

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Dítě se specifickou poruchou učení na ZŠ z pohledu učitele
Diplomová práce

České Budějovice, 2011

Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Miluše Vítečková

Vypracovala:
Pavλίna Šulcová

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 15. dubna 2011

Pavλίna Šulcová

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Miluši Vítečkové za ochotné vedení mé diplomové práce a také za všechny její rady, názory, připomínky a metodické vedení práce.

Abstrakt

I v dnešní době jsou specifické poruchy učení velmi aktuálním tématem. V každé třídě běžné základní školy bývá alespoň jeden žák s diagnostikovanou specifickou poruchou učení. Diplomová práce s názvem „Dítě se specifickou poruchou učení na ZŠ z pohledu učitele“ má za cíl proniknout do hloubky této problematiky a nahlédnout na práci vyučujících s dětmi se specifickou poruchou učení ve skutečné každodenní výuce. Základní výzkumnou otázkou je „Jaký je celkový pohled vyučujících prvního stupně základních škol na specifické poruchy učení? Jak v souvislosti s jejich pohledem na danou problematiku přistupují k dětem se specifickými poruchami učení během vyučování?“

V teoretické části diplomové práce jsou obecně popsány základní údaje vztahující se ke specifickým poruchám učení. Hlavní myšlenkou je uvést čtenáře do tématu, které bude dále rozvíjeno. Následuje rozbor příčin a diagnostika specifických poruch učení. Největší díl teoretické části je věnován jednotlivým specifickým poruchám učení a jejich reedukaci. Na závěr je zmíněno hodnocení a klasifikace žáků se specifickou poruchou učení a vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na vyhodnocení rozhovorů provedených s patnácti vyučujícími. Jedná se o analýzu sběru dat kvalitativním způsobem výzkumu, vhodném při získávání celkového pohledu na zkoumanou problematiku.

Přínosem je porovnání pohledu různých typů pedagogů z různých typů škol a s různou délkou praxe na problematiku dětí se specifickými poruchami učení.

Abstract

Learning disabilities are even today one of the most discussed themes. Usually, there is at least one pupil suffering from a learning disability in each class of a common primary school. The thesis called „A child at primary school suffering from a learning disability from a teacher’s point of view,, is focused on scrutinizing this issue and looking at how the teachers deal with these children in real everyday classwork. The basic research questions are: „What is a general attitude of primary school teachers to learning disabilities? How do they deal with children suffering learning disabilities during the classwork with a regard to their personal attitudes to this problem? “

In the theoretical part of the thesis there is a description of the essential data concerning learning disabilities. The main idea was to bring the readers closer to the theme that is consequently more developed. This is followed by an analysis of causes and a diagnosis of learning disabilities. The majority of the theoretical part is concerned in individual learning disabilities and their reeducation. An evaluation and classification of pupils suffering from learning disabilities and an elaboration of an individualized education program are mentioned in conclusion.

The practical part of the thesis is aimed at evaluation of interviews with fifteen teachers. It is a data collection analysis in a way of a qualitative research that is suitable for an acquisition of a general angle on the point of interest.

The contribution consists in comparison of attitudes to this issue of different types of pedagogues from different types of schools with a different length of service.

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1. Základní pojmy	10
1.1 Specifické vývojové poruchy učení	10
1.2 Neverbální poruchy učení	13
1.3 Lehké mozkové dysfunkce (LMD) a syndrom ADHD.....	13
1.4 Základní metody speciální pedagogiky.....	14
2. Příčiny specifických poruch učení	16
3. Diagnostika specifických poruch učení	19
4. Jednotlivé specifické poruchy učení a jejich reedukace	24
4.1 Dyslexie	24
4.2 Dysgrafie	31
4.3 Dysortografie.....	35
4.4 Dyskalkulie	38
4.5 Dyspraxie	42
4.6 Dyspinxie	43
4.7 Dismúzie	43
5. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení	45
6. Individuální vzdělávací program (IVP)	46
6.1 Integrace žáků se specifickými poruchami učení.....	47
II. Praktická část.....	48
1. Cíl práce, otázky a objekt výzkumu	48
1.1 Cíl práce	48
1.2 Výzkumná otázka.....	48
1.3 Objekt výzkumu	49
Zdroj: vlastní výzkum	50
2. Metodika	51
2.1 Kvalitativní výzkum.....	51
2.1.1 Metody získávání dat pro kvalitativní výzkum.....	52
3. Výsledky	54
3.1 Vzájemné vztahy mezi vyučující a žáky její třídy	54
3.1.1 Délka působení vyučující v jedné třídě.....	54
3.1.2 Počet žáků v jednotlivých třídách	54
3.1.3 Množství učitelů působících v jedné třídě	55
3.2 Znalosti v oblasti specifických poruch učení	56
3.3 Zkušenosti vyučujících s žáky se specifickou poruchou učení.....	57
3.4 Názor vyučujících na specifické poruchy učení.....	58
3.5 Nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení v běžných třídách na základních školách	61
3.6 Diagnostika specifických poruch učení	63
3.7 Problematika specifických poruch učení	65
3.8 Zvolené přístupy k žákům se specifickou poruchou učení	68
3.9 Formy hodnocení	71
3.10 Individuální vzdělávací programy na základních školách a odlišnost práce s žáky, kteří mají vypracovaný individuální vzdělávací program.....	73
3.11 Existence speciálních pomůcek na základních školách	75
3.12 Přítomnost speciálního pedagoga na základních školách	77

3.13 Vztahy mezi žákem se specifickou poruchou učení a jeho spolužáky.....	78
3.14 Zkušenost vyučujících se spoluprací rodičů dětí se specifickou poruchou učení	80
4. Diskuze a závěrečné shrnutí	83
4.1 Specifické poruchy učení a syndrom ADHD.....	83
4.2 Diagnostika specifických poruch učení	84
4.3 V rozhovorech zmíněné specifické poruchy učení	85
4.3.1 Dyslexie	85
4.3.2 Dysortografie.....	86
4.4 Hodnocení a klasifikace	87
4.5 Individuální vzdělávací plán a integrace.....	88
4.6 Závěrečné shrnutí	88
Závěr	89
Seznam použité literatury.....	91
Seznam tabulek a grafů	95
Seznam příloh.....	96

Úvod

Na začátku studia jsme se rozhodovali, zda si zvolíme rozšiřující studium certifikátového programu. Nabídka byla pestrá a mě upoutal certifikát speciální pedagogiky. Během mého působení na střední škole byla u mého mladšího bratrance diagnostikována specifická porucha učení, a sice dyslexie. V té době neměl nikdo z naší rodiny o specifických poruchách učení přehled, a proto bylo velmi těžké se s touto specifickou poruchou učení rychle seznámit, a tak pomoci. I tato zkušenost mě vedla k výběru certifikátu speciální pedagogiky. Byla jsem velmi zvědavá, co se v rámci certifikátu o specifických poruchách učení dovím.

Neboť jsem si sama zvolila studium učitelství prvního stupně ZŠ, nejvíce mě v rámci specifických poruch učení zajímalo, jak na ně pohlížejí jednotlivé paní učitelky, a jak k poruchám učení samy přistupují. Každá paní učitelka má jinou zkušenost, svůj názor a ve specifických poruchách učení spatřuje problémy a potíže na jiných místech. Jako další otázka mě napadala, do jaké míry specifické poruchy učení ovlivňují chod vyučování. Souhrnně mi přišlo velice zajímavé zaměřit se na specifické poruchy učení v konkrétních situacích, s jakými bych se sama mohla jednou na základní škole z pozice vyučující setkat.

Zajímala jsem se o konkrétní specifické poruchy učení, které se na základních školách objevují. Například o dyspraxii, dyspinxii či dysmúzií jsem do této doby neslyšela. Proto jsem si uložila za úkol zjistit, s jakými specifickými poruchami učení se v praxi vyučující opravdu setkávají. Objevuje se na školách pouze dyslexie, nebo i jiné poruchy učení?

S otázkou specifických poruch učení ale souvisí mnohem více. Například chování rodičů a spolužáků dětí se specifickými poruchami učení. Rodiče dětí jsou různých povah. Někteří jsou starostliví a zajímají se o své dítě, někteří jsou cílevědomí, ambiciózní, kteří své dítě zahlcují uloženými úkoly, jiní se o své dítě téměř nezajímají. Proto mi přišla zajímavá otázka pro vyučující, s jakými rodiči žáků se specifickou poruchou učení se setkaly, zda existuje nějaký konkrétní vzorec, nebo naopak, zda se jejich přístupy mohou lišit stejně jako u ostatních dětí. Podobnou otázkou jsou vztahy mezi dětmi ve třídě, zda jsou děti se specifickými poruchami učení vydělovány z kolektivu, nebo zda se na vztazích poruchy učení nepodepisují?

Z výše uvedených faktů je patrné, co bylo motivací pro výběr tématu diplomové práce a jakou oblastí se ve svém výzkumu zabývám.

I. Teoretická část

1. Základní pojmy

1.1 Specifické vývojové poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení jsou souhrnným názvem pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dyspinxii a dysmúzii. Všechny tyto poruchy obsahují předponu dys-, která vyjadřuje nedostatečný a nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část slova pochází z řečtiny a označuje dovednost, která je postižena.¹

V termínu specifické vývojové poruchy učení je slovo „specifické“ spojeno se specifickými charakteristikami poruch učení a slovo „vývojové“ označuje vývojově podmíněný projev. V dnešní době se často slovo „vývojové“ vypouští a používá se jen označení specifické poruchy učení. V běžné řeči se také můžeme setkat s označením poruchy učení, to však zahrnuje širší oblast problémů.²

Již od počátku zájmu o specifické poruchy učení se předpokládalo, že tyto obtíže nejsou důsledkem nižšího intelektu, nepodnětného rodinného prostředí ani negativního emocionálního vývoje, ale že souvisejí s určitými funkčními nedostatky centrálního nervového systému.³ „*Předmětem zájmu jsou poruchy školních dovedností, které nejsou způsobeny výukovým zanedbáním, a které nesouvisejí s mentální úrovní. Projevují se na začátku školní docházky a jsou výrazně odlišné od jiných školních potíží.*“⁴

Specifické poruchy učení označuje ZELINKOVÁ⁵ jako skupinou obtíží projevujících se v řeči, ve čtení, při psaní, při naslouchání a v neposlední řadě také v matematice. Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti s nejvýraznějším defektem, naopak mají mnoho společných projevů. Objevují se poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání a další obtíže. Použití tohoto pojmu upozorňuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých typů poruch učení.

¹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 9-10.

² KOCUROVÁ, M.: *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 15-16.

³ FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. 2008, s. 108.

⁴ FISCHER, S.; ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. 2008, s. 107.

⁵ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 10.

