

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Metody reedukace specifických poruch učení
na I. stupni ZŠ v Ústí nad Labem**

Diplomová práce

Autor: Bc. Štěpánka Nerglová

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Lenka Neubauerová



Zadání diplomové práce

Autor:	Štěpánka Nerglová
Studium:	P16P0868
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Metody reedukace specifických poruch učení na I. stupni ZŠ v Ústí nad Labem
Název diplomové práce AJ:	Methods of reeducation Specific Learning Disabilities in primary school in Ústí nad Labem

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se orientuje na oblast specifických poruch učení a konkrétní reedukační postupy využívané na prvních stupních základních škol v městě Ústí nad Labem. Cílem teoreticky koncipovaných částí diplomové práce je přinést ucelený soubor informací z oblasti terminologie, etiologie, diagnostiky a symptomatologie specifických poruch učení. Blíže budou popsány jednotlivé typy specifických poruch učení a charakterizován poradenský systém pro žáky se SPU v resortu MŠMT ČR. V prakticky zaměřené části diplomové práce bude sledováno využívání reedukačních metod a organizace „DYS kroužků“ na základních školách v Ústí nad Labem. Pozornost bude věnována také oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti SPU, a to v rámci jejich pregraduální přípravy, jakož i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Z metodologického hlediska bude využito dotazníkové metody popř. rozhovoru.

BARTOŇOVÁ, M. 2004. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80 -210 -3613 -3. CHRÁSKA, M. 2007. METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing a. s. ISBN 978-80-247-1369-4 JUCOVIČOVÁ, D. a ŽÁČKOVÁ, H. 2008. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-474-8 MATĚJČEK, Z. 1975. Vývojové poruchy čtení. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-026-76 NOVÁK, J. 2004. Dyskalkulie specifické poruchy počítání. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-029-6 POKORNÁ, V. 2010. Teorie a náprava poruch učení a chování. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-817-3 POKORNÁ, V. 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-773-2 VAŠUTOVÁ, M. 2008. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-525-6 ZELINKOVÁ, O. 2009. Poruchy učení. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-514-1

Garantující pracoviště:	Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Lenka Neubauerová
Datum zadání závěrečné práce:	16.1.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a použila pouze tituly uvedené v Seznamu bibliografických citací – referenčním seznamu.

Hradec Králové

.....

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:..... Podpis studenta:.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Petře Bendové, Ph.D., za velmi vstřícný přístup, poskytnutí mnoha užitečných rad a připomínek při realizaci mé diplomové práce, dále pak rodině za podporu a všem respondentům, kteří se zapojili do výzkumného šetření, díky kterým jsem výzkumné šetření mohla vykonat.

Anotace

NERGLOVÁ, ŠTĚPÁNKA. Metody reedukace specifických poruch učení na I. stupni ZŠ v Ústí nad Labem. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity v Hradci Králové, 2017. 91 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá mapováním realizace reedukačního procesu na I. stupni vybraných základních škol v Ústí nad Labem. V teoretické části diplomové práce je definována terminologie, etiologie, symptomatologie a diagnostické klíče pro stanovení specifických poruch učení. Dále je vymezen reedukační proces a přiblížené aplikované metody. Definován je také systém podpory a poradenský proces, poradenští pracovníci a legislativní ukotvení specifických poruch učení. V praktické části diplomové práce jsou prezentovány ucelené informace o reedukační intervenci aplikované na základních školách v Ústí nad Labem, popsán samotný proces reedukace na vybraných základních školách a je objasněno, do jaké míry se pedagogové orientují v dané problematice včetně vymezení nabídky příležitostí jejich dalšího vzdělávání.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, reedukace, základní škola, vzdělávání

Annotation

NERGLOVÁ, ŠTĚPÁNKA. The methods of reeducation of specific learning disabilities in elementary schools in Ústí nad Labem. Hradec Králové: Faculty of Pedagogy in Hradec Králové, 2017. 91 p. The diploma thesis.

The diploma thesis deals with the approach to reeducation process in selected elementary schools in Ústí nad Labem. The diploma thesis contains theoretical and practical part. The theoretical part defines terminology, etiology and symptomatology with diagnostic clues for diagnosis of specific learning disabilities. It defines the process of reeducation and introduces the applied methods. It defines the support system, counselling process, counsellors and legislative anchoring of specific learning disabilities. The practical part presents comprehensive information about reeducation intervention used in elementary schools in Ústí nad Labem. It describes the process of reeducation in selected elementary schools and shows to what extent are the educationalists familiar with the subject, including the available opportunities for further education.

Keywords: Specific learning disabilities, reeducation, elementary school, education

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....	11
1.1 Terminologické vymezení problematiky	11
1.1.1 Definiční vymezení jednotlivých typů specifických poruch učení	13
1.2 Etiologie SPU	13
1.3 Symptomatologie SPU.....	16
1.3.1 Nespecifické symptomy	17
1.3.2 Specifické symptomy u jednotlivých typů specifických poruch učení	19
1.4 Diagnostika specifických poruch učení	21
2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	26
2.1 Reedukace dyslexie.....	27
2.1.1 Čtení s okénkem	29
2.1.2 Metoda dublovaného čtení	30
2.1.3 Metoda Fernaldové.....	31
2.2 Reedukace dysgrafie	32
2.2.1 Metoda barevných kostek.....	34
2.3 Reedukace dysortografie.....	35
2.3.1 Metoda obtahování	37
2.3.2 Metoda barevných písmen	38
2.4 Reedukace dyskalkulie.....	38
3 INTERVENCE PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	41
3.1 Specifické poruchy učení a legislativa.....	41
3.2 Pedagogicko-psychologická poradna.....	44
3.3 Poradenský systém v základní škole.....	45
3.4 Vzdělávání pedagogů ve vztahu k SPU	49
3.5 Dys kroužky	50
PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 VYMEZENÍ CÍLE A HYPOTÉZ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
4.1 Vymezení cíle	53
4.1.1 Dílčí cíle	53
4.2 Hypotézy.....	53
5 METODOLOGIE	55
5.1 Dotazník.....	55
5.2 Charakteristika využitých dotazníků.....	55
5.3 Organizační zajištění sběru dat	56

6	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	57
7	VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA	61
	7.1 Základní školy výzkumného vzorku	61
	7.2 Vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch učení	63
	7.3 Reeducace specifických poruch učení na základních školách výzkumného vzorku ..	73
8	ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ	85
9	DISKUSE.....	86
	ZÁVĚR.....	89
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	92
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ.....	98
	SEZNAM ZKRATEK	101
	SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Pro diplomovou práci bylo zvoleno téma týkající se využití metod reedukace specifických poruch učení na I. stupni ZŠ v Ústí nad Labem. Důvodem je skutečnost, že tematika specifických poruch učení je oblastí, která již byla řadou odborníků analyzována, a přesto neustále obsahuje řadu nesrovnalostí a jednoznačně neobjasněných skutečností ať již v oblasti terminologie, či například etiologie. Zvyšující se nárůst výskytu specifických poruch učení v dětské populaci ukazuje na stále vyšší aktuálnost problematiky, s čímž souvisí narůstající nároky na osoby, které jsou s takovými dětmi každý den v přímém kontaktu. Nejedná se pouze o pedagogy, ale i o rodiče a další blízké osoby dítěte. Pro budoucí život a uplatnění žáka se specifickými poruchami učení je klíčová včasná diagnostika a identifikace obtíží u žáků přítomných, včetně včasného zahájení procesu reedukace. Tyto skutečnosti kladou na pedagogy působící na I. stupni základních škol nemalé nároky. Zpravidla právě pedagogové, kteří jsou s žákem nejčastěji v kontaktu, by měli být těmi, kteří identifikují existenci specifických poruch učení u žáků a doporučí rodičům dítěte následující postup. Pro další působení jedince ve společnosti je důležitá nejen včasná identifikace obtíží, ale i správně zvolené metody, postupy a způsoby práce s žáky se specifickými poruchami učení, pro které je relevantní kvalitní odborná a specializační příprava pedagogů.

Cílem teoreticky koncipované části práce je přinést ucelené informace z oblasti specifických poruch učení od definování základní terminologie až po reedukaci a intervenci potřebnou pro žáky se specifickými poruchami učení a přiblížení možností vzdělávání pedagogů, kteří s žáky dennodenně přicházejí do přímého kontaktu. Cílem praktické části práce je přinést ucelené informace o metodách reedukace aplikovaných na základních školách v Ústí nad Labem, charakterizovat samotný proces reedukace na vybraných základních školách a objasnit, do jaké míry se pedagogové orientují v dané problematice včetně objasnění nabídky příležitostí jejich dalšího vzdělávání.

Poznatky dosažené ve výzkumném šetření i poznatky teoretické čerpané z odborných zdrojů mohou být prospěšné pro všechny osoby, které pracují či se setkávají s jedinci se specifickými poruchami učení, ale i pro tyto jedince samotné.

Téma bylo zvoleno zejména z důvodu rozsáhlé osobní zkušenosti autorky práce s touto problematikou a navazuje na téma práce bakalářského stupně.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení představují rozsáhlou problematiku, která se stala fenoménem poslední doby. Dané problematice je věnována zvýšená míra pozornosti, a to na úrovni škol, rodičů, poradenských pracovišť a odborné veřejnosti. I přes aktuálnost a rozsáhlost oblasti není doposud jednotnost v odborných tvrzeních ať již v otázkách terminologie, či etiologii. Existuje velké množství odborných názorů na tuto problematiku, které budou v teoretické části diplomové práce blíže specifikovány.

1.1 Terminologické vymezení problematiky

Děti zatížené specifickými poruchami učení zaujímají významné místo mezi žáky integrovanými nebo zohledňovanými ve vzdělávání na základní škole. Z empirických výzkumů vyplývá, že s poruchami učení se potýká přibližně 3–4 % dětí školního věku. (Bartoňová, 2010) I přes alarmující zvyšující se počet výskytu těchto obtíží v dětské populaci představuje vymezení problematiky SPU obtížný úkol. Dřívější Československo patří k průkopníkům vědeckého bádání a objevování nových poznatků. Heveroch, Matějček či Langmeier a Kučera jsou celosvětově známými odborníky věnujícími se této oblasti (Zelinková, 2007). K odborníkům současnosti, kteří se věnují oblasti specifických poruch učení, lze zařadit jména jako Zelinková, Pokorná, Selikowitz či Novák.

Terminologie SPU, zejména dyslexie, prošla v průběhu historického vývoje mnoha změnami, v současné době se pro tuto oblast nejčastěji využívá souhrnný název Specifické vývojové poruchy učení.

Specifické poruchy učení bývají označovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ (Jucovičová, 2008, s. 9)

Souhrnný název *Specifické vývojové poruchy učení* označuje skupinu obtíží, které se neprojevují pouze v oblasti poruchou nejvíce zatížené (školní dovednosti), ale postihují osobnost jedince jako celek ve všech jeho složkách. Sekundární obtíže s poruchou

související, například pocit méněcennosti a osamění, mohou mít však na jedince daleko větší dopad než porucha samotná (Zelinková, 2015).

Jako vývojové jsou poruchy označovány z toho důvodu, že se vyskytují jako vývojově zapříčiněný projev – obtíže se začínají projevovat především až při nástupu do základní školy (Fischer, 2008). Označení specifické se využívá k odlišení od poruch nespecifických, které jsou způsobené především nedostatečnou motivací ke školní práci, sníženým rozumovým nadáním či výchovnou nebo výukovou zanedbaností dítěte (Pipeková, 2010).

V roce 1960 vytvořil i Matějček a Langmeier českou definici dyslexie zdůrazňující dílčí nedostatky (Matějček, 2006, s. 7): „*Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.*“

V odborné literatuře tuzemské i zahraniční se lze setkat s mnoha termíny, které se k označení defektu využívají. V tuzemské literatuře jsou to termíny *Vývojové poruchy učení*, *Specifické poruchy učení*, tyto pojmy jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Mimo jiné můžeme nalézt v odborných pramenech využití termínu dyslexie jako souhrnného označení pro celou oblast poruch učení. V zahraniční literatuře se synonymně objevují termíny *Spezielle Lernprobleme*, *Learning Disabilities* či *Specific Learning Difficulties*. Terminologickou nejednotnost lze objasnit pestrou a nejednotnou symptomatologií, historickým vývojem vědeckého bádání, mimo jiné také různorodými koncepčními a teoretickými poznatky odborníků (Zelinková, 2015).

Oblast zdravotnictví i pedagogiky mimo jiné využívá terminologii stanovenou 10. revizí Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, která řadí kategorii Specifických poruch učení do kategorie F80-F89 Poruchy psychického vývoje.

- 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 nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992)

1.1.1 Definiční vymezení jednotlivých typů specifických poruch učení

Dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha učení, která má původ v neurologii. Je charakterizována obtížemi s přesným a/nebo plynulým rozpoznáváním slov nízkou úrovní schopnosti hláskovat a dekódovat.“ (IDA Dyslexia Handbook, s. 2, [online]).

Dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha psaní, se projevuje sníženou či úplnou neschopností naučit se psát při dostatečném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dostatečné sociokulturní příležitosti.“ (Vitásková, 2006, s. 20)

Dysortografie

„Dysortografie je specifická porucha pravopisu, nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale tzv. dysortografické jevy.“ (Bartoňová, 2004, s. 10)

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 jejímž 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, s. 16)

1.2 Etiologie SPU

Stejně jako je obtížné nalézt jediné platné a odborníky uznávané terminologické vymezení specifických poruch učení, obtížný úkol představuje i výběr správného

teoretického vysvětlení příčin, které je způsobují. Velké množství odborné literatury věnující se problematice specifických poruch učení ukazuje na obsáhlost problematiky, která doposud nebyla plně probádána.

Někteří odborníci vidí příčiny ve vnitřních faktorech, jako jsou emocionální poruchy, drobná mozková poškození či smyslové vady. Jiní odborníci zastávají názor, že příčinu specifických poruch učení lze spatřovat ve vnějších příčinách, od kulturních odlišností, nepřiměřených nároků rodičů přes nedůvěru okolí v dovednosti dítěte až po nevhodný styl učení a způsob vyučování. Shodu odborníci nalézají v názoru, že příčinou obtíží školních dovedností není nižší intelekt jedinců, naopak tito jedinci dosahují průměrného až nadprůměrného intelektu (Vašutová, 2008).

Významnou teorii o příčinách vzniku specifických poruch učení u dětí přinesl v 60. letech Otakar Kučera (přední český psychiatr), který pracoval s dyslektickými dětmi v prostředí psychiatrických léčeben. Na základě nashromážděných materiálů vymezil čtyři základní skupiny příčin:

- Skupina E – tato skupina je tvořena 50 % dyslektických dětí, u kterých je za spínač specifických poruch učení považováno drobné poškození mozku s prenatální či perinatální etiologií.
- Skupina H – tato skupina je tvořena 20 % dyslektických dětí, u kterých byla jako příčina vzniku specifických poruch učení určena dědičnost.
- Skupina O – tato skupina je tvořena 15 % dyslektických dětí, u kterých byla prokázána kombinace dvou výše uvedených příčin. To znamená, že dědičné vlivy se s větší pravděpodobností projeví u jedince, u kterého došlo k lehkému poškození mozku.
- Skupina N – tato skupina je také tvořena 15 % dyslektických dětí, u kterých se specifické poruchy učení projevují na neurotickém základě či zcela z neznámých příčin (Matějček, 1995).

Nejzávažnější projevy a nejnáročnější proces reedukace se dle Kučery vyskytuje u Skupiny E, tedy v případě lehkého poškození mozku.

K aktuálně prezentovaným patří přístup k příčinám specifických poruch učení, který uvádí Pokorná (2001). Pokorná (2001) diferencuje faktory zapříčiňující vznik specifických poruch učení na dvě hlavní skupiny dle směru působení na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) příčiny. Do endogenních příčin zařazuje vliv dědičnosti,

drobná poškození mozku, odchýlnou konstelaci laterality a odchýlnou organizaci cerebrálních aktivit. Mezi exogenní faktory zařazuje vlivy okolního prostředí jedince tedy primárně vliv rodinného prostředí a školy (Smečková, 2013).

V následující části kapitoly budou řešeny klíčové endogenní příčiny, které považují za relevantní ve vztahu k etiologii specifických poruch učení. Exogenní faktory jsou pokládány spíše za spouštěcí mechanismy skrytých již existujících obtíží u žáka, proto se jim více věnovat nebudu.

Genetické faktory hrají při rozvoji specifických poruch učení klíčovou roli i přesto, že doposud nebyl definován jeden určitý gen tzv. *gen dyslexie*, který by byl přímo odpovědný za jejich spuštění (Zelinková, 2005). Z provedených výzkumů vyplývá, že až ve 40–50 % případů za vznikem poruchy stojí dědičnost. Role dědičnosti má negativní dopad na chlapce, u kterých tím dochází ke zvýšení pravděpodobnosti výskytu až pětinasobně více oproti dívkám, u kterých je pravděpodobnost nižší vzhledem k většinové společnosti (Selikowitz, 2000).

Výzkumem v roce 1985 došel Galaburda in Zelinková (2007) k závěru, že mozek jedince s dyslexií je odlišný ve své činnosti i stavbě od mozku běžného jedince. Tuto teorii potvrzují i dnešní moderní vyšetřovací technologie, jako jsou funkční magnetická rezonance a mozková tomografie, které potvrzují odlišnou činnost mozku dyslektika při čtení v porovnání s běžnou populací. Vznik drobných změn mozku lze časově zařadit do období před porodem, během porodu či těsně po něm, tedy do období prenatalního, perinatálního či postnatálního. V prenatalním období může být příčinou například infekční onemocnění matky, závislost na lécích, alkoholismus matky či nedostatečný přísun kyslíku k plodu. V perinatálním období mohou poškození zapříčinit například přímá mechanická poškození, intoxikace, novorozenecká žloutenka či vdechnutí plodové vody. Meningitida, encefalitida či tzv. febrilní křeče jsou příčinou vzniku narušení v postnatálním období vývoje dítěte (Pokorná, 2001).

Teorie odchýlné konstelace mozku je postavená na názoru, že specifické poruchy učení jsou zapříčiněny absencí dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou. Tento názor podporuje skutečnost, že u jedinců se specifickými poruchami učení dochází často k opoždění výběru preferované ruky a tzv. nevyhraněnosti neboli křížení laterality (Selikowitz, 2000).

Zastánci tzv. „Cerebelární teorie“ předpokládají, že změny ve funkci speciálních mechanismů jsou zapříčiněny změnami ve struktuře a funkci mozečku (Zelinková, 2007).

V anglicky mluvících zemích je mimo výše uvedených teorií uznávaná „teorie Magnocelulárního systému“. Jako magnocelulární jsou označovány velké buňky, které tvoří magnocelulární systém. Tento systém je zaměřený na percepci pohybu (rychle probíhající změny) nízkého kontrastu a dynamického tvaru (globální zpracování obrazů) (Hlaváček, 2014). U osob s dyslexií je tvorba magnocelulárního systému narušena, vývoj magnocelulárních buněk je považován za abnormální. Toto narušení je příčinou výskytu abnormalit ve zpracování signálu zrakového vnímání (Stein, 2001). Za jednu z abnormalit lze považovat vizuální perzistenci. Vizuální perzistence zapříčiňuje obtíže se zpracováním textu, který v podvědomí jedince splývá a vytváří chaotické shluky grafémů (Jošt, 2011).

1.3 Symptomatologie SPU

Specifické poruchy učení představují významnou, přesto na první pohled nepatrnou překážku bránící žákovi v naplnění a maximálním rozvoji jeho intelektového potenciálu. U těchto jedinců můžeme spatřovat větší či menší nápadnosti ve funkci centrální nervové soustavy, které se projevují již v předškolním období, ovlivňují však významně věk školní a u velkého množství osob v různé formě převládají až do dospělosti (Zelinková 2007).

Obtíže se projevují v mnoha klíčových oblastech potřebných pro správné zvládnutí triví, tedy čtení, psaní a počítání. Klíčové pro zvládnutí učení se těmto dovednostem jsou funkce kognitivní (poznávací), které u jedinců se specifickými poruchami učení bývají v různé míře oslabeny. Málokdy se deficit projeví ve všech oblastech, většinou dochází k různým kombinacím a stupňům závažnosti, díky tomu nepředstavují stejnorodou skupinu. Následkem kombinování jednotlivých deficitů vzniká velká variabilita symptomů. (Bartoňová, 2007) V případě, že se k této skutečnosti připojí odlišné osobnostní charakteristiky, rozličné rodinné a školní prostředí, stojí před námi celá řada různých případů. Jak již bylo zmíněno v kapitole Terminologie specifické poruchy učení, nejedná se pouze o nedostatky v osvojování čtení, psaní a počítání, ale také o spojení s dalšími obtížemi, které lze považovat za průvodní znaky (Jucovičová, 2008).

Projevy specifických poruch učení jsou děleny na specifické a nespecifické. Nespecifické symptomy se na rozdíl od specifických mohou vyskytovat i u jiných vývojových poruch,

jako jsou například vývojová dysfázie či syndrom ADHD. Nespecifické projevy specifických poruch učení představují možné oslabení jednotlivých kognitivních funkcí. Specifické symptomy jsou charakteristické pro jednotlivé typy specifických poruch školních dovedností. Potvrzení jejich přítomnosti u jedince je klíčovým kritériem pro stanovení objektivní diagnózy specifických poruch učení na půdě poradenského zařízení (Mlčáková, 2013).

1.3.1 Nespecifické symptomy

Mezi nespecifické symptomy patří nedostatky v oblasti řeči, sluchové percepce, zrakové percepce, paměti, procesu automatizace, pozornosti a v časové orientaci.

Řeč

Nedostatky v oblasti řeči patří mezi typické projevy specifických poruch učení. Obtíže se projevují jak ve složce receptivní, tak ve složce expresivní. V receptivní složce je dominantním problémem obtížné porozumění mluvené řeči. Nedostatky v expresivní složce řeči negativně ovlivňují písemný projev jedince. Typickými obtížemi jsou problémy s artikulací obtížných slov či asimilace tvrdých a měkkých slabik dy, ty, ny a dí, ti, ni (Kovářová, 2013).

Sluchová percepce

Děti se specifickými poruchami učení přijímají akustický signál odlišným způsobem než děti intaktní. Následkem opoždění rozvoje sluchového vnímání dochází ke zpomalení a zkreslení sluchového vjemu. Nepřesné sluchové vnímání deformuje a zhoršuje vnímání a porozumění mluvené řeči, což negativně ovlivňuje přijímání školního výkladu a dalších auditivních informací (Mlčáková, 2013).

Zraková percepce

Schopnost orientace v prostoru, pravolevé orientace, pravolevých pohybů očí, zrakové diferenciaci, zejména figury a pozadí, zrakové analýzy a syntézy, to všechno jsou schopnosti potřebné pro zvládnutí schopnosti číst, psát, počítat. Všechny tyto schopnosti mohou být v různé míře u jedinců narušeny zejména chybným rozpoznáváním písmen a nesprávným vedením očních pohybů. Nedostatky v oblasti zrakové percepce související se specifickými poruchami učení nepředstavují takové obtíže, které by se daly korigovat brýlemi či jinými kompenzačními pomůckami (Zelinková, 2005).

Paměť

Všechny oblasti paměti a procesy v ní probíhající mohou být v různé míře zasaženy defektem. Zejména však v oblasti sluchové a zrakové paměti vykazují žáci s SPU největší nedostatky. U dítěte se objevují obtíže při zapamatování si tvaru grafému, zapamatování si slovních řad, ale může být narušena i paměť pohybová, což zasahuje i do dalších školních předmětů (Mlčáková, 2013).

Automatizace

Proces automatizace představuje schopnost jedince vykonávat určité úkony bez nutnosti koncentrace pozornosti na jednotlivé základní kroky. Automatizace hraje klíčovou roli při rozvoji čtenářských dovedností mladých školáků. Učení se čtení se skládá ze tří základních kroků – hláskování, čtení slabik a následně celých slov. Předpokladem úspěšného zvládnutí jednotlivých kroků je zvládnutí automatizace kroků předchozích. Obtíže v procesu automatizace neumožňuje jedinci se specifickými poruchami učení postupně zvyšovat rychlost a přesnost čtenářských dovedností, což ho znevýhodňuje mezi ostatními spolužáky (Pudišová, 2015).

Koncentrace pozornosti

Poruchy koncentrace pozornosti zasahují v různé míře všechny smyslové modalitty a mohou se projevovat dvojným způsobem. V prvním případě žák přeskakuje z jedné činnosti na druhou, po dlouhou dobu nevydrží u jednoho úkolu. Opačná situace nastává v případě přílišného zaměření jedince na jeden podmět či činnost. Žák s SPU tak působí nepřítomně, což vede k chybám z roztržitosti. Nedostatky se mohou u žáka projevovat i při úkolech, u kterých je nezbytné rozdělit pozornost na více podmětů následujících po sobě či působících současně (Vitásková, 2006).

Orientace v čase

Obtíže ve schopnosti orientovat se v časovém rozmezí způsobuje neschopnost vydržet u jedné činnosti. Jedinec přechází od jedné aktivity k jiné ještě před jejím ukončením. Neschopnost plánovat si jednotlivé aktivity a její klíčové kroky lze spatřovat u jedinců až do období dospělosti (Zelinková, 2005).

1.3.2 Specifické symptomy u jednotlivých typů specifických poruch učení

Dyslexie

Dyslexii v případě přesného překladu lze vymezit jako potíže se slovy nebo poruchu v práci se slovy, přesně defekt ve vyjadřování řeči psanou (při psaní) a ve zpracování psané řeči (při čtení). Žáci s diagnózou dyslexie představují nejpočetnější skupinu jedinců se specifickými poruchami učení. Dle Matějčka (2006) představují jedinci s dyslexií 3 % z celkového počtu žáků českých škol (Bartoňová, 2007).

U žáků s dyslexií se projevuje narušení v oblasti analýzy a syntézy, problematicky si osvojují asociace mezi grafickými znaky a řečovou vazbou. Jako častý jev lze pozorovat zaměňování tvarově či zvukově podobných písmen (r-z, k-h, d-t), chybné rozlišování zrcadlových tvarů (b-d, t-j, s-z), záměnu velkého množství samohlásek a chybné řazení písmen a slabik ve slovech. Často u žáků dochází k tvorbě „nových výrazů“ – vynecháváním či přidáváním písmen nebo hádáním slov v textu (Třos, 2007).

