětský koutek), čtecí okénka, bzučáky, interaktivní tabule, kalkulačka a LOGICO PICCOLO.

Logico Piccolo je učební systém, který se skládá z rámečku, různých souborů karet a barevných knoflíků (viz příloha č). Každá z karet obsahuje 10 úkolů označených barevnými puntíky. Barevnost puntíků je shodná s barevností knoflíků. Se sadou se pracuje tak, že karta se vsune do rámečku a barevné knoflíky se přisouvají ke správné odpovědi. Když je žák hotov, kartu otočí a na druhé straně objeví správné řešení. Na webových stránkách sadu charakterizují jako mimořádně vhodnou pro dyslektiky a dyskalkuliky; ideální kombinaci učení a hry a vhodnou pro skupinové vyučování (Krejčová, 2004).

5.6 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Zastoupení žen mezi respondenty bylo dominantní (99 %). Nejpočetnější skupina respondentů byla ta s délkou praxe do 15 let (26 %). Nejvíce respondentů působí na plně organizované škole v Moravskoslezském kraji. Nejčastěji respondenti uváděli, že vyučují v 2. a ve 4. ročníku.

Více jak polovina oslovených pedagogů (57 %) vyučuje ve své kmenové třídě žáka se specifickou vývojovou poruchou učení. Zjistili jsme, že dyslexie je nejčastější poruchou (40 %). Až 60 % dotazovaných vyučuje žáky se specifickou vývojovou poruchou učení podle individuálně vzdělávacího plánu. Téměř všichni respondenti spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem. Důvodem ke spolupráci je potřeba vyřešit konkrétní výukové a výchovné problémy. Polovina učitelů tvrdí, že práci s žáky se specifickou vývojovou poruchou zvládají a mají dostatek zkušeností. Zkušenosti samozřejmě přímo souvisí s délkou praxe. Čím déle pedagog působí ve školství, tím častěji se objevovala odpověď s tímto tvrzením. Pouze 27 % pedagogů má k dispozici asistenta. Asistent pomáhá učitelům hlavně s žáky, kteří mají těžší poruchy, jako jsou autismus, Downův syndrom a ADHD. V několika případech však pomáhá i žákům se specifickou vývojovou poruchou učení. Na otázku, zda na škole, kde pracují, působí také školní speciální pedagog, odpovědělo 58 % respondentů ano. Pokud tedy na škole speciální pedagog působí, pracuje s žáky zpravidla jednou týdně. Respondenti provádí nápravnou péči kombinací individuálního přístupu a doplňovacích hodin. Jedna polovina kantorů hodnotí žáky se SVPU klasicky známkou a druhá většinou volí slovní hodnocení i klasifikaci.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká podpůrná opatření využívají pedagogové pro žáky se specifickou vývojovou poruchou učení na prvním stupni základní

školy. Podařilo se nám zjistit, že učitelé tolerují pomalé pracovní tempo žáků se SVPU, poskytují žákům se SVPU delší čas na řešení úlohy, při diktátu se přizpůsobí pomalejšímu pracovnímu tempu, popřípadě využívají doplňovací cvičení, vzdělávají žáky se SVPU podle IVP, pomáhají na začátku plněného úkolu a pozitivně motivují své žáky. U možnosti speciální podpůrné pomůcky se nejčastěji objevovaly přehledy učiva, pracovní listy, karty a tabulky vlastní výroby, bzučák i čtecí okénko. Dozvěděli jsme se, že 62 % respondentů si myslí, že jsou poměrně dostatečně informováni o podpůrných opatřeních pro žáky se SVPU. Zda má délka praxe vliv na informovanost pedagogů, se nepotvrdilo. Na otázku, kde získali respondenti nejvíce informací o podpůrných opatřeních, uvedlo 19 % respondentů jako odpověď absolvování kurzu (školení) a stejné procento zvolilo kombinaci samostudia a kurzu (školení). Poslední položkou jsme se tázali, která publikace, pomůcka či metoda se respondentům nejvíce osvědčila v praxi. Nejlepší publikací pro využití v praxi jsou knihy O. Zelinkové – Poruchy učení a Čtení mě baví. Učitelé doporučovali také tituly nakladatelství Tobiáš, Mutabene a Nová škola. Nejvíce doporučovanou pomůckou byly různé tabulky a přehledy učiva. Hojně se vyskytovalo, že přítomnost asistenta pedagoga a skupinová práce velmi pomáhá. Nejlepší cestou k úspěchu je dodržení individuálního přístupu a spolupráce s rodiči.