Poruchy učení mohou být vrozené či získané v raném dětství. Vznikají v důsledku poškození v době před narozením, během porodu nebo v době brzy po porodu. Také zde může sehrát svou roli dědičnost. Dalšími příčinami vzniku mohou být lateralita nebo nedostatečná spolupráce hemisfér.⁶ Více o příčinách specifických poruch učení viz kapitola 2.

Specifické poruchy učení postihují poměrně velkou část populace. Z výzkumů vyplývá, že poruchy učení jsou diagnostikovány asi u 3-4 % dětí školního věku a mládeže. Důraz je kladen na včasnou diagnostiku a reedukaci z důvodu možného negativního vlivu na vzdělávání a budoucí profesní uplatnění.⁷ MATĚJČEK⁸ o funkci obou mozkových hemisfér píše, že je u mužů a žen rozdílná, zvláště pak v řečovém a technickém nadání. Také u specifických poruch učení se udává velký rozdíl mezi chlapci a dívkami, a to v poměru deset ku jedné. Chlapci jsou tedy oproti dívkám velmi znevýhodněni.

FISCHER – ŠKODA⁹ uvádějí, že se specifickými poruchami učení bývá spojována lateralita. Jde o upřednostňování jednoho párového orgánu pohybového nebo smyslového ústrojí. Nejznámějším projevem laterality je praváctví a leváctví. Lateralita se rozlišuje na lateralitu souhlasnou, nesouhlasnou, zkříženou a nevyhraněnou, nebo-li ambidextrii. U zkřížené laterality nedochází k převaze jedné strany, ale dominantní párové orgány se objevují na obou stranách. Se specifickými poruchami učení zejména souvisí lateralita přecvičená, zkřížená a ambidextrie, což také potvrzují SMUTNÁ – NOVÁK¹⁰.

Jedním ze základních symptomů specifických poruch učení jsou poruchy pozornosti a soustředěnosti, které jsou často způsobeny únavou organismu. Dítě není schopno pozornosti v důsledku své roztržitosti, nedokáže vnímat více podnětů najednou, nebo mu velké potíže mohou působit podněty jdoucí krátce za sebou. Tím se může jevit jako neposlušné. U dítěte s poruchou pozornosti brzy nastupuje únava. Žáci se specifickými poruchami učení dále mohou trpět poruchami aktivity, a to hyperaktivitou nebo hypoaktivitou. Projevy poruch aktivity mohou mít spojitost se

⁶ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 9.

⁷ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 99.

⁸ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 57.

⁹ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 110-111.

¹⁰ SMUTNÁ, J.; NOVÁK, J.: *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. 1996, s. 145.

syndromem ADHD.¹¹ Dále sem patří deficity paměti, které se týkají zvláště zrakové a sluchové formy. Dítě není schopno zapamatovat si slovní řady, jako např. roční období, vyjmenovaná slova či násobilku. V hodinách tělesné výchovy se můžeme setkat s poruchami pohybové paměti. Zhoršené výkony dítěte v tělesné výchově mohou být také způsobeny nedostatky v koordinaci pohybů či v jemné motorice. Tyto deficity dále ovlivňují výkony dítěte při psaní, kreslení a rýsování.¹²

Podle MÜLLERA¹³ může mít dítě se specifickými poruchami učení obtíže v jazyce a řeči ve smyslu snížené úrovně jazykového citu (přirozená schopnost osvojit si gramatiku mateřského jazyka), dále specifické poruchy výslovnosti a malou slovní zásobu. Dítě, které nemá dostatečný jazykový cit, může mít v budoucnosti diagnostikovanou dysortografii. FISCHER – ŠKODA¹⁴ uvádějí, že obtíže v jazyce a řeči mohou mít spojitost s poruchami fonemického sluchu či sluchové analýzy a syntézy. Obtíže při vyslovování složitějších souhláskových shluků, dvojhlásek nebo slov víceslabičných a složených se nazývají artikulační neobratností. KAPROVÁ¹⁵ se zmiňuje o tom, že se se zhoršenou výslovností hlásek spojuje snížená schopnost sluchového rozlišování hlásek ve slově, důsledkem které jsou specifické chyby v diktátech, typické chyby v rozlišování měkkých a tvrdých slabik, záměny sykavek, znělosti hlásek a kvantity samohlásek. Specifické poruchy učení jsou také spojovány s obtížemi ve vyjadřování. Žáci dlouho nenalézají chtěné slovo a nedokáží výstižně popsat skutečnost, o které chtějí mluvit. Jejich mluvní projev nebývá plynulý a myšlenkově uspořádaný.

Výkony dětí se specifickými poruchami učení jsou často ovlivňovány jejich emoční labilitou. Dítě se někdy nečekaně zachová podle jakýchsi dětských vzorů chování, což se může projevovat plačtivostí, upoutáváním pozornosti na svou neposlušnost, ale také bývá náladové a přecitlivělé k výtkám dospělých. Dítě se takto může chovat kvůli své rychlé unavitelnosti, když se vyčerpá soustředěním na zadaný úkol.¹⁶ U dyslektiků může docházet ke vzrůstající frustraci kvůli selhávání ve škole. Tato frustrace se u nich často objevuje, když nedokáží splnit očekávání druhých.¹⁷

¹¹ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 116.

¹² FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 116-117.

¹³ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 61.

¹⁴ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 117.

¹⁵ KAPROVÁ, Z.: *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2000, s. 45.

¹⁶ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 63.

¹⁷ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 117.

SINDELAROVÁ¹⁸ se proto zabývá myšlenkou, jak problémům v učení, které jsou často důsledkem deficitů v dílčích funkcích, zamezit ještě v předškolním roce či první třídě.

1.2 Neverbální poruchy učení

Neverbálními poruchami učení jsou nazývány poruchy, které nesouvisí s řečovou oblastí. „Charakteristickým rysem jsou obtíže v prostorové orientaci. Typickým projevem je např. neschopnost zapojit se do míčových her. Dítě neví, kde stojí samo, kde stojí druzí, nedokáže přihrát, plete se do cesty apod. Obdobné obtíže jsou v sociální orientaci. Nedovede odhadnout postoj dětí či dospělých, interpretovat jejich výraz obličeje, gest, afektivní přízvuk hlasu.“¹⁹

Dítě čte průměrnou rychlostí, ale porozumění textu bývá slabší. Naopak fakta a data si pamatuje bez obtíží. Většinou nemá smysl pro rytmus. Vývoj řeči a slovní zásoba bývají nepoznamenány, nedokáží ale porozumět metaforám a slovním hříčkám.²⁰

1.3 Lehké mozkové dysfunkce (LMD) a syndrom ADHD

O syndromu lehké mozkové dysfunkce mluvíme u dětí s poruchami učení nebo chování, které vznikly jako dysfunkce centrálního nervového systému.²¹ MATĚJČEK²² uvádí, že všechny specifické poruchy učení jsou lehkými mozkovými dysfunkcemi, ale všechny lehké mozkové dysfunkce nemusí být poruchami učení. Pojem lehké mozkové dysfunkce je širší a obsahuje v sobě všechny specifické poruchy učení. „Jsou lehké mozkové dysfunkce, které se projeví především nápadnostmi v chování dítěte, ale nemusí se nijak podstatněji dotýkat jeho školního prospěchu a školní výkonnosti. Neklid, impulzivita, nesoustředěnost, výkyvy v náladách apod., což jsou jedny z nejčastějších příznaků lehké mozkové dysfunkce, mohou být nápadné vnějšímu pozorovateli a vedou k diagnóze LMD.“

Mezi nejčastější symptomy LMD KOCUROVÁ²³ řadí:

- poruchy pozornosti a soustředěnosti
- impulzivita, nebo-li vyšší aktivita

¹⁸ SINDELAROVÁ, B.: *Předcházíme poruchám učení*. 2003, s. 15.

¹⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 11.

²⁰ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 11.

²¹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 12.

²² MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 26.

²³ KOCUROVÁ, M.: *Specifické poruchy učení a chování*. 2002, s. 8-9.

- nerovnoměrný vývoj psychomotorických funkcí (velké rozdíly kolísající mezi nadprůměrem a podprůměrem)
- zvýšená duševní unavitelnost
- výkyvy nálad a výkonnosti
- motorická neobratnost (nejvíce v jemné motorice)
- specifické poruchy učení

Někdy je syndrom LMD ztotožňován nebo i zaměňován se syndromem ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders – hyperaktivita s poruchou pozornosti). V české literatuře je LMD uváděna jako základ pro ADHD.²⁴

Zkratka ADHD byla podle ZELINKOVÉ²⁵ poprvé užita v USA a znamená poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. LMD a ADHD jsou rozdílné termíny, ale mají společné znaky. ADHD označuje určité nápadnosti v dětském chování, např. hyperaktivitu, impulzivitu nebo poruchy koncentrace pozornosti. Příznaky se projevují v raném dětství a postupem času se společně s dozráváním centrální nervové soustavy mohou zmírňovat. Děti nejsou schopny pracovat na zadaném úkolu potřebnou dobu a nedodržují pravidla slušného chování.

1.4 Základní metody speciální pedagogiky

Reedukace je převýchova, znovu obnovená výchova. Je také metodou práce, která se zaměřuje zejména na rozvoj porušených či nevyvinutých funkcí. Výsledkem bývá vytvoření potřebné dovednosti.²⁶

Prvním krokem by mělo být docílení pozitivního vztahu s dítětem a následně motivovat dítě ke společné práci. Při zahájení reedukace volíme tu oblast, ve které očekáváme úspěšnost práce. Při reedukaci specifických poruch učení je důležité zvolit správnou metodu a neopomenout laskavý, ale důsledný přístup. K překonání specifických poruch učení musíme zvolit specifické formy reedukace, na kterých budou společně pracovat rodiče, učitelé i pracovníci poradenské instituce.²⁷

²⁴ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 110.

²⁵ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál 2009. 11. vyd. s. 13.

²⁶ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 27.

²⁷ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 137.

ZELINKOVÁ²⁸ o reedukaci píše, že se nesmí stát doučováním. Při doučování se učitel a žák věnují učivu, které žák z nějakého důvodu zameškal nebo mu dostatečně neporozuměl. Při reedukaci se učitel neřídí právě probíranou látkou, ale začíná s tím, co žák chápe a zvládá. Teprve poté postupně přidává obtížnější učivo. Tímto způsobem práce je žák motivován a podněcován k práci na nových úkolech.

Při reedukaci je nejúčinnější multisenzorický přístup. Jedná se o práci dětí, při které použijí co nejvíce smyslů společně se slovy, pohyby a rytmem. Při tomto způsobu práce si dítě více zapamatuje a také si v pozdější době snadněji rozpomene.²⁹

JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ³⁰ uvádějí jako nejpřínosnější reedukaci tu, kdy se můžeme věnovat pouze jednomu dítěti. Pokud tento způsob práce není z finančního hlediska možný, neměl by být počet dětí větší než 5.