Velice často bývá u žáků narušena, mimo jiné, i schopnost sluchové analýzy a jemné motoriky, což zapříčiňuje až v 95 % společný výskyt dyslexie s dysortografií a dysgrafií.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha učení zasahující grafický projev jedince. Dítě s dysgrafií má obtíže při aktu psaní, které nelze vysvětlit smyslovou vadou či vadou pohybového ústrojí. Grafický projev je postihnut v těchto oblastech:

- obtížné zapamatování a výbavnost tvarů písmen, obtížná nápodoba,
- písmo má specifickou podobu – je příliš malé/velké a obtížně čitelné,
- obtížné zapamatování, vybavování a napodobování písmen přetrvává až do dospělého věku,
- dítě často škrta, přepisuje,
- neupravený písemný projev – nedodržení směru, sklonu písma, tlak na podložku,
- pomalé tempo písemného projevu vzhledem k normě či naopak tempo rychlé a zbrklé,
- písemný projev ubírá jedinci příliš mnoho času, energie a vytrvalosti (Vašutová, 2008).

Dysortografie

Dysortografie představuje specifickou poruchu pravopisu projevující se tzv. specifickými dysortografickými chybami. Vzniká na základě narušení v oblasti fonemického sluchu, sluchové percepce – sluchové analýzy a syntézy, orientace i sluchové paměti. Mezi základní tzv. dysortografické chyby patří:

- nerozlišování tvrdých a měkkých, dlouhých a krátkých hlásek a slabik,
- nedodržování hranic slov ve větě,
- vyšší chybovost v diktátech,
- přesmykování slabik,
- vynechávání, přidávání či nesprávné umístění diakritických znamének

(Vitásková in Smečková, 2013).

Dyskalkulie

Dyskalkulie je porucha postihující matematické dovednosti. Dyskalkulii lze dle narušení klíčových oblastí dále členit na:

- dyskalkulii praktognostickou, která je charakteristická obtížemi při manipulaci s předměty a jejich přiřazování k symbolu čísla,
- dyskalkulii verbální projevující se narušenou schopností správně a přesně rozumět matematickému názvosloví a obtížemi se slovním označení množství, počtu předmětů a matematických úkonů,
- dyskalkulii lexickou, pro kterou je charakteristické snížení schopnosti číst matematickou symboliku, čísla, operační znaky, matematické příklady a geometrické tvary,
- dyskalkulii grafickou, která postihuje písemný způsob zpracování matematického obsahu,
- dyskalkulii operační projevující se narušením schopnosti vykonávat početní operace s čísly z paměti či písemně, tendencí zjednodušovat složité početní operace,
- dyskalkulii ideognostickou, která je typická poruchami porozumění matematickým pojmům a vztahům mezi nimi (Novák, 2004).

Mezi typické projevy upozorňující na přítomnost dyskalkulie u jedince patří:

- nedostatky při třídění předmětů nebo symbolů podle jednoho či více kritérií,
- potíže v řazení předmětů či symbolů podle jednoho či více kritérií,
- potíže s pojmenováním počtu předmětů či symbolů různě prostorově uspořádaných,
- potíže se čtením či psaním čísel,
- potíže se základními početními operacemi,
- potíže s řešením slovních úloh,
- neschopnost pochopit rovnost některých aritmetických operací,
- problematické hledání početních chyb (Bartoňová, 2007).

1.4 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je proces sloužící k identifikaci a rozpoznání odchylek a nedostatků, které negativně ovlivňují život svého nositele. Proces, jehož výsledkem je stanovení diagnózy a prognózy dalšího vývoje. Diagnostika specifických poruch učení je zařazována v širším smyslu do oblasti tzv. speciálně pedagogické diagnostiky, kterou Slowík (2007, s. 51) vymezuje jako „*proces zabývající se rozpoznáváním podmínek, prostředků i efektivity výchovy, vzdělávání, celkového rozvoje osobnosti a také enkulturace klientů – tedy osob s postižením.*“

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále také MŠMT) č. j. 13 711/2001-24 vztahující se k problematice vzdělávání žáků s SPU a chování označuje pedagogicko-psychologickou poradnu (dále také PPP) a speciálně pedagogické centrum se zaměřením na žáky s vadami řeči jako jediné organizace, které zajišťují odborné vyšetření osob, u kterých existuje podezření na přítomnost specifických poruch učení. Vyšetření v poradenském zařízení vykonávají erudovaní odborníci z oblasti diagnostiky – speciální pedagogové, psychologové, sociální pracovníci ve spolupráci s rodiči a pedagogickými pracovníky žáka. Soudržnost a spolupráce všech zainteresovaných osob je klíčová pro správné stanovení diagnózy a následný postup (Metodický pokyn č. j. 13 711/2001-24 [online]).

Děti s podezřením na přítomnost specifické poruchy učení se na odborné pracoviště dostávají v pozdějším období oproti na příklad dětem s ADHD či poruchami autistického spektra. Tato skutečnost je zapříčiněna pozdější manifestací typických symptomů, které

začínají být patrné až ve školním období, ve kterém dochází k zvyšování nároků na žáka kladených. Zvýšené nároky zapříčiňují selhávání žáka v řadě činností a negativně ovlivňují jeho školní výkon (Pennington, 1991).

Cílem diagnostiky je odlišení specifických poruch učení od mentálního postižení, smyslového postižení, specifických vývojových poruch jazyka, kulturní zanedbanosti či jiných diagnóz. Diferenciace tzv. pravých a nepravých specifických poruch učení, určení typu a obrazu specifické poruchy učení, doporučení dalšího postupu a způsobu práce s jedincem jsou neméně důležité diagnostické cíle. Při stanovení diagnózy specifických poruch učení jsou využívány zejména testové metody, analýza výsledků činností žáka a strukturovaného rozhovoru (Vitásková, 2006).

Pedagogicko-psychologická poradna vykonává diagnostické šetření, které lze rozdělit do tří základních oblastí – anamnestický rozhovor s rodiči žáka, psychologické vyšetření a speciálně pedagogické vyšetření spolu s tzv. specifickými zkouškami zaměřujícími se na odhalení deficitů v percepčně-motorických dovednostech (Janderková, 2016). Anamnestický rozhovor slouží ke sběru relevantních informací, které mohou napomoci k přidělení diagnózy SPU. Přináší ucelené informace o rodinné situaci dítěte, sourozencích a vývoji dítěte v období prenatálním, perinatálním a postnatálním. Soustředí se zejména na zjištění anamnézy osobní, rodinné a školní. V rámci anamnestického rozhovoru sociální pracovníci zjišťují například tyto údaje:

- přítomnost SPU v rodině, tedy u rodičů či sourozenců,
- rizikové těhotenství,
- komplikace v perinatálním období – asfyxie plodu, protrahovaný porod,
- nerovnoměrný vývoj,
- obtíže v hrubé a jemné motorice a jiné (Michalová, 2008).

Další diagnostickou oblastí je vyšetření psychologické, které v sobě zahrnuje zejména posouzení intelektové výbavy žáka. Právě intelekt je jedna z charakteristik, která odlišuje jedince s mentálním deficitem a jedince se specifickou poruchou učení. Žák s diagnózou specifická porucha učení disponuje průměrným až nadprůměrným intelektem. Při stanovení rozumových schopností jsou využívány standardizované testy a subtesty, nejčastěji je aplikován Wechslerův test WISC – III. V rámci vyšetření inteligence jsou pro účely potvrzení či vyvrácení diagnózy specifických poruch učení relevantní

informace zejména o struktuře intelektu, tedy podílu verbální a nonverbální inteligence (Smečková, 2013).

Za přímé diagnostické zdroje jsou považovány tzv. specifické zkoušky. V ambulancích pedagogicko-psychologických poraden se ve velké míře využívá testová baterie – *Diagnostika specifických poruch učení*, kterou v roce 2002 vytvořil Josef Novák. Testová baterie obsahuje tyto subtesty a dílčí zkoušky:

Vyšetření výkonu ve čtení zahrnuje sledování a hodnocení rychlosti čtení, porozumění čtenému textu, posouzení chyb, kterých se žák při čtení dopouští a pozorování chování dítěte při samotném aktu čtení. Pro zhodnocení čtenářských dovedností se využívá standardizovaná zkouška vytvořená dětským psychologem Zdeňkem Matějčkem. Vyšetření spočívá v hlasitém čtení neznámého textu v časovém úseku tří minut, při kterém diagnostický pracovník zaznamenává počet správně i chybně přečtených slov. Za patologický výkon je označován čtenářský výkon, při kterém je 6–10 % slov čteno chybně. Dalším neméně důležitým diagnostickým klíčem je posouzení schopnosti žáka interpretovat čtený text, tedy kontrola porozumění čtenému textu. Sociálně únosná rychlost čtení je rychlost, při které jedinec dokáže porozumět textu. Tato hodnota je stanovena na 60–70 slov za minutu pro jedince mezi 2. a 3. Třídou, tedy v období, kdy bývají nejčastěji specifické poruchy učení diagnostikovány (Pokorná, 2001).

Vyšetření úrovně písemného projevu hodnotí úroveň psaní po grafické, pravopisné a obsahové stránce. K hodnocení schopnosti se využívají diagnostické techniky, jako jsou opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Pro posouzení úrovně žáka v oblasti písemného projevu se analyzují jak schopnosti, které žák prokáže při vyšetření v poradenském pracovišti, tak i schopnosti žáka v jeho přirozeném školním prostředí prostřednictvím analýzy sešitů a písemných prací, které jedinec na pracoviště donesl. V rámci cvičení zaměřených na přepis a opis se hodnotí zejména dovednost jedince osvojit si tvary písmen a jejich uspořádání do slov, vět. Diktát představuje cvičení hodnotící komplexní schopnost žáka v oblasti sluchové i zrakové percepce a grafomotoriky. Schopnost samostatného písemného projevu a zvládnutí grafické i pravopisné stránky textu se projevuje při vyšetření prostřednictvím slohového cvičení (Zelinková, 2015).

Vyšetření úrovně auditivní percepce se zaměřuje na zhodnocení úrovně auditivní diferenciacce, sluchové analýzy a syntézy. K vyšetření auditivní diferenciacce se využívá

zkouška dle Wepmana a Matějčka. Testová baterie obsahuje soubor 19 dvojic nonsensových slov, na příklad „fraš – flaš“, „kniš – knyš“, které jsou dítěti předříkány tak, aby se nemohlo spoléhat na zrakové vnímání a soustředilo se pouze na percepci auditivní a následně dokázalo rozhodnout, zda se jedná o výrazy stejné či odlišné. Zkouška sluchové analýzy a syntézy se zaměřuje na hodnocení úrovně schopnosti rozkládat slova na hlásky (analýza) a naopak z hlásek skládat slova (syntéza). Před začátkem každého vyšetření je jedinci uveden názorný příklad pro správné pochopení (Smečková, 2013).

Pro vyšetření úrovně žáka v oblasti **vizuální percepce** pracovníci v poradenských zařízeních využívají standardizované testové materiály, například Edfeldtovu Reverzní zkoušku a vývojový test zrakového vnímání dle Frostigové. Edfeldtův reverzní test obsahuje osmdesát čtyři jednoduchých obrazových dvojic, které se liší ve vertikální a horizontální rovině. Jedinec má za úkol rozhodnout, zda se jedná o obrazec stejný či nikoliv. Jedinec zralý pro osvojený dovednosti čtení by měl být schopen správně označit minimálně padesát sedm dvojic ze souboru, což obvykle nejsou jedinci s dyslexií schopni ani po několika letech docházky do školy (Matějček, 1966).

Pro **vyšetření kinestetického vnímání** se používá v prostředí pedagogicko-psychologické poradny Žlabův test *Orientace vpravo-vlevo* ze souboru specifických zkoušek (Žlab, 1990). Testová baterie se skládá ze tří částí. V první části je posuzována orientace na vlastním těle, při které dítě plní pokyny odborníka – „dej pravou ruku na nos, zvedni levou nohu“. Následující vyšetření se skládá z orientace ve čtverci a orientace na osobě sedící čelem (Pokorná, 2001).

Vyšetření řeči probíhá formou rozhovoru v průběhu celého vyšetření. Pozornost je zaměřena primárně na zjišťování úrovně výslovnosti, slovní zásoby a jazykového citu. Zejména je důležité odhalení případného výskytu tzv. specifických asimilací a artikulační neobratnosti. Jako diagnostický nástroj lze využít například Žlabův test jazykového citu nebo Heidelberský test řečového vývoje posuzující jak expresivní složku řeči, tak porozumění řeči (Michalová, 2008).

Vyšetření laterality přináší výsledky o preferenci mozkových hemisfér člověka. K vyšetření se využívá standardizovaná zkouška z roku 1972 od autorů Matějčka i Žlaba.

Diagnostika specifických poruch školních dovedností je dlouhodobý proces, pro který je nezbytná úzká spolupráce všech zainteresovaných osob. Kvalita a objektivita diagnostiky

je klíčová pro následný osud jedince se specifickou poruchou učení. Kvalitní a dobře provedená diagnostika slouží jako odrazový můstek pro následnou reedukační práci s žákem a chybné stanovení diagnózy má negativní dopady na život jedince.

2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Termín reedukace vychází z latinského termínu re – opět, znovu a educatio, což znamená výchova. Lze ji charakterizovat jako soubor speciálně pedagogických postupů zacílených na rozvíjení funkcí, které se v důsledku orgánového poškození dostatečně nerozvinuly či byly poškozeny. Jejich prostřednictvím dochází k postupnému zlepšování úrovně poškozených či nerozvinutých funkcí nezbytných pro osvojení čtení, psaní a počítání (Jucovičová, 2008).

Prevence specifických poruch školních dovedností je nejlepším prvním reedukačním krokem. Předcházet specifickým poruchám učení lze prostřednictvím rozvíjení kognitivně-percepčních funkcí již v předškolním období. Inspiraci mohou pedagogové nalézt v dostupných odborných publikacích, například v publikaci od Sindelarové *Předcházíme poruchám učení* či v publikaci *Dobrý start do školy* britských autorek Andersonové, Lobascherové a Fischgrundové (Pokorná, 2001).

Maximální účinnosti nápravných metod lze dosáhnout dodržováním přesných zásad a strategií, kterými se reedukační proces řídí. Bez jejich dodržování by se jednalo o pouhé doučování či náhodná cvičení, jejichž jediným výsledkem je snížení motivace, sebedůvěry u žáka, nikoliv však úspěšná náprava (Zelinková, 2015). Definováním zásad reedukačního procesu se zabýval již profesor Zdeněk Matějček, který vytvořil tzv. desatero reedukačního procesu, které se v praxi využívá dodnes.

Desatero reedukačního procesu:

- při plánování reedukačního postupu vycházíme z diagnózy žáka,
- veškerá cvičení přizpůsobujeme individualitě jedince,
- vytváříme atmosféru důvěry a spolupráce,
- reedukace musí představovat ucelený komplex,
- dobrý začátek – umožnit jedinci zažít úspěch,
- udržet zájem dítěte – prostřednictvím odměn, prožitků úspěšnosti,
- vhodný výběr reedukačních postupů – dle závažnosti poruchy,
- náprava SPU je chronickým diagnosticko-terapeutickým procesem,
- stanovení reálně dosažitelné prognózy,
- zajistit další životní dráhu dítěti se specifickou poruchou učení.

Klíčovým předpokladem úspěšného reedukačního procesu je jeho návaznost na diagnostický proces v poradenském zařízení, což v sobě zahrnuje jeho brzké započetí a spolupráci všech pedagogických pracovníků, rodiny a osob, které s jedinci přicházejí do kontaktu. Relevantní pro úspěšnost reedukační péče je i orientace v dané problematice a odborné speciálně pedagogické vzdělávání pedagogů, kteří s žáky se specifickými poruchami učení pracují. Tomuto tématu se dále podrobněji věnuji v další části práce a jeho aktuálnímu obrazu v praxi na základních školách bude prostor věnován i ve výzkumné části práce.

2.1 Reedukace dyslexie

„Dyslexie je specifická porucha čtení, kdy jsou v různé intenzitě a kombinacích postiženy základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, technika čtení a porozumění“ (Zelinková, 2005, s. 13).

Žák s dyslexií se potýká s problémy v oblasti čtenářských dovedností, tyto obtíže zásadně negativně ovlivňují další možnost vzdělávání jedince. Čtenářský projev žáka s dyslexií je na jedné straně pomalý, namáhavý, neplynulý s drobným výskytem chyb (tzv. pravohemisférové čtení) či naopak je jeho výkon ve čtení překotný se zvýšenou chybovostí (tzv. levohemisférové čtení) (Jucovičová, 2004). Čtení je specifický proces, k jehož realizaci jsou nezbytné specifické schopnosti – například vnímání vizuálních komplexů (či jednotlivých písmen), rozumění významu slov a textu, reprodukce zvukových celků a jejich vzájemné propojení (Tübele, 2017).

Pro správný způsob osvojení schopnosti čtení je klíčové již tzv. předčtenářské období, které lze vymezit jako období přípravy na samotný proces čtení. V předčtenářském období dochází k preventivnímu působení, které by mělo směřovat k snížení rizika následného projevu specifických poruch učení ve školním věku. Kromě preventivního působení je klíčové vytvoření pozitivního vztahu dítěte ke čtení ve smyslu motivace žáka prostřednictvím a s využitím čtení obrázkových knih. Činnost s dítětem v předčtenářském období je v rukou pedagogů předškolního zařízení a rodičů. Děti v předškolním věku se učí a přijímají informace z okolí prostřednictvím nápodoby, proto je podstatný přirozený vzor rodičů. V rámci preventivních aktivit v předčtenářském období je důležité u dítěte rozvíjet úroveň percepčně-kognitivních a motorických funkcí, vizuálních pohybů oka po řádku zprava doleva, jejichž vysoká úroveň je klíčová pro úspěšné osvojení dovednosti čtení (Jucovičová, 2008).

Ve školství je primárně využívána k výuce čtení metoda analyticko-syntetická neboli hlásková. Metoda spočívá v porozumění hláskové stavby slov a skládá se ze tří základních kroků (Bartoňová, 2006):

- předslabikářové období,
- slabikářové období,
- plynulé čtení.

Reedukace dyslexie si klade za cíl dosáhnout sociálně únosné úrovně čtení, stanovené na 60–70 slov přečtených v intervalu jedné minuty pro žáky 2. a 3. tříd prvního stupně základní školy. Při reedukační práci s žákem se postupuje od osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen přes spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov až k samotnému finálnímu čtení textu s porozuměním (Jucovičová, 2008).

Osvojování grafické podoby písmen

Percepčně-kognitivní dovednosti rozvíjené v předškolním období hrají klíčovou úlohu při osvojování grafické podoby písma. U dětí s dyslexií nedochází k potřebnému rozvoji percepčně-kognitivních schopností na takové úrovni, aby v této fázi rozvoje grafomotorických dovedností uspěly bez obtíží. V důsledku nedostatečného rozvoje percepčně-kognitivních dovedností vyžadují žáci s dyslexií větší časovou dotaci pro zapamatování podoby písmen, nestačí rychlosti osvojování nových písmen oproti ostatním spolužákům. K rozvoji schopnosti lze využít celou řadu pomůcek a prostředků tak, aby byl zajištěn multisenzoriální přístup. Při práci s žákem lze využít například písmen vyrobených z textilu, modelování tvarů písmen z drátků či plastelíny, rytmizace a pohybu, psaní jednotlivých písmen na záda druhého dítěte či plastové formičky na jednotlivá písmena (Jucovičová, 2008).

Rozlišování a fixace tvarově podobných písmen

Zaměňování písmen představuje největší obtíže u žáků s dyslexií. Dochází k záměně tvarově (b-d, m-n, a-e) a zvukově (t-d) podobných písmen, písmen lišících se délkou či písmen zcela odlišných. Při záměně písmen tvarově podobných je terapie zaměřená na rozvoj zrakové percepce. Při obtížích s písmeny lišícími se zvukovou podobou zaměřuje pedagog reedukaci na rozvíjení sluchového vnímání (Zelinková, 2015).

Spojování písmen do slabik

Při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou představuje slabika základní stavební jednotku. Při reedukaci obtíží v oblasti spojování písmen do slabik se využívá hlasitého čtení jako prevence vzniku a fixaci tzv. dvojitého čtení, což je patologická čtenářská technika, která je zpětně špatně odstranitelná. Nezbytným předpokladem nácviku spojování písmen do slabik je jejich dokonalá znalost a automatizace z předchozího stupně cvičení. Při nácviku lze využít propojení s pohybem, spojení slabiky s předmětem či obrázkem (dě- děda) či manipulace s kostkami s písmeny (Jucovičová, 2008).

Spojování slabik do slov

Stejným způsobem jako doposud se aplikuje ve velké formě názornost a multisenzoriální způsob rozvoje. V praxi existuje velké množství her, které lze vhodným způsobem v této fázi postupu zařadit do reedukace dyslexie. S žákem lze využít karty i kostky se slabikami, dyslektické okénko, pexeso se slabikami, čtenářské tabulky či speciální záložky (Jucovičová, 2008).

Při nácviku čtení textů je nutné vycházet z čtenářské úrovně, které žák dosáhl, a postupovat od jednoduchých kratších textů k rozsáhlejším a náročnějším. Čtení je vhodné dítěti usnadňovat zvýrazněním struktury slov (zvýrazněním počátečních písmen). Text by měl být vybírán s ohledem na zájmy a přání dítěte. Při reedukaci by měla být uplatněna zásada krátce a častěji, tedy pracovat s dítětem několikrát v průběhu dne po dobu několika málo minut (Jucovičová, 2004).

K podpoře nácviku čtení lze využít různé techniky například čtení s okénkem, metoda dublovaného čtení, metoda dle Fernaldové.

2.1.1 Čtení s okénkem

Metoda čtení s okénkem je využívána u dětí, které mají velké obtíže se čtením, tedy i u žáků s dyslexií. Metoda nese název dle pomůcky, která je podstatou nápravné techniky (Pokorná, 2001). Reedukace je zaměřena na dosažení správného výkonu okohybných pohybů na řádku, minimalizaci tzv. dvojitého čtení a ovlivnění plynulosti a navození správného tempa čtení. Čtecí okénko na jedné straně může fungovat jako tzv. brzda u dětí zbrklých či naopak jako tzv. pohon u dětí pomalejších, ulpívajících na jednotlivých bodech. S okénkem lze pracovat různým způsobem, například takto:

- okénkem zakrýváme přečtený text,
- okénkem text postupně odkrýváme,
- zároveň zakrýváme přečtený text a odkrýváme text následující,
- dítě s okénkem manipuluje samo.

Pomůcka má podobu papírové kartičky s vystřiženým otvorem ve středu či na okraji v takové velikosti, aby odpovídal velikosti písma textu, se kterým v danou chvíli žák pracuje. Tak, aby dítěti byla exponována pouze část textu. Metoda čtení s okénkem s sebou nese i jisté nevýhody. U žáků s dyslexií může při práci s okénkem docházet k narušení pozornosti a jejímu rozptýlení následkem manipulace žáka s čtenářským okénkem (Matějček, Jirásek, Žlab, 1966). Relevantní pro maximální účinnost metody je dodržování klíčových podmínek (Pokorná, 2001):

- velikost okénka přizpůsobená velikosti písma textu, se kterým v danou chvíli žák pracuje,
- s okénkem nemanipuluje žák, ale pověřená dospělá osoba (terapeut, pedagog, rodič),
- individuální přizpůsobení tempa čtení tak, aby bylo dosaženo požadované plynulosti a přesnosti čtenářského výkonu,
- směřování dítěte k plynulému slabikování, pomalému monotónnímu projevu, a současná snaha o redukci pokusů dítěte o tzv. dvojí čtení,
- pohyb s okénkem chvíli před vyslovením čtené slabiky, a tím zabránění přílišnému ulpívání a regresivním okohybným pohybům,
- poskytování přiměřených pauz a odpočinku dle individuálních čtenářských možností žáka,
- využívání metody krátce, ale opakovaně v průběhu dne.

2.1.2 Metoda dublovaného čtení

Metoda dublovaného čtení je též známá pod názvem čtení v duetu. Jak už název napovídá, jedná se o reedukační techniku, při které žák s obtížemi ve čtení čte dohromady současně spolu s další osobou. Společné čtení napomáhá jedinci osvojit si a zlepšit přijatelné tempo čtení, odpovídající intonaci vět, ve které se snaží nenásilně přizpůsobit druhému čtenáři (Matějček, 1995). Techniku lze využít mimo jiné i k nácviku schopnosti porozumění čtenému textu. Tato schopnost je rozvíjena prostřednictvím druhé osoby, která se cíleně dopouští čtenářský chyb (záměna slova, vynechání slova a jiné) tak, aby vedla čtenáře

k aktivnímu sledování textu. Ke zlepšení přesnosti, rychlosti čtenářského výkonu, je klíčové pravidelné, opakované a krátkodobé provádění tohoto tréninku. Rodič či pedagog by měli cvičení s dítětem s dyslexií provádět opakovaně každý den v intervalu tří minut optimálně po dobu několika měsíců (Pokorná, 2011).

2.1.3 Metoda Fernaldové

Metodu Fernaldové mohou využít nejen děti s dyslexií a obtížemi ve čtení, ale i dospělé osoby s dyslexií, což je zapříčiněno základním určením techniky. Technika je primárně určená pro ty osoby, které již mají osvojené čtenářské dovednosti, ale jejich výkon ve čtení je pomalý ve srovnání se sociálně přijatelnou normou čtenářského výkonu (60–70 slov za minutu). Metoda si klade za cíl zbavit jedince strachu z nesnáží ve čtení a zlepšit jeho tempo a plynulost výkonu. Neméně důležitým cílem techniky je vybudování čtenářského sebevědomí osoby. Autorka metody vidí hlavní klad v pozitivním vlivu na psychický stav jedince, u kterého díky této technice dochází k navýšení sebedůvěry a vytvoření pozitivního vztahu ke čtení (Nerglová, 2016).

Reedukace se skládá ze čtyř základních kroků. První krok představuje letmé seznámení s textem a vyznačením pro jedince obtížných slov. Druhý krok je shodný s krokem předchozím, jedinec zrakem přeběhne stejnou část textu a opět označí problematické výrazy, stejné či další. Následně žák přečte vyznačené problematické pojmy. Poslední krok představuje hlasité přečtení celé určené části textu, který jedinec již čte sebevědomě bez větších obtíží, protože je již s textem dostatečně seznámen. Reedukační text musí být zvolen dle individuálních čtenářských dovedností jedince, jeho zájmů a zálib tak, aby se docílilo vybudování kladného vztahu jedince ke čtení. Obtížím ve čtení je nutné předcházet i individuálním uzpůsobením velikosti písma, volbou zpočátku jednoduchých textů s opakujícími se výrazy. U pokročilých čtenářů je nezbytné soustředit se také na prověření schopnosti porozumění přečtenému textu, které je ověřováno kladením různých otázek týkajících se samotného děje textu či v pozdějších fázích nápravy i konkrétních detailů. Stejně jako u všech předchozích reedukačních metod práce je i zde základním předpokladem kladného výsledku pravidelné a dlouhodobé provádění nácviku (Pokorná, 2010).