5.7 Vyhodnocení výzkumných předpokladů

VP1 – Předpokládáme, že v 1. a 2. ročníku je počet žáků se specifickými vývojovými poruchami učení nižší než ve vyšších ročnících.

Ve výzkumném vzorku jsme objevili v 1. ročnících 4 žáky se specifickou vývojovou poruchou a v 2. ročnících 11 žáků. Celkem 1. a 2. ročník navštěvuje 15 žáků. Třetí ročník navštěvuje 17 žáků se specifickou vývojovou poruchou, 4. ročník 40 žáků a 5. ročník 34 žáků. Výzkumný předpoklad VP1 byl potvrzen.

VP2 – Předpokládáme, že výskyt dyslexie je častější než výskyt dysgrafie a dysortografie.

Výzkumných šetřeních jsme zjistili, že se dyslexie vyskytuje u 41 žáků, naproti tomu dysgrafie u 23 žáků a dysortografie byla diagnostikována 21 žákům.

Výzkumný předpoklad VP2 byl potvrzen.

VP3 – Předpokládáme, že 40 % učitelů vzdělává žáky se specifickými vývojovými poruchami učení podle individuálního vzdělávacího plánu.

Z celkového počtu 74 respondentů na otázku, zda vzdělávají žáky se specifickými poruchami učení podle individuálního vzdělávacího plánu, odpovědělo 35 pedagogů ano, tj. 60 % všech dotazovaných. Toto procento zahrnuje pedagogy, kteří vzdělávají všechny své žáky se specifickými vývojovými poruchami učení podle individuálního vzdělávacího plánu. Připočítá bychom k nim mohli 5 respondentů, kteří vzdělávají jen některé své žáky se specifickou vývojovou poruchou podle individuálního plánu.

Výzkumný předpoklad VP3 byl potvrzen.

VP4 – Předpokládáme, že učitelé, kteří vyučují žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou.

K tomu, aby se předpoklad potvrdil, jsme potřebovali 58 kladných odpovědí (víme, že 16 učitelů nevyučuje žádného žáka se specifickou vývojovou poruchou učení). Dostali jsme 65 kladných odpovědí.

Výzkumný předpoklad VP3 se potvrdil.

VP5 – Předpokládáme, že 80 % pedagogů nemá k dispozici asistenta.

Dotazníkovým šetřením jsme zjistili, že 54 dotazovaných nemá k dispozici asistenta pedagoga (54 respondentů tvoří 73 %).

Výzkumný předpoklad VP5 se nepotvrdil.

VP6 – Předpokládáme, že polovina respondentů odpoví kladně na otázku, zda ve škole pracuje školní speciální pedagog.

Kladnou odpověď vyznačilo 41 respondentů, tj. 58 %. Předpokládali jsme, že kladně odpoví 50 % dotazovaných.

Výzkumný předpoklad VP6 se potvrdil.

ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaká podpůrná opatření využívají učitelé pro žáky se specifickou vývojovou poruchou na prvním stupni základní školy.

Z analýzy položky, která zjišťovala využití podpůrných opatření, jsme došli k závěru, že učitelé hojně používají téměř všech nabízených podpůrných opatření. Nejčastěji tolerují pomalé pracovní tempo žáků se specifickou vývojovou poruchou učení, poskytují těmto žákům delší čas na řešení úlohy, při diktátu přizpůsobí tempo pomalejšímu pracovnímu tempu, případně využívají doplňovací cvičení, žáky vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu, pomáhají na začátku plněného úkolu a využívají pozitivní motivace. Naopak nejméně využívají možnosti povolit žákům používat diktafon a psát písemné práce na počítači (tato skutečnost může být způsobena také nepříznivou finanční situací rodin žáků).