Náprava specifických poruch učení bývá náročná a dlouhodobá. O reedukaci musí usilovat dítě, učitel, rodiče i další odborníci.³¹

Další metodou speciální pedagogiky je **kompence**, která se oproti reedukaci zaměřuje na zlepšení a zdokonalení výkonnosti jiných funkcí než funkce postižené.³²

Třetí metodou je **rehabilitace**, což je souhrn postupů, kterými se upravují společenské vztahy, obnovují se narušené praktické schopnosti a dovednosti postiženého jedince. K rehabilitační činnosti patří např. výcvik prostorové orientace u nevidomých.³³

²⁸ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 13.

²⁹ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 30.

³⁰ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 31.

³¹ BARTOŇOVÁ, M.: *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2005, s. 62.

³² ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 14.

³³ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 14.

2. Příčiny specifických poruch učení

Zájem o specifické poruchy učení a otázky spojené s touto problematikou mají vzrůstající tendenci. POKORNÁ³⁴ ve své kapitole o etiologii specifických poruch učení uvádí, že se etiologie ve svých počátcích zaměřovala pouze na výčet specifických chyb, kterých se děti s poruchou učení dopouštějí. Dnes se výzkumy zaměřují na psychologické, speciálně pedagogické, neurofyzilogické, sociologické a lingvistické aspekty. Nejnovější výzkum se dále zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení. ZELINKOVÁ³⁵ uvádí konkrétní příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, v motorice a v nevyhraněné lateralitě. Příčinou specifických poruch učení může být nedostatečná funkce analyzátorů, jako například zrak, nebo psychický blok ve formě narušené komunikace mezi dítětem a okolím.

Etiologie specifických poruch učení je široce vymezována, v souvislosti s tím musíme veškeré informace získané při vyšetření dítěte s poruchami učení vnímat v souvislosti se všemi okolnostmi.³⁶ Příčiny se vzájemně kombinují, většina dětí s poruchami učení má potíže ve více oblastech.³⁷

ZELINKOVÁ³⁸ stejně jako MICHALOVÁ³⁹ zmiňují příčiny obtíží u dyslektiků zkoumané v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích Otakarem Kučerou již v šedesátých letech 20. století, které poté rozdělil do čtyř skupin včetně procentuálního vyjádření. První skupinu příčin tvoří lehké mozkové dysfunkce u 50 % dětí ze sledované skupiny, druhou příčinou je dědičnost u 20 % dětí, poté hereditálně-encefalopatická skupina u 15 % dětí a poslední skupinu tvoří příčiny neurotické či nejasné, které byly označeny u zbývajících 15 % dětí.

Jak POKORNÁ⁴⁰ uvádí, existují dva faktory podmiňující vznik specifických poruch učení. Prvním faktorem je dědičný sklon k rozvoji poruch učení s odchylkami funkce centrálního nervového systému, druhým faktorem jsou lehká mozková postižení.

Základní otázkou zůstává, co se geneticky předává. Zřejmé je, že jsou geneticky přenášeny všechny poruchy a dysfunkce, dále to mohou být některé netypické vlastnosti

³⁴ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 75.

³⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1994, s. 16.

³⁶ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 79.

³⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1994, s. 17.

³⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 19.

³⁹ MICHALOVÁ, Z.: *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2001, s. 25.

⁴⁰ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 79.

funkce centrální nervové soustavy. POKORNÁ⁴¹ upozorňuje na to, že změněná funkce mozku nemusí být poškozením, ale v naší pedagogické a didaktické praxi to může být pro dítě handicapem.

V souvislosti s geny a poruchami učení použil MATĚJČEK⁴² výzkum profesora Galaburdy, který se zabýval mozky dyslektiků. Našel anomálie, které se pravděpodobně vytvořily v prvních týdnech až měsících vývoje plodu. Matějček tedy předpokládá, že je to důsledek genetického kódu, který dítěti předali jeho rodiče. Galaburdovy výzkumy použila ve své knize i ZELINKOVÁ⁴³, ta ale uvádí výzkumy týkající se hormonálních změn, konkrétně zvýšené hladiny testosteronu. Testosteron je hormon ovlivňující vývoj sekundárních pohlavních znaků, může ale ovlivnit i vývoj dalších znaků. Důsledkem toho jsou poruchami častěji postiženi chlapci.

Jak jsem se dříve zmínila, na vznik specifických poruch učení má vliv lehká mozková dysfunkce. Drobné poškození mozku vzniká v době před porodem, během porodu nebo krátce po porodu. Mezi příčiny prenatálního poškození se zejména řadí nedostatečný přísun kyslíku k plodu. Příčinami perinatálního poškození jsou přímá poranění, novorozenecká žloutenka nebo užití léků proti porodním bolestem a příčinami postnatálního poškození jsou například infekční onemocnění do druhého roku věku dítěte, dále střevní obtíže nebo poruchy příjmu potravy. Tyto potíže mohou být příčinou nedostatku kyslíku v krvi, což může způsobit poškození CNS.⁴⁴

Příčinou zhoršené školní výkonnosti může být také nepříznivý vliv prostředí. POKORNÁ⁴⁵ uvádí, že vliv na úroveň školních dovedností dětí má sociální postavení rodiny a vzdělání rodičů. Také emocionální klima rodiny má na školní výkony dětí vliv. Významnou roli hraje zájem rodičů o práci svých dětí a také jejich očekávání. MATĚJČEK⁴⁶ v souvislosti s tímto tématem uvádí psychickou deprivaci dětí, které vyrůstají mimo rodinné prostředí. Tyto děti zažívají nezájem a citový chlad, což často vede k psychické deprivaci a obtížím v učení. *„Čtení předpokládá dobrý rozvoj řečových funkcí – ty však jsou typickou slabinou v duševní výbavě deprimovaných dětí, řečové funkce jsou ve vývoji zabrzděny či přitlumeny. Nutno tedy očekávat těžkosti především na počátku školní výuky“.*

⁴¹ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 80-81.

⁴² MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 80.

⁴³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 24.

⁴⁴ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 81-82.

⁴⁵ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 88.

⁴⁶ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 85.

V neposlední řadě mají na školní výkony dětí vliv podmínky školního prostředí. Je důležité dopřát dětem s poruchami učení dostatečnou příležitost k nácviku čtení a dalším dovednostem. Dyslektické děti jsou velmi často během vyučování méně vybízeny ke čtení než ostatní děti. Někteří učitelé to zdůvodňují tím, že se jejich čtení nedá poslouchat a ostatní rozptyluje od soustředění, nebo je nechtějí vystavovat náročné situaci, která může snižovat jejich sebevědomí.⁴⁷

⁴⁷ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 92.

3. Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika žáků je prováděna v pedagogicko psychologických poradnách na žádost školy nebo rodičů.⁴⁸ Úvodní vyšetření se skládá z rozhovoru s rodiči, z rozhovoru s učitelem nebo jeho písemného sdělení a z rozhovoru s dítětem. Na jejich základě dochází ke zpracování osobní anamnézy, rodinné anamnézy a anamnézy prostředí.⁴⁹

Učitel vypracovává školní dotazník, o který požádá pedagogicko psychologická poradna. V tomto dotazníku učitel popisuje obtíže žáka ve čtení, v psaní, v počítání a ostatních předmětech. „*Pozornost zaměřuje též na úroveň řečového projevu, schopnosti soustředit se a na projevy chování dítěte. Další oblastí je schopnost socializace jedince, rodinné prostředí, jeho zdravotní stav a další důležité informace*“.⁵⁰

BARTOŇOVÁ⁵¹ uvádí, že diagnózu stanoví speciální pedagog a psycholog, popřípadě neurolog, foniatr, oftalmolog či pediater. TYMICHOVÁ⁵² ve své knize rozděluje vyšetření do tří oblastí podle toho, kdo jej provádí na vyšetření psychologické, vyšetření speciálně pedagogické a vyšetření pediatrické. Psychologické vyšetření je první v pořadí a týká se úrovně rozumových schopností dítěte a mimointelektových rysů jeho osobnosti. Druhé v pořadí je speciálně pedagogické vyšetření, kde se prostřednictvím testů a zkoušek zjišťuje druh a stupeň postižení dítěte. Díky výsledkům tohoto vyšetření může být zajištěna náprava. Nakonec dochází k pediatrickému vyšetření, kde lékař vyloučí smyslové vady nebo jiné onemocnění, které by se mohlo projevovat jako porucha učení.

Důležitým krokem je včasné odhalení obtíží a diagnostika potřebné k zahájení školních opatření. Nejčastěji se diagnostika provádí v 1. nebo 2. třídě základní školy.⁵³ KUCHARSKÁ⁵⁴ tuto informaci dále rozvíjí. Uvádí, že nejvíce dětí s poruchami učení je zachyceno ve druhém ročníku, následně ve třetím a čtvrtém. Dítě s poruchami učení je

⁴⁸ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 19.

⁴⁹ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 75.

⁵⁰ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 150.

⁵¹ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 75.

⁵² TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 19.

⁵³ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 78.

⁵⁴ KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. 1997*, s. 78-79.

však nápadné již v 1. třídě. „*Má obtíže v adaptaci, trpí poruchami pozornosti, má problémy při počátečním nabývání dovedností čtení a psaní, které se postupně zvyrazňují*“. Dítě může být diagnostikováno až v době, kdy umí číst, psát i počítat a bere se v úvahu krátká doba, kdy má dítě nárok na selhávání. Ne vždy je však dítě posláno na vyšetření, neboť rodiče i učitel považují dítě za nezralé a čekají, že potíže časem odezní.

Speciálně pedagogické vyšetření se skládá z několika zkoušek. Podle jejich výsledků lze určit, zda se jedná o specifickou poruchu učení či nikoliv. TYMICHOVÁ⁵⁵ mezi tyto zkoušky řadí zkoušku laterality, pravolevé orientace, sluchového a zrakového vnímání, rytmické reprodukce, orientační vyšetření dynamické praxe, čtení, psaní a pravopisu.

- Zkouška laterality

U laterality POKORNÁ⁵⁶ uvádí fakt, že každý upřednostňujeme při pohybech náročnějších na přesnost vždy jednu ruku a druhá nám slouží k přidržení předmětu. Pravidlu lateralizace podléhají také nohy, uši, oči a orgány s vnitřní sekrecí. Ten orgán, který preferujeme, se nazývá dominantní. Pro nácvik psaní je důležité sladit práci ruky a oka.

TYMICHOVÁ⁵⁷ nám ve své knize představuje vyšetření laterality pomocí činnostních zkoušek, kterými jsou vkládání korálků do lahvičky, zasunování kolíků do otvorů, zamykání o odmykání zámků, házení míčku do krabice, poslech hodinek, zvednutí jedné ruky do výšky, zatleskání nebo navlékání niti do jehly. Ke stanovení laterality oka se používá monokulární zkouška (průhled kukátkem) a binokulární zkouška (průhled manuoptyoskopem). Celková lateralita je kombinací laterality horní končetiny a oka.