2.2 Reedukace dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, zejména psaní.“ (Jucovičová, Žáčková, 2003, s. 10)

Při dysgrafii je zasažen celkový vzhled písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen ve slově. Text napsaný jedincem s dysgrafií působí neuspořádaným, chaotickým, těžkopádným dojmem. Obtíže jsou zapříčiněny zejména deficitem v oblasti jemné a hrubé motoriky, obtížemi v pohybové koordinaci, deficitem je zasažena i zraková a pohybová paměť, pozornost a orientace v prostoru. Porucha postihuje i systém koordinace zajišťující převedení sluchového či zrakového vjemu do grafické podoby, tedy spojení foném – grafém (Bartoňová, 2005). Obtíže v písemném projevu negativně ovlivňují nejen výuku v českém jazyce, ale zasahují i do dalších vzdělávacích oblastí. Negativně ovlivňují kvalitu rýsování, zápisů čísel v matematice, fyzice i chemii. Znesnadňují žákovi vlastní domácí přípravu na výuku, při které se žák nedokáže učit ze svých poznámek pro jejich nečitelnost a chaotičnost (Michalová, 2011).

Dysgrafii se v praxi nevěnuje tolik pozornosti jako například dysortografii a dyslexii. Často bývá řazena mezi „lehčí“ poruchy, kterým není třeba věnovat mnoho zájmu. Opak je pravdou, dysgrafie prokazatelně významně negativně ovlivňuje psychiku dítěte, které je vystavováno posměškům ze strany spolužáků a v důsledku toho často zažívá pocity méněcennosti (Jucovičová, 2008).

Proces reedukace dysgrafie představuje řadu za sebou následujících kroků, které by měly probíhat ve vzájemné návaznosti. Doporučuje se postupovat od nižších úrovní k úrovním vyšším. Reedukace je zacílená na rozvoj schopností klíčových pro dovednost psaní, tedy především na jemnou a hrubou motoriku, správný úchop psacího náčiní, správnou polohu těla při psaní, sklon podložky a výběr vhodného psacího náčiní. Při reedukaci je snaha zaměřena na dosažení čitelného a úhledného písma (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Při reedukaci dysgrafie se potvrzuje tvrzení, které jsem uváděla již na počátku této části odborné práce, tedy že nejúčinnější reedukační metodou je prevence, předcházení vzniku poruchy. Předškolní výchova žáků má klíčový význam v rozvoji jedince a předcházení vzniku specifických poruch učení. V předškolním věku je úkolem mateřských škol, mimo jiné, i rozvíjet schopnosti dětí v oblasti grafomotoriky, což v sobě zahrnuje i správný

úchop písenného náčiní. Správné a důsledné rozvíjení grafomotoriky významně ovlivňuje následnou školní úspěšnost dítěte (Jucovičová, 2008). Do reedukace dysgrafie lze zařadit cvičení na hrubou a jemnou motoriku, uvolňující cvičení, osvojování a zapamatování písmen, správný úchop psacího náčiní a správnou polohu těla při psaní.

Rozvoj **jemné motoriky** je prováděn při pohybech rukou a prstů kladoucí větší nároky na přesnost pohybu. Terapeut může při práci využít například navlékání korálků, modelování plastelíny či skládání papíru. Před samotným procesem psaní je vhodné zařadit cvičení zaměřené na pohyby prstů – oddalování prstů, kroužení, hra na klavír. Cvičením zaměřeným na rozvoj jemné motoriky je dosahováno zpevnění potřebných svalů ruky, uvolnění napětí jednotlivých svalových skupin a zdokonalení souhry příslušných pohybů (Bartoňová, 2012).

Bez rozvíjení **hrubé motoriky** dochází k přílišnému napětí svalových skupin potřebných pro proces psaní. Nadměrné napětí svalů způsobuje brzkou unavitelnost žáka, ztrátu jeho motivace ke psaní a nadměrný přitlak na psací náčiní. Cvičení je vhodné provádět před samotnou aktivitou stejně jako v jejím průběhu. Reedukační aktivity se zaměřují zejména na svalstvo paží a uvolnění ramenního pletence. Lze využít například tyto aktivity – kroužení předloktí, střídavé upažení a vzpažení, kroužení dlaněmi, zavírání dlaní v pěst a otevírání. Veškerá cvičení zaměříme tak, aby bylo dítě motivováno k jejich provedení (Zelinková, 2015).

Uvolňovací cviky se využívají vždy před samotným nácvikem psaní. Z počátku nácviku se nejdříve pracuje na ploše svislé, na které je pohyb směrem dolů pro jedince nejjednodušší, následně se přechází k ploše šikmé a vodorovné. V průběhu nácviku nedochází pouze ke změně sklonu pracovní plochy, ale mění se také velikost plochy, která se postupně se zlepšováním jedince zmenšuje. Při nácviku se pracuje s psacím náčiním se silným hrotem, které zanechává výraznou stopu, tedy například s křídami, pastely či tužkami s měkkou tuhou. Využitím uvolňujících cviků se dosahuje plynulosti a správného rytmu při psaní, které je podporováno prostřednictvím slovního doprovodu, říkadla či melodie, jež současně motivují žáka a vedou k jeho psychickému uvolnění (Zelinková, 2015).

Osvojování písmen způsobuje dětem s dysgrafií značné problémy projevující se navýšením časové dotace nezbytné pro osvojení a obtíží při zvládnutí rychlosti průběhu. Nejvyššího účinku reedukace lze dosáhnout využitím multisenzoriálního přístupu

umožňujícího zapojení veškerým smyslových modalit. K podpoře osvojování a zapamatování jednotlivých grafémů lze využít tato cvičení – písmenková pexesa, skládání písmen z dílků, psaní písmen na záda druhého dítěte či tvarování písmen z drátků a jiných materiálů (Jucovičová, Žáčková, 2005).

Správný **úchop psacího náčiní** by měl být rozvinut již v předškolním období, nejpozději však v prvním ročníku základních škol. Korektní úchop psacího náčiní je tzv. špetkový, při kterém je pero drženo třemi prsty – palcem, ukazováčkem a prostředníkem. Ukazováček směřuje pohyb směrem dolů, prostředníček směrem nahoru a palec zajišťuje pohyb vpřed (Bartoňová, 2012). Při nácviku vhodného úchopu je klíčové zabránit patologickému držení náčiní, tedy tzv. úchopu typu „háček“ či „dýka“ (Selikowitz, 2000).

Selikowitz (2000, s. 81) vymezuje **vhodnou polohu při psaní** následujícím způsobem – *„Ideální pozice při psaní nastává tehdy, když jsou záda rovná, předloktí jsou pohodlně položena na stůl a nohy spočívají na podlaze s koleny příjemně ohnutými.“*

2.2.1 Metoda barevných kostek

S metodou barevných kostek je možné pracovat u žáků s dysgrafií i u žáků s dysortografií. K nápravě se využívá soubor kostek, na kterých jsou znázorněny jednotlivé grafémy českého jazyka, které jsou pro zajištění lepší orientace barevně diferencovány na vokály a konsonanty. Úkolem žáka je tvorba slov z kostek dle slovních pokynů pedagoga. Žák slovo zpočátku zopakuje, následně ho v procesu analýzy a syntézy rozkládá na jednotlivé hlásky a až poté slovo skládá z kostek. Při činnosti se uplatňuje multisenzoriální přístup – je zapojen mluvní aparát, zrak, sluch, hmat a kinestetický analyzátor. Maximální rozvoj jemné motoriky lze zajistit využitím korálku s grafémy namísto kostek. Při využití korálků je postup činnosti stejný jako při využití kostek, ale žák je nucen vykonávat drobnější pohyby rukou při navlékání korálků a tvorbě slova dalšího. Samotný nácvik psaní je takto rozložen na jednotlivé kroky, které umožňují dítěti lepší pochopení jeho podstaty. Při postupném zlepšování sluchové analýzy již není nutné klást takový důraz na motorickou složku nápravy a doplňuje se zapisování sluchově zpracovaných slov v podobě psacích písmen. Technika barevných kostek klade důraz na využití hmatového a kinestetického analyzátoru, ale posiluje i představivost zrakovou (Matějček, 1995).

2.3 Reedukace dysortografie

„Dysortografie, specifická porucha pravopisu, představuje narušenou schopnost zvládat gramatické jevy mateřského jazyka.“ (Vitásková, 2006, s. 21)

Dysortografie je typ specifických poruch učení, který se velice často vyskytuje společně s dalšími typy specifických poruch učení, zejména v kombinaci s dysgrafií, ale i s dyslexií a dyskalkulií. Porucha postihuje oblast pravopisu českého jazyka, nikoliv však celé gramatiky jako takové, ale pouze tzv. specifické dysortografické jevy. Mezi ně jsou řazeny obtíže s rozlišováním dlouhých a krátkých samohlásek, s diferenciací měkkých a tvrdých slabik, s diferenciací sykavek, se záměnou grafémů ve slovech a s tím souvisejícím komolením slov, s dodržováním hranic slov ve větě a osvojováním či uplatňováním gramatických pravidel (Bartoňová, 2012). Nedostatky, se kterými se jedinci s dysortografií potýkají, vznikají následkem poruch soustředění, oslabením paměti, zejména pracovní, poruch automatizace a pomalým pracovním tempem (Zelinková, 2015).

Shodně jako v případě reedukace ostatních typů specifických poruch učení se i v rámci nápravy dysortografických obtíží vychází z individuálních problémů u dítěte se vyskytujících. Budoucí reedukační postup je stanoven na základě analýzy výsledků percepčně-kognitivních zkoušek a dle typu a charakteru specifických chyb objevujících se v psaném projevu žáka (Jucovičová, 2008).

Reedukační proces je zaměřen na podporu výše uvedených nedostatečně rozvinutých funkcí, eliminaci výskytu specifických chyb a v menším rozsahu také na osvojování gramatických pravidel. V následující části kapitoly budou uvedeny jednotlivé oblasti, na které se při reedukaci dysortografie pedagogové zaměřují, a také některé z reedukačních pomůcek, které je vhodné a přínosné do práce s žákem zapojit.

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Nedostatečně rozvinutá auditivní percepce, problémy s percepcí a reprodukcí rytmu, nesoustředěnost, absence sebekontroly a spěch jsou pravděpodobnou příčinou obtíží v této oblasti. Při psaném projevu je relevantní možnost hlasitého předříkání toho, co žáci píšou a artikulační zdůraznění délky samohlásek. Neméně důležité jsou snížené nároky na dodržování plynulého psaní slov a umožnění doplnit diakritická znaménka ihned po napsání příslušného grafému. V rámci reedukace je vhodnou a často využívanou

pomůckou tzv. bzučák, který zajišťuje potřebný multisenzoriální přístup, tedy zaměřuje se jak na vizuální, tak na auditivní vjemy. Bzučák lze definovat jako speciální pomůcku, která po zmáčknutí vydá určitý zvuk. Bzučák můžeme zapojit do cvičení, při kterém vyučující předřikává žákovi slova a úkolem jedince je daná slova vyjádřit s podporou bzučáku. Rozvoj diferenciací krátkých a dlouhých samohlásek lze podpořit grafickým vyjádřením záznamu. Dlouhé samohlásky znázorňujeme svislou čarou a krátkou samohlásku tečkou, což žák zapisuje dle diktovaných slov pedagoga (Zelinková, 2015).

Diferenciace měkkých a tvrdých slabik

Tyto obtíže jsou charakteristické pro jedince s dysortografií. Jejich příčinu lze nalézt v nedostatečně rozvinutém auditivním vnímání a nejednoznačné výslovnosti. Nejvhodnějším reedukačním materiálem jsou tzv. mačkadla – tvrdé dřevěné kostky představující slabiky dy-ty-ny a kostky molitanové pro slabiky di-ti-ni. Místo kostek lze stejným způsobem využít dvojici tabulek. Na molitanové tabulce jsou znázorněny měkké slabiky a na tabulce z tvrdého papíru jsou slabiky tvrdé. Cvičení spočívají v reakci dítěte (zmáčknutí příslušné kostky) na základě pokynů pedagoga. Pedagog postupuje směrem od jednoduchého ke složitějšímu. Tedy zpočátku vyslovuje pouze příslušné slabiky, slova začínající danou slabikou (dítě, nit, dýka) až poté přechází ke sloům na tyto slabiky končícím. Nejobtížnější variantou jsou slova s problematickou slabikou uprostřed. Multisenzoriální přístup tedy, současné zapojení zraku, sluchu a hmatu, zvyšuje účinek metody. Kromě mačkadla lze využít i například karty s barevně odlišenými tvrdými a měkkými samohláskami, barevných pravidel či barevné vyškrtávání příslušných slabik v textu (Pokorná, 2001).

Diferenciace sykavek s, c, z, š, č, ž

Pravděpodobnou příčinou obtíží při diferenciaci sykavek jsou nesprávná výslovnost a nedostatečně rozvitá auditivní percepce. Chybná výslovnost a nedokonalá sluchová diferenciací se vzájemně ovlivňují, což se následně projevuje v písemném projevu. Vhodnou reedukační pomůckou jsou speciální karty s písmeny či obrázky slov s výrazným barevným rozlišením obsahující problematické sykavky. Tyto karty lze využít například při rozlišování sykavek ve slabikách či slovech, kde je úkolem žáka ukázat příslušnou kartu dle auditivních pokynů pedagoga, který vyslovuje specifická slova obsahující problematické sykavky (Zelinková, 2015).

Určování hranic slov v písemném projevu

Příčinu obtíží lze nalézt v narušené schopnosti analyzovat a syntetizovat, schopnosti diferenciaci, nepochopení obsahu. Jedinec píše dvě i více slov dohromady, neodděluje předložky od slov, neurčuje začátek a konec vět. Reedukace se začíná od jednoduchých krátkých vět, které se postupně s rozvojem schopností žáka prodlužují. Žák má za úkol určit počet slov ve větě. Lze využít různý způsob znázornění, například graficky, slovně, kinestetickou aktivitou (vytleskáním, vydupáním a jiné) či prostřednictvím hraček a předmětů. Vhodné je využití tzv. papírových hadů. Při této aktivitě žák dostane proužek papíru se slovy (had), kterého má rozstříhat na jednotlivé části. Lze využít také papírových karet, ze kterých žák věty skládá (Jucovičová, 2012).

Správná skladba slov

Mezi tzv. specifické chyby patří i přesmykování písmen, vynechávání či přidávání grafému ve slově. Obtíže jsou zapříčiněny nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, sníženými schopnostmi vybavování si grafémů, poruchami soustředění, grafomotorickými obtížemi a nesprávnou výslovností. Reedukace je výhradně orientovaná na rozvoj auditivní percepce a analýzy a syntézy slov (Zelinková, 2015).

Ze specifických reedukačních metod lze při práci s žákem s dysortografickými obtížemi využít metodu tzv. obtahování a metodu barevných písmen.

2.3.1 Metoda obtahování

Autorka metody Obtahování je G. M. Fernaldová, která techniku vytvořila v roce 1943 primárně pro osoby s výraznými dyslektickými a dysortografickými obtížemi. Technika začíná úkolem žáka, který má vymyslet pro něj obtížný náročný výraz. Pedagog čitelným způsobem napíše pojem na list papíru. Žák je vyzván, aby jednotlivá písmena prstem obtahoval a současně hlásky artikuloval. Tato činnost je praktikovaná po dobu nutnou pro zafixování, vštípení výrazu. Sekundárním krokem je zakrytí textu a vyzvání žáka k opakovanému vyslovování výrazu se zavřenými očima bez vizuální opory. Klíčovou složkou této metody je pochvala dítěte za každý správně provedený výkon. Prokazatelně tak dochází ke zvyšování důvěry jedince v sebe sama. V závěru procesu se využívá nová technika, tzv. postřehování, která spočívá v rychlé orientaci dítěte v grafické podobě slova a jeho následném vyslovení poté, co mu bylo slovo z neznámého textu na okamžik odkryto (Matějček, 1966).

2.3.2 Metoda barevných písmen

Metoda barevných písmen je vytvořena pro žáky s dysortografickými obtížemi pro usnadnění odůvodňování a aplikaci gramatických pravidel v průběhu cvičení na principu diktátu v rámci školní docházky. Stejně jako u reedukační metody je zde využíváno barevných kostek jako podpůrného efektu k barevné diferenciaci jednotlivých skupin grafémů. Na rozdíl od metody Barevných kostek jsou zde barevná rozlišení pevně stanovená – tvrdé souhlásky mají barvu černou, měkké souhlásky mají barvu žlutou a obojetné souhlásky jsou zbarvené do modra. Kromě barevných karet s písmeny se využívá i tzv. vývěsky, která má barvu šedou. Na vývěsce jsou připevněná jednotlivá písmena abecedy v odpovídající velikosti a sestavená v abecedním pořádku. Barevná diferenciaci slouží jako podpůrný prvek usnadňující jedinci uvědomování si, kdy psát „y“ a kdy naopak psát „i“, nebo kdy se zamyslet, zda dané slovo není součástí vyjmenovaných slov. Speciální označení mají písmena „d, t, n“, pro ně je charakteristická barva červená, která zde plní funkci výstražnou (Matějček, 1995).

2.4 Reedukace dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly.“ (Michalová, 2004, s. 23)

Dyskalkulie je specifická porucha učení projevující se sníženou schopností žáka naučit se matematickým schopnostem běžně využívanými vyučovacími metodami. Dyskalkulie se nevyskytuje izolovaně, v řadě případů jsou patrné obtíže v matematice u žáků s dyslexií, více než u žáků intaktních. Specifické obtíže v matematice jsou zapříčiněné nedostatky v oblasti auditivní paměti, obtížemi ve vnímání a reprodukci časového a prostorového pořadí, nedostatečně rozvinutou sluchovou diferenciací, nedostatky v oblasti vizuální percepce a ve zrakově prostorovém vnímání (Pokorná, 2001).

Primárně se reedukační proces nezaměřuje na minimalizování obtíží ve vědomostech a aritmetických dovednostech. Při reedukaci dyskalkulie je důležité zaměřit pozornost na rozvoj schopností v rámci podněcování náhradních mechanismů v mozku žáka (Novák, 2004).

Obsah reedukace je vytvářen individuálně jedinci na míru, klíčové je respektování vývojové úrovně a vývoje psychických funkcí. Na základě jejich znalosti je vytvářen reedukační plán. Složitě aritmetické úlohy jsou členěny na dílčí kroky a jsou zařazovány

řady cvičení k nácvičení a procvičení, k dosažení jejich automatizace a praktikování bez přílišného úsilí a napětí. Důraz je kladen na slovní doprovod, tedy na komentování činnosti. Žák je veden k popisování prováděných dílčích kroků, pouze tak lze ihned chybný krok odhalit a opravit. Aritmetika v sobě neskrývá pouze počítání, rýsování či slovní úlohy. V rámci matematiky si děti osvojují dovednosti potřebné pro každodenní život, jako jsou znalost bankovek, orientace v čase, orientace v měrných jednotkách, proto je nezbytné tyto oblasti v rámci reedukace využít ke zvýšení zájmu žáků o matematiku (Zelinková, 2015).

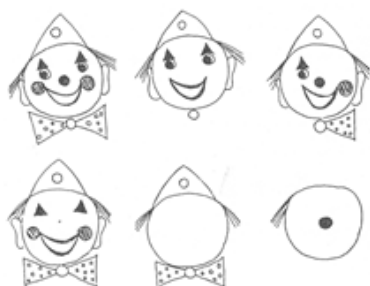
Jak bylo uvedeno výše, reedukační plán je vytvářen na základě aktuální úrovně žáka. Proto lze reedukaci zaměřit například na – před číselné představy, číselné představy či základní matematické operace.

Před číselné představy

Před číselné představy představují předstupeň pro vznik matematických představ, jejichž rozvoj je v rukách mateřských škol v předškolním věku dítěte. V rámci rozvíjení na této úrovni se využívají cvičení na trénink diferenciací výrazů méně-více, stejný-jiný, klasifikaci prvků dle jednoho či více rozličných klíčů, například dle barvy, tvaru či velikosti, či doplňování částí do celku (Zelinková, 2015).



Obrázek č. 1 Párové přiřazování (dle Zelinková, 2015)



Obrázek č. 2 Doplňování částí do celku (dle Grisseemann, 1996 in Zelinková, 2015)

Číselné představy

Klíčovým předpokladem pro rozvíjení číselných představ je osvojení a správné pochopení pojmu číslo. Základem pro reedukaci na úrovni číselných představ je využívání názorných materiálů a konkrétních běžně využitelných předmětů. Dodržováním aktuální vývojové úrovně a pomalého postupu vpřed dochází k zabránění vytváření zbytečných absurdních chyb, k znesnadnění přechodu a využití základních početních dovedností k osvojení obtížnějšího učiva. Je postupováno z úrovně manipulace s předměty, doprovázené verbalizací, přes stádium počítání společně s využitím názorných pomůcek se zřetelnou oporou až k počítání z paměti. Číselné představy jsou rozvíjeny nejprve do 5, poté do 10, 20, 100, 1000 v rámci oblasti kladných a záporných čísel, zlomků a desetinných čísel (Zelinková, 1994).

Barevné hranolky

Barevné hranolky jsou jednou z mála názorných pomůcek, které je vhodné zapojit do reedukačního procesu u žáků s dyskalkulickými obtížemi. Autorem pomůcky je Josef Novák, odborník v oblasti dyskalkulie. S pomůckou lze pracovat u dětí již v předškolním věku (4 let). Barevné hranolky jsou vyrobené ze dřeva. Jednotlivé dřevěné hranolky jsou barevně diferencovány, např. hranolek představující počet „jedna“ je šedý. Pro využití pomůcky v praxi je nezbytný žlábek, do kterého se hranolky vkládají. Pomůcka nachází své uplatnění v řadě reedukačních aktivit, například mohu uvést tyto:

- struktura čísla do 10,
- rozklad čísla v první desítce,
- podstata sčítání a odčítání,
- sčítání s přechodem desítky,
- cvičení k pochopení podstaty násobení (Smečková, 2013).



Obrázek č. 3 Barevné hranolky

3 INTERVENCE PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V PROGRAMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Žáci se specifickými poruchami učení mají obtíže na základní škole s osvojením trivie klasickými pedagogickými postupy, což negativně ovlivňuje jejich další vzdělávací možnosti, samotnou osobnost a sebepojetí žáka. Právě již pedagogové na I. stupni základních škol by měli být schopni a erudováni v pedagogické diagnostice a depistáži žáků s rizikem vzniku specifických poruch učení. Úkolem pedagogů je poskytnout odpovídající podmínky a možnosti vzdělávání se každému žákovi (Mandzáková, 2008). Žáci se specifickými poruchami učení vyžadují podporu od počátku nástupu do základní školy až po její ukončení. Na možnosti podpory žáků se specifickými poruchami učení se zaměřuji více v následující části textu.

3.1 Specifické poruchy učení a legislativa

Žáci se specifickými poruchami učení mají stejná práva na vzdělání jako jejich intaktní spolužáci. Shodné právo pro všechny zájemce o vzdělání vychází z Úmluvy o právech dítěte, která je v České republice platná od roku 1990. Přijetím úmluvy se členské státy zavazují k povinnosti úpravy legislativy tak, aby tato práva byla respektována. Příležitosti k vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení jsou široké a jejich konkrétní podoba je upravována školskou legislativou.

Klíčovými legislativními dokumenty vztahujícími se k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném aktualizovaném znění, vyhláška doplňující školský zákon č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění účinném od 1. 9. 2017, která mění vyhlášku č. 27/2016 Sb., a vyhláška č. 197/ 2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. Relevantní ve vztahu ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou i následující dva legislativní dokumenty, a to Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování a Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.

Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování (2001) definuje žáka se specifickými poruchami učení následovně – „*Žákem se specifickými poruchami učení nebo chování (dále jen ‚žák‘) je pro potřeby tohoto pokynu žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti učení motorických dovedností nebo matematických dovedností nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu, nebo žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností, tj. chování, u kterého bylo toto postižení potvrzeno na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření.*“ (Čl. č. 1, Metodický pokyn, č. j.: 13 711/2001-24 [online])

Dle Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení jsou žáci se specifickými poruchami učení řazeni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vymezuje následovně – „*Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se **specifickými poruchami učení nebo chování**, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci.*“ (Čl. č. 1, Směrnice MŠMT č. j.: 13 710/2001-24 [online])

Školský zákon č. 561/2004 Sb., specifikuje podmínky a možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16. Dle tohoto paragrafu žáci potřebují k naplnění vzdělávacích možností a uplatnění svých práv tzv. podpůrná opatření, na jejichž bezplatné využívání mají právo. Podpůrná opatření jsou považována za „... nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ Podpůrná opatření jsou členěna do 5 základních stupňů dle odborné pedagogické a ekonomické náročnosti. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přiřazováni k jednotlivým stupňům na základě odborné speciálně pedagogické diagnostiky provedené na odborném pracovišti pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra (§16 zákona č. 561/2004 Sb. [online]).

Žáci, u kterých drobné úpravy výuky, změna využívaných metod práce a hodnocení vedou ke zlepšení, jsou zařazováni do **I. stupně podpůrných opatření**. Podpůrná opatření I. stupně jsou žákovi přiznána bez doporučení PPP a bez nároku na navýšení finančního normativu na žáka. Žákům v pásmu I. stupně podpory je vytvářen tzv. plán pedagogické podpory (dále také PLPP), který vytváří a průběžně vyhodnocuje škola.

V případě, že vyhodnocení určí PLPP jako neúčinný prostředek podpory žáka je doporučeno zákonnému zástupci dítěte vyšetření ve školském poradenském zařízení (PPP) (§10 vyhlášky č. 270/2017 Sb., [online]).

Podpůrná opatření II. až V. stupně navrhuje školské poradenské zařízení (PPP) se souhlasem zákonného zástupce žáka. Na základě jejich přidělení je ředitel školy povinen určit pedagogického pracovníka pro spolupráci se školským poradenským pracovištěm. Škola v návaznosti na převzetí doporučení zařazení žáka do jednotlivého stupně podpory a informovaného souhlasu zákonného zástupce vytvoří Individuální vzdělávací plán (dále také IVP) a zahájí poskytování podpůrných opatření žákovi. Účinnost přiděleného podpůrného opatření vyhodnocuje zároveň škola i školské poradenské zařízení a v případě nutnosti doporučí následnou rediagnostiku žáka (§16 vyhlášky č. 270/2017 Sb., [online]).