Dílčím cílem bylo také zmapovat výskyt žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na prvním stupni běžné základní školy a určit, která diagnóza je nejčastější. Ve výzkumu se vyskytlo celkem 106 žáků se specifickou vývojovou poruchou učení a nejčastější poruchou byla dyslexie. Dalším dílčím cílem bylo zjištění, zda učitelé spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem. Dále pak mají-li k dispozici asistenta, pracuje-li na škole školní speciální pedagog, do jaké míry jsou pedagogové informováni o podpůrných opatřeních pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a kde získali nejvíce informací o těchto podpůrných opatřeních. Zjistili jsme, že učitelé s pedagogicko-psychologickou poradnou i speciálně pedagogickými centry spolupracují. Ve většině případů nemají k dispozici asistenta pedagoga. Školní speciální pedagog na některých školách pracuje. Většina dotazovaných pedagogů je poměrně dostatečně informována o podpůrných opatřeních pro žáky se specifickou vývojovou poruchou učení a možnostech jejich využití. Nejvíce informací získali učitelé samostudiem a absolvováním kurzu.

Vytyčeného hlavního cíle a dílčích cílů se nám podařilo dosáhnout analýzou kvantitativního dotazníkového šetření. Avšak musíme podotknout, že se jednalo pouze o sondu do výzkumného problému a zjištěná data nelze generalizovat.

Seznam použitých pramenů a literatury

- BARTOŇOVÁ, M. Základní problematika specifických poruch učení. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I : Vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005a. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II : Reeducace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005b. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. Možnosti reedukační péče a podpory žáků se specifickými poruchami učení. In BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. 1. Vyd. Brno: MSD, 2005c. 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, M.; FRANKOVÁ, A.; VÍTKOVÁ, M. Integrativní/inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. 1. Vyd. Brno: MSD, 2005c. 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, M. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení [online]. 2006, cit. 2011-04-03]. Dostupné na World Wide Web: < <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=366> >
- BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozšířené vyd. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- BUNEŠOVÁ, M. Diktafon – učební pomůcka. In KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1996*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISSN1211-670X.

CZECZOTKOVÁ, B., DAVIDOVÁ, R. Dyskalkulie. In VAŠUTOVÁ, M. a kol. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-320-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1988. 50 s.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KRATOCHVÍLOVÁ, S. Ne-uč-te mě sla-bi-ko-vat! *Lidové noviny* [online]. 2010, [cit. 2011-03-03]. Dostupné na World Wide Web: < http://www.lidovky.cz/ne-uc-te-me-sla-bi-ko-vat-074-/ln_noviny.asp?c=A101005_000115_ln_noviny_sko&klic=239243&mes=101005_0 > ISSN 1213-1385

KREJČOVÁ, V. *Co je to Logico Piccolo a jaký je jeho princip?* [online]. 2004 [cit. 2011-04-20]. Dostupné na World Wide Web: < http://www.mutabene.cz/logico_piccolo.htm >

LANG, G. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.

MAŇÁK, J. Kurikulum v dokumentech. In MAŇÁK, J. et al. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315175.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MATĚJČEK, Z. Péče o dyslektiky v České republice, aneb co jsou naše osobitosti. In KUCHARSKÁ, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování : Sborník 1996*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISSN1211-670X.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Mezinárodní klasifikace nemocí : abecední seznam : mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění – desátá revize (WHO – ÚZIS ČR). Praha: Grada, 1999. 741 s. ISBN 80-7169-787-7.

NOVÁK, J. *Dyskalkulie : Metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. zcela přeprac. vyd. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2004. ISBN 80-7311-029-6.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení : rozvoj vnímání a poznávání*. 3. Vyd. Praha: Portál, 2002. 153 s. ISBN 80-7178-326-9.

POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHÁ, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 8071785792.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SIMON, H. *Dyskalkulie : jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 168 s. ISBN 80-7367-104-2.

SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SRNCOVÁ, M., ŠŤASTNÁ, M. *Dysortografie*. In VAŠUTOVÁ, M. a kol. *Specifické vývojové poruchy učení a chování SPUCH*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-320-7.

SWIERKOSZOVÁ, J. *Sdecitické boruchy umečí (Specifické poruchy učení) : distanční text*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005. 109 s. ISBN 80-7368-042-4.

ŠAFROVÁ, A. Specifické poruchy učení a chování. In PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

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

VITÁSKOVÁ, K. Specifické vývojové poruchy školních dovedností. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 8024402319.

VITÁSKOVÁ, K. Speciální pedagogika osob se specifickou vývojovou poruchou učení. In PEUTLESCHMIEDOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K. *Speciální pedagogika 4*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 63 s. ISBN 80-244-1212-8.

VITÁSKOVÁ, K. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 49 s. ISBN 80-244-1216-0.

VITÁSKOVÁ, K. *Manuál základních jednání při kontaktu s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 28 s. ISBN 978-80-244-1633-5.

VÍTKOVÁ, M. Školní integrace. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Sborník k projektu „Škola pro všechny“*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

VÍTKOVÁ, M. Školní integrace. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2. rozšř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999. 196 s. ISBN 80-7178-317-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-478-8.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac.a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 92 s. [cit. 2011-01-15]. ISBN N 80-87000-02-1. Dostupné na World Wide Web: < <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf> >.

VÚP. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze: 2007. 75 s. [cit. 2011-01-15]. ISBN ISBN 978-80-87000-07-6. Dostupné na World Wide Web: < <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/kkzv.pdf> >.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. *O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*. [online]. [cit. 201-12-15]. Dostupné na World Wide Web: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1> >.

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 201-12-15]. Dostupné na World Wide Web: < <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon> >.

Seznam tabulek a grafů

- Tabulka 1: Pohlaví respondentů
- Tabulka 2: Délka praxe respondentů
- Tabulka 3: Typ školy, na které respondenti vyučují
- Tabulka 4: Zastoupení respondentů dle krajů
- Tabulka 5: Rozložení respondentů podle ročníků, ve kterých vyučují
- Tabulka 6: Výskyt specifických vývojových poruch učení
- Tabulka 7: Počet žáků s danou specifickou vývojovou poruchou učení
- Tabulka 7 a: Počet žáků s jinými poruchami
- Tabulka 8: Vyučování v jiných třídách
- Tabulka 9: Vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou podle IVP
- Tabulka 10: Spolupráce s PPP
- Tabulka 11: Důvody ke spolupráci s PPP
- Tabulka 12: Zkušenosti respondentů
- Tabulka 13: Asistent pedagoga
- Tabulka 14: Školní speciální pedagog
- Tabulka 15: Spolupráce školního speciálního pedagoga s žáky se SVPU
- Tabulka 16: Nápravná péče u žáků
- Tabulka 17: Způsob hodnocení žáků
- Tabulka 18: Využití podpůrných opatření
- Tabulka 18 a: Speciální pomůcky
- Tabulka 19: Informovanost učitelů o využití podpůrných opatření
- Tabulka 20: Zdroje informací o podpůrných opatřeních

Graf 1:	Pohlaví respondentů
Graf 2:	Délka praxe
Graf 3:	Typ školy
Graf 4:	Zastoupení dle krajů
Graf 5:	Rozložení podle ročníků
Graf 6:	Výskyt specifických vývojových poruch učení
Graf 7:	Počet žáků s danou specifickou vývojovou poruchou učení
Graf 7 a:	Počet žáků s jinými poruchami
Graf 8:	Vyučování v jiných třídách
Graf 8 a:	Učitelé, kteří nemají ve své kmenové třídě žáka se SVPU
Graf 9:	Vzdělávání žáků se SVPU podle IVP
Graf 10:	Spolupráce s PPP
Graf 11:	Důvody ke spolupráci s PPP
Graf 12:	Zkušenosti pedagogů
Graf 12 a:	Učitelé s délkou praxe do 10 let
Graf 12 b:	Učitelé s délkou praxe do 15 let
Graf 12 c:	Učitelé s délkou praxe nad 20 let
Graf 13:	Asistent pedagoga
Graf 14:	Školní speciální pedagog
Graf 15:	Spolupráce speciálního pedagoga s žáky se SVPU
Graf 16:	Nápravná péče
Graf 17:	Způsob hodnocení
Graf 18:	Využití podpůrných opatření
Graf 19:	Informovanost učitelů o využití podpůrných opatření
Graf 19 a:	Informovanost učitelů s délkou praxe do 10 let
Graf 19 b:	Informovanost učitelů s délkou praxe do 20 let
Graf 19 c:	Informovanost učitelů s délkou praxe nad 20 let
Graf 20:	Zdroje informací o podpůrných opatřeních