- Vyšetření pravolevé orientace

TYMICHOVÁ⁵⁸ uvádí, že dyslektické děti a děti postižené LMD mají často potíže určit co je vpravo a vlevo. Použila zkoušku podle Žlaba, která se dělí na 3 části. V první části má dítě určit správnou polohu čtyř rohů na čtverci (př. pravý horní roh), ve druhé části má dítě za úkol ukázat na sobě pravou ruku, svou levou rukou pravé oko,

⁵⁵ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. Praha, SPN 1987. s. 20.

⁵⁶ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 221-222.

⁵⁷ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 20-21.

⁵⁸ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 23.

atd. Do třetice ukazuje na druhé osobě, tedy zrcadlově. Odpovědi se hodnotí podle pohotovosti a správnosti.

- Vyšetření sluchového vnímání

*„Obtíže ve sluchové percepci řeči mohou být příčinou obtíží ve třech oblastech: ve sluchové analýze a syntéze řeči, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek“.*⁵⁹

ZELINKOVÁ⁶⁰ uvádí u zjišťování sluchového vnímání test, který se provádí u dětí předškolního věku. Dítě má určit, zda je daná hláska ve slově (Slyšíš o ve slově nos?). Dále shodně s TYMICHOVOU⁶¹ uvádějí Wepmanův test, který přepracoval Matějček. Jedná se o zkoušku sluchové diferenciaci, kdy dítěti říkáme dvojice slov. Dítě musí rozlišit, zda znějí slova stejně nebo podobně (dynt – dint, šní – šní). Dále provádíme zkoušku sluchové analýzy a syntézy. U sluchové analýzy má dítě nejprve poslouchat slova, která mu říkáme. Poté nám řekne hlásky, které slyšelo. Naopak u sluchové syntézy říkáme hlásky a dítě z nich má složit slovo. ZELINKOVÁ⁶² pak mezi zjišťování sluchového vnímání ještě zařazuje poznávání první a poslední hlásky ve slově. *„Účelem zkoušky je zjistit, jak dovede dítě sluchem rozlišovat pořadí hlásek ve slovech, jak dovede slova rozkládat v hlásky a hlásky skládat ve slova“.*⁶³

- Vyšetření zrakového vnímání

Nejčastěji užívaným testem je test, který se používá při diagnostice dyslexií. Test obsahuje dvojice obrazců, které se od sebe liší podle osy. Dítě pak určuje, zda jsou obrazce shodné či rozdílné.⁶⁴

- Zkouška rytmické reprodukce

Děti, které selhávají v této zkoušce, zpravidla nerozlišují délky samohlásek. Zkouška je prováděna pomocí bzučáku a dítě má za úkol zopakovat předvedené signály.⁶⁵

- Orientační test dynamické praxe

Tento test spočívá v rychlém a přesném napodobení předvedených pohybů. Test je testem screeningovým, vyšetřují se děti s projevy motorické retardace, často

⁵⁹ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 214.

⁶⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 67.

⁶¹ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 25.

⁶² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 67.

⁶³ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 25.

⁶⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 69.

⁶⁵ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 24.

provázené psychickou retardací. U dětí se projevují potíže orientačních a pohybových reflexů.⁶⁶

- Zkouška čtení

Tímto tématem se ve své knize podrobně zabývá MATĚJČEK⁶⁷, který jako první krok při diagnostice poruch čtení uvádí rozhovor s dítětem. Důležitým úkolem je zbavit dítě napětí a navázat osobní kontakt. Během rozhovoru se sleduje, jak dítě mluví. Řeč má při diagnostickém šetření prvořadý význam, sleduje se artikulace, skladba řeči, slovní zásoba, obsahová stránka mluvních projevů a sociální užití řeči v rozhovoru. Druhým krokem je zkouška hlasitého čtení, kdy nejlépe měřitelným ukazatelem čtení je rychlost. Sledují se správně přečtená slova za minutu. Rychlost čtení se měří od prvního slova textu, přičemž čas je měřen stopkami. Osoba, která zkoušku provádí, má před sebou kontrolní text s uvedeným počtem slov u každého řádku. Do textu se zapisují čtenářské chyby, pod text poznámky o způsobu čtení. Délka čtení je tři minuty. Zaznamenává se počet přečtených slov za každou minutu, poté se odečtou slova chybně přečtená. Rychlost čtení se vyjadřuje čtenářským kvocientem, který se porovnává s ukazateli mentálního vývoje dítěte. ZELINKOVÁ⁶⁸ označuje jako sociálně únosné čtení 60-70 slov přečtených za minutu, což je rychlost, kdy se dítě může soustředit na nové poznatky a přitom neluští písmena. Jako defektní čtení považuje 6-10 % chybných slov.

MATĚJČEK⁶⁹ dále uvádí potřebu všimnout si chování dítěte během čtení, které nám napoví, jaký je postoj dítěte ke čtení. Některé dítě může působit otráveně, rezignovaně, jiné se naopak může příliš snažit. Musíme si všimnout námahy či nejistoty, které jsou při čtení dítěte patrné. Dalším důležitým ukazatelem je, zda se dítě při chybném čtení opravuje či nikoliv.

*„Kromě toho sledujeme způsob čtení, za dítě slabikuje, hláskuje, zda správně čte slova, skupiny slov, zda dodržuje interpunkce, všímáme si intonace, zda dítě zpívá, protahuje slabiky. Sledujeme špatné čtenářské návyky, tj. dvojité čtení, ukazování prstem“.*⁷⁰

Do zkoušky čtení také patří porozumění čtenému textu. Dítě má za úkol po přečtení textu převyprávět děj, čímž zjistíme, co si zapamatovalo. Pokud dítě

⁶⁶ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 24.

⁶⁷ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 150-161.

⁶⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 63.

⁶⁹ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 159-160.

⁷⁰ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 27.

nezačne vyprávět, pomůžeme mu návodnou otázkou o první větě. K hodnocení porozumění čteného textu slouží stupnice, která se skládá ze šesti bodů. Pokud však dítě o textu nehovoří, musí být použita pomocná stupnice.⁷¹

- Zkouška psaní a pravopisu

Úroveň psaní se hodnotí z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky. Jako diagnostické nástroje ZELINKOVÁ⁷² uvádí opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Opis dokazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen, u přepisu se dítě musí navíc soustředit na vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Diktáty MATĚJČEK⁷³ zmiňuje v souvislosti s vyšetřením pravopisu. Diktáty slouží k odhalení nejistoty dítěte ve sluchové analýze slov v hlásky, k odhalení nedostatků ve sluchovém rozlišování artikulačně si blízkých hlásek či k odhalení potíží dětí rozlišit pořadí hlásek a slabik ve slově. Volné téma, nebo-li sloh, ZELINKOVÁ⁷⁴ uvádí jako dovednost samostatného písemného projevu. Dítě musí mít osvojenou grafickou i pravopisnou stránku.

MATĚJČEK⁷⁵ popisuje prvky, kterých si musíme při psaní vlastního písemného výtvoru u dítěte povšimnout. Patří mezi ně velikost a tvar písmen, jistota tahů, tlak na podložku, dodržování směru, sklon k přetahování či nedotahování linek, roztřesené písmo nebo křečovitě držení tužky. Pokud dochází k některé z těchto obtíží, může mít negativní vliv na pravopis dítěte. Dítě se příliš soustředí na grafomotorický akt, a důsledkem toho přestává sledovat obsah a zanedbá kontrolu napsaného.

⁷¹ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 158-159.

⁷² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 63.

⁷³ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 164.

⁷⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 2009, s. 64.

⁷⁵ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 162-164.

4. Jednotlivé specifické poruchy učení a jejich reedukace

4.1 Dyslexie

Slovo dyslexie vzniklo spojením předpony dys-, která označuje něco nedokonalého nebo porušeného, a slova řeckého původu „lexis“, jež označuje řeč, jazyk. Dyslexie tedy znamená nějakou potíž se slovy⁷⁶. Dyslexie nejvíce ovlivňuje školní schopnosti a dovednosti žáka, a proto se stala nejznámější a nejskloňovanější specifickou poruchou učení. Při čtení žák dosahuje nižší úrovně oproti jiným činnostem.⁷⁷

„Termín dyslexie, který označuje poruchu čtení, bývá také nesprávně užíván pro označení poruchy čtení a psaní, nebo bývá dokonce termínem pro specifické poruchy učení jako celek.“⁷⁸

„Četnost výskytu skutečné dyslexie v naší populaci dosahuje 2 %; poměr mezi děvčaty a chlapci je 1 : 4 až 8. Potíže se objevují od samých počátků výuky čtení. Pro vytipování těchto dětí je důležitým kritériem nepoměr mezi úrovní čtení a celkovým nadáním.“⁷⁹

„Je-li jeden z rodičů postižen dyslexií, pak je pravděpodobnost nálezu 5-7x vyšší u chlapců a 10-12x vyšší u děvčat, než je průměrný výskyt populace.“⁸⁰

Porucha čtení má vliv na základní znaky čtenářského výkonu (rychlost, správnost, technika čtení, porozumění čtenému textu). Dítě často dlouho přemýšlí nad jednotlivými písmeny, hláskuje nebo slabikuje. Někdy si slova domýšlí. Diagnostikovanou dyslexii může mít také dítě, které čte přiměřenou rychlostí, slova však jen vyslovuje, ale neporozumí jejich obsahu.⁸¹ Problém tedy nastává v případě, kdy má dítě převyprávět přečtený text. Dítě si příběh často nepamatuje nebo jej nedokáže převyprávět správně. Dochází k tomu kvůli soustředění dítěte na to, aby text přečetlo bez chyb, ale na úkor toho nevnímá, co čte. S pomocí návodných otázek je dítě většinou schopné text reprodukovat správně.⁸²

⁷⁶ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 18.

⁷⁷ ZELINKOVÁ O.: *Poruchy učení*. 1994, s. 9.

⁷⁸ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 105.

⁷⁹ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 11.

⁸⁰ MYDLIL, V.: *Příčiny mozkových postižení dětí*. 1995, s. 245.

⁸¹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 41-42.

⁸² JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 14.

Nejčastější chybovost ZELINKOVÁ⁸³ uvádí v rozeznávání tvarově podobných písmen (b-d-p, l-k-h, m-n, s-z, t-j) a zvukově podobných písmen (a-e-o, t-d). Dítě však může zaměňovat i písmena, která spolu zdánlivě nijak nesouvisejí. Dalším nedostatkem je „dvojitý čtení“, kdy si dítě nejprve potichu přečte slovo po hláskách a teprve poté slovo vysloví nahlas.