Podpůrná opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání následkem specifických poruch učení nejsou v současně době přesně vymezena a zpracována (Neubauer, Tübele, Neubauerová, 2017). Základní podpůrná opatření v metodice pro nastavování podpůrných opatření ve školách:

- respektování aktuální úrovně čtenářských dovedností,
- respektování pomalejšího tempa, hodnocení pouze toho, co žák zvládne,
- poskytování delšího časového intervalu ke kontrole diktátu,
- preferování ústního zkoušení před písemným a jiné (Zapletalová, Mrázková, 2014/2016 [online]).

U těžších případů specifických poruch učení nejsou vždy podpůrná opatření dostačující k naplnění vzdělávacích možností žáka a k uplatnění práva na vzdělání. V takovém případě lze žáka zařadit do speciální školy či třídy zřízené pro žáky se specifickými poruchami učení, a to pouze na základě žádosti zákonného zástupce, doporučení poradenského zařízení a v případě, že se jedná v zájmu dítěte (§16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., [online]).

Školské poradenské zařízení může na základě provedené diagnostiky žáka navrhnout vzdělávání jedince prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Spolu s tímto doporučením a souhlasem zákonných zástupců může ředitel školy povolit vzdělávání jedince dle IVP, za jehož vytvoření a dodržování nese zodpovědnost (§18 zákona č. 561/2004 Sb., [online]). V rámci IVP jsou uvedeny informace o přiřazeném stupni

podpůrného opatření, základní údaje o studentovi a pedagogických pracovnících, kteří s žákem spolupracují. Klíčovým obsahem IVP jsou data o nezbytných úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém plánování vzdělávání či o využívání speciálních metod a forem práce s žákem spolu s modifikací klasifikace (§ 3 odst. 3 vyhlášky č. 270/2017 Sb., [online]).

3.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna spolu se speciálně pedagogickým centrem tvoří soustavu školských poradenských zařízení v České republice. Školský zákon v § 116 vymezuje jejich činnost následovně – „zajišťují *informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání.*“ Jsou zřizovány krajskými městy, ale mohou se vyskytovat i v některých větších městech jako detašované pracoviště. Odborný tým PPP tvoří zpravidla klinický psycholog, sociální pracovník, speciální pedagogové a nově dle novelizované vyhlášky č. 197/2016 Sb., i metodik prevence. Primární činnost PPP je orientována na vykonání psychologického a speciálně pedagogického vyšetření a zajištění psychologické a speciálně pedagogické intervence obvykle žákům se specifickými poruchami učení nebo chování (Metodický pokyn, č. j.: 13 711/2001-24 [online]).

Věkové spektrum klientů se pohybuje v pásmu od 3 do 19 let, konkrétně do doby ukončení středoškolského vzdělání. Pracovníci PPP spolupracují s pedagogy a speciálními pedagogy z kmenové školy, ze které konkrétní žák do poradny přichází. Poskytuje jim metodické vedení a konzultace v případě potřeby (Bartoňová, 2004). PPP podává pomocnou ruku při tvorbě IVP a mimo jiné poskytuje speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci integrovaným jedincům, kterým intervenci nezajišťuje kmenová základní škola.

Na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření vypracovává poradna výslednou zprávu. Zpráva má pevně stanovenou podobu, její vzor lze k nahlédnutí nalézt v příloze vyhlášky 270/2017 Sb. Prostřednictvím výsledné zprávy podává poradna informace o druhu a stupni obtíží u dítěte zjištěných, vymezuje vzdělávací potřeby žáků a doporučuje vhodné způsoby práce s jedincem. Zprostředkovává náčrt způsobu, jak žáka vzdělávat, tedy navrhuje vhodnou organizační formu výuky včetně úpravy počtu žáků na

výuce. Klíčové je instruování o obsahu, rozsahu a způsobu nabízení speciálně pedagogické intervence a potřebných kompenzačních pomůckách, speciálních učebnicích a materiálech. Vyžaduje-li to závažnost obtíží u žáka přítomných, PPP v odborném posudku navrhne nezbytnost dalšího pedagogického pracovníka (Směrnice MŠMT č. 13 710/2001-24, čl. 4 [online]). Povinnost předání zprávy škole není legislativně ukotvená, z tohoto důvodu záleží pouze na rozhodnutí zákonných zástupců žáka či rozhodnutí žáka zletilého, zda zprávu škole poskytnou.

Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování vymezuje tyto základní úkony PPP ve vztahu k žákům se specifickými poruchami učení:

- organizace pravidelných a přímých individuálních speciálně pedagogických a psychologických intervencí žákům, v případě nezajištění intervence kmenovou školou,
- sledování průběhu reedukace příznaků specifické poruchy učení nebo chování žáků,
- vykonávání odborného dohledu nad aktualizacemi obsahu speciálně pedagogické intervence pro žáky ve školách,
- pravidelná rediagnostika obtíží u žáků,
- spolupráce s pedagogy a zákonnými zástupci žáků,
- zprostředkování ucelených informací, týkajících se možností vzdělávání a poskytovaných intervencí, zákonným zástupcům žáka,
- informování zákonných zástupců žáka o výsledcích diagnostického vyšetření a o možnostech intervence, které poskytují (Čl. č. 7 Metodického pokynu, č. j.: 13 711/2001-24 [online]).

3.3 Poradenský systém v základní škole

Poradenská pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovaná na půdě školy, mezi které patří i žáci se specifickými poruchami učení je legislativně ukotvená ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která ruší validitu vyhlášky č. 72/2005 Sb. Školský poradenský systém v obecné rovině lze dělit na školská poradenská zařízení (viz předchozí část textu), do kterých patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum

a školní poradenské pracoviště. Školní poradenské pracoviště je zřizováno na půdě školy jeho členové jsou zaměstnanci ředitele školy.

Existují dva základní modely organizace školního poradenského pracoviště. Dle složení poradenských pracovníků působících na škole lze modely diferencovat na základní a rozšířený. Poradenská intervence je v rámci základního modelu organizována výchovným poradcem a školním metodikem prevence, což jsou pedagogové absolventi specializačních kurzů. Rozšířený model se vyskytuje na školách, na kterých navíc působí školní speciální pedagog a školní psycholog či alespoň jeden z nich (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). V praxi se objevuje spíše model první, ale se změnou legislativního ukotvení péče o žáky speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivními tendencemi dochází k postupnému rozšiřování i druhého modelu. Domnívám se, že upřednostňování individuální integrace jako nejvhodnějšího způsobu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by mělo vést k zajištění rozšířených školních pedagogických pracovišť na každé základní i střední škole, a tím k zabezpečení využití maximálních možností každého žáka pro vzdělávání.

Školní metodik prevence je pedagogický pracovník kvalifikovaný pro výchovné poradenství v oblasti prevence sociálně nežádoucího a rizikového chování. Jeho pracovní oblastí je metodická a koordinační činnost, informační činnost a poradenská činnost. Hlavním úkolem školních metodiků prevence je tvorba tzv. minimálního preventivního programu školy (Opekarová, 2007). S **výchovnými poradci** se lze setkat na všech základních a středních školách. Jak bylo uvedeno výše, zpravidla zastávají funkci výchovného poradce pedagogové mající navíc ke svému učitelskému úvazku i úkoly pedagogicko-psychologického poradenství za podmínky splnění kvalifikačních předpokladů (Bartoňová, Vítková, 2007). Výchovný poradce se při svém působení na základní škole setkává s problémy spojenými se školním prospěchem, vzdělávacími a výukovými problémy, s výchovnými problémy a v první řadě s problémy profesního a kariérního poradenství (Jurkovičová, Regec, 2013). **Školní psychologové** dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném aktualizovaném znění, své kvalifikační předpoklady pro výkon profese získávají absolvováním akreditovaného magisterského studijního oboru psychologie. Školní psycholog se v rámci svého působení na škole věnuje psychologickým aspektům vzdělávacího procesu, tvorbě programů podporujících rozvoj osobnostních předpokladů žáka, mimo jiné vykonává diagnostiku, intervenci a poradenské služby (Čadová, 2015). Klienty školních psychologů jsou nejen

žáci školy, ale také zákonní zástupci žáků, pedagogové a zaměstnanci školy. Školní psycholog však může vykonávat pouze ty výkony, které byly součástí jeho postgraduální přípravy či speciálních výcviků, které absolvoval (Knotová a kol., 2014).

Vzhledem ke vztahu speciálních pedagogů k žákům se specifickými poruchami učení, který vyplývá ze stanovení jejich pracovních kompetencí, vyhláškou č. 197/2016 Sb., bude této pozici v následující části textu věnována větší pozornost.

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je klíčovou součástí týmů školského poradenského pracoviště na úrovni školského prostředí. Poskytuje pomoc a podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žákům se specifickými poruchami učení. Při činnosti s nimi se orientuje na rozvíjení oslabených funkcí centrálního nervového systému a napomáhá při osvojování školních dovedností (Bartoňová, 2012). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších právních předpisů, stanovuje kvalifikační předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga. Pozici školního speciálního pedagoga může vykonávat absolvent akreditovaného magisterského studijního oboru zaměřeného na speciální pedagogiku, pedagogiku předškolního věku či přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy či přípravu vychovatelů a pedagogů s absolvováním doplňujícího vzdělání k rozšíření odborné kvalifikace (§ 18 zákona č. 198/2012 Sb., [online]). Pracovní náplň školního speciálního pedagoga se na každé konkrétní škole liší dle složení pracovníku školy a primárně jejich žáků, ale některé činnosti vykonává školní speciální pedagog vždy. Mezi základní činnosti lze zařadit tyto:

- koordinace speciálněpedagogického poradenství ve škole,
- tvorba IVP pro integrované žáky se specifickými poruchami učení na I. stupni základní školy,
- speciálněpedagogická diagnostická činnost,
- **výkon individuální reedukace SPU u integrovaných žáků v rámci realizace IVP a úzká spolupráce se zákonnými zástupci,**
- **vedení individuální i skupinové reedukace u ostatních žáků s SPU, vedení dyslektického kroužku,**
- poskytování metodického vedení a poskytování odborných informací ostatním pedagogům,

- poskytování poradenské a konzultační činnosti rodičům žáků,
- vedení knihovny speciální pedagogiky a evidence pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- a jiné (Knotová a kol. 2014, s. 192).

Služby školní speciálně pedagogické podpory mohou být ve školách realizovány dle cílových skupin žáků 2 způsoby – terapeutickým modelem péče nebo intervenčním modelem péče (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). K posunu od diagnosticko-terapeutického přístupu k žákům se specifickými poruchami učení k preventivně-intervenčnímu pojetí péče o tyto žáky byl vytvořen Třístupňový model péče (3MP). Podstatou programu je upřednostňování individualizované pomoci žákovi v případě obtíží ve čtení a psaní, ze strany pedagogů a ve spolupráci s rodiči před zasláním žáka do pedagogicko-psychologické poradny. Hlavním cílem modelu je poskytovat žákům intervenci takovým způsobem, aby nedocházelo ke vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a bylo dosaženo snížení počtu žáků s těmito obtížemi. Model se skládá ze tří stupňů:

- individualizovaná pomoc učitele,
- plán pedagogické podpory,
- individuální vzdělávací plán (Kucharská, Pokorná, Mrázková a kol., 2014).

První dva stupně modelu jsou v kompetencích samotných škol, hlavní důraz je kladen na individualizovanou pomoc žákovi v případě vzniku obtíží ve čtení a psaní, schopnost učitelů provést pedagogickou diagnostiku a individuální přizpůsobení pedagogického působení konkrétním potřebám žáků ve spolupráci učitele se školním poradenským pracovištěm. Opatření v obou dvou stupních jsou realizována po dobu 3–6 měsíců. Až v případě nepřekonání obtíží prostřednictvím předchozích opatření je žák odeslán ke komplexnímu vyšetření do školského poradenského zařízení. Dle třístupňového modelu péče je přikládána hlavní úloha v intervenční péči o žáky se specifickými poruchami učení pedagogům, kteří by na základě svých odborných pedagogických znalostí a znalosti žáka měli být prvním záchytným bodem intervence tak, aby žák nebyl vystavován neznámému psychicky náročnému diagnostickému prostředí v případě, že to není nezbytně nutné (Kucharská, Pokorná, Mrázková a kol., 2014). Tato myšlenka z minulých let, kdy byl model navržen v současné době koresponduje s modelem podpůrných opatření, která také svou diferenciací do pěti stupňů v první řadě upřednostňují podporu

školy prostřednictvím plánu pedagogické podpory bez počátečního speciálně pedagogického vyšetření.

3.4 Vzdělávání pedagogů ve vztahu k SPU

Vzhledem k legislativním změnám ve školství dochází ke zvyšujícímu se počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na českých školách, což s sebou nese zvyšující se požadavky na pedagogy zaměřené na prohloubení jejich pedagogicko-psychologických dovedností (Zapletalová, 2011[online]).

Kvalita vzdělávání pedagogů se vždy pozitivně či negativně promítá do kvality školní výuky a pedagogické intervence. Přípravu pedagogů na výkon své profese lze dělit na dvě oblasti – *initial teacher training* neboli příprava na profesi a *in-service teacher training* neboli další vzdělávání učitelů. V České republice pedagogové získají odbornou kvalifikaci studiem na vysoké škole pro učitele primárních a sekundárních škol. Toto studium nabízí devět pedagogických fakult a dalších 24 fakult českých vysokých škol (Průcha, 2002). Na většině vysokých škol je v rámci pregraduální přípravy pedagogů zařazena i problematika specifických poruch učení. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je definováno v § 24 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších právních předpisů. Pedagogičtí pracovníci mají povinnost si po celou dobu výkonu své profese neustále obnovovat, doplňovat a prohlubovat odbornou kvalifikaci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje (§ 24 zákona č. 563/2004 Sb., [online]):

- na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem,
- samostudiem,
- dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uděluje akreditace vzdělávacím institucím a jejich vzdělávacím programům zaměřeným na další vzdělávání pedagogických pracovníků na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby. MŠMT vede evidenci vzdělávacích institucí a vzdělávacích oborů s udělenou akreditací, která je aktualizována na počátku každého školního roku (§ 25 zákona č. 563/2004 Sb., [online]).

Nejznámější organizace s udělenou akreditací pro další vzdělávání pedagogů ve vztahu k problematice specifických poruch učení v České republice je Dys centrum Praha. Dys centrum je nezisková organizace orientující se na podporu jedinců se specifickými poruchami učení nebo chování. Organizace pořádá celou řadu odborných kurzů, za jejichž absolvování účastník získá osvědčení o úspěšném absolvování. Z celé řady kurzů se jedná například o tyto: Podpora žáků se specifickými poruchami učení (jak realizovat PLPP), Diagnostika dyskalkulie, Specifické poruchy učení či Dyslexie a dysortografie prakticky, a mnoho dalších (Dys centrum, [online]).

Pedagogovi umožňují efektivní práci s žáky se specifickými poruchami učení profesní kompetence získané v průběhu vykonávání pedagogické profese. Mezi relevantní profesní kompetence patří:

- teoretická znalost problematiky SPU,
- znalosti pedagogické diagnostiky a reedukace SPU,
- schopnost primární diagnostiky SPU,
- využívání adekvátních postupů, metod a forem vzdělávání, optimálních pro žáka se SPU,
- schopnost detailně popsat projevy žáka s možnou SPU,
- schopnost analýzy pedagogické dokumentace, pochopení diagnostických závěrů z pedagogicko-psychologické poradny,
- vytvoření efektivního individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se SPU a jeho aktualizace dle potřeb žáka,
- schopnost efektivního hodnocení žáka se SPU (Kovářová, 2013, s.34).

3.5 Dys kroužky

Reedukace vždy vychází z diagnostické zprávy a doporučení vydaného pedagogicko-psychologickou poradnou. Dle školské legislativy lze reedukaci vykonávat v základní škole nebo v pedagogicko-psychologické poradně. Vzhledem k nárůstu počtu žáků s přiřazenou diagnózou specifické poruchy učení v praxi převažuje první možnost. Důležité je vymezení osoby, která je profesně kompetentní vykonávat reedukaci v základní škole. Tedy zda to bude třídní učitel, či speciální pedagog. Na reedukaci SPU se většinou podílejí:

- na 1. stupni základní školy třídní učitel/ka,

- na 2. stupni základní školy učitel/ka předmětu, do kterého se SPU nejvíce promítá,
- školní speciální pedagog, pokud je ve škole přítomen (Kovářová, 2013, s. 46).

Z hlediska profesní kvalifikace a odborné výbavy teoretickými znalostmi se lze domnívat, že nejlepší variantou je výkon reedukace speciálním pedagogem. Toto tvrzení potvrzuje i školská legislativa, konkrétně vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která ve 3. příloze definuje standartní činnost školních speciálních pedagogů. Jednou z intervenčních činností je i zabezpečení speciálně pedagogické péče o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků se specifickými poruchami učení, zahrnující speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, **reedukační**, kompenzační a stimulační činnosti. Potvrzují to i odborníci, například Kucharská v publikaci *Speciální pedagog* (2013) zařazuje mezi typické činnosti speciálního pedagoga na I. stupni základní školy organizaci nápravy SPU a rizika SPU, i Knotová v publikaci *Školní poradenství* (2014) řadí do pracovní náplně speciálního pedagoga ve škole organizaci individuální reedukace SPU u integrovaných žáků v rámci realizace IVP a organizaci individuální i skupinové reedukace SPU u ostatních žáků – provozuje dyslektický kroužek.

Reedukace v základní škole zpravidla probíhá skupinovou formou v rámci tzv. Dys kroužků v případě, že není stanovená potřeba individuální péče. Počet žáků při reedukaci není legislativně ukotven, z tohoto důvodu se lze v praxi setkat s odlišnými údaji. Dys kroužky bývají realizovány nad rámec hodinové dotace pro daný ročník, v čase před či po skončení standardní výuky žáků, na základě domluvy se zákonnými zástupci žáka. Dominantní postavení má reedukace na I. stupni základní školy z důvodu manifestace obtíží v tomto věkovém období. Reedukace se u žáků na I. stupni základní školy zaměřuje na rozvoj narušených funkcí, zejména vizuální a auditivní percepce, prostorovou a pravolevou orientaci tak, aby se dosáhlo jejich maximálního upevnění a dalšího využití bez nutnosti potřeby kompenzačních mechanismů (Kovářová, 2013). V rámci nápravných cvičení se využívá celá řada kompenzačních podpůrných pomůcek, například bzučáky, měkké a tvrdé kostky, počítadla, geometrické tvary a jiné. Dnešní technická společnost nabízí celou řadu možností využití počítačů, tabletů, počítačových programů (například Soví písmenka, Soví slova a jiné), která však zvyšují nároky na přípravu pedagoga (Kocurová, 2001). Speciální pedagog může také využít pomocných materiálů, které lze diferencovat na frontální nápovědy a individuální nápovědy Frontální nápovědy

zahrnují rozličná schémata, obrázky, písmena či čísla, která jsou ve třídě umístěna na viditelném místě při výuce předmětu, do kterého se SPU přímo promítá, či natrvalo po celou dobu výuky. Individuální nápovědy korespondují s potřebami konkrétního žáka, mohou mít podobu různých desek, složek či zápisníků, například u žáků s dysortografickými obtížemi mohou obsahovat problematická gramatická pravidla spolu s příslušným odůvodněním (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol., 2017).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYMEZENÍ CÍLE A HYPOTÉZ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

4.1 Vymezení cíle

Praktická část diplomové práce bude zaměřena na problematiku využívání reedukačních metod a organizací „Dys kroužků“ na I. stupni základních škol v Ústí nad Labem a sledování možností vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch učení. Hlavním cílem této práce bude zjistit, jaké prostředky reedukace se při práci s jedinci se specifickými poruchami učení využívají, zda a jakým způsobem je reedukace na základních školách v Ústí nad Labem organizována. Dalším cílem je zjistit, do jaké míry se pedagogové orientují v oblasti specifických poruch učení a zda a jaké mají možnosti prohloubení svých praktických i teoretických znalostí a vědomostí.

4.1.1 Dílčí cíle

Hlavní cíl bude naplňován prostřednictvím cílů dílčích:

- definovat, které metody se nejčastěji užívají při reedukaci specifických poruch učení,
- zjistit využití Dys kroužků v procesu reedukace SPU na vybraných základních školách v Ústí nad Labem,
- zjistit četnost využití informačních technologií a aplikací v rámci reedukace SPU,
- popsat spokojenost pedagogů s dostupnými materiály k reedukaci určenými,
- zjistit četnost výskytu speciálních pedagogů na základních školách v místě realizace výzkumu empiricky zaměřené části diplomové práce.

4.2 Hypotézy

K naplnění cílů praktické části diplomové práce, které byly stanoveny, vymezují výzkumné hypotézy, které budu v závěru práce empiricky dokazovat.

Hypotéza 1: Více než 75 % pedagogů tvořících výzkumný vzorek je toho názoru, že má v Ústeckém kraji dostatečné možnosti k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti SPU.

Tato hypotéza byla stanovena na základě průzkumu nabídky kurzů dalšího vzdělávání pedagogů pro rozvoj profesní specializace a odborného růstu, které jsou dostupné v Ústeckém kraji. V Ústeckém kraji realizují akreditované kurzy MŠMT tři organizace – pobočka Národního institutu pro další vzdělávání pedagogů, Pedagogické centrum Ústí nad Labem (zařízení pro DVPP, o. p. s.) a PPP Ústeckého kraje a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Teplice (projekt Václav – efektivní systém dalšího vzdělávání v Ústeckém kraji). Dle mého názoru jsou tyto instituce postačující a poskytují široké pole příležitostí k odbornému rozvoji pedagogů v Ústeckém kraji.

Hypotéza 2: Na více než 75 % základních škol tvořících výzkumný vzorek je zajišťována reedukace specifických poruch učení speciálním pedagogem.

Hypotéza vychází z odborného vymezení pracovní náplně školního speciálního pedagoga dle Kucharské (2013) a Knotové (2014) které mezi základní činnosti speciálního pedagoga na základní škole mimo jiné řadí vedení individuální a skupinové formy reedukace žáků se SPU a vedení dyslektického kroužku. Činnost školního speciálního pedagoga je taktéž legislativně ukotvena ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších právních předpisů.

Hypotéza 3: Na více než 75 % základních škol tvořících výzkumný vzorek je reedukace specifických poruch učení realizována skupinovou formou.

Tato hypotéza byla sestavena na základě odborného tvrzení Kovářové (2003) o realizaci skupinové formy reedukace žáků s SPU nad rámec standartní časové dotace pro vyučování na I. stupni základních škol. Ve své odborné publikaci pojednává o Dyskroužcích jako o běžně praktikovaném způsobu práce s žáky se SPU.

5 METODOLOGIE

5.1 Dotazník

Jako výzkumnou metodu pro svůj výzkum realizovaný v prakticky zaměřené části své diplomové práce jsem si zvolila metodu dotazníku. Dle Chrásky (2007) je dotazník chápán jako „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“ Dotazník je řazen mezi kvantitativní metody výzkumu. K dosažení maximální výpovědní hodnoty a nejvyšší kvality dotazníkového šetření je klíčové vytvoření a seřazení dotazníkových položek dle obecně platných pravidel. Mezi obecně platná pravidla patří například využívání psychologického hlediska (kladení otázek od jednoduchých k obtížnějším), objasnění účelu dotazníkového šetření a jasnost a srozumitelnost položek dotazníku (Svoboda, 2012).

5.2 Charakteristika využitých dotazníků

Dotazníky byly tvořeny s cílem dosažení co největší jasnosti a srozumitelnosti jednotlivých položek. Otázky, ve kterých bylo využito odborných zkrácených výrazů, jako například zkratku SPU, ZŠ či Dys kroužky, jsou v počátečních položkách dotazníku jasně vysvětleny a obsaženy v plném znění. K výzkumnému šetření jsem vytvořila tři rozličně obsáhlé dotazníky.

První z dotazníků byl určen pro ředitele/ředitelky základních škol. Dotazník obsahuje čtyři položky určené k získání informací o počtu a pohlaví žáků se specifickými poruchami učení, organizaci reedukace specifických poruch učení a další (viz následující část práce). Druhý z dotazníků je určen pro třídní pedagogy na I. stupni základních škol. Dotazník se skládá ze sedmnácti položek, jejichž primárním účelem je přinést ucelené informace o orientaci pedagogů v problematice specifických poruch učení a prohlubování jejich znalostí v této oblasti. Třetí dotazník je vytvořený pro pedagogy, kteří vykonávají reedukaci specifických poruch učení na I. stupni základních škol z výzkumného vzorku. Dotazník je sestaven z osmnácti položek zaměřených na objasnění realizace a využívaných metod reedukace při nápravě specifických poruch učení.

V úvodu dotazníků jsou respondenti seznámeni s účelem výzkumného šetření a ujištění o naprosté anonymitě výzkumu. Na začátku druhého a třetího dotazníku jsou využity dotazníkové položky zaměřené na zjištění demografických údajů – pohlaví, věk

respondentů. V dotaznících jsou obsažené položky otevřené, ve kterých respondent sám vytváří odpověď, a položky uzavřené, ve kterých respondent vybírá z odpovědí již vytvořených. Dále jsou využity položky dichotomické, na které respondent odpovídá pouze ano–ne, a položky polytomické, u kterých je dotazovaným předkládáno vícero možností výběru. V některých částech dotazníků jsou obsažené i položky polozávěrové, tyto respondent využívá v případě, že se neztotožňuje s žádnou z předložených odpovědí, a proto odpovídá otevřeně na položenou otázku (Chráska, 2007).

5.3 Organizační zajištění sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo v několika etapách. Za první etapu lze označit samotnou konstrukci a tvorbu jednotlivých dotazníků, která byla realizována na jaře roku 2017 a konzultována s vedoucí práce. K administraci dotazníku byla zvolena papírová forma. Druhou etapou je samotné distribuování dotazníků na základní školy výzkumného vzorku. Distribuování dotazníků předcházelo telefonické či emailové oslovování základních škol v Ústí nad Labem, některé základní školy byly kontaktovány osobní návštěvou. Dotazníky byly do základních škol předávány osobní návštěvou a jejich získání bylo realizováno stejným způsobem. Druhá etapa výzkumného šetření byla realizována v měsících říjnu, listopadu a prosinci roku 2017. V Ústí nad Labem je dle Krajského úřadu¹ zřizováno devatenáct základních škol. Do výzkumného šetření bylo z celkového počtu devatenácti základních škol v Ústí nad Labem ochotno se zapojit čtrnáct škol. Tento jev lze vysvětlit vysokou mírou zatížení základních škol na základě nových legislativních opatření týkajících se vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Třetí etapa výzkumného šetření v sobě zahrnuje analýzu získaných výzkumných dat, dokazování výzkumných hypotéz a naplnění výzkumných cílů. Závěrečná etapa výzkumného šetření byla realizována v měsíci lednu a únoru roku 2018.