Seznam příloh

Příloha 1: Pomůcky pro nápravu specifických vývojových poruch učení

Příloha 2: Dotazník

Seznam obrázků

Obr. 1:	Kreslení do krupičky	Obr. 21:	Pentomino
Obr. 2:	Písmenkové pexeso	Obr. 22:	Lokon
Obr. 3:	Zvětšující se písmena	Obr. 23:	X-geo
Obr. 4:	Písmena ukrytá v obrázku		
Obr. 5:	Textilní písmena		
Obr. 6:	Obouvání písmen		
Obr. 7:	Čtecí záložka s výřezem (autíčko)		
Obr. 8:	Čtecí záložka		
Obr. 9:	Čtecí okénko		
Obr. 10:	Hra Amos		
Obr. 11:	Hra Amos (matematická)		
Obr. 12:	Mačkadlo		
Obr. 13:	Bzučák		
Obr. 14:	Pero STABILO		
Obr. 15:	Násada na tužku		
Obr. 16:	Hmatové domino		
Obr. 17:	Stovková tabulka		
Obr. 18:	Magnetický tangram		
Obr. 19:	Polydron		
Obr. 20:	Polydron mix		

Příloha 1: Pomůcky pro nápravu specifických vývojových poruch učení

Obr. 1: Kreslení do krupičky



Zdroj: Autorka

Obr. 2: Písmenkové pexeso



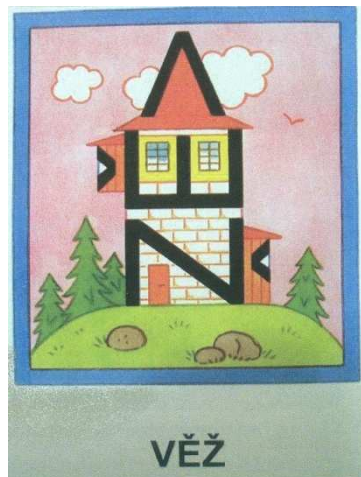
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008

Obr. 3: Zvětšující se písmena



Zdroj: Autorka

Obr. 4: Písmena ukrytá v obrázku



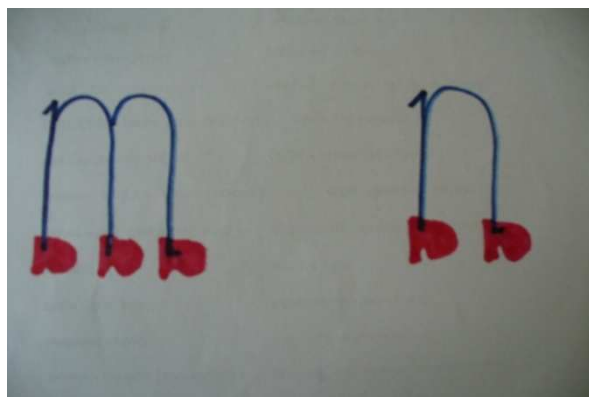
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008

Obr. 5: Textilní písmena



Zdroj: <http://www.fzsbarr.cz/skola/vychovne-poradenstvi/clanek.php?id=3>

Obr. 6: Obouvání písmen



Zdroj: Autorka

Obr. 7: Čtecí záložka s výřezem (autíčko)