Dyslektické děti mají často problémy s intonací a melodií věty. Při čtení neumí správně hospodařit s dechem, který jim pak schází. Někdy vícekrát přečtou začátek slova, vynechají nebo naopak přidají písmeno, slabiku, slovo nebo celou větu. Také vynechávají diakritická znaménka a přeskakují řádky. Další chybou je přesmykování slabik, kdy dítě například přečte místo slova lokomotiva kolomotiva.⁸⁴

Dyslexie bývá podle TYMICHOVÉ⁸⁵ spojována se zhoršenou schopností sluchové analýzy a jemnou motorikou. Proto se dyslexie až v 95 % uvádí do souvislosti s dysgrafií a dysortografií.

Děti s dyslexií mají při čtení časté pocity pálení očí, mžitek apod. Proto se rodiče často ptají, zda příčinou není zraková vada. Oční vyšetření u lékaře však zrakové vady nepotvrzují. Vědci se shodují, že funkce oka bývají v pořádku, ale část mozku zpracovávající zrakové podněty neplní svou funkci tak, jak by měla. V souvislosti s tím byla dyslexie nazvána „vrozenou slovní slepotou“. Oči dyslektika se při čtení chovají jinak, než oči dobrého čtenáře. Špatné čtení je mimo jiné ovlivněno nesprávnými očními pohyby, což je více fixací na řádku nebo více zpětných pohybů.⁸⁶

Jedním z faktorů ovlivňujících prvotní výuku čtení je podle MATĚJČKA⁸⁷ funkční spolupráce mozkových hemisfér. Levá, tzv. „řečová“ hemisféra ovlivňuje mluvení a zpracování řečových podnětů. Díky levé hemisféře dokážeme ze slov a vět utvořit řeč, dokážeme rozčlenit mluvu na věty, věty ve slova a slova v hlásky. Také nám slouží k vnímání melodie. Oproti tomu pravá hemisféra nám pomáhá rozpoznávat písmena jako tvary, obličej, emoce a vnímat rytmus. Pokud se v levé hemisféře objeví nějaká porucha, bude to mít s největší pravděpodobností dopad na funkční soustavu potřebnou ke čtení a psaní. Předpokládá se proto, že poruchy řeči souvisí i s poruchami čtení a psaní.

⁸³ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 81-82.

⁸⁴ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 14.

⁸⁵ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 12.

⁸⁶ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 121; s. 129.

⁸⁷ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 37; s. 111.

Dyslexie se dělí podle ZELINKOVÉ⁸⁸ i podle BARTOŇOVÉ – VÍTKOVÉ⁸⁹

- P-typ dyslexie (pravoemisférové čtení)

Děti čtou pomalým tempem, neplynule a nepřesně. Dítě používá pravou mozkovou hemisféru, zatímco levá mozková hemisféra nebývá dostatečně aktivována. Při reedukaci musí cvičení směřovat na aktivaci levé hemisféry.

- L-typ dyslexie (levoemisférové čtení)

Děti čtou rychle a s porozuměním, na druhou stranu ale udělají mnoho chyb. Děti při čtení více využívají levou mozkovou hemisféru. Při reedukaci je nutné se zaměřit na pravolevou a prostorovou orientaci a dále na percepci.

Poruchy čtení mohou být od lehkých po těžké až velmi těžké. Lehčí poruchy jsou mnohem více závislé na vnějších činitelích, než těžké poruchy. Mezi vnější činitele můžeme zařadit:

- způsob výuky čtení ve škole
- nedostatečnou motivaci
- strukturu a gramatiku jazyka
- zdravotní stav žáka
- špatné rodinné zázemí či dvojjazyčnost v rodině
- přílišné zatížení dítěte
- úroveň nápravné péče
- a jiné⁹⁰

Zvláštní nadání dyslektiků v nějaké určité oblasti zatím nebylo dokázáno, i přesto se však spekulovalo o jejich přednostech ve vizuálně prostorovém myšlení a strategiích učení. Einstein, Edison, Churchill, Andersen a Leonardo da Vinci jsou jména nejčastěji zmiňovaných domnělých dyslektiků.⁹¹

Reedukace dyslexie

K reedukaci dyslexie uvádějí JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ⁹² jednotlivé kroky, podle kterých by se mělo postupovat, a sice osvojování písmen, rozlišování a fixace tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik

⁸⁸ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 87-89.

⁸⁹ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 107.

⁹⁰ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 138.

⁹¹ KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996. 1997*, s. 29.

⁹² JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 82.

do slov a čtení textu. Zároveň autorky upozorňují, že nejefektivnějším způsobem práce s dítětem je zapojení co nejvíce smyslů.

Při osvojování písmen doporučuje TYMICHOVÁ⁹³ obrázkovou abecedu, což je spojení obrázku začínajícího procvičovaným písmenem a psacího i tiskacího, velkého i malého písmene. JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ⁹⁴ se o obrázkové abecedě také zmiňují, navíc doporučují výrazné kontury a kontrastní barvy u obrázků. Děti také mohou psát písmena prstem do krupičky nebo na smirkový papír, tvary písmen vytrhávat z papíru. Tím zapojí hmat a tvar písmene si lépe zapamatují. Pracovní listy, které nabízejí obtahování písmen prsty, tužkou, dopisování písmen na druhou stranu čáry a další cvičení sestavila POKORNÁ⁹⁵. Děti mohou písmena modelovat z tvarovacích drátků nebo čističů dýmek, čímž si rozvíjí tvarovou paměť. Osvojovat písmena si děti mohou i dokreslováním neúplných tvarů písmen, vytvářením obrázků z různých písmen, mohou v obrázcích písmena hledat, sestavováním dílků písmeno složit. Dále můžeme dětem pořídit textilní písmena, kostky nebo korálky s písmeny, razítka nebo pexesa s písmeny. Další možností je psaní jednotlivých písmen na záda druhého dítěte. To potom napsané písmeno zkouší uhodnout. V neposlední řadě můžeme použít básničku nebo pohádku, která se k danému písmenu vztahuje⁹⁶. ZELINKOVÁ⁹⁷ ve své knize uvádí vyvozování hlásky pomocí přírodních nebo umělých zvuků, například fff – fouká vítr nebo ááá – otevření úst u lékaře.

Pokud dochází k záměně písmen, JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ⁹⁸ radí dvě nejúčinnější metody. Jednou z nich je spojení obrázku a písmene (b - babička a d - dědeček) nebo pomocí představy vlastního těla (b - břicho a d - zadek). Druhou metodou je model písmene P. Pokud s písmenem manipulujeme, vznikají nám písmena p, b či d. „*Tento model pak přiřazujeme k předmětům nebo obrázkům předmětů začínajících písmeny p-b-d. Později volíme také slova, u nichž se tato písmena vyskytují na konci nebo uprostřed. Zpočátku se zaměřujeme vždy pouze na jedno písmeno, teprve později v různých kombinacích*“. Učitelka může dětem při procvičování říkat slova s těmito písmeny a děti ukazují správný tvar. Dále k zafixování písmen slouží barevné

⁹³ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 59.

⁹⁴ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 82-84.

⁹⁵ POKORNÁ, V.: *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. 1994, s.26.

⁹⁶ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 82-84.

⁹⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 80.

⁹⁸ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 84-85.

kroužkování problematických písmen v textu. ZELINKOVÁ⁹⁹ navíc radí spojení písmene a citoslovce, například bu, bu, bu; bim, bam nebo použít cvičení na domýšlení slov podle obsahu, například Babička bude péct – uchty. JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁰⁰ se ještě zmiňují o nacvičování písmen m-n. Opět se může použít obrázek a dané písmeno (m - míč, n - noha), můžeme písmena obout do botiček – děti poté zjistí, že písmenko m má tři boty a písmeno n pouze dvě nebo můžeme pracovat s papírovým modelem písmena m, který přeložíme na půl a dostaneme písmeno n.

Dalším krokem je spojování hlásek a písmen do slabik. „*Před nácvikem čtení slabik však nutně musí předcházet rozklad slabiky na hlásky a sklad hlásek v slabiku. Jestliže se sluchové cvičení analýzy a syntézy slabik zanedbá, ztíží se a zpomalí nácvik čtení, a to zejména u dyslektiků*“.¹⁰¹ Pokud mají žáci se spojováním písmen do slabik potíže, můžeme použít kytičku s prázdným středem, do kterého vkládáme různé souhlásky. V okvětních lístcích jsou samohlásky. Dítě má za úkol přečíst všechny možné slabiky, které jdou sestavit. Dalším cvičením je propojení slabiky s pohybem. Dítě předpaží jednu ruku a vysloví přitom první hlásku slabiky, potom předpaží druhou ruku a vysloví druhou hlásku slabiky. Vzápětí ruce spojí a vysloví slabiku celou.¹⁰² TYMICHOVÁ¹⁰³ píše o metodě rychlého postřehování slabik, ke které jsou třeba kartičky se slabikami. Žáci díky této pomůcce cvičí rychlé postřehování slabik a skládání slabik ve slova. Učitelka může diktovat slabiky, které žáci podle diktátu skládají do řady na lavici. Z těchto slabik pak mohou skládat slova, slova číst a opět vyhledávat zadané slabiky.

Při spojování slabik do slov můžeme použít speciální domina, pexesa, karty nebo kostky se slabikami, větší děti mohou hrát hru Scrabble. Existují speciální záložky, které rozdělují slova na slabiky, například to jsou záložky s výřezem. Další účinnou metodou je pouhé ukazování čteného prstem nebo tužkou. Pomáhat může také vyznačování obloučků pod slabikami. Podobnou metodou je podtrhávání čteného fixem. Pro snazší čtení můžeme dítěti zvýraznit první slabiku nebo střídát výrazné a nevýrazné slabiky, například **žirafa**.¹⁰⁴ TYMICHOVÁ¹⁰⁵ popisuje pomůcku pro postřehování slov „postřehovalo“. K této pomůcce jsou třeba pruhy se slovy seřazenými podle obtížnosti.

⁹⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 81.

¹⁰⁰ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 85-86.

¹⁰¹ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 59.

¹⁰² JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 87.

¹⁰³ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 68.

¹⁰⁴ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 87-88.

¹⁰⁵ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 69.

Tyto pruhy se vkládají do tabulky. Pruhy posouváme a v okénku se objevují různá slova. ZELINKOVÁ¹⁰⁶ v souvislosti se čtením slov upozorňuje na nutnost opakovaného čtení slov a drill vedoucí k automatizaci. Zároveň doporučuje cvičit čtení pravidelně 5 až 10 minut denně, nikoliv jednorázově a dlouho.

Při čtení vět a souvislého textu začínáme jednoduchými větami, můžeme opakovaně číst jeden text, což vede k poznávání stále většího počtu slov. Důležitý je výběr textu s ohledem na úroveň techniky čtení dítěte.¹⁰⁷ JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁰⁸ doporučují obtížnější slova v textu procvičit předem, dále upřednostňují větší písmena a text členěný na krátké odstavce s přímou řečí, která také text rozčleňuje. Také se zmiňují o ilustracích, které by měly být spíše jednoduché a konkrétní. Ilustrace by neměly příliš text rozdělovat, aby čtenáři nezhoršovaly orientaci v textu. Všechna tato doporučení splňují tzv. dyslektické čítanky. Je vhodné, když necháme čtenáře vybrat si z několika možností, co bude číst.

JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁰⁹ se v knize dále zmiňují o porozumění čtenému, což můžeme nejlépe posoudit skrze ústní formu. Dítě nám vypráví, o čem četlo. Pokud má dítě s porozuměním potíže, začínáme s porozuměním obsahu izolovaných slov nebo jedné jednoduché věty. Porozumění můžeme cvičit překrytím jednoho slova ve větě. Dítě si větu přečte a podle významu chybějící slovo doplní, například „Na jabloni rostou červená ...“ Po přečtení krátkého odstavce může čtenář nakreslit to, o čem četl, čímž opět zkontrolujeme správnost porozumění. Cílem nácviku porozumění čtenému je naučit děti aktivnímu vnímání přečteného, čili pochopení hlavní myšlenky, vyčlenění důležitých informací nebo uvědomění si souvislostí.

MATĚJČEK¹¹⁰ i BARTOŇOVÁ¹¹¹ píší o metodě obtahování. Ta se používá, pokud nefunguje zraková ani sluchová analýza a syntéza, tedy nelze na nich založit výuku čtení. Dítě při této metodě používá hmat a pohyb. Dítě vymyslí jakékoliv těžké slovo, které napíšeme velkými písmeny na list papíru. Písmena pak obtahuje prstem, dotýká se bříškem prstu papíru a každé písmeno vyslovuje. Po nacvičení dítěti předlohu zakryjeme, dále už procvičuje se zavřenýma očima. Až po těchto dvou krocích může psát načisto.

¹⁰⁶ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, 82-83.

¹⁰⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 83.

¹⁰⁸ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 90-91.

¹⁰⁹ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 94.

¹¹⁰ MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 185.

¹¹¹ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 32-33.

Pro nápravu čtení u pomalých čtenářů s dobrou strategií čtení existuje metoda Fernaldové. Určíme část textu, který má dítě jen přelétnout očima a zároveň si tužkou podtrhnout slova, která by mu mohla při čtení dělat potíže. Tento postup ještě jednou zopakujeme. Po splnění těchto úkolů si dítě přečte podtržená slova a následně i celý určený text. Tato metoda zbavuje dítě obav z neúspěchu a pomáhá mu číst rychleji a plynuleji.¹¹²

Při pomalém čtení může pomoci také metoda globálního čtení. Používá se u dětí, které čtou pomalu z důvodu stálého sledování jednotlivých písmen. Dítě nemá odvahu se odpoutat od písmen. Tato metoda se trénuje na krátkém odstavci, který si dítě třikrát přečte. Poté mu v tomto textu vynecháme několik slabik nebo písmen, které musí dítě samo doplnit. Posledním krokem je odstranění několika slov.¹¹³

Další metodou pro nácvik čtení je čtení s okénkem. „*Jde o kartičku, která má vystřižený otvor, do něhož se promítá čtený text tak, že okolní řádky jsou zakryty*“. Je to účinná metoda, musí se ale dodržovat jistá pravidla: velikost vystřiženého okénka musí souhlasit s velikostí písma, s okénkem pohybuje přisedící osoba a ne samo dítě, zároveň tak tato osoba může regulovat rychlost pohybu s okénkem. Dohlížející osoba také musí dávat pozor, aby dítě nečetlo nejprve v duchu, a musí mu dopřát odpočinek.¹¹⁴ Techniku čtení s okénkem doporučuje ve své knize i MATĚJČEK.¹¹⁵

U dětí, které mají rozvinutou dovednost čtení, ale čtou nepřesně, domýšlejí koncovky slov nebo hodně chybují, se používá metoda dublovaného čtení. POKORNÁ¹¹⁶ o této metodě uvádí, že společně čtou dítě s rodičem či učitelem. Rychlost čtení musí být uzpůsobena možnostem dítěte. Učitel nebo rodič při čtení dělají záměrné chyby, kdy zamění slovo za slovo podobného významu. Tak může kontrolovat, zda dítě aktivně sleduje text. BARTOŇOVÁ¹¹⁷ se zmiňuje o způsobu čtení, kdy dítě čte hlasitě daný text o slovo zpět za druhou osobou. MRÁZOVÁ¹¹⁸ tuto metodu označuje jako stínové čtení.

¹¹² POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 253-254.

¹¹³ POKORNÁ, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1998, s. 26.

¹¹⁴ POKORNÁ, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1998, s. 23-25.

¹¹⁵ MATĚJČEK, Z.: *Vývojové poruchy čtení*. 1972, s. 180.

¹¹⁶ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 252.

¹¹⁷ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. 2006, s. 34.

¹¹⁸ MRÁZOVÁ, E.: *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem*. 1994, s. 48.

Existuje také celá řada her, které slouží k reedukaci dyslexie. BARTOŇOVÁ¹¹⁹ uvádí hry zaměřené na naslouchání, rýmy, na slova a věty, na slabiky a na počáteční hlásky. Jedna hra na naslouchání se jmenuje „Kde se nacházím?“. Dítě má zavázané oči a hádá, ve kterém místě místnosti druhá osoba tleskla. Na rýmy můžeme použít hru „Vyhledávání rýmů“. Dítě k libovolnému slovu hledá co nejvíce rýmů, mohou to být i nesmyslná slova. Pokud chceme trénovat rozpoznávání slov ve větě, poslouží nám hra „Slovní hříčky“. Pečlivě vyslovujeme věty, které po nás dítě opakuje. Slova můžeme vyslovovat společně se změnami hlasu. Děti také mohou dokončovat neúplné věty tak, aby dávaly smysl. Hrou na počáteční hlásku je hra „Myslím na...“. Popíšeme věc, na kterou myslíme a také prozradíme, na jakou hlásku slovo začíná. Dítě poté hádá, o jakou věc se jedná. Také TYMICHOVÁ¹²⁰ popisuje v souvislosti s dyslexií jednu oblíbenou hru. Jmenuje se „Hra na žabičky“. Ke hře je třeba jezírko a kartičky se slabikami. Jako motivaci učitelka říká: „Na břehu jezírka kuňkají žáby. Po pěšince přicházejí děti. Žáby se polekaly a skáčou do jezírka“. Učitelka poté diktuje slabiky a žáci s touto slabikou mají skočit do jezírka. Když jsou všechny žabky v jezírku, nastane ticho a žabky opět vyskočí na louku. Některé žabky se mohou chytit za pacičky a vytvořit slova a ze slov věty. Hry a nápady ve čtení také nabízí ČERNÁ a STRNADOVÁ¹²¹, LHOTOVÁ¹²² nebo VYKOPAL¹²³.

4.2 Dysgrafie

TYMICHOVÁ¹²⁴ začíná kapitolu o dysgrafii faktem, že psaní jde ruku v ruce se čtením. Tyto dvě činnosti na sebe navazují. „*Při psaní si totiž žák musí uvědomovat, z jakých hlásek se slovo skládá, vybavit si k hláskám písmena a napsat je ve správném pořadí. Vidí slovo vznikat, sám je tvoří a výsledkem je syntéza slova*“.

Slovo dysgrafie znamená poruchu osvojování psaní, která má vliv na grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu.¹²⁵ BARTOŇOVÁ – VÍTKOVÁ¹²⁶ popisují dysgrafii jako poruchu, která postihuje celkovou úpravu písemného projevu,

¹¹⁹ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 40.

¹²⁰ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 68.

¹²¹ ČERNÁ, M.; STRNADOVÁ, I.: *Dyslexie, Texty a hry pro děti s dyslexií*. 2006.

¹²² LHOTOVÁ D.: *Čtení a hraní k uzdravování*. 1999.

¹²³ VYKOPAL, Z.: *Čtení mě baví*. 1992.

¹²⁴ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě správně psát*. 1996, s. 3.

¹²⁵ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 9.

¹²⁶ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 108.

osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a dále má vliv na řazení písmen. Stejně jako dyslektici, i děti s dysgrafií zaměňují tvarově podobná písmena (m-n, o-a, ...) nebo tvarově podobné číslice (3-8, 6-9,...). Jejich písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Časté je směšování psacího a tiskacího písma, nedodržují lineaturu a výšku písma. Píší pomalu a namáhavě, velmi často drží chybně psací náčiní. Při psaní se žák příliš soustředí na samotný proces psaní, a není již schopen soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu, což vede k velké chybovosti při psaní diktátů či jiných časově limitovaných úkolů.

ZELINKOVÁ¹²⁷ shodně s JUCOVIČOVOU – ŽÁČKOVOU¹²⁸ uvádějí deficit dysgrafie v oblasti hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace, nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci. JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹²⁹ dále uvádějí nedostatky v představivosti a pozornosti, někdy prý vážne proces převodu sluchových nebo zrakových vjemů do grafické poroby. Obtíže mohou vznikat u dětí se zkríženou lateralitou, které při psaní pracují pomalejším tempem, jejich písmo a úprava bývají horší kvality.

Dále se vyskytují potíže s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen. Děti neumějí převést tiskací písmo na psací, nezachovávají správný tvar, nedokáží navázat jednotlivá písmena, nedrží se řádku, písmena jsou různě veliká a také sklon nebývá správný.¹³⁰

Při psaní jsou kladeny vysoké nároky na koordinaci pohybů jemného svalstva ruky¹³¹, které však u dětí s dysgrafií bývají ochablé, nezpevněné a se zvýšeným svalovým napětím. Další problémy vznikají při nesprávném držení psacího náčiní, které je neuvolněné a křečovité. Nejčastějším chybným držením je úchop bez podloženého prostředníku pod tužkou. Levorucí žáci zase nejčastěji drží tužku tzv. drápovitým úchopem, při kterém jim brání v pohledu na napsaný text špatný sklon ruky a tužka. Nesprávné držení přispívá ke snížené kvalitě písma, pomalejšímu psaní a rychlejší unavitelnosti ruky.¹³²

¹²⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 92.

¹²⁸ JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení*. 2005, s. 5.

¹²⁹ JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení*. 2005, s. 5.

¹³⁰ JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení*. 2005, s. 6-7.

¹³¹ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě správně psát*. Praha, 1996, s. 3.

¹³² JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení*. 2005, s. 6.