¹ Krajský úřad Ústeckého kraje – <http://www.usti-nad-labem.cz/cz/uredni-portal/obcan/skolstvi/zakladni-skoly.html>

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumný vzorek praktické části diplomové práce je tvořen pedagogy základních škol v Ústí nad Labem. Konkrétně se jedná o dvě skupiny pedagogů – pedagogové vykonávající reedukaci specifických poruch učení na základních školách a pedagogové vyučující na I. stupni základních škol. Z devatenácti základních škol v Ústí nad Labem se do výzkumného šetření zapojilo čtrnáct škol (tj. 73,68 %).

Počet pedagogů, jejich pohlaví, věk a délka pedagogické praxe jsou zaznamenány do tabulek, pro větší přehlednost bylo využito i grafů.

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 213 pedagogů (N 213), z toho 173 ($n_1=173$) pedagogů I. stupně základních škol a 40 ($n_2=40$) pedagogů vykonávající reedukační péči o žáky se specifickými poruchami učení.

Tabulka č. 1: Počet respondentů

	Počet pedagogů
Celkový počet pedagogů	213
Pedagogové I. stupně	173
Pedagogové vykonávající reedukaci	40

Z celkového počtu respondentů zapojených do výzkumného šetření bylo 189 žen ($n_1=189$) a 24 mužů ($n_2=24$). Mezi pedagogy vykonávajícími reedukaci SPU na základních školách se nevyskytovali žádní pedagogové mužského pohlaví. Výsledky viz níže uvedená tabulka č. 2 a graf č. 1.

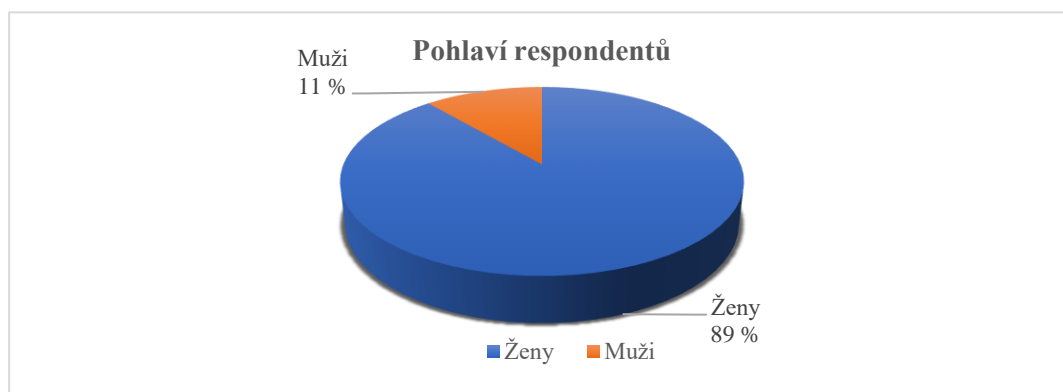
Tabulka č. 2: Pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet respondentů	Počet v %
Ženy	189	88,73 %
Muži	24	11,27 %
Celkem	213	100 %

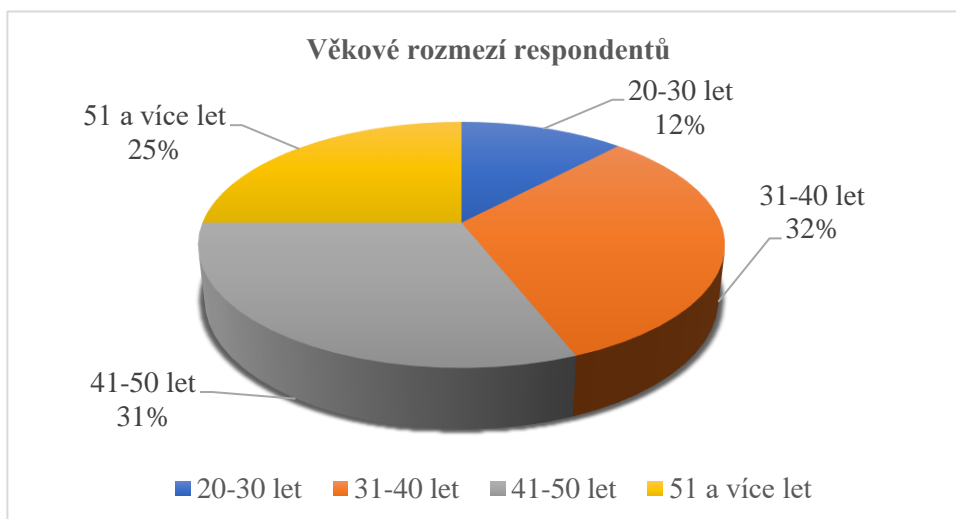
U respondentů byla zaznamenána široká věková šíře v rozmezí 20–51 a více let. Respondenti vybírali ze čtyř možných věkových rozmezí. Věkové rozmezí 20–30 let uvedlo 25 respondentů ($n_1 = 25$, tj. 11,74 %), věkovou kategorii 31–40 let vybralo 67 respondentů ($n_2 = 67$, tj. 31,46 %), stejný počet respondentů ($n_3 = 67$, tj. 31,46 %) uvedlo kategorii 41–50 let. Nejvyšší věkovou kategorií, 51 a více let, uvedlo 54 respondentů ($n_4 = 54$, tj. 25,34 %).

Tabulka č. 3: Věkové rozmezí respondentů

Věková kategorie	Počet respondentů	Počet v %
21-30 let	25	11,74 %
31-40 let	67	31,46 %
41-50 let	67	31,46 %
51 a více let	54	25,34 %
Celkem	213	100 %



Graf č. 1: Pohlaví respondentů

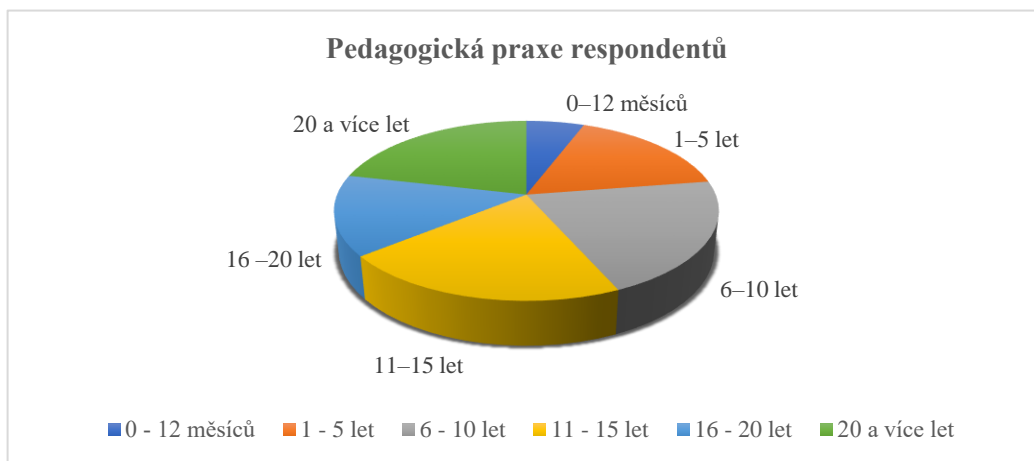


Graf č. 2: Věkové rozmezí respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnili pedagogové s rozličnou délkou pedagogické praxe, kterou lze označit za klíčový element při práci s žáky se specifickými poruchami učení. Nejkratší pedagogickou praxi, tedy 1–12 měsíců, uvedlo 10 respondentů ($n_1= 10$, tj. 5,78 %), do kategorie 1–5 let se zařadilo 29 respondentů ($n_2= 29$, tj. 16,76 %), pedagogickou praxi v délce 6–10 let uvedlo 36 respondentů ($n_3= 36$, tj. 20,81 %), stejný počet respondentů tedy 36 ($n_4= 36$, tj. 20,81 %) udalo učitelskou praxi v délce 11–15 let, do kategorie 16–20 let se zařadilo 25 respondentů ($n_5= 25$, tj. 14,45 %) a nejdéší pedagogickou praxi tedy 20 a více let práce ve školství uvedlo 37 respondentů ($n_6= 37$, tj. 21,39 %) z výzkumného vzorku. Výsledky viz níže uvedená tabulka č. 4 a graf č. 3.

Tabulka č. 4: Pedagogická praxe respondentů

Počet let praxe	Počet respondentů	Počet v %
0–12 měsíců	10	5,78 %
1–5 let	29	16,76 %
6–10 let	36	20,81 %
11–15 let	36	20,81 %
16–20 let	25	14,45 %
20 a více let	37	21,39 %
Celkem	173	100 %



Graf č. 3: Pedagogická praxe respondentů

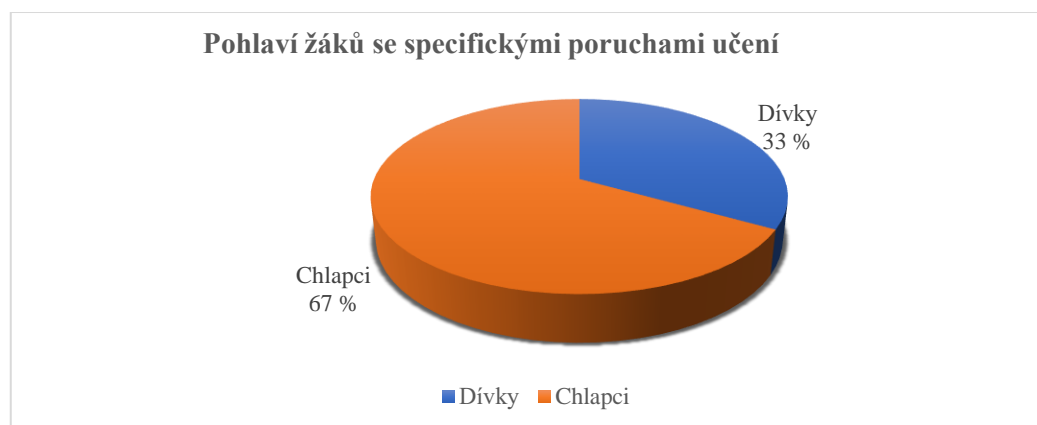
7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH ANALÝZA

7.1 Základní školy výzkumného vzorku

Na základních školách z výzkumného vzorku z celkového počtu žáků studuje celkem 646 žáků se specifickými poruchami učení (N 646), z toho 214 dívek ($n_1= 214$, tj. 33, 13 %) a 432 chlapců ($n_2= 432$, tj. 66, 87 %). Skoro dvojnásobně vyšší výskyt specifických poruch učení u chlapců potvrzuje obecně platnou skutečnost vyššího výskytu SPU u jedinců mužského pohlaví. Výsledky viz níže uvedená tabulka č. 5 a graf č. 4.

Tabulka č. 5: Pohlaví žáků se SPU na vybraných základních školách

Pohlaví	Počet žáků	Počet v %
Dívky	214	33,13 %
Chlapci	432	66,87 %
Celkem	646	100 %



Graf č. 4: Pohlaví žáků se SPU na vybraných základních školách

Žáci se specifickými poruchami učení jsou dle §16 školského zákona vzdělávání s využitím podpurných opatření členěných do pěti základních stupňů. Z celkového počtu 646 žáků (N 646) je do I. stupně zařazeno 191 žáků ($n_1= 191$, tj. 29,57 %), do II. stupně 252 žáků ($n_2=252$, tj. 38,00 %), 123 žáků patří do III. stupně ($n_3= 123$, tj. 19,05 %) a nejméně žáků, tedy 80 žáků ($n_4= 80$, tj. 12,38 %) má příznak IV. stupeň podpurných opatření. Nejvyšší V. stupeň nemá přidělen žádný žák ze základních škol výzkumného vzorku. Výsledky viz níže uvedená tabulka č. 6.

Tabulka č. 6: Podpůrná opatření u žáků se SPU

Podpůrné opatření	Počet žáků	Počet v %
I. stupeň	191	29,57 %
II. stupeň	252	39,00 %
III. stupeň	123	19,05 %
IV. stupeň	80	12,38 %
V. stupeň	0	0,00 %
Celkem	646	100,00 %

Reedukace specifických poruch učení je legislativně zařazena mezi kompetence školních speciálních pedagogů. Z důvodu zvyšujícího se počtu žáků se specifickými poruchami učení by se měla stát jejich přítomnost na základních školách samozřejmostí. Z celkového počtu 14 základních škol (N 14) zapojených do výzkumného šetření v Ústí nad Labem je funkce školního speciálního pedagoga zřízená na 13 školách ($n_1= 13$, tj. 92,86 %), pouze na 1 základní škole ($n_2= 1$, tj. 7,14 %) z výzkumného vzorku není funkce školního speciálního pedagoga zřízena. Výsledky viz níže uvedená tabulka č. 7 a graf č. 5.

Tabulka č. 7: Speciální pedagog na základní škole

Speciální pedagog na ZŠ	Počet základních škol	Počet v %
Ano	13	92,86 %
Ne	1	7,14 %
Celkem	14	100 %



Graf č. 5: Speciální pedagog na základní škole

Technický rozvoj společnosti dnešní doby nabízí rozsáhlé možnosti využití technických pomůcek při reedukaci specifických poruch učení. Jednou z těchto možností je využití počítačů u žáků se specifickými poruchami učení. Na většině základních škol výzkumného vzorku, tedy na 11 základních školách ($n_1 = 11$, tj. 78,57 %), nejsou ve třídách zabudovány počítače pro práci s žáky se specifickými poruchami. Pouze 3 základní školy ($n_2 = 3$, tj. 21,43 %) má třídy se zabudovanými počítači pro práci s těmito žáky.

Tabulka č. 8: Vybavení tříd počítačem pro žáky s SPU

Počítač ve třídě pro žáky s SPU	Počet základních škol	Počet v %
Ano	11	78,57 %
Ne	3	21,43 %
Celkem	14	100%

7.2 Vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch učení

Následující část textu bude věnována analýze získaných dat z dotazníku, který byl distribuován mezi všechny pedagogy vyučující na I. stupni základních škol z výzkumného vzorku. Dotazník je zaměřen na zjištění orientace pedagogů v problematice specifických poruch učení, ochoty a možností jejich dalšího vzdělávání v této oblasti.

Základní znalost terminologie specifických poruch učení, tedy **setkání se s termínem specifické poruchy učení**, by měla být pro všechny pedagogy samozřejmostí. Tento termín nikoho z respondentů nepřekvapil, a tím byl potvrzen předpoklad základní orientace v terminologii problematiky u všech pedagogů výzkumného vzorku.

Tabulka č. 9: Znalost termínu specifické poruchy učení

Znalost termínu SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	14	100 %
Ne	0	0 %

Výzkumné šetření podává informace o praktických zkušenostech pedagogů s prací a přístupem k žákům se specifickými poruchami učení, které vyplývají **z přítomnosti takového žáka v kmenové třídě pedagoga**. Ve své třídě má žáka se specifickými

poruchami učení 125 pedagogů ($n_1 = 125$, tj. 72,25 %). Zatímco 48 pedagogů ($n_2 = 48$, tj. 27,75 %) z výzkumného vzorku takového žáka ve své třídě nemá.

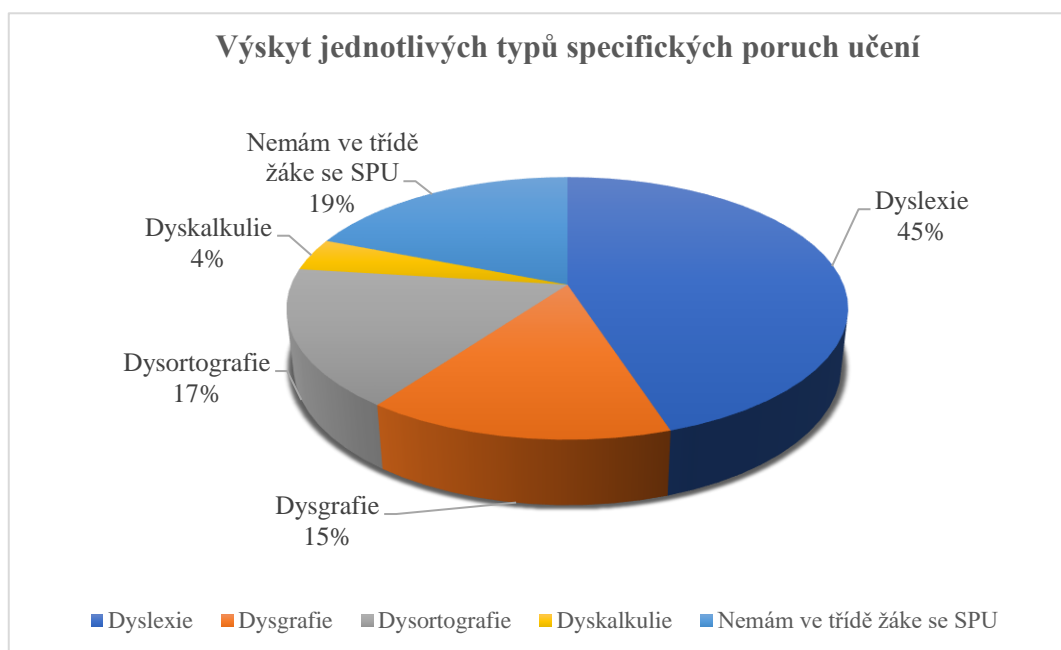
Tabulka č.10: Přítomnost žáka se SPU v kmenové třídě pedagoga

Přítomnost žáka s SPU ve třídě	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	125	72,25 %
Ne	48	27,75 %

Pro výzkumné šetření je nezbytné zjištění rozvrstvení výskytu jednotlivých typů specifických poruch učení v populaci dětí v Ústí nad Labem, tedy **který typ SPU je v základních školách výzkumného vzorku nejčastěji diagnostikován** a zda se zjištěné informace shodují s odborným tvrzením mnoha autorů o převládajícím výskytu dyslexie v populaci osob se SPU. Při vyjádření měli respondenti možnost výběru z více odpovědí. Dle odborných literárních zdrojů se v lidské populaci nejčastěji vyskytuje dyslexie, což zde bylo potvrzeno. Nejčastějším označeným typem SPU je dyslexie, která byla uvedena 116 ($n_1 = 116$, tj. 45,31 %) respondenty. Druhým nejčastěji určeným typem byla dysortografie, celkem tedy u 44 ($n_2 = 44$, tj. 17,19 %) respondentů. Dysgrafii jako nejčastěji se vyskytující typ specifických poruch učení označilo 39 ($n_3 = 39$, tj. 15,23 %) respondentů. U nejmenšího počtu respondentů, tedy u 9 ($n_4 = 9$, tj. 3,52 %) je nejčastěji se vyskytujícím typem dyskalkulie. Nepřítomnost žáka se specifickou poruchou učení shodně jako u položky výše uvedlo 48 ($n_5 = 48$, tj. 18,75 %) respondentů. Výsledky viz níže uvedená tabulka č. 11 a graf č. 6.

Tabulka č. 11: Výskyt jednotlivých typů specifických poruch učení u žáků na školách

Typ specifické poruchy učení	Počet odpovědí	Počet v %
Dyslexie	116	45,31 %
Dysgrafie	39	15,23 %
Dysortografie	44	17,19 %
Dyskalkulie	9	3,52 %
Nemám žáka se SPU ve třídě	48	18,75 %
Celkový počet odpovědí	256	100 %



Graf č. 6: Výskyt jednotlivých typů specifických poruch učení u žáků na školách

Zjištění informací o **odborné speciálně pedagogické přípravě** pedagogů je dalším klíčovým elementem výzkumného šetření. Znalosti ze speciální pedagogiky jsou stěžejní a nezbytné při práci s žákem s jakýmkoliv typem postižení, tedy i pro práci s žáky se specifickými poruchami učení. Bohužel většina pedagogů, celkem 126 ($n_1 = 126$, tj. 72,83 %), neabsolvovala speciálně pedagogickou přípravu. Výjimku tvoří 47 ($n_2 = 47$, tj. 27,17 %) pedagogů, kteří potvrdili speciálně pedagogické vzdělání.

Tabulka č. 12: Speciálně pedagogická příprava pedagogů

Speciálně pedagogické vzdělání	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	47	27,17 %
Ne	126	72,83 %



Graf č. 7: Speciálně pedagogické vzdělání pedagogů

Do práce s žáky se promítá samotný **zájem pedagogů o problematiku specifických poruch učení**. Zainteresovanost do dané problematiky je relevantní k ochotě pedagogů prohlubovat si dosavadní vědomosti v dané oblasti. Zájem o problematiku potvrdilo 127 ($n_1 = 127$, tj. 73,41 %) respondentů. Zápornou odpověď, tedy nezájem o specifické poruchy učení, uvedlo 46 ($n_2 = 46$, tj. 26,59 %) respondentů. Výsledky viz níže tabulka č. 13.

Tabulka č. 13: Zájem pedagogů o problematiku SPU

Zájem o problematiku SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	127	73,41 %
Ne	46	26,59 %

Současné inkluzivní trendy kladou na pedagogy vysoké nároky v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých v běžných základních školách přibývá, tedy i žáků se specifickými poruchami učení. Neustálé vzdělávání by mělo být povinností každého pedagoga. Z výzkumného šetření vyplývají informace **o dalším vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch učení**. Úkolem respondenta bylo v případě, že absolvoval takový vzdělávací kurz/školení, ho uvést a blíže specifikovat. Většina respondentů, tedy 121 ($n_1 = 121$, tj. 69,94 %), uvedla zápornou odpověď, žádný vzdělávací rozšiřující kurz neabsolvovala. Pouze 52 ($n_2 = 52$, tj. 30,06 %) respondentů potvrdilo absolvování rozšiřovacího kurzu z problematiky specifických poruch učení. Nejčastěji se jednalo o kurzy vedené paní docentkou Olgou Zelinkovou na příklad –

Vývojové poruchy učení a jejich reedukace, Specifické poruchy učení v PPP, výuka cizích jazyků pro děti s SPU. Druhou nejčastější skupinou kurzů byla školení ADHD, ADD, SPU – uvedení do problematiky či kurzy magistry Rothové.

Tabulka č. 14: Absolvování rozšiřujících kurzů

Doplňující kurzy	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	52	30,06 %
Ne	121	69,94 %

Přesvědčení pedagogů o důležitosti vzdělávání a informovanosti pedagogů v oblasti SPU je základním předpokladem jejich zájmu si toto vzdělání doplnit či rozšířit. Na problematiku nemá vyhraněný názor 8 respondentů ($n_1= 8$, tj. 4,62 %). Za podstatné vzdělávání a orientaci v oblasti SPU považuje 163 ($n_2= 163$, tj. 94,22 %) respondentů. Pouze pro 2 ($n_3= 2$, tj. 1,16 %) respondenty není relevantní informovanost a vzdělávání v této problematice. Výsledky viz níže tabulka č. 15.

Tabulka č. 15: Důležitost vzdělávání se v problematice SPU

Důležitost informovanosti	Počet respondentů	Počet v %
Ano	163	94,22 %
Ne	2	1,16 %
Nemá vyhraněný názor	8	4,62 %

Pedagogové se mohou dále rozvíjet a specializovat pouze za předpokladu, že jim **zaměstnavatel další vzdělávání umožní**. Z šetření vyplývá, že velká část pedagogů nemá znemožněné absolvování dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele. Většině pedagogů, tedy 168 ($n_1= 168$, tj. 97,11 %) z výzkumného vzorku, zaměstnavatel nebrání v dalším vzdělávání a rozvoji schopností. Pouze 5 ($n_2= 5$, tj. 2,89 %) respondentům není umožněno další vzdělávání v oboru ze strany zaměstnavatele. Výsledky viz níže tabulka č. 16 a graf č. 8.

Tabulka č. 16: Možnost dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele

Možnost dalšího vzdělávání	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	168	97,11 %
Ne	5	2,89 %

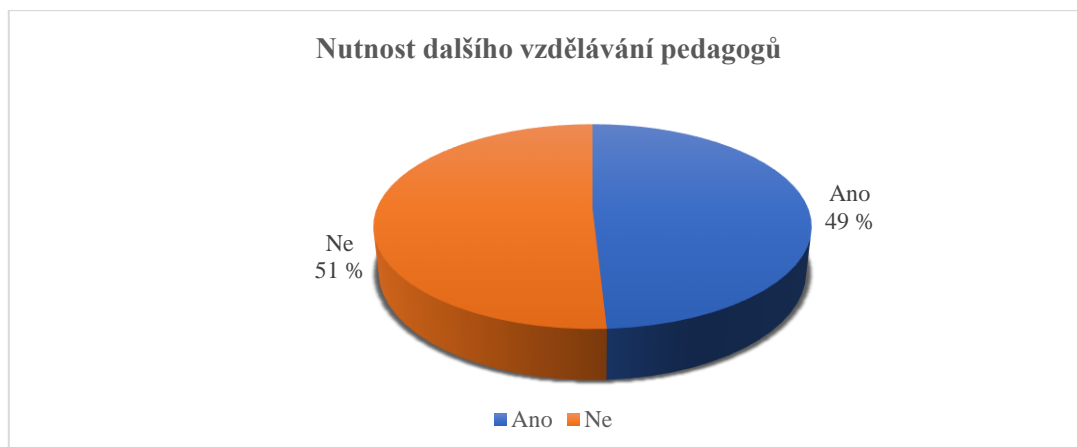


Graf č. 8: Umožnění dalšího vzdělávání pedagogů

Informace získané v rámci výzkumného šetření přináší dále data o **požadavcích kladených na pedagogy ze strany zaměstnavatele v oblasti povinnosti dále rozvíjet profesní schopnosti a dovednosti**. Zjištěné výsledky neposkytují jednoznačné informace o povinnosti pedagogů se dále vzdělávat ve své profesi nad rámec vysokoškolské přípravy. Zaměstnavatel požaduje po 85 ($n_1 = 85$, tj. 49, 13 %) pedagogích z výzkumného vzorku další rozvíjení schopností a profesní orientace. Zatímco na 88 ($n_2 = 88$, tj. 50, 87 %) pedagogů z výzkumného vzorku není ze strany zaměstnavatele vyvíjen tlak a potřeba dalšího rozvoje vzdělání. Výsledky viz tabulka č. 17 a graf č. 9.