Zdroj: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/6-1-DYSLEXIE/0/5/212-Auticko-cteci-zalozka-s-vyrezem>

Obr. 8: Čtecí záložka s výřezem



Zdroj: <http://www.fzsbarr.cz/skola/vychovne-poradenstvi/clanek.php?id=3>

Obr. 9: Čtecí okénko



Zdroj: <http://www.fzsbarr.cz/skola/vychovne-poradenstvi/clanek.php?id=3>

Obr. 10: Hra Amos



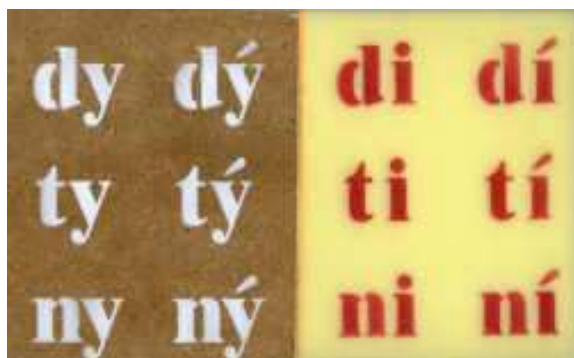
Zdroj: <http://www.planetaher.cz/amos-cestina-v-kostce-p-318.html>

Obr. 11: Hra Amos (matematická)



Zdroj: <http://www.planetaher.cz/amos-matematika-v-kostce-p-834.html>

Obr. 12: Mačkadlo



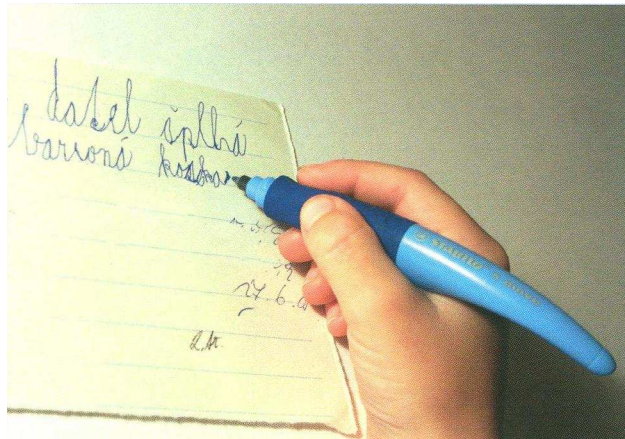
Zdroj: <http://www.ucebnice.com/zakladni-skola/cesky-jazyk-literatura/1-stupen---doplňkove-materialy-logo-dys/mackadlo-pro-rozliseni-tvrдых-a-mekkych-slabik>

Obr. 13: Bzučák



Zdroj: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/6-1-DYSLEXIE/0/5/25-Bzucak>

Obr. 14: Pero STABILO



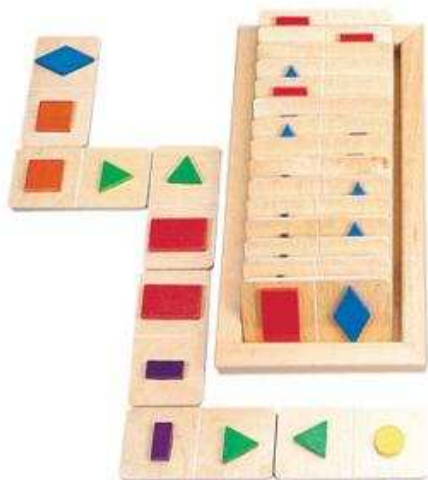
Zdroj: Jucovičová, Žáčková, 2008

Obr. 15: Násada na tužku



Zdroj: <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum/eshop/7-1-DYSGRAFIE/0/5/222-Nastavec-motyl>

Obr. 16: Hmatové domino



Zdroj: <http://www.educaplay.cz/Shop/Didaktika/48/Dotykově-a-smyslově-hry/565/Hmatové-domino-Geometrické-funkce-30-tabulek-domina-10-x-5-c/>