Dysgrafie také zasahuje do matematiky. Žáci nedokáží správně zapsat číslice a mají problémy v řešení slovních úloh.¹³³

Reedukace dysgrafie

BARTOŇOVÁ¹³⁴ považuje za cíl nápravy dysgrafie přiměřeně rychlé, čitelné a úhledné písmo. Při reedukaci dysgrafie se nejprve zaměřujeme na rozvíjení hrubé a jemné motoriky. Hrubou motoriku rozvíjíme pohyby trupu, končetin a hlavy. Před samotným psaním můžeme procvičit paže, a sice máváním či kroužením. Můžeme s dětmi napodobovat sekání kosou nebo namotávání klubíčka. Také bychom neměli zapomenout na procvičení dlaní například máváním, tlačáním dlaní proti sobě nebo zavíráním v pěst. Jemnou motoriku zase rozvíjíme pohyby rukou a prstů. Procvičíme ji vytrháváním nebo skládáním papíru, navlékáním korálků nebo modelováním, prsty můžeme napodobovat stříhání nůžek, nebo hru na klavír. JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹³⁵ popisují další metody rozvíjející jemnou motoriku, například drobné ruční práce, vlepování dílků barevného papíru do předkresleného obrysu, pletení copánků, práce s drobnými přírodními materiály, navlékání korálků či knoflíků, tvarování těsta, přelévání tekutiny z jedné nádoby do druhé a mnoho dalších. V knize JUCOVIČOVÉ – ŽÁČKOVÉ¹³⁶ se můžeme dočíst také o cvicích na uvolnění ramenního a loketního kloubu. Ramenní kloub uvolňujeme pohyby, které vycházejí přímo z něho. Můžeme napodobovat plavání, větve stromu kymácející se ve větru, dirigování celýma rukama, zobák čápa nebo driblování míčem. Děti píší vestoje na svislou plochu, v předklonu na vodorovnou plochu nebo v kleku. Uvolňovací cviky loketního kloubu jsou podobné, pohyb vychází z lokte. U těchto cviků již nepracujeme na šikmé ploše, ale na vodorovné. Děti mohou pracovat vestoje u stolu, vsedě nebo v kleku. Také TYMICHOVÁ¹³⁷ se zmiňuje o nutnosti provádění uvolňovacích cvičení celé paže před samotným nácvikem psaní. Tyto cviky mají za úkol procvičit všechny svaly, které dítě při psaní zapojuje. Zejména by měly podporovat pohyb po řádce

¹³³ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 109.

¹³⁴ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 70.

¹³⁵ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 102.

¹³⁶ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 106-110.

¹³⁷ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě správně psát*. 1996, s. 3.

a vyžadovat kontrolu pohybu a přísnější ovládní svalů ruky. BARTOŇOVÁ¹³⁸ navíc popisuje vhodné psací náčiní na uvolňovací cvičení, které mají zanechávat širokou stopu. Jsou to křídly, voskovky nebo uhle. Velkou plochu, na které děti nacvičují, postupně zmenšujeme. Plynulosti a rytmu v pohybech můžeme docílit různými písničkami nebo říkadly.

Aby bylo psaní plynulé, je jedním z předpokladů správné držení psacího náčiní. „*Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed*“.¹³⁹ JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁴⁰ tento způsob držení psacího náčiní nazývají špetkový úchop, který můžeme vyvozovat jako nápodobu sypaní nebo drolení, o čemž se zmiňuje také BALŠÍKOVÁ – DAN¹⁴¹. Jako motivaci pro děti přirovnávají JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁴² tužku k panáčkovi v kolébce, které musí dítě pěkně pohoupat. Palec a ukazováček jsou polštář a peřinka, ale peřinka (ukazováček) nesmí na panáčka tlačit. Kontrolou, zda dítě drží tužku opravdu správně, je zvednutí ukazováčku, kdy tužka nesmí vypadnout z ruky. Také by mělo být možné při psaní dítěti tužku z ruky vytáhnout, a to bez velkého odporu.

Aby dítě dodržovalo správnou polohu ruky a prstů, doporučuje TYMICHOVÁ¹⁴³ moduritové násadky, do kterých jsou při výrobě vtlačeny dětské prsty do správného úchopu. Dalšími pomůckami jsou trojhranné pastelky nebo pastelky s neklouzavou úpravou, dále různé druhy násadek, speciálně tvarovaná pera nebo silnější pastelky pro snadnější úchop. Jednou z chyb týkající se úchopu je chybný sklon psacího náčiní. Tužka a plocha by měly svírat úhel 45 stupňů. Pro nápravu slouží kornout z papíru připevněný na konci tužky. Díky němu si dítě může samo kontrolovat správný sklon.¹⁴⁴

Při psaní by mělo mít dítě ve správné poloze nohy, hrudník, paže i hlavu. V tomto pořadí také jednotlivé části těla kontrolujeme.¹⁴⁵

¹³⁸ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. 2006, s. 71.

¹³⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 94.

¹⁴⁰ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 112.

¹⁴¹ BALŠÍKOVÁ, O.; DAN, J.: *Náprava čtení a psaní*. 1991, s. 26.

¹⁴² JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Dysgrafie. Metody reeducace specifických poruch učení*. 2005, s. 40-41.

¹⁴³ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě správně psát*. 1996, s. 3.

¹⁴⁴ JUCOVIČOVÁ D.; ŽÁČKOVÁ H.: *Dysgrafie. Metody reeducace specifických poruch učení*. 2005, s. 40-41.

¹⁴⁵ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 113.

Poruchy dysgrafie můžeme při nedostatečných výsledcích reedukace kompenzovat. ZELINKOVÁ¹⁴⁶ popisuje tři možnosti kompenzace, a sice psaní tiskacím písmem, které se ale doporučuje až u žáků druhého stupně, dále je to psaní na počítači kombinované se psaním krátkých úkolů rukou nebo kopírování zápisů.

4.3 Dysortografie

Dysortografie je porucha osvojování pravopisu, která se projevuje v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Druhotně je postiženo osvojování a aplikace gramatických pravidel.¹⁴⁷

MÜLLER¹⁴⁸ ve své knize uvádí, že dysortografie je někdy zařazena pod společný pojem s dyslexií. Dále uvádí, že speciální testy pro diagnostiku dyslexie často obsahují ověření pravopisných chyb. Také ZELINKOVÁ¹⁴⁹ se zmiňuje o faktu, že pokud není třeba blíže specifikovat poruchu, používá se pro dysortografii, ale také pro dysgrafii společné označení dyslexie.

Dysortografické poruchy vznikají v důsledku narušené sluchové percepce, sluchové orientace a sluchové paměti. Kvůli těmto obtížím mívají děti s dysortografií zhoršený jazykový cit. Nejčastěji dochází ke specifické chybovosti při psaní diktátů, při kterém musí žák sluchem zachytit mluvené slovo a v zápětí je převést do písemné podoby.¹⁵⁰

Žáci s poruchou dysortografie se dopouštějí specifických pravopisných chyb, pokud se ale diagnostikuje dyslexie až ve vyšších třídách, přibývají ke specifickým chybám i běžné pravopisné chyby.¹⁵¹

BARTOŇOVÁ¹⁵² shodně s JUCOVIČOVOU – ŽÁČKOVOU¹⁵³ uvádějí mezi specifické dysortografické chyby vynechávání písmen, slabik, slov a vět, dále přidávání písmen, slabik a vět, nedodržování hranic slov v písmu (např. zazpívámesí, veškole). Dysortografické děti také vynechávají nebo špatně umísťují diakritická znaménka, přesmykují slabiky (např. kolo-loko), zaměňují zvukově podobné znělé a neznělé hlásky (např. sníh ..h/ch) nebo zvukově podobné slabiky (bě, pě, vě, mě nebo di, ti, ni,

¹⁴⁶ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 97.

¹⁴⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 9.

¹⁴⁸ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 70.

¹⁴⁹ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 10.

¹⁵⁰ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 23.

¹⁵¹ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 92.

¹⁵² BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 46-47.

¹⁵³ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 23-24.

dy, ty, ny). BARTOŇOVÁ¹⁵⁴ navíc uvádí nedodržování délek samohlásek, chyby v přepisu, chyby z artikulační neobratnosti a nápadné váhání a pomalost.

MÜLLER¹⁵⁵ popisuje několik zásad souvisejících s hodnocením diktátů a jiných písemných projevů. Chyby by neměly být opravovány červeně, ale raději tužkou. Dítě by si tyto chyby totiž mohlo díky červené barvě zafixovat. Dále bychom měli pomáhat dítěti nalézt a zdůvodnit si jeho chyby. Můžeme využívat zrakovou paměť, a to opakovaným přepisováním problematického slova a také bychom se měli vyvarovat kritickému hodnocení.

Reedukace dysortografie

Pokud mají žáci potíže s rozlišováním slabik dy-di, ty-ti a ny-ni, musíme využít všechny jejich smysly. Pomůckou je mačkadlo, což je destička, na které jsou tvrdé a měkké slabiky. Další pomůckou jsou tvrdé dřevěné kostky se slabikami dy, ty, ny a měkké molitanové kostky s di, ti, ni.¹⁵⁶ ZELINKOVÁ¹⁵⁷ nám přibližuje doporučený postup při práci s kostkami. Nejprve učitel říká dvojice slabik, které žák opakuje a přitom ohmatává správnou kostku. Dalším krokem je vyhledávání slov s danou slabikou. Žák mačká kostku, vyslovuje slabiku a hledá slova se stejnou slabikou (např. slabika dy/dý .. dým, ledy). Potom žák určuje slabiku ve slově, musí ji sám najít a zmáčknout správnou kostku. Předposledním krokem je rozlišování slov s odlišnými slabikami, které poté dosadí do věty. Posledním cvičením je procvičování slov obsahujících více problematických slabik. JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁵⁸ dále radí použít karty s i/y odlišených barevně. Y je černé, tvrdé jako zem, I je žluté, měkké jako pampeliška. Pomůckou je i hlava jelena, kdy tvrdé parohy jsou Y a měkký čumáček je I. Použít můžeme i dva domečky označené Y/I, do kterých děti třídí kartičky s neúplnými slovy.

Při nácviku rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek učíme nejprve děti vyslovovat dlouhé samohlásky ve slově s prodloužením. Pak cvičíme slova, která při změně délky samohlásky změni význam (např. teto – této). Také zaznamenáváme rytmus slova (hrnek . . ; hrníček . - .). K rozlišování se používá pomůcka bzučák.

¹⁵⁴ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 46-47.

¹⁵⁵ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 70.

¹⁵⁶ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 48.

¹⁵⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 102-103.

¹⁵⁸ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 137-138.

BARTOŇOVÁ¹⁵⁹ radí několik her ke znázorňování délky slabik, například pomocí stavebnice. Děti skládají rytmus slova, k čemuž používají krátké a dlouhé dílky stavebnice. Děti si také mohou vymýšlet slova podle zadaného rytmu nebo mohou doplňovat krátké a dlouhé samohlásky do textu tak, aby se věta rýmovala.