Tabulka č. 17: Nutnost dalšího vzdělávání pedagogů

Nutnost dalšího vzdělávání pedagogů	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	85	49, 13 %
Ne	88	50, 87 %

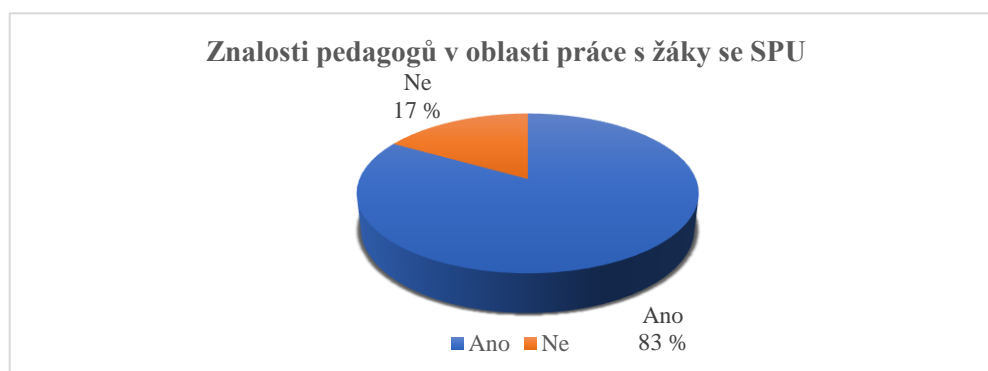


Graf č. 9: Nutnost dalšího vzdělávání pedagogů

Obsahem výzkumného šetření bylo také ověřit, jaká je **obeznámenost pedagogů s prací a přístupem k žákům se SPU**. Většina respondentů, tedy 144 ($n_1 = 144$, tj. 83,24 %), potvrzuje znalost práce s žáky se specifickými poruchami učení. Nízké znalosti způsobu, jak pracovat s žáky se SPU, potvrdilo 29 ($n_2 = 29$, tj. 16,76 %) respondentů. Tento výsledek je velice pozitivní a je předpokladem dobrého rozvoje a naplnění vzdělávacích možností a předpokladů žáků se SPU. Výsledky viz níže tabulka č. 18 a graf č. 10.

Tabulka č. 18: Znalost pedagogů v oblasti práce s žáky se SPU

Znalost práce s žáky se SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	144	83,24 %
Ne	29	16,76 %

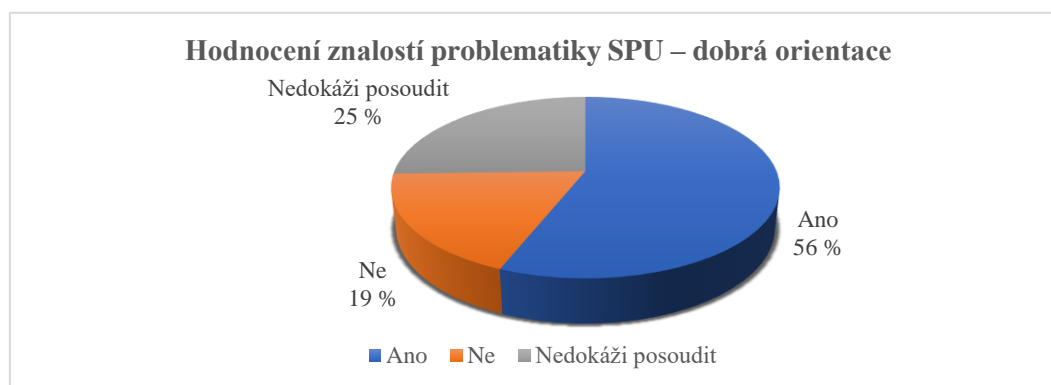


Graf č. 10: Znalost pedagogů v oblasti práce s žáky se SPU

V rámci výzkumného šetření měli respondenti možnost **zhodnotit své vlastní znalosti problematiky SPU**. Respondenti mohli vybírat ze tří odpovědí. Většina respondentů, tedy 97 ($n_1 = 97$, tj. 56,07 %) hodnotí své vědomosti jako dostačující pro práci s těmito žáky. Nedostatky ve svých znalostech spatřuje 32 ($n_2 = 32$, tj. 18,50 %) pedagogů z výzkumného vzorku. Svě schopnosti nedokáže posoudit 44 ($n_3 = 44$, tj. 25,43 %) pedagogů. Výsledky viz níže tabulka č. 19 a graf č. 11.

Tabulka č. 19: Hodnocení pedagogů v oblasti znalosti specifických poruch učení

Dobrá znalost problematiky SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	97	56,07 %
Ne	32	18,50 %
Nedokáže posoudit	44	25,43 %

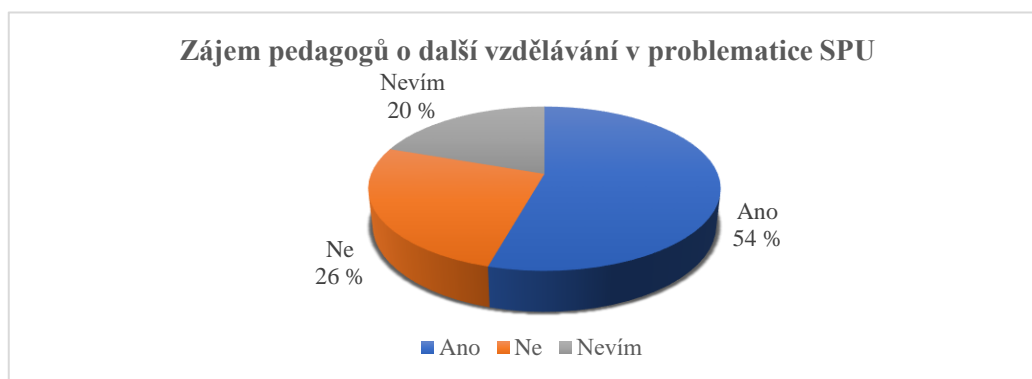


Graf č. 11: Hodnocení pedagogů v oblasti znalosti specifických poruch učení

Pro další rozšíření odborné specializace pedagogů je relevantní nejen zainteresovanost pedagogů do problematiky, ale zejména jejich ochota a chuť dále se vzdělávat. Výzkumné šetření zjišťuje **ochotu a zájem pedagogů** z výzkumného vzorku vzdělávat se a rozvíjet své schopnosti a orientaci v problematice specifických poruch učení. Zájem o další vzdělávání potvrdilo 94 ($n_1 = 94$, tj. 54,34 %) pedagogů. Nezájem o další rozšíření znalostí vyjádřilo 45 ($n_2 = 45$, tj. 26,01 %) pedagogů. Nerozhodnost uvedlo 34 ($n_3 = 34$, tj. 19,65 %) pedagogů z výzkumného vzorku.

Tabulka č. 20: Zájem pedagogů o další vzdělávání v problematice SPU

Zájem o další vzdělávání v problematice SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	94	54,34 %
Ne	45	26,01 %
Nevím	34	19,65 %

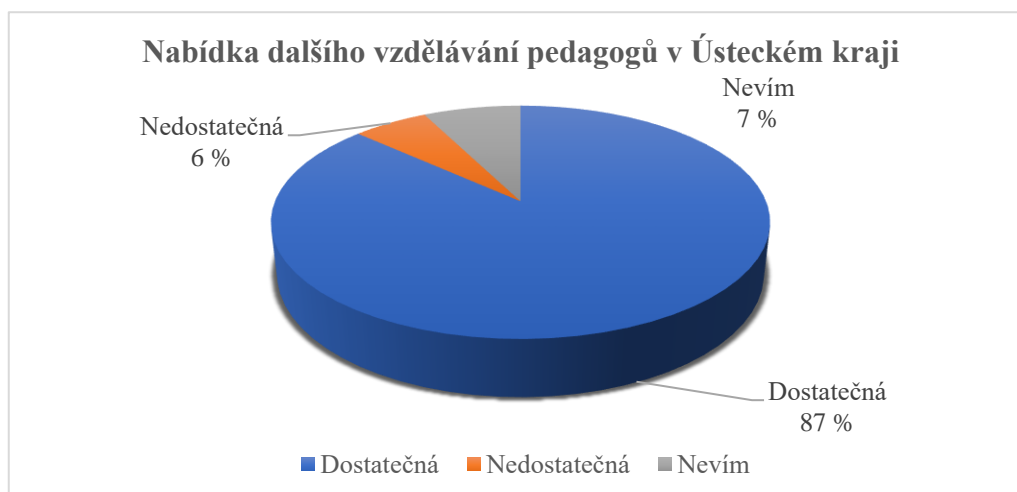


Graf č. 12: Zájem pedagogů o další vzdělávání v problematice SPU

K dalšímu vzdělávání pedagogů je zapotřebí existence vzdělávacích institucí, které specializační kurzy organizují. V České republice Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uděluje akreditace, které jsou základním předpokladem k realizaci odborných kurzů pro pedagogy. Výzkumné šetření **zjišťuje názor pedagogů na rozsah a šíři nabídky odborných kurzů pro další rozvoj profesního vzdělání a orientace pedagogů v problematice specifických poruch učení v Ústeckém kraji**. O nabídce možností dalšího odborného růstu pedagogů v oblasti specifických poruch učení nemá dostatek informací 13 ($n_1= 13$, tj. 7,51 %) pedagogů. Dostupné možnosti dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji považuje za nedostatečné 10 ($n_2= 10$, tj. 5,79 %) pedagogů. Množství nabídky dalšího rozvoje odborných vědomostí pedagogů v Ústeckém kraji označuje za rozsáhlé 150 ($n_3= 150$, tj. 86,70 %) pedagogů z výzkumného vzorku. Výsledky šetření jsou v souladu s aktuální nabídkou kurzů v Ústeckém kraji, ve kterém kurzy dalšího vzdělávání pedagogů zajišťují tři vzdělávací instituce. Výsledky níže viz tabulka č. 21 a graf č. 13.

Tabulka č. 21: Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji

Nabídka dalšího vzdělávání	Počet pedagogů	Počet pedagogů v %
Dostatečná	150	86,70 %
Nedostatečná	10	5,79 %
Nevím	13	7,51 %



Graf č.13: Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji

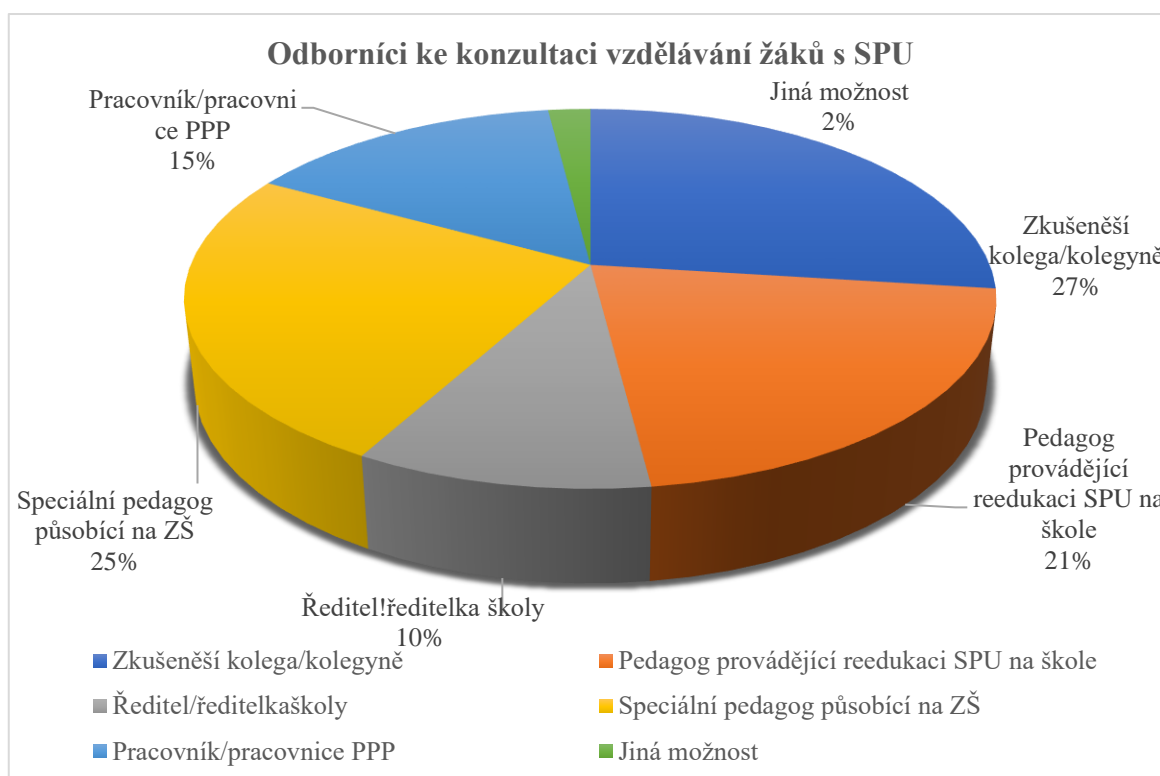
Výzkumné šetření přináší informace o možnostech odborné konzultace pedagogů s dalšími odborníky zainteresovanými v oblasti specifických poruch učení. Výsledky šetření lze označit za velice pozitivní. Šanci odborné konzultace potvrdilo 171 ($n_1 = 171$, tj. 98,84 %) pedagogů, naopak ji vyvrátil 1 ($n_1 = 1$, tj. 0,58 %) respondent, stejně tak 1 ($n_2 = 1$, tj. 0,58 %) si této eventuality nebyl jist. V případě potvrzení příležitosti konzultace byly respondenti požádáni o specifikaci z vybraných uvedených možností či volnou odpověď. Zde respondenti mohli zvolit více variant. Z otevřených variant odpovědí se nejčastěji vyskytla možnost konzultace s výchovným poradcem, školním psychologem či využití samostudia a internetových zdrojů. Výsledky viz níže tabulky č. 22, 23 a graf č. 14.

Tabulka č. 22: Možnost pedagogů odborné konzultace v oblasti SPU

Možnost odborné konzultace	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	171	98,84 %
Ne	1	0,58 %
Nevím	1	0,58 %

Tabulka č. 23: Odborníci ke konzultaci vzdělávání žáků se SPU

Odborný konzultant	Počet pedagogů	Počet v %
Zkušenější kolega/kolegyně	90	26,63 %
Speciální pedagog působící na ZŠ	85	25,15 %
Pedagog provádějící reedukaci SPU na ZŠ	70	20,70 %
Pracovník/pracovnice PPP	51	15,09 %
Ředitel/ředitelka školy	34	10,06 %
Jiná možnost	8	2,37 %
Celkem odpovědí	338	100 %



Graf č. 14: Odborníci ke konzultaci vzdělávání žáků se SPU

7.3 Reedukace specifických poruch učení na základních školách výzkumného vzorku

Následující část textu bude věnována analýze získaných dat z dotazníku, který byl distribuován mezi pedagogy, kteří zajišťují realizaci reedukace specifických poruch učení na I. stupni základních škol z výzkumného vzorku. Dotazník je zaměřen na zjištění organizace reedukační péče o žáky s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, využívané metody a způsob práce s žáky.

Jak již bylo uvedeno při charakteristice výzkumného vzorku, výzkumný vzorek této části práce tvoří 40 pedagogů ženského pohlaví různého věkového spektra ze 14 základních škol v Ústí nad Labem.

Schopnosti a dovednosti pedagogů se nerozvíjí pouze v rámci vysokoškolského studia, ale primárně při samotném výkonu profese, tedy při praktické práci s žákem se SPU. Výzkumné šetření **datuje délku praxe a přímého podílení se pedagogů na zajišťování nápravné péče o žáky se SPU na I. stupni ZŠ**. Nejkratší praxi potvrdilo 6 ($n_1= 6$, tj. 15,00 %) pedagogů, výkon činnosti po dobu 1–3 let uvedlo 12 ($n_2= 12$, tj. 30, 00 %) pedagogů, 4–6 let trvající praxi v oblasti reedukace vyjádřilo 12 ($n_3= 12$, tj. 30,00 %) respondentů. Nejméně pedagogů tedy 4 ($n_4= 4$, tj. 10,00 %) potvrdilo praxi v délce trvání 7–10 let. Nejdelší praktické zkušenosti se zajišťováním reedukační péče na ZŠ má 6 ($n_5= 6$, tj. 15,00) pedagogů z výzkumného vzorku.

Tabulka č. 24: Délka výkonu reedukační péče o žáky se SPU

Délka výkonu reedukační péče o žáky s SPU	Počet pedagogů	Počet v %
1–12 měsíců	6	15, 00 %
1–3 roky	12	30, 00 %
4–6 let	12	30, 00 %
7–10 let	4	10, 00 %
11 a více let	6	15,00 %

Základním předpokladem možnosti realizovat proces reedukace SPU na základní škole je odborná kvalifikace pro výkon této činnosti. Kvalifikační předpoklady stanovuje legislativa MŠMT v platném novelizovaném znění. Z výsledků výzkumného šetření vyplývají **data o kvalifikaci pedagogů v oblasti speciální pedagogiky**. Odborná příprava pedagogů je jedním z klíčových elementů úspěšné reedukační péče. Speciálně pedagogickou přípravu uvedlo 38 ($n_1 = 38$, tj. 95 %) pedagogů z výzkumného vzorku. Speciálně pedagogické vzdělání neabsolvovali pouze 2 ($n_2= 2$, tj. 5 %) pedagogové. Tento výsledek je velice pozitivním jevem pro speciálně pedagogickou praxi.

Tabulka č. 25: Speciálně pedagogické vzdělání pedagogů vykonávajících reedukaci

Speciálně pedagogické vzdělání	Počet pedagogů	Počet pedagogů v %
Ano	38	95,00 %
Ne	2	5,00 %



Graf č. 15: Speciálně pedagogické vzdělání pedagogů vykonávajících reedukaci

Výzkumné šetření přibližuje **způsob reedukace SPU na I. stupni základních škol výzkumného vzorku**. Reedukaci specifických poruch učení lze organizovat různým způsobem – individuální či skupinovou formou nebo vytvořením speciálních tříd primárně určených pro žáky se specifickými poruchami učení. Úkolem dotazníkové položky bylo objasnění způsobu realizace reedukační péče na I. stupni základních škol výzkumného vzorku. Respondentům byl umožněn výběr ze tří možných způsobů. Druhá část položky zjišťuje časové rozvržení reedukace a počet žáků účastnících se nápravy ve stejném časovém období. Skupinovou formu (Dys kroužky) organizačně zajišťuje 37 ($n_1 = 37$, tj. 92,50 %) pedagogů. Individuální způsob výkonu reedukace využívají pouze 3 ($n_2 = 3$, tj. 7,5 %) z respondentů. Odpověď, že reedukace na I. stupni žádným způsobem neprobíhá, nevedl žádný z pedagogů ($n_3 = 0$, tj. 0 %) výzkumného vzorku. V rámci upřesnění časové realizace nápravy měli respondenti možnost výběru z šesti možných. Individuálním způsobem dle potřeby žáků nápravu organizují 3 ($n_1 = 3$, 7,50 %) pedagogové, jedenkrát týdně skupinovou formu reedukace realizuje většina pedagogů, tedy 34 ($n_2 = 34$, tj. 85,00 %), dvakrát týdně zajišťují reedukaci SPU 3 ($n_3 = 3$, tj. 7,50 %) pedagogové, žádný z pedagogů neorganizuje nápravu SPU třikrát, čtyřikrát ani pětikrát týdně. Realizace reedukace SPU na základních školách se může lišit i počtem žáků, kteří se nápravy najednou účastní. Reedukaci pro jednoho žáka organizují 3 ($n_1 = 3$, tj. 7,5 %) pedagogové, což se ztotožňuje s předchozími získanými daty. Počet 2–3 žáci v Dys kroužku potvrdilo 17 ($n_2 = 17$, tj. 42,50 %) pedagogů, počet 4–5 žáků v Dys kroužku uvedlo 18 ($n_3 = 18$, tj. 45,00 %) pedagogů. Žádný ($n_4 = 0$, tj. 0 %) pedagog nevedl organizaci Dys kroužku, kterého by se najednou účastnilo 6–8 žáků. Nejpočetnější skupinu 9 a více dětí uvedli 2 ($n_5 = 2$, tj. 5,00 %) pedagogové. Nelze přesně stanovit, který ze způsobů realizace reedukace je nejučinnější. Vždy je nezbytné postupovat

dle individuálních obtíží žáků a personálních, ekonomických a prostorových možností škol. Výsledky viz níže tabulky č. 26, 27, 28 a grafy č. 16, 17, 18.

Tabulka č. 26: Realizace reedukace SPU na I. stupni ZŠ

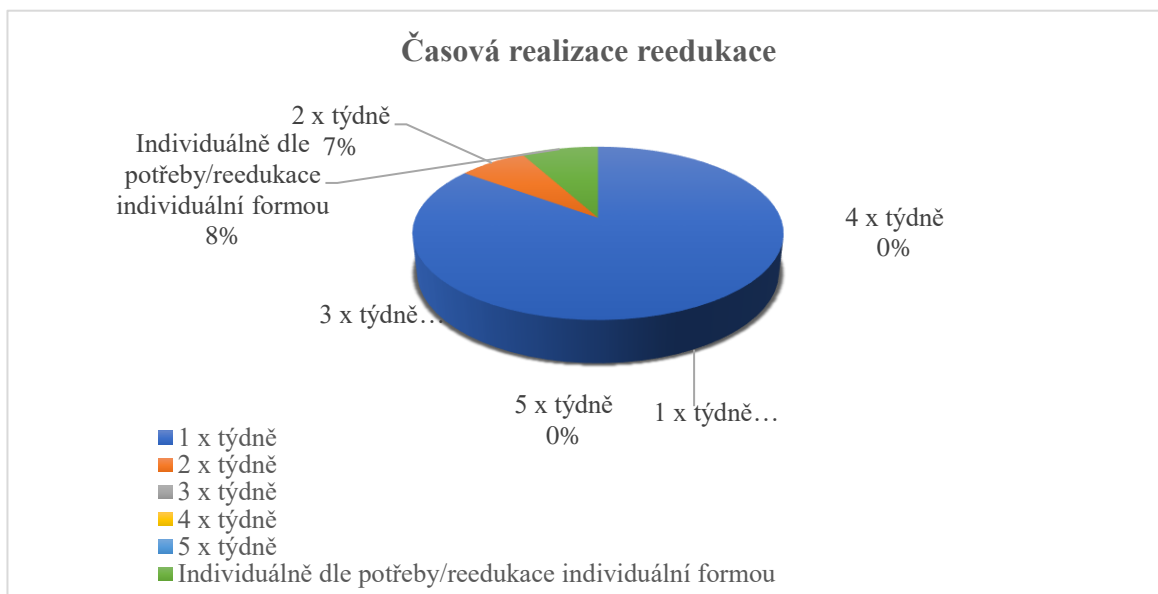
Realizace reedukace SPU na I. stupni ZŠ	Počet pedagogů	Počet v %
Skupinová forma (Dys kroužky)	37	92,50 %
Individuální forma s konkrétním žákem	3	7,50 %
Žádným způsobem reedukace neprobíhá	0	0 %



Graf č. 16: Realizace reedukace SPU na I. stupni ZŠ.

Tabulka č. 27: Časová realizace reedukace

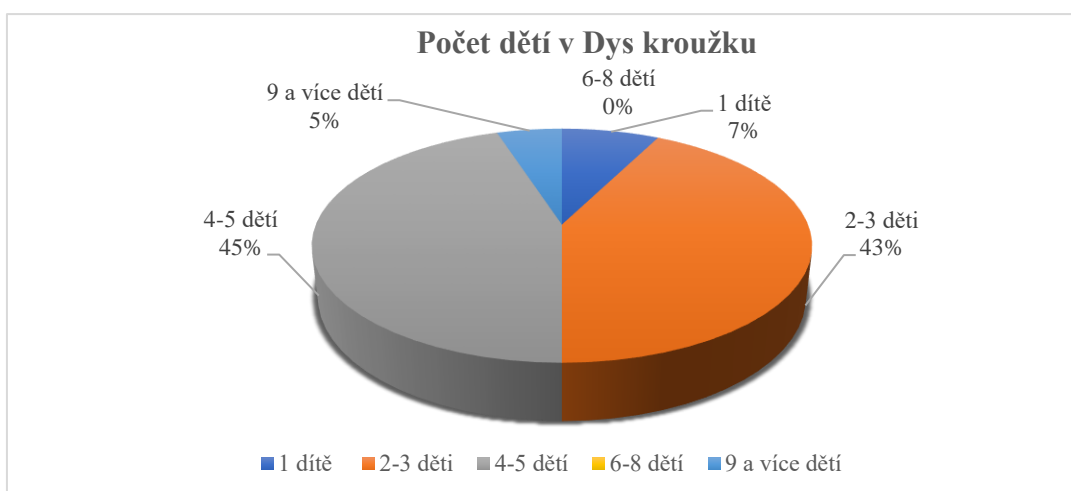
Časová realizace reedukace	Počet pedagogů	Počet v %
1 x týdně	34	85,00 %
2 x týdně	3	7,50 %
3 x týdně	0	0 %
4 x týdně	0	0 %
5 x týdně	0	0 %
Individuálně dle potřeby/reedukace individuální formou	3	7,50 %



Graf č. 17: Časová realizace reedukace

Tabulka č. 28: Počet dětí v Dys kroužku

Počet dětí v Dys kroužku	Počet pedagogů	Počet v %
1 dítě	3	7,50 %
2–3 děti	17	42,50 %
4–5 dětí	18	45,00 %
6–8 dětí	0	0,00 %
9 a více dětí	2	5,00 %



Graf č. 18: Počet dětí v Dys kroužku

Pro reedukační intervenci s žáky se SPU jsou klíčové kompenzační pomůcky, jejichž množství nemusí být na všech základních školách dostačující. V rámci výzkumného šetření **pedagogové vyjadřují spokojenost či nespokojenost s vybavením školy kompenzačními pomůckami**, tedy prostředky využitelnými pro reedukační práci s žáky se SPU. Velká část respondentů, konkrétně 26 ($n_1 = 26$, tj. 65,00 %) pedagogů, je spokojená se stávajícím vybavením své školy pomůckami pro reedukaci. Záporně hodnotí materiální vybavení své školy pomůckami pro reedukaci 6 ($n_2 = 6$, tj. 15,00 %) pedagogů z výzkumného vzorku. Tuto situaci nedokáže vyhodnotit 8 ($n_3 = 8$, tj. 20,00 %) respondentů z výzkumného vzorku. Výsledky viz níže tabulka č. 29.