Obr. 17: Stovková tabulka

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Zdroj: http://www.jablko.cz/Diplprace/dp_13.html

Obr. 18: Magnetický tangram



Zdroj: <http://www.multip.cz/bz-86250-magneticke-tagram-tvary.html>

Obr. 19: Polydron



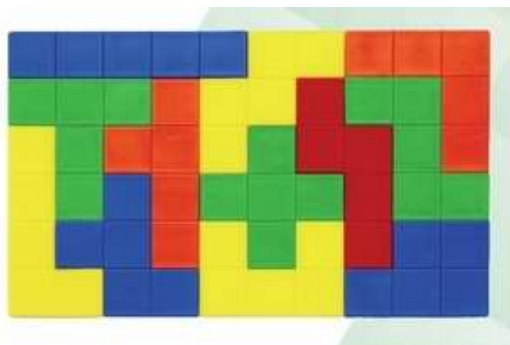
Zdroj: <http://www.polydron.ucebnipomucky.net/polydron-original.htm>

Obr. 20: Polydron



Zdroj: <http://www.polydron.ucebnipomucky.net/polydron-mix.htm>

Obr. 21: Pentomino



Zdroj: <http://www.multip.cz/bz-9882.html>

Obr. 22: Lokon



Zdroj: <http://www.multip.cz/bz-2390-lokon-stavebnice-sada-pro-tridu-obsahuje-144-ctvercovych-dilu-o-strane-5-cm-jednotlive-stavebni-dily-jsou-vyrobeny-z-pevneho-plastu-a-mohou-se-jednoduse-spojovat-mezi-sebou-spoje-jsou-pohybl.html>

Obr. 23: X-geo



Zdroj: <http://www.multip.cz/bz-7595.html>

Příloha 2: Dotazník

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
jmenuji se Michaela Kožuszniková a jsem studentkou PdF UP, oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku pro mou diplomovou práci na téma Uplatnění podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na 1. stupni základní školy. Dotazník je anonymní a výsledky budou použity jen pro potřeby mé diplomové práce.

Vyplňte, prosím, tyto údaje:

1. Jste:
 - a) žena
 - b) muž

2. Jaká je délka Vaší praxe na 1. stupni ZŠ? let

3. Škola, na které vyučujete je:
 - a) malotřídní
 - b) plně organizovaná

4. V jakém kraji se nachází škola, ve které učíte?

5. Ve kterém ročníku (popř. ročnících) vyučujete?

6. Je ve Vaší třídě žák se specifickými vývojovými poruchami učení (dále jen SVPU)?
 - a) Ano
 - b) Ne

7. Uveďte počet žáků s danou diagnózou.
 - a) Dyslexie žáků
 - b) Dysgrafie žáků
 - c) Dysortografie žáků
 - d) Dyskalkulie žáků
 - e) Dysmúzie žáků
 - f) Dyspinxie žáků
 - g) Dyspraxie žáků
 - h) Kombinace poruch – uveďte jaké

8. Učíte i v jiných třídách než ve Vaší kmenové?
 - a) Ano
Pokud ano, nacházejí se v nich žáci se SVPU?
 - b) Ne

9. Jsou žáci se SVPU, které učíte, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Někteří ano

10. Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP)?
- Ano
 - Ne
11. Vyberte tvrzení, se kterým souhlasíte.
Na PPP se obrátím, když:
- potřebuji pomoc s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu
 - potřebuji vyřešit konkrétní výukové nebo výchovné potíže žáků
 - chci absolvovat přednášku, školení, kurz
 - jiné důvody:
12. Vyberte tvrzení, se kterým souhlasíte:
- Práci s žáky se SVPU zvládám, mám dostatek zkušeností a vím, jak s žáky pracovat.
 - Při práci se žáky se SVPU teprve sbírám zkušenosti, řídím se radami PPP a radami zkušených kolegů.
 - Při práci se žáky se SVPU jsem bezradná/bezradný, nevím, jak s žáky pracovat.
13. Máte k dispozici asistenta pedagoga?
- Ano
Pokud ano, v čem Vám pomáhá?