Pokud děti vynechávají písmena, můžeme použít cvičení, kdy mají za úkol vyhledávat neposlušná písmenka, která do slova nepatří, mohou skládat rozstříhaná slova (na slabiky, na hlásky, apod.) nebo jim domýšlet chybějící část. Také můžeme nechat děti psát slabiky nebo slova pozpátku (seno – ones). Pokud děti vynechávají, přidávají nebo nesprávně umisťují diakritická znaménka, můžeme slova vytleskávat nebo vyťukávat. Také můžeme využívat kartičky s tečkou a čárkou nebo krátkými a dlouhými samohláskami. Učitel předříkává slova a dítě zvedne vhodnou kartičku. Délky samohlásek se dají znázorňovat i na různých pružných gumách.¹⁶⁰

Dalším kritickým bodem u dysortografiků je rozlišování hranic slov v písmu, což vzniká na podkladě narušené schopnosti analýzy, syntézy a diferenciací. Nejprve s dětmi určujeme počet slov v jednoduchých větách, kde nejsou ani předložky ani zvrtná zájmena. Počet slov ve větě děti počítají pouze sluchem. Počet slov mohou vytleskávat, vydupávat nebo třeba znázorňovat dílky stavebnice. Dále můžeme napsat popletené věty, ve kterých budou některá nebo i všechna slova napsaná dohromady (např. Maminkasmaží k oběduřízky.). Podobnou činností je rozstříhávání papírových proužků se slovy psanými dohromady.¹⁶¹

MATĚJČEK¹⁶² ve své knize píše o Metodě barevných písmen. Je to metoda vhodná pro dysortografiky, kterým díky této metodě usnadníme psaní diktátů. Potřebujeme k tomu barevně upravenou abecedu. Základní barva tabulky je světle šedá a jsou zde nalepena písmena podle abecedního pořádku. Samohlásky jsou bílou barvou, tvrdé souhlásky jsou černé, měkké souhlásky žluté a obojetné souhlásky modré. Díky této tabulce dítě ví, kdy psát „y“ nebo „i“. Modrá barva ho varuje, že si musí dát pozor, zda dané slovo nepatří mezi vyjmenovaná. V tabulce jsou ještě červeně vyznačena písmena d, t a n. Jsou to písmena pro děti nebezpečná. Píše se po nich „y“, ale také „i“ podle toho, jak bylo písmeno vysloveno. Dítě se velmi brzy naučí tabulku používat

¹⁵⁹ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. 2006, s. 48.

¹⁶⁰ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 130-134.

¹⁶¹ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 139-140.

¹⁶² MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 205-207.

a postupně tuto pomůcku odkládá a poté ji používá jen tehdy, pokud si se slovem neví rady.

JUCOVIČOVÁ – ŽÁČKOVÁ¹⁶³ radí čtyři způsoby, jakými mohou děti s dysortografickou poruchou psát diktáty. Je to diktát komentovaný, při kterém dítě nahlas zdůvodňuje gramatické jevy, interpunkci a vše, co se ve větě objeví. Dalším způsobem je „krabičkový“ diktát. Dítě si z krabičky vylosuje větu, kterou připevní na magnetickou tabuli a poté samo větu autodiktátem zapíše. Také známe „milosrdný“ diktát, při kterém učitel žákovi sdělí počet chyb a žák je může najít a opravit. Posledním způsobem je stop diktát. Pokud by mělo být v diktátě složitější slovo, učitel řekne „stop“, dítě slovo odůvodní a až poté pokračují.

TYMICHOVÁ¹⁶⁴ uvádí jako nedocenitelnou pomůcku pro dysortografiky průhlednou fólii, která může být použita například při psaní pravopisných cvičení. Při psaní na fólii si žák rychle procvičuje a zároveň se neunavuje dlouhým opisováním. Výhodou je také to, že svou pozornost může plně věnovat pravopisným jevům. Pomoci mohou dysortografická cvičení, která nám ve své knize nabízí KUBICKÁ¹⁶⁵.

V souvislosti s reedukací dysortografie BARTOŇOVÁ¹⁶⁶ popisuje několik pohybových her pro relaxaci. Jednou z těchto her je hra s názvem Černý muž, při které žáci nacvičují rytmiizaci a rozpoznávání počtu slabik ve slovech. Jedno z dětí je černý muž, který stojí na opačném konci třídy než ostatní děti. Ty jsou na druhé straně seřazeny do řady a ptají se černého muže, kolik k němu mohou udělat kroků. Černý muž odpovídá slovy, ostatní děti mohou udělat jen daný počet kroků, kolik bylo ve slově slabik. Můžeme černému muži ulehčit práci a dát mu kartičky se slovy, ze kterých by si mohl slova vybírat.

4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností a týká se zejména zvládání základních početních výkonů.¹⁶⁷ Dyskalkulické obtíže mohou být spojovány s narušeným sluchovým a zrakovým vnímáním, s narušenou sluchovou či zrakovou

¹⁶³ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2008, s. 145.

¹⁶⁴ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 94.

¹⁶⁵ KUBICKÁ, E.: *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*. 1994.

¹⁶⁶ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 65.

¹⁶⁷ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 109.

paměti, mohou být také sekundárním důsledkem potíží ve čtení.¹⁶⁸ Z toho vyplývá, že dyskalkulie má mnoho specifických projevů, které mohou být shodné s projevy dyslexie, dysgrafie i dysortografie.¹⁶⁹

Potíže dětí při osvojování matematických pojmů a zvládnání učiva matematiky souvisejí s osobností dítěte, s osobností učitele matematiky a rodičů a také s obsahem učiva matematiky.¹⁷⁰

Podle MÜLLERA¹⁷¹ i podle FISCHERA – ŠKODY¹⁷² můžeme dyskalkulii členit vzhledem k projevům na dyskalkulii praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou a operační. Praktognostická dyskalkulie znamená poruchu manipulace s předměty nebo symboly, zejména se jedná o neschopnost pochopení pojmu číslo. Nedokáže pochopit přidávání, ubírání množství, rozkládání nebo porovnávání počtu. Při verbální dyskalkulii není dítě schopné slovně označit množství a počet předmětů, operačních znaků a matematických úkonů. Problémem je také vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu nebo vyjmenovat řadu sudých či lichých čísel. Lexická dyskalkulie je snížená schopnost číst číslice, čísla, operační symboly a matematické příklady. Obtížně čtou vícemístná čísla, desetinná čísla, zlomky a římské číslice. Často dochází k zrakové záměně podobných čísel. Grafická dyskalkulie představuje neschopnost dítěte psát matematické znaky, zejména při psaní diktátů nebo přepisů. Při grafické dyskalkulii také dochází k potížím při kreslení geometrických tvarů. Potíže se také vyskytují při sčítání čísel pod sebou. Při operační dyskalkulii dochází k obtížím v provádění základních matematických operacích, čili při sčítání, odčítání, násobení a dělení. Dále se žáci dopouštějí záměn jednotek a desítek při sčítání, zaměňují čitatele se jmenovatelem. MÜLLER¹⁷³ navíc uvádí ideognostickou dyskalkulii, což je porucha chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Také dochází k potížím ve slovních úlohách, které dítě nedokáže převést do početní operace.

BARTOŇOVÁ – VÍTKOVÁ¹⁷⁴ ve své knize popisují školské důsledky dyskalkulie. Autorky se zmiňují o úzkosti dyskalkulických dětí, pokud mají vyřešit nějaký aritmetický problém. Dyskalkulik má často špatnou úpravu, která vede k chybám

¹⁶⁸ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 74.

¹⁶⁹ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 113.

¹⁷⁰ KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. 2000, s. 29.

¹⁷¹ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 75-76.

¹⁷² FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 113-114.

¹⁷³ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 76.

¹⁷⁴ BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 2007, s. 110.

ve výpočtech. Úlohu vyřeší správně spíše u tabule než do sešitu. Dítě je schopno řešit úlohu logickou úvahou, ale ve výpočtu poté chybuje. Zmiňují se také o skutečnosti, že při řešení úlohy si dyskalkulik vybaví pouze dva následující kroky a nic víc.

POKORNÁ¹⁷⁵ popisuje dyskalkuliky jako děti selhávající v úkolech předpokládajících představivost, orientaci v ploše a v prostoru a také, mají-li prokázat vzhled do vztahů mezi čísly. Jsou schopny klasifikace a řazení, například barev, tvarů nebo velikostí. Každému objektu přiřazují jedno číslo v číselné řadě.

Reedukace dyskalkulie

V souvislosti s reedukací dyskalkulie ZELINKOVÁ¹⁷⁶ uvádí potřebu respektování vývoje psychických funkcí a úrovně vývoje dítěte. Prvním krokem je rozvoj psychických funkcí, poté rozvíjení předčíselných představ, utváření matematických pojmů a následně můžeme vysvětlovat matematické operace. Pokud dítě s dyskalkulií nezvládá nějaký úkol, musíme jej rozdělit do více kroků, které postupně procvičujeme a přidáváme nové situace.

Základem pro utváření matematických představ jsou předčíselné představy. K jejich osvojování dochází již v době předškolního věku. U dyskalkulických dětí bychom však tuto etapu neměli ve škole přeskočit. Při nácviku předčíselných představ děti třídí předměty podle jednoho nebo více znaků, například podle barvy nebo tvaru. Zadáním může ale také být, aby dítě oddělilo od skupiny to, co tam nepatří. V této etapě se děti seznamují s pojmy více, méně, stejně, nejméně, nejvíce, největší a nejmenší. Učí se pokračovat v řazení prvků (např. ○ □ ○ □ ○ . . .) a také se učí rozlišovat části od celku.¹⁷⁷

Po předčíselných představách následuje nácvik číselných představ. „*U dětí, které nemají utvořeny číselné představy, se číslo 4 vztahuje na čtvrtý předmět sám o sobě, ne na skupinu čtyř předmětů. Slovo čtyři neužívají k označení množství, ale jako název pro číslo 4 nebo čtvrtý předmět v řadě*“. Při vytváření číselných představ musíme používat konkrétní předměty jako názorný materiál. Pokud bychom rychle přešli k osvojování matematických operací, mohlo by si je dítě osvojit jen na základě paměti, ale bez porozumění.¹⁷⁸ BLAŽKOVÁ¹⁷⁹ píše o nutnosti nejprve děti naučit chápat čísla

¹⁷⁵ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 260.

¹⁷⁶ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 112.

¹⁷⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, 112-113.

¹⁷⁸ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 114.

¹⁷⁹ BLAŽKOVÁ R.: *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 2009, s. 24.

od 1 do 5, až poté čísla do 10 a nulu. Děti by se měly naučit vytvářet skupiny o daném počtu prvků a zapsat jejich počet. S dětmi provádíme cvičení s hračkami, obrázky, využíváme pohádek a her, díky kterým dojde k pozdějšímu chápání pojmu čísla.

ZELINKOVÁ¹⁸⁰ v souvislosti s utvářením pojmu čísla popisuje tři kroky, kterých je třeba se držet. Prvním krokem je manipulace s předměty spolu se slovem, kdy dítě vezme každý předmět do ruky a zároveň počítá. V druhém kroku počítá názorné pomůcky, ale již s nimi nemanipuluje