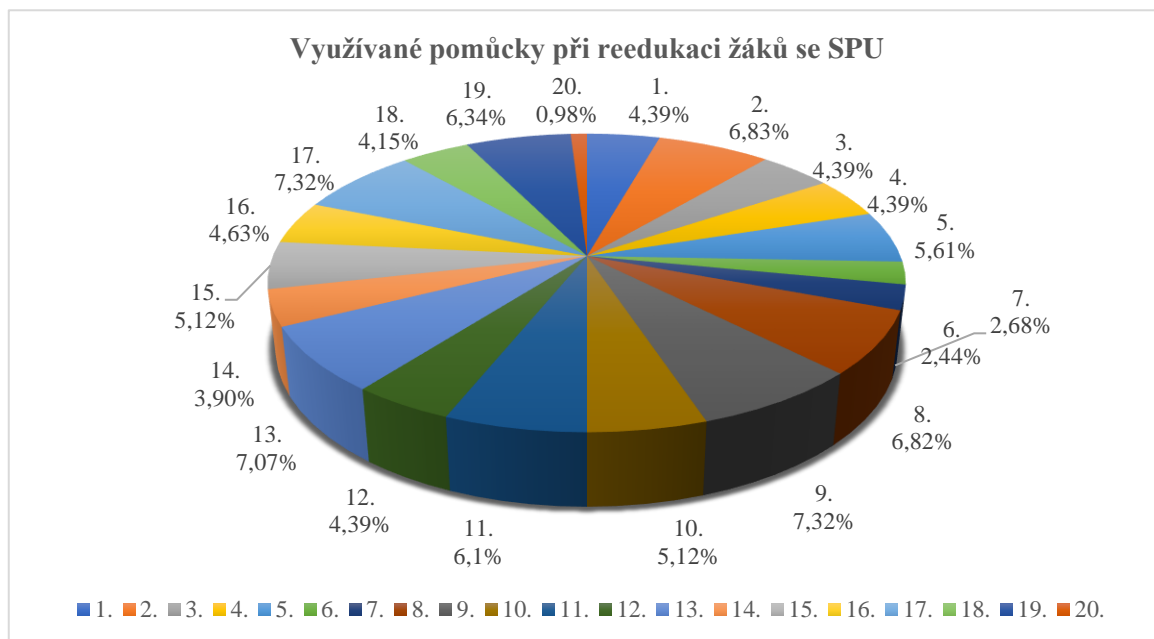
Tabulka č. 29: Spokojenost pedagogů s vybavením ZŠ pomůckami pro reedukaci

Spokojenost pedagogů s vybavením ZŠ pomůckami pro reedukaci SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	26	65,00 %
Ne	6	15,00 %
Nedokáží posoudit	8	8,00 %

Výzkumné šetření ukazuje, **jaké nejčastější pomůcky jsou využívány při práci s žáky se specifickými poruchami učení**. Respondentům byl uveden seznam dvaceti pomůcek s jednou možnou volnou odpovědí pro doplnění dle vlastního uvážení respondentů. Pedagogové měli možnost označit více odpovědí. Ze získaných výsledků vyplývá rovnocenné užívání všech uvedených pomůcek, ze kterých není žádná příliš upřednostňována. Přesto respondenti při práci s žáky se SPU využívají nejvíce doplňovací cvičení, číselnou osu a nejméně tzv. psaní do krupice. V možnosti volné odpovědi pedagogové uvedli využití například i těchto pomůcek – čítanky pro dyslektiky, stolní hry, stíratelné tabulky, karty s čísly, zlomkové domino a další. Veškerá získaná data jsou uvedena v tabulce č. 30 a v grafu č. 19.

Tabulka č. 30: Využívané reedukační metody práce s žáky se SPU

Využívané pomůcky	Počet pedagogů	Počet v %
1. Práce s bzučákem	18	4,39 %
2. Práce s počítačem	28	6,83 %
3. Používání dyslektického okénka	18	4,39 %
4. Tvrdé a měkké kostky	18	4,39 %
5. Uvolňovací cvičení	23	5,61 %
6. Psaní do krupice	10	2,44 %
7. Zapojení hmatu při modelování písmen (plastelína)	11	2,68 %
8. Zkrácení délky písemné práce	28	6,83 %
9. Doplnovací cvičení	30	7,32 %
10. Upřednostnění ústní formy zkoušení	21	5,12 %
11. Úlevy při psaní diktátů	25	6,10 %
12. Upřednostnění ústního projevu před písemným	18	4,39 %
13. Práce s názornými pomůckami	29	7,07 %
14. Programy pro žáky se SPU na počítači	16	3,90 %
15. Slovní hříčky, přesmyky, jazykolamy	21	5,12 %
16. Kalkulátor	19	4,63 %
17. Tabulka násobků, číselná osa	30	7,32 %
18. Při hodnocení práce hodnotit jen to, co zvládli	17	4,15 %
19. Přehledy gramatických pravidel učiva	26	6,34 %
20. Jiné	4	0,98 %



Graf č. 19: Využívané pomůcky při reedukaci žáků se SPU

Každý pedagog má jiné specifické požadavky a přání zaměřené na množství, kvalitu a druh vhodných pomůcek využitelných při reedukaci žáků se SPU. Ve výzkumném šetření se **vymezila přání na pomůcky, které by pedagogové chtěli doplnit.** Respondenti měli možnost volné odpovědi. Celkem 28 pedagogů je spokojeno se stávajícím vybavením a nabídkou pomůcek pro reedukaci SPU, které jim jejich základní škola nabízí, a žádnou pomůcku nad rámec stávajících nepožadují. Velké zastoupení mezi požadovanými pomůckami zastávaly počítačové programy a aplikace pro SPU či rozličné deskové hry pro procvičení gramatických jevů. Mezi další uváděné pomůcky patří sada pomůcek Logico Piccolo, cvičení s kolíčky, pracovní sešity, hry na rozvoj pozornosti a paměti a jiné. Viz níže tabulka č. 31.

Tabulka č. 31: Potřeba pedagogů doplnit další pomůcky do vybavení ZŠ

Potřeba dalších pomůcek	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	12	30 %
Ne	28	70 %

Výzkumné šetření informuje o využívání tabletů při práci a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení ve školách výzkumného vzorku. Dnešní technická společnost nabízí nepřeberné množství vhodných aplikací pro žáky, přesto ale nejsou v praxi příliš využívány. Většina pedagogů, tedy 36 ($n_1=36$, tj. 90,00 %), při své práci s žáky se SPU nevyužívá aplikací pro tablety. Někteří z respondentů, kteří nevyužívají při práci s žáky aplikace pro tablety, uvedli práci s výukovými počítačovými programy od pí. Zelinkové a využití interaktivních tabulí. Pouze 4 ($n_2=4$, tj. 10,00 %) pedagogové potvrdili využívání tabletových aplikací, například se jedná o tyto: Mluvídek, Abeceda, Výukové kartičky či Jazyky bez bariér. Viz níže tabulka č. 32.

Tabulka č. 32: Využívané aplikace pro tablety při práci s žáky se SPU

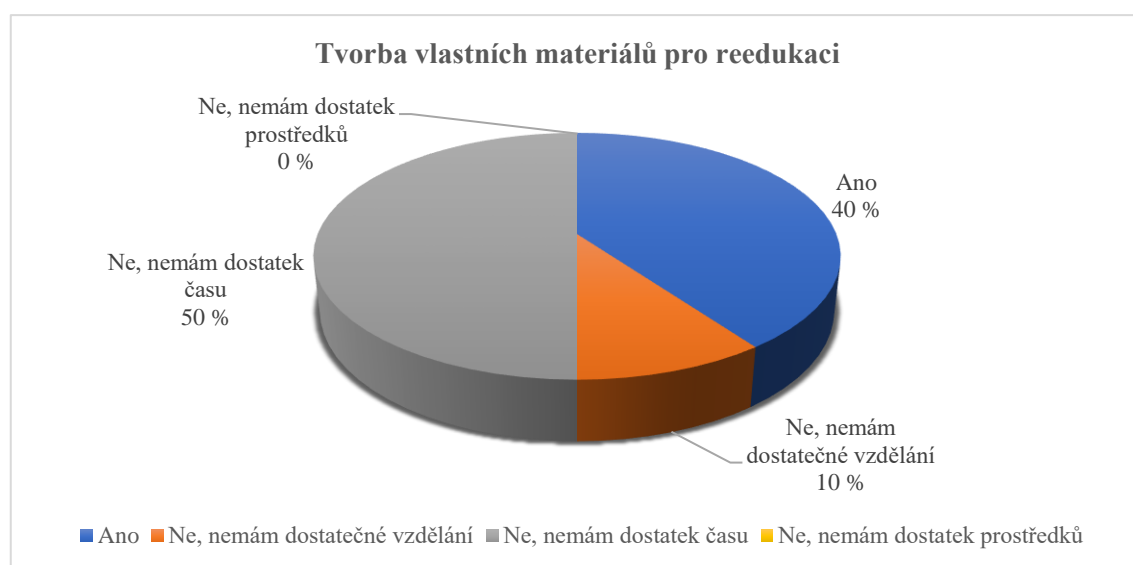
Využívání aplikací pro tablety při práci s žáky se SPU	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	4	10 %
Ne	36	90 %

Výzkumné šetření mimo jiné hodnotí i aktivní a kreativní přístup pedagogů k reedukační práci s žáky se SPU, tedy **zda se pedagogové samy podílí na tvorbě pomůcek a reedukačních materiálů využitelných při práci s žáky** v Dys kroužku. Aktivní přístup a vytváření si vlastních materiálů potvrdilo 16 ($n_1=16$, tj. 40 %) pedagogů. Jedná

se například o tyto materiály – puzzle z pohlednic, tabulky pro rozlišování „dy, ty, ny“ x „di, ti, ni“, čtecí záložky, karty s písmeny pro skladbu slov, pexesa, násobící tabulky, obrázkové skrývačky, gramatické přehledy, paměťové hry a mnoho dalšího. Nedostatečné vzdělání pro tvorbu reedukačních pomůcek uvedli 4 ($n_2= 4$, tj. 10 %) pedagogové. Nejvíce pedagogů, tedy 20 ($n_3= 20$, tj. 50 %), si vlastní materiály a pomůcky pro práci s žáky v rámci Dys kroužku nevytváří z důvodu nedostatku časových možností. Možnost nedostatku prostředků neuvedl žádný ($n_4= 0$, tj. 0 %) pedagog. Výsledky viz níže tabulka č. 33 a graf č. 20.

Tabulka č. 33: Tvorba vlastních materiálů pro reedukaci

Tvorba vlastních materiálů	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	16	40 %
Ne, nemám k tomu dostatečné vzdělání	4	10 %
Ne, nemám k tomu dostatek času	20	50 %
Ne, nemám k tomu dostatek prostředků	0	0 %



Graf č. 20: Tvorba vlastních materiálů pro reedukaci

Z výzkumného šetření **vyplývají nejvíce využívané reedukační postupy využívané u jednotlivých typů SPU při intervenci na I. stupni základní školy.** Úkolem šetření bylo přinést informace o přímo využívaných reedukačních metodách a postupech, které pedagogové realizují u jednotlivých typů specifických poruch učení při práci s žáky v Dys kroužcích. Respondentům byl vymezen prostor pro volnou odpověď.

Při reedukaci dyslexie pedagogové aplikují tyto metody – rozvíjení sluchové analýzy a syntézy, rozvíjení sluchového vnímání, cvičení na spojení hláska-písmeno, čtení

s okénkem, metodiku pí. Zelinkové, čtení se záložkou, rozvíjení zrakové diference, metodu dublovaného čtení, metodu Fernaldové, slabikování, rozvíjení čtení s porozuměním a další.

Při reedukaci dysgrafie pedagogové realizují tyto metody – uvolňovací cvičení, rozvíjení motoriky, rozvíjení grafomotoriky, trénink správného úchopu psacího náčiní, metodu Fernaldové a barevných kostek, rozvíjení auditivní a vizuální percepce, obkreslování předkreslených tvarů, doplňovací cvičení a další.

Při reedukaci dysortografie pedagogové aplikují tyto metody – rozvíjení grafomotoriky, uvolňovací cvičení, tvrdé a měkké kostky, rozlišování dlouhých a krátkých hlásek a tvrdých a měkkých, cvičení na doplnění, využívání a vytváření gramatických přehledů, trénování schopnosti rozlišovat hranice slov, metodu barevných písmen a další.

Při reedukaci dyskalkulie pedagogové realizují tyto metody – práce s číselnou osou, počítadlem a tabulkami, rozvíjení pravo-levé orientace, rozvíjení poznávacích funkcí, rozkládání čísel, metodu matematických hranolků, doplňování čísel, metodiku dle Nováka, Bednářové či Kárové, rozvíjení předčíselných i číselných představ a další.

Výzkumné šetření ověřuje aplikaci reedukačních postupů definovaných v teoretické části práce v pedagogické praxi základních škol z výzkumného vzorku.

Využití metody dle Fernaldové. Již z předchozí položky je patrné jasné využívání této metody v praxi. Její realizaci v praktické práci s žáky při reedukaci potvrdilo 15 ($n_1= 15$, tj. 37,50 %) pedagogů. Nevyužívání této metody při práci s žáky na I. stupni základní školy uvedlo 25 ($n_2= 25$, tj. 62,50 %) pedagogů.

Tabulka č. 34: Využívání metody obtahování dle Fernaldové při reedukaci SPU

Využívání metody obtahování dle Fernaldové	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	15	37,50 %
Ne	25	62,50 %

Využití metody dle Fernaldové. Využití metody při práci s žáky s dyslexií potvrdilo pouze 8 ($n_1= 8$, tj. 20,00 %) pedagogů. Zápornou odpověď uvedla většina účastníků výzkumného šetření, tedy 32 ($n_2= 32$, tj. 80,00 %).

Tabulka č. 35: Využití metody Fernaldové u žáků s dyslexií

Využití metody Fernaldové u žáků s dyslexií	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	8	20 %
Ne	32	80 %

Využití metody barevných kostek. Využití této metody je jasně vidět již u předchozích položek dotazníkového šetření. Aplikaci metody v pedagogické praxi při práci s žáky s dysortografií a dysgrafií potvrdilo 17 ($n_1= 17$, tj. 42,50 %) pedagogů. V rámci práce s žáky v Dys kroužku metodu nevyužívá 23 ($n_2= 23$, tj. 57,50 %) pedagogů.

Tabulka č. 36: Využití metody barevných kostek u žáků s dysortografií a dysgrafií

Využití metody barevných kostek	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	17	42,50 %
Ne	23	57,50 %

Využití metody barevných písmen je patrné již z předchozích dotazníkových položek. Tuto metodu v praxi využívá většina pedagogů při práci s žáky s dysortografií, tedy 23 ($n_1= 23$, tj. 57,50 %) respondentů. Aplikaci metody v praktické práci s žáky v rámci Dys kroužků nepotvrdilo 17 ($n_2 = 17$, tj. 42,50 %) pedagogů.

Tabulka č. 37: Využití metody barevných písmen u žáků s dysortografií

Využití metody barevných písmen	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	23	57,50 %
Ne	17	42,50 %

Aplikace metody čtení s okénkem. Již z položky č. 11 je patrné jasné využívání metody v praxi. Čtení s okénkem při práci s žáky s dyslexií realizuje 33 ($n_1= 33$, tj. 82, 50 %) pedagogů. Metoda čtení s okénkem není využívána 7 ($n_2= 7$, tj. 17,50 %) pedagogy.

Tabulka č. 38: Využívání metody čtení s okénkem u žáků s dyslexií

Využívání metody čtení s okénkem	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	33	82,50 %
Ne	7	17,50 %

Využití metody globálního čtení. Globální čtení aplikuje při práci s žáky s dyslexií 15 ($n_1=15$, tj. 37,50 %) pedagogů. Větší množství pedagogů, tedy 25 ($n_2=25$, tj. 62,50 %), při reedukační péči o žáky s dyslexií tuto metodu k rozvoji jejich čtenářských dovedností nevyužívá. Výsledky viz níže tabulka č. 39.

Tabulka č. 39: Využití globálního čtení u žáků s dyslexií

Využívání metody globálního čtení	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	15	37,50 %
Ne	25	62,50 %

Realizace metody dublovaného čtení. Již z výše uvedených položek je patrné jasné využívání metody v praxi. V pedagogické praxi při reedukaci žáků s dyslexií metodu dublovaného čtení realizuje 26 ($n_1=26$, tj. 65,00 %) pedagogů. Nevyužití metody dublovaného čtení potvrdilo 14 ($n_2=14$, tj. 35,00 %) pedagogů vykonávajících reedukaci na I. stupni základních škol z výzkumného vzorku.

Tabulka č. 40: Využívání metody duplovaného čtení u žáků s dyslexií

Využívání metody dublovaného čtení	Počet pedagogů	Počet v %
Ano	26	65,00 %
Ne	14	35,00 %

8 ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Z výše provedeného výzkumu lze vyvodit tyto závěry:

Hypotéza č. 1: Více než 75 % pedagogů tvořících výzkumný vzorek je toho názoru, že mají v Ústeckém kraji dostatečné možnosti k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

Hypotéza č. 1 byla **potvrzena**. Ve výzkumném šetření většina, konkrétně 150 respondentů (tj. 86,70 %), tedy více než 75 % z celého výzkumného vzorku, hodnotí nabídku kurzů dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji za dostačující. Pro potvrzení tvrzení dostatečných příležitostí pro další vzdělávání pedagogů přispívá i zjištěná skutečnost, že 97 % (tj. 168) pedagogů základních škol z výzkumného vzorku dává ředitel školy možnost dalšího vzdělávání.

Hypotéza 2: Na více než 75 % základních škol tvořících výzkumný vzorek je vykonávána reedukace specifických poruch učení speciálním pedagogem.

Tato hypotéza je ve výzkumném šetření **potvrzena**. Pozice speciálního pedagoga je realizována na 13 ze 14 základních škol z výzkumného vzorku (tj. 92,86 %) tedy na více než 75 % základních škol z výzkumného vzorku. U pedagogů, do jejichž pracovní náplně spadá i zajištění reedukační péče o žáky se SPU, bylo v rámci výzkumného šetření potvrzeno absolvování speciálně pedagogického vzdělání u 95 % (tj. 38) respondentů. Tedy splnění kvalifikačních podmínek pro výkon profese školního speciálního pedagoga. Tento výsledek je velice pozitivní pro budoucnost jedinců se specifickými poruchami učení a jejich bezproblémové zařazení do společnosti.

Hypotéza 3: Na více než 75 % základních škol tvořících výzkumný vzorek je reedukace specifických poruch učení realizována skupinovou formou.

Výzkumné šetření hypotézu **potvrdilo**. Dotazníková položka zaměřená na charakteristiku způsobu realizace reedukace SPU na I. stupni základních škol tuto hypotézu potvrdila. Konkrétně 92,50 % pedagogů (tj. 37 respondentů) uvedlo realizaci reedukace specifických poruch učení na základní škole formou skupinovou.

9 DISKUSE

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na problematiku využívání reedukačních metod a organizaci „Dys kroužků“ na I. stupni základních škol v Ústí nad Labem a na vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch učení. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 14 základních škol z Ústí nad Labem a konkrétně 173 pedagogů I. stupně základních škol a 40 pedagogů zajišťujících reedukaci SPU na I. stupni základních škol, tedy dohromady 213 respondentů. Na základních školách zapojených do výzkumného šetření studuje 646 žáků se specifickými poruchami učení, s vyšším zastoupením chlapců oproti dívkám.

Jedním z hlavních cílů bylo charakterizovat a přiblížit způsob realizace reedukace specifických poruch učení na vybraných školách v Ústí nad Labem. Ve vybraném vzorku základních škol je nejčastěji aplikovaným způsobem reedukace skupinová forma, která je organizována a řízena školním speciálním pedagogem působícím na základní škole. Reedukace je realizována zpravidla jedenkrát týdně a účastní se jí 4–5 žáků se SPU. V průběhu šetření se ukázalo jako obtížné stanovení jedné nejvyužívanější reedukační pomůcky a metody při práci s žáky se SPU. Ukázalo se, že respondenti při práci s žáky se SPU využívají nejvíce doplňovací cvičení či číselnou osu a nejméně tzv. psaní do krupice. Ze spokojenosti pedagogů se stávajícím vybavením základních škol a nevyžadování dalšího vybavení lze usuzovat, že jsou základní školy dostatečně a kvalitně vybaveny kompenzačními a reedukačními pomůckami pro výkon reedukace specifických poruch učení.

Z nápravných metod blíže definovaných v teoreticky orientované části diplomové práce se na základních školách z výzkumného vzorku nejvíce využívá metoda čtení s okénkem a nejméně metoda dle Fernaldové aplikovaná u žáků s dyslexií. Ostatní metody, jejichž využití bylo ve výzkumném šetření analyzováno, tedy metoda obtahování dle Fernaldové, metoda barevných kostek, metoda barevných písmen, metoda globálního či dublovaného čtení, se v praxi používají v rovnoměrném rozvrstvení. Konkrétní reedukační metody aplikované u jednotlivých podtypů specifických poruch učení byly již uvedeny v předchozí části práce. Negativum lze spatřovat ve zjištění nedostatku časových možností na straně pedagogů ve vztahu k samostatné kreativní tvorbě reedukačních pomůcek. Z toho lze usuzovat závislost pedagogů na materiálním vybavení základních

škol a zároveň jejich spokojenost se stávajícím aktuálním stavem nabídky dostupných pomůcek.

Dalším z hlavních cílů bylo objasnit orientace pedagogů v problematice specifických poruch učení a podmínek zvyšování jejich odbornosti a vzdělávání. Znalost terminologie specifických poruch učení potvrdili všichni pedagogové. Povědomí o terminologii SPU lze označit za základní znalost oblasti. Zjištěná orientace pedagogů v problematice je v souladu s výsledky výzkumného šetření Koláčkové (2017), která ve svém šetření dospěla k závěru základní orientace pedagogů v oblasti SPU. Přínosem pro rozvoj povědomí a znalostí problematiky specifických poruch učení je přímý kontakt a práce s takovým žákem. Žáka se SPU má ve své třídě 72 % pedagogů, tj. 125 pedagogů z výzkumného vzorku. To klade na přípravy pedagogů vyšší specifické nároky. Speciálně pedagogické vzdělání přesto absolvovalo pouze 27 % pedagogů, tj. 47 pedagogů na I. stupni základních škol z výzkumného vzorku. Pedagogové potvrzují zájem o problematiku specifických poruch učení a přisuzují znalostem problematiky vysoký význam. Ačkoliv pedagogové odbornosti přikládají velkou důležitost, jen 30 %, tj. 52 pedagogů potvrdilo absolvování specializačních kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Negativní výsledek v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů v problematice SPU je ve shodě s výsledky výzkumů Koláčkové (2017) a Marušákové (2017). Obě uvedené autorky v rámci svých výzkumů dospěly k negativnímu výsledku nízké účasti pedagogů na dalších vzdělávacích kurzech pro pedagogy. Ve výzkumném šetření Koláčkové (2017) dokonce žádný z pedagogů výzkumného vzorku nepotvrdil účast na odborném kurzu věnujícím se oblasti SPU. Nepříliš pozitivní výsledek lze přikládat, mimo jiné, i k dlouhé délce pedagogické praxe, která u respondentů převládá, a s tím související neochotě pedagogů se do dalšího vzdělávání zapojovat.

Z výzkumného šetření vyplývá fakt, že zaměstnavatelé další vzdělávání pedagogů podporují a umožňují, ale po svých zaměstnancích jej nevyžadují. To může být, dle mého názoru, klíčem k tak malému počtu účastníků specializačních kurzů. Toto dokládají i výsledky šetření, které potvrzují znalost pedagogů v oblasti nabídky možností dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji, kterou pedagogové hodnotí jako dostačující. Naopak pozitivním výsledkem je převládající ochota pedagogů dále se vzdělávat v této problematice a jejich pozitivní subjektivní hodnocení znalosti problematiky SPU a způsobu práce s takovými žáky. Je však otázkou, zda je toto subjektivní hodnocení realistické. Z výzkumného šetření plyne pozitivní výsledek soudržnosti osob účastnících

se na péči o žáky se specifickými poruchami učení projevující se vzájemným podáním pomocné ruky v případě nutnosti konzultace nesnází při práci s žáky se SPU. Pedagogové spatřují největší odbornou oporu ve svých zkušenějších kolezích. Naopak nejméně se v případě nesnází obrací s žádostí o radu na své nadřízené, ředitele a ředitelky základních škol. Zjištěná data jsou v rozporu s výsledky výzkumného šetření Kalcovské (2016), která potvrzuje pozitivní výsledek tedy možnost pedagogů konzultovat nejasnosti při práci s žáky se SPU, ale jako nejčastěji se vyskytující možnost uvádí odbornou konzultaci se školním speciálním pedagogem působícím na základní škole. Výsledek zjištěný při výzkumném šetření Kalcovské (2016) poukazuje na přítomnost speciálních pedagogů na vybraných školách, což je velice pozitivní pro žáky se specifickými poruchami učení a ve shodě s výsledky mého výzkumného šetření.

Dílčím cílem výzkumu bylo zjištění četnosti využití informačních technologií a aplikací v rámci reedukace SPU. Na základě získaných údajů lze hodnotit jejich využívání jako velmi nízké a vzhledem k aktuální nabídce na trhu až mizivé. Pouze 10 %, tj. 4 pedagogové vykonávající reedukaci při své práci využívá výukové aplikace pro tablety. Nízké využití na základních školách výzkumného vzorku potvrzuje i skutečnost vyjádření přání a potřeby jejich doplnění do škol, která vyplývá z položky zjišťující zájem o doplnění určitých pomůcek do inventáře škol. Dalším potvrzujícím faktorem nízkého využití informačních technologií je zjištěný fakt, že pouze 21 % (tj. 3 ZŠ) základních škol výzkumného vzorku má ve třídách zabudovány počítače speciálně určené pro práci s žáky se specifickými poruchami učení. Uvedená malá část respondentů využívá například aplikaci Mluvídek, Výukové kartičky a jiné. Někteří z pedagogů, kteří vyvrátili využívání tabletů při reedukační péči, na druhou stranu potvrdili využití počítačových programů od pí. Zelinkové a interaktivních tabulí.

Další dílčí cíle orientující se na zjištění využití Dys kroužků a četnosti výskytu speciálních pedagogů na základních školách výzkumného vzorku již byly ověřeny výše při verifikaci výzkumných hypotéz. Byl zjištěn převládající skupinový způsob realizace reedukace u žáků se SPU a přítomnost speciálních pedagogů na 13 ze 14 (tj. 92, 86 %) základních škol. I další dílčí cíle zaměřené na objasnění spokojenosti pedagogů s nabídkou reedukačních pomůcek v základní škole a určení metod nejčastěji využívaných při práci s žáky se SPU již byly objasněny výše.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problematikou reedukace specifických poruch učení u žáků na I. stupni základních škol v Ústí nad Labem, a s tím souvisejícím procesem vzdělávání a rozvojem odborné kvalifikace pedagogů pracujících s těmito žáky. Žáci se specifickými poruchami učení zauímají významné místo mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, z tohoto důvodu je téma reedukace, podpory a odborného rozvoje pedagogů pracujících s žáky klíčové a velmi aktuální. V teoretické části diplomové práce je vymezena problematika specifických poruch učení a možnosti jejich reedukace, včetně způsobů intervence zaměřené na žáky se specifickými poruchami učení a dále rozvoj odborné specializace pedagogů v oblasti specifických poruch učení.

Teoreticky orientovaná část diplomové práce je diferencována do třech tematických bloků. První část je věnována terminologickému vymezení specifických poruch učení v České republice i v zahraničí, jsou zde definovány historické teorie i současné trendy vysvětlující etiologii poruch učení. Obsahuje popis specifických a nespecifických projevů specifických poruch učení a diagnostická kritéria pro jejich určení. Druhá část je zaměřená na vymezení reedukace specifických poruch učení. V obecné míře definuje proces reedukace, nezbytné zásady, jejichž striktní dodržování je klíčové pro úspěšné realizování reedukace. Charakterizuje průběh a metody užívané v rámci reedukační péče u konkrétních typů specifických poruch učení. Přibližuje jejich průběh, definuje zásady, které maximalizují jejich účinnost, a určuje jedince, pro které jsou tyto metody nejvhodnější. Třetí část práce se orientuje na intervenci poskytovanou žákům se specifickými poruchami učení v programu základní školy. Definuje ukotvení a vymezení specifických poruch učení u žáků s touto diagnózou v legislativních aktech vydaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v platném novelizovaném znění. Popisuje poradenský systém a konkrétní poradenské pracovníky poskytující podporu žákům se SPU na půdě základní školy a poradenskou intervenci poskytovanou pedagogicko-psychologickou poradnou příslušného krajského územního celku. Dále vymezuje způsob a možnosti dalšího specializačního vzdělávání pedagogů v této problematice. V neposlední řadě obsahuje popis skupinové formy reedukační péče o žáky se SPU, tzv. Dys kroužky.

Praktická část diplomové práce se orientuje na problematiku využívání reedukačních metod a organizaci „Dys kroužků“ na I. stupni základních škol v Ústí nad Labem

a vzdělávání pedagogů v oblasti specifických poruch učení. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké prostředky reedukace se při práci s jedinci se specifickými poruchami učení využívají, zda a jakým způsobem je reedukace na základních školách v Ústí nad Labem organizována. Neméně důležitým cílem bylo objasnit, do jaké míry se pedagogové orientují v oblasti specifických poruch učení a zda i jaké mají možnosti prohloubení svých praktických i teoretických znalostí a vědomostí. Hlavní i dílčí cíle byly splněny. Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda dotazníku. Pro získání ucelených informací klíčových pro naplnění stanovených výzkumných cílů byly vytvořeny tři typy dotazníků, které byly distribuovány mezi pedagogy na I. stupních základních škol a pedagogy vykonávající reedukační péči o žáky se specifickými poruchami učení v Ústí nad Labem. Při získávání dat jsem se setkala se zápornými i kladnými reakcemi ze strany jednotlivých základních škol a s dlouhodobým komplikovaným procesem získávání vyplněných dotazníků zpět od pedagogických pracovníků. Pro potřeby výzkumného šetření byly stanoveny tři hypotézy zaměřené na hodnocení dostupných nabídek dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, realizátora reedukačního procesu a na způsob aplikace reedukační péče na základních školách výzkumného vzorku. Všechny tři hypotézy byly ve výzkumném šetření verifikovány. Z tohoto důvodu lze rekonstrukci považovat za úspěšnou. Jednotlivé dotazníkové položky byly analyzovány a následně byly vyvozeny a popsány závěry výzkumného šetření. Z výsledků výzkumu vyplývá, že hlavní úlohu v procesu nápravy SPU zaujímá v Ústeckém kraji školní speciální pedagog, který žákům poskytuje podporu formou skupinové reedukace v rámci tzv. Dys kroužků. Školy, které byly zapojeny do výzkumného šetření, jsou jasným příkladem dobré praxe realizace školského poradenského pracoviště na půdě základní školy. Dále byly objasněny nejčastěji aplikované metody reedukace u jednotlivých typů specifických poruch učení, nízké praktické využívání počítačových a jiných technických pomůcek. Šetření přineslo i pozitivní závěry v oblasti dostupnosti dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji. Negativním zjištěním výzkumu je nízké využívání rozšiřujících kurzů ze strany pedagogů a nízké požadavky na rozšíření odbornosti pedagogů ze strany vedení základních škol.

Domnívám se, že dokud nedojde ke změně této skutečnosti a legislativnímu ukotvení povinnosti pedagogů neustále si rozšiřovat svou specializaci a odbornost, nemohou být žákům se speciálními vzdělávacími potřebami včetně žáků se specifickými poruchami učení poskytovány odpovídající a kvalitní možnosti podpory a prostředků umožňujících jejich rozvoj a plné zapojení do intaktní společnosti. Dle mého názoru by vedle

teoretického legislativního ukotvení stupňů podpory měly být zavedeny a ukotveny i odborné požadavky na profesní odborný růst pedagogů. Každý učitel by měl znát a ovládat způsoby reedukace a specifika práce s žáky se SPU a měl by je umět uplatňovat v praxi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava (2004). *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80 -210 -3613 -3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava (2006). *Kapitoly ze specifických poruch učení II.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80 -210 -3822 -5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie (2007). *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení.* Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-140-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava (2012). *Specifické poruchy učení.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.

ČADOVÁ, Eva (2015). Žák se SVP v běžné škole in *Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4749-0.

CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANDERKOVÁ, Dita a kol. (2016). *SPU a ADHD.* Praha: RAABE. ISBN 978-80-7496-215-8.

JIRÁSEK, Jaroslav a MATĚJČEK, Zdeněk a ŽLAB, Zdeněk (1966). *Poruchy čtení a psaní.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

JOŠT, Jiří (2011). *Čtení a dyslexie.* Vydání 1. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2004). *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie.* Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2005). *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysgrafie.* Praha: Nakladatelství D + H. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana (2008). *Reedukace specifických poruch učení u dětí.* Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-474-8.

- JURKOVIČOVÁ, Petra a REGEC, Vojtěch (2013). *Základy speciálněpedagogického poradenství*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3695-1.
- KNOTOVÁ, Dana a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOVÁŘOVÁ, Renata (2013). *Specifické poruchy učení ve školní praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-466-5.
- KUCHARSKÁ, Anna, MRÁZKOVÁ, Jana, WOLFOVÁ, Renata a TOMICKÁ, Václava (2013). *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KUCHARSKÁ, Anna, POKORNÁ, Daniela, MRÁZKOVÁ, Jana a kol. (2014). *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-037-4.
- MANDZÁKOVÁ, Stanislava (2008). Problémy edukácie žiakov so špecifickými poruchami učenia v kontexte školskej integrácie in *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky. ISBN 978-80-8068-801-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk (1995). *Dyslexie – specifické poruchy učení* 3. uprav. a rozš. vyd. Praha: H&H. ISBN 808578727X.
- NEUBAUER, Karel, TUBELE, Sarmite, NEUBAUEROVÁ, Lenka a kol. (2017). *Žáci s poruchami učení a řečové komunikace v programu základní školy*. Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-261-5.
- NERGLOVÁ, Štěpánka (2016). *Narušená grafická stránka řeči a možnosti její reedukace v České republice*. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií.
- OPEKAROVÁ, Olga (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství – školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PENNINGTON, Brus Franklin (1991). *Diagnosing learning disorders: a neuropsychological framework*. New York: A Division of Guilford Publications. ISBN 0-89862-563-7.

POKORNÁ, Věra (2001). *Teorie a náprava poruch učení a chování*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-773-2.

POKORNÁ, Věra (2011). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-931-6.

POKORNÁ, Věra (2010). *Teorie a náprava poruch učení a chování*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-817-3.

PRŮCHA, Jan (2002). *Učitel (Současné poznatky o profesi)* Praha: Portál s. r. o. ISBN 80-7178-621-7.

SELIKOWITZ, Mark (2000). *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 80-7169-773-7.

SMEČKOVÁ, Gabriela 2013. *Specifické poruchy školních dovedností - vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3718-7.

SMEČKOVÁ, Gabriela (2013). *Specific Learning Disabilities*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3742-2.

SVOBODA, Pavel (2012). *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3068-3.

SWIERKOSZOVÁ, Jana (2005). *Sdecitické boruchy umečí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-042-4.

ŠKODA, Jiří a FISCHER, Slavomil (2008). *Speciální pedagogika – Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 80-738-7014-2.

TŘOS, Kamil (2007). *Přístup k reedukaci dyslektických dětí v základní škole in Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole (Sborník z konference s mezinárodní účastí)*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-150-8.

VAŠUTOVÁ, Mária (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

VITÁSKOVÁ, Kateřina (2006). *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1216-0.

ZELINKOVÁ, Olga (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ. ISBN 80-7311-022-9.

ZELINKOVÁ, Olga, (2007). Strategie vyučování žáků se specifickými poruchami učení in *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole (Sborník z konference s mezinárodní účastí)*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-150-8.

ZELINKOVÁ, Olga (2015). *Poruchy učení*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje

HLAVÁČEK, Tomáš (2014). *Typografie a dyslexie: písmo a jeho vliv na rychlost a chybovost čtení*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky [online]. [cit. 10. 11. 2017] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/322204/pdf_m/DP-Hlavacek-2014.pdf

IDA, (2014). The International Dyslexia Association. *IDA Dyslexia Handbook – What Every Family Should Know* (Definicion of Dyslexia s. 2) [online]. [cit. 10. 2. 2018] Dostupné z: <https://dyslexiaida.org/ida-dyslexia-handbook/>

KALCOVSKÁ, Anna (2016). *Přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení na prvním stupni základní školy*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Katedra speciální pedagogiky [online]. [cit. 10. 2. 2018] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/y0b72/DP_kalcovska.pdf

KOLÁČKOVÁ, Jana (2017). *Podpora žáků se specifickými poruchami učení na 1. stupni základních škol*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta [online]. [cit. 10. 2. 2018] Dostupné z: https://is.muni.cz/th/407585/pdf_m/DP_Kolackova_J..pdf?info=1;zpet=https:%2F%2Ftheses.cz%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DPodpora%20%20C5%BE%C3%A1k%C5%AF%20se%20specifick%C3%BDmi%20poruchami%20u%C4%8Den%C3%AD%20na%201.%20stupni%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20%20C5%A1kol.%26start%3D1

Krajský úřad v Ústí nad Labem. [online]. [cit. 15. 2. 2018] Dostupné z: <http://www.usti-nad-labem.cz/cz/uredni-portal/obcan/skolstvi/zakladni-skoly.html>

MARUŠÁKOVÁ, Aneta (2017). *Současná situace žáků se specifickými poruchami na I. stupni ZŠ v kontextu speciálně pedagogické péče*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie [online]. [cit. 10. 2. 2018] Dostupné z: <https://theses.cz/id/lihh93/DP-Marukov.pdf>

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j.: 13 711/2001-24. [online]. [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>

Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24. [online]. [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

STEIN, John (2001). *Magnocellular theory of developmental dyslexia*. Dyslexia [online]. [cit. 30. 11. 2017] Roč. 7, č. 1, s. 12–36. ISSN 1099-0909. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/dys.186>

Vyhláška č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších právních předpisů. [online]. [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.pracepropravniky.cz/zakony/skolsky-zakon-uplne-zneni>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších právních předpisů. [online]. [cit. 30. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

ZAPLETALOVÁ, Jana (2011). *Školní poradenská pracoviště*. [online]. [vid. 11. prosinec 2013]. Národní ústav pro vzdělávání, [cit. 3. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

ZAPLETALOVÁ, Jana, MRÁZKOVÁ, Jana (2014/2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-085-5. [online]. [cit. 3. 12. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Methodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet respondentů	57
Tabulka 2: Pohlaví respondentů	57
Tabulka 3: Věkové rozmezí respondentů	58
Tabulka 4: Pedagogická praxe respondentů	59
Tabulka 5: Pohlaví žáků se SPU na vybraných ZŠ	61
Tabulka 6: Podpůrná opatření žáků	62
Tabulka 7: Speciální pedagog na základní škole	62
Tabulka 8: Vybavení tříd počítačem pro žáky se SPU	63
Tabulka 9: Znalost termínu specifické poruchy učení	63
Tabulka 10: Přítomnost žáka se SPU v kmenové třídě pedagoga.....	64
Tabulka 11: Výskyt jednotlivých typů SPU ve třídách škol.....	64
Tabulka 12: Speciálně pedagogická příprava pedagogů	65
Tabulka 13: Zájem pedagogů o problematiku SPU	66
Tabulka 14: Absolvování rozšiřovacích kurzů	67
Tabulka 15: Důležitost vzdělávání se v problematice SPU	67
Tabulka 16: Možnost dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele	67
Tabulka 17: Nutnost dalšího vzdělávání pedagogů	68
Tabulka 18: Znalost pedagogů v oblasti práce s žáky se SPU	69
Tabulka 19: Hodnocení pedagogů v oblasti znalosti SPU	70
Tabulka 20: Zájem pedagogů o další vzdělávání v problematice SPU.....	70
Tabulka 21: Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji.....	71
Tabulka 22: Možnost pedagogů odborné konzultace v oblasti SPU.....	72
Tabulka 23: Odborníci ke konzultaci vzdělávání žáků se SPU	73

Tabulka 24: Délka výkonu reedukační péče o žáky se SPU	74
Tabulka 25: Speciálně pedagogické vzdělání pedagogů vykonávajících reedukaci.....	74
Tabulka 26: Realizace reedukace SPU na I. stupni ZŠ	76
Tabulka 27: Časová realizace reedukace	76
Tabulka 28: Počet dětí v Dys kroužku	77
Tabulka 29: Spokojenost pedagogů s vybavením ZŠ pomůckami pro reedukaci.....	78
Tabulka 30: Využívané reedukační metody práce s žáky se SPU	79
Tabulka 31: Potřeba pedagogů doplnit další pomůcky do vybavení ZŠ	80
Tabulka 32: Využívání aplikací pro tablety při práci s žáky se SPU	80
Tabulka 33: Tvorba vlastních materiálů pro reedukaci	81
Tabulka 34: Využívání metody obtahování dle Fernaldové	82
Tabulka 35: Využití metody Fernaldové u dětí s dyslexií	83
Tabulka 36: Využití metody barevných kostek u žáků s dysortografií a dysgrafií.....	83
Tabulka 37: Využití metody barevných písmen u žáků s dysortografií.....	83
Tabulka 38: Využití metody čtení s okénkem u žáků s dyslexií	84
Tabulka 39: Využití metody globálního čtení u žáků s dyslexií	84
Tabulka 40: Využívání metody dublovaného čtení u žáků s dyslexií	84
Seznam grafů	
Graf 1: Pohlaví respondentů	58
Graf 2: Věkové rozmezí respondentů	59
Graf 3: Pedagogická praxe respondentů	60
Graf 4: Pohlaví žáků se SPU na vybraných ZŠ	61

Graf 5: Speciální pedagog na ZŠ	62
Graf 6: Výskyt jednotlivých typů specifických poruch učení ve školách.....	65
Graf 7: Speciálně pedagogické vzdělání pedagogů	66
Graf 8: Umožnění dalšího vzdělávání pedagogů	68
Graf 9: Nutnost dalšího vzdělávání pedagogů	69
Graf 10: Znalost pedagogů v oblasti práce s žáky se SPU	69
Graf 11: Hodnocení pedagogů v oblasti znalosti SPU	70
Graf 12: Zájem pedagogů o další vzdělávání v oblasti SPU	71
Graf 13: Nabídka dalšího vzdělávání pedagogů v Ústeckém kraji.....	72
Graf 14: Odborníci ke konzultaci vzdělávání žáků se SPU	73
Graf 15: Speciálně pedagogické vzdělání pedagogů vykonávajících reedukaci	75
Graf 16: Realizace reedukace SPU na I. stupni ZŠ	76
Graf 17: Časová realizace reedukace	77
Graf 18: Počet dětí v Dys kroužku	77
Graf 19: Využívané pomůcky při reedukaci žáků se SPU	79
Graf 20: Tvorba vlastních materiálů pro reedukaci	81
Seznam obrázků	
Obrázek 1: Párové přiřazování	39
Obrázek 2: Doplnění částí do celku	39
Obrázek 3: Barevné hranolky	40

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Sb.	Sbírka
SPU	Specifické poruchy učení
ZŠ	Základní škola
PLPP	Plán pedagogické podpory
Tj.	To jest

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Dotazník pro ředitele/ky základních škol

Příloha 2: Dotazník pro pedagogy I. stupně základní školy

Příloha 3: Dotazník pro pedagogy vykonávající reedukaci na základní škole

Příloha č. 1:

Anketa (informace o škole)

1. Speciální pedagog na škole? ANO – NE
2. Kolik žáků se specifickými poruchami učení je ve škole.....? Z toho chlapců....., dívek.....?
3. Z toho má určen podpůrný stupeň číslo 1....., 2. stupeň....., 3.stupeň....., 4.stupeň....., 5. stupeň..... žáků.
4. Jsou ve třídách zabudovány počítače pro práci s žáky se SPU? ANO – NE

Příloha č. 2:

Vzdělávání pedagogů v problematice specifických poruch učení – pro všechny pedagogy na 1. stupni ZŠ

Dobrý den,

jmenuji se Štěpánka Nerglová a jsem studentka navazujícího magisterského studia na Univerzitě Hradec Králové obor Speciální pedagogika – logopedie. Zpracovávám diplomovou práci zaměřenou na problematiku reedukace specifických poruch učení a dyslektických kroužků a jejich působení na I. stupních základních škol v Ústí nad Labem.

Prosím Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Získané informace potřebuji pro výzkumnou část své diplomové práce.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Štěpánka Nerglová

- 1) Vaše pohlaví?
 - a) Žena
 - b) Muž

- 2) Váš věk?
 - a) 20 – 30 let
 - b) 31 – 40 let
 - c) 41 – 50 let
 - d) 51 a více

- 3) Jak dlouho pracujete jako učitel/ učitelka na základní škole (dále jen ZŠ)?
 - a) 0 – 12 měsíců
 - b) 1 – 5 let
 - c) 6 – 10 let
 - d) 11 – 15 let
 - e) 16 – 20 let

- f) 21 a více let
- 4) Setkali jste se někdy s termínem specifické poruchy učení (dále jen SPU)?
- a) Ano
 - b) Ne
- 5) Máte ve své třídě žáka / žáky s diagnostikovanou některou ze SPU?
- a) Ano
 - b) Ne
- 6) U dětí ve Vaší třídě s diagnózou SPU se nejčastěji jedná o:
- a) Dyslexii
 - b) Dysgrafii
 - c) Dysortografii
 - d) Dyskalkulii
 - e) Nemám ve své třídě žáka / žáky s žádnou ze SPU
- 7) Absolvoval jste speciálně pedagogické vzdělání?
- a) Ano
 - b) Ne
- 8) Zajímáte se o problematiku SPU?
- a) Ano
 - b) Ne
- 9) Absolvoval jste nějaké doplňující kurzy / školení zabývající se problematikou SPU? Pokud ano, prosím blíže tyto kurzy specifikujte.
- a) Ano
 -
 -
 -
 -
 - b) Ne
- 10) Považujete vzdělávání a informovanost pedagogů v problematice SPU za důležité a aktuální?

- a) Ano, je to důležité
 - b) Ne, nepovažuji to za důležité
 - c) Nemám na tuto problematiku vyhraněný názor
- 11) Umožňuje Vám Váš zaměstnavatel další vzdělávání?
- a) Ano
 - b) Ne
- 12) Požaduje po Vás Váš zaměstnavatel další vzdělávání?
- a) Ano
 - b) Ne
- 13) Víte jak pracovat s žáky se SPU?
- a) Ano
 - b) Ne
- 14) Domníváte se, že je Vaše znalost problematiky SPU dostačující pro práci s žáky s těmito obtížemi?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím/Nedokáži to posoudit
- 15) Chtěl/a byste si rozšířit vzdělání v oblasti SPU?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 16) Domníváte se, že je v Ústeckém kraji široká nabídka vzdělávacích kurzů pro pedagogy v oblasti specifických poruch učení?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
- 17) Máte možnost konzultovat / diskutovat problematiku vzdělávání žáků se SPU v případě nesnází s dalším odborníkem?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

• Pokud jste odpověděl/a ano, prosím uveďte, na jakého odborníka se v případě nesnází můžete obrátit? (možnost označit více odpovědí)

- a) Zkušenější kolega / kolegyně
- b) Speciální pedagog působící na ZŠ
- c) Pedagog provádějící reedukaci SPU na škole
- d) Pracovník / Pracovnice PPP
- e) Ředitel / Ředitelka školy
- f) Jiná možnost -

Jaká?.....

Příloha 3:

**Dotazník č. 2 – Pedagogové provádějící reedukaci SPU na I. stupni
ZŠ**

Dobrý den,

jmenuji se Štěpánka Nerglová a jsem studentka navazujícího magisterského studia na Univerzitě Hradec Králové obor Speciální pedagogika – logopedie. Zpracovávám diplomovou práci zaměřenou na problematiku reedukace specifických poruch učení a dyslektických kroužků a jejich působení na I. stupních základních škol v Ústí nad Labem.

Prosím Vás o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Získané informace potřebuji pro výzkumnou část své diplomové práce.

Děkuji za spolupráci.

Bc. Štěpánka Nerglová

1. Vaše pohlaví?
 - (1) Žena
 - (2) Muž
2. Váš věk?
 - (1) 20 – 30 let
 - (2) 31 – 40 let
 - (3) 41 – 50 let
 - (4) 51 a více
3. Jak dlouho máte na starosti provádění reedukace specifických poruch učení (dále jen SPU) na Vaší základní škole (dále jen ZŠ)?
 - (1) 1 – 12 měsíců
 - (2) 1 – 3 roky
 - (3) 4 – 6 let
 - (4) 7 – 10 let
 - (5) 11 a více let
4. Absolvoval/a jste vysokoškolské speciálně pedagogické vzdělání?
 - (1) Ano
 - (2) Ne
5. Jakým způsobem reedukace SPU na Vaší ZŠ v rámci I. stupně probíhá?
 - (1) Skupinovou formou (Dys kroužky)
 - (2) Individuální formou s konkrétním žákem
 - (3) Žádným způsobem reedukace na I. stupni neprobíhá
 - Pokud probíhá reedukace SPU v rámci Dys kroužků, prosím, níže specifikujte jejich organizaci atp.:

Jak často reedukace probíhá?

- (1) 1 x týdně
- (2) 2 x týdně
- (3) 3 x týdně
- (4) 4 x týdně

- (5) 5 x týdně
- (6) Individuálně dle potřeby / reedukace probíhá individuální formou

Kolik dětí se Dys kroužků najednou zúčastňuje?

- (1) 1 dítě
- (2) 2 -3 děti
- (3) 4-5 dětí
- (4) 6 -8 dětí
- (5) 9 a více dětí

6. Domníváte se, že je Vaše ZŠ dostatečně vybavena kompenzačními pomůckami pro reedukaci SPU?

- (1) Ano
- (2) Ne
- (3) Nedokáží posoudit

7. Z následujícího seznamu kompenzačních a reedukačních pomůcek a metod práce označte, které využíváte ve své výuce:

- (1) Práce s bzučákem
- (2) Práce s počítačem
- (3) Používání dyslektického okénka
- (4) Tvrdé a měkké kostky
- (5) Uvolňovací cvičení
- (6) Psaní do krupice (písku, mouky)
- (7) Zapojení hmatu při modelování písmen (plastelína)
- (8) Zkrácení délky písemné práce
- (9) Doplnovací cvičení
- (10) Upřednostnění ústního projevu před písemným
- (11) Úlevy při psaní diktátů
- (12) Upřednostnění ústní formy zkoušení
- (13) Práce s názornými pomůckami
- (14) Programy pro žáky s SPU na počítači
- (15) Slovní hříčky, přesmyky, jazykolamy
- (16) Kalkulátor
- (17) Tabulka násobků, číselná osa
- (18) Při hodnocení práce hodnotit jen to, co zvládli
- (19) Přehledy gramatických pravidel učiva
- (20) Jiné.....

8. Jaké pomůcky byste chtěl/a doplnit?

.....
.....
.....
.....

9. Využíváte při reedukační práci tablety a aplikace pro tyto děti určené? Například: Angličtina pro dyslektiky, Soví písmenka, Soví slova a jiné. Pokud ano, uveďte prosím jaké.

- (1) Ne

(2) Ano

.....
.....
.....
.....

10. Vytváříte si své pomůcky / pracovní materiály pro reedukaci v rámci Dys kroužků? Pokud ano, uveďte prosím jaké.

(1) Ano

.....
.....
.....
.....

(2) Ne, nemám k tomu dostatečné vzdělání

(3) Ne, nemám na to dostatek času

(4) Ne, nemám k tomu dostatek prostředků

11. Jakou reedukační metodu nejčastěji využíváte?

(1) V případě dyslexie -

.....

(2) V případě dysortografie -

.....

(3) V případě dysgrafie -

.....

(4) V případě dyskalkulie -

.....

12. Využíváte při práci s dětmi s dysgrafií metodu obtahování dle Fernaldové?

(1) Ano

(2) Ne

13. Využíváte při práci s dětmi s dyslexií metodu Fernaldové?

(1) Ano

(2) Ne

14. Využíváte při práci s dětmi s dysgrafií a dysortografií metodu barevných kostek?

(1) Ano

(2) Ne

15. Využíváte při práci s dětmi s dysortografií metodu barevných písmen?

(1) Ano

(2) Ne

16. Využíváte při práci s dětmi s dyslexií metodu čtení s okénkem?

(1) Ano

(2) Ne

17. Využíváte při práci s dětmi s dyslexií metodu globálního čtení?

(1) Ano

(2) Ne

18. Využíváte při práci s dětmi s dyslexií metodu dublovaného čtení?

(1) Ano

(2) Ne