 - Ne
14. Pracuje na Vaší škole školní speciální pedagog?
- Ano
 - Ne
- Pokud je Vaše odpověď záporná, pokračujte, prosím k otázce č. 16.
15. Jak často pracuje s žáky se SVPU?
- Každý den
 - Dvakrát týdně
 - Jednou za týden
 - Jiný interval (uved'te)
16. Jakým způsobem probíhá nápravná péče u žáků se SVPU, které vyučujete? (Můžete zatrhnout i více odpovědí)
- „Kroužek“, doplňovací hodiny
 - Individuální přístup v hodinách
 - Ambulantní péče v PPP
 - Péče mimo vyučování, kterou zajišťují rodiče
 - Jinak
17. Jakou formu hodnocení volíte pro žáky se SVPU?
- Klasifikace (známka)
 - Slovní hodnocení
 - Slovně i známkou
 - Jiným způsobem (uved'te)

18. Jaká podpůrná opatření využíváte při práci s žáky se SVPU ve vyučovací hodině?
(Je-li třeba, vyberte více možností)

- a) Žák sedí co nejbližší katedře
- b) Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu
- c) Žák má dovoleno používat diktafon
- d) Písemné práce žák píše na PC
- e) Nová látka je vysvětlována krátce a jednoduše
- f) Častější opakování látky
- g) Tolerance pomalého pracovního tempa
- h) Snaha vyhnout se únavě, rychlému tempu
- i) Pomoc na počátku zadaného úkolu
- j) Prodloužený čas na řešení úlohy
- k) Při diktátu přizpůsobení pomalejšímu pracovnímu tempu žáka, případně využití doplňovacího diktátu
- l) Preference ústního zkoušení před písemným
- m) Pozitivní motivace, povzbuzení
- n) Multisenzoriální přístup
- o) Využití didaktických her
- p) Speciální pomůcky – prosím, uveďte jaké

q) Jiné

19. Myslíte si, že jste dostatečně seznámena/seznámen s podpůrnými opatřeními a možnostmi jejich využití? Vyznačte na škále:

Vůbec ne	Spíše ne	Spíše ano	Ano
----------	----------	-----------	-----

20. Kde jste získala/získal nejvíce informací o podpůrných opatřeních:

- e) studium na VŠ
- a) samostudium odborné literatury
- b) absolvování kurzu, školení
- c) jiné (uveďte zdroj)

21. Můžete uvést, jaká učebnice, pomůcka, metoda nebo forma výuky se Vám při práci s žáky se SVPU osvědčila?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Kožuszniková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Uplatnění podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Use of supportive measures for pupils with specific development learning difficulties on the first stage of primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na uplatnění podpůrných opatření u žáků se specifickou vývojovou poruchou učení na prvním stupni běžné základní školy. Teoretická část charakterizuje vzdělávání žáků se specifickou vývojovou poruchou učení, obecně pojednává o problematice specifických vývojových poruch učení a popisuje vybraná podpůrná opatření. Výzkumná část prezentuje výsledky dotazníkového šetření zjišťujícího, jaká podpůrná opatření využívají pedagogové při vyučování žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na prvním stupni základní školy.
Klíčová slova:	Vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení, integrace, specifické vývojové poruchy učení, první stupeň základní školy, podpůrná opatření
Anotace v angličtině:	The aim of diploma thesis is use of supportive measures for pupils with specific development learning difficulties on the first stage of elementary school. Theoretical part characterizes an education of pupils with specific development learning difficulties. This part deals with theoretical knowledge about development learning difficulties in general and describes selected supportive measures. In a research part, results of questionnaire which detects what kind of supportive measures teachers use for pupils with specific development learning

	difficulties at elementary school are presented.
Klíčová slova v angličtině:	Education of pupils with specific development learning difficulties, integration, specific development learning difficulties, the first stage of primary school, supportive measures
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Pomůcky pro nápravu specifických vývojových poruch učení Příloha 2: Dotazník
Rozsah práce:	100 stran, 11 stran příloh
Jazyk práce:	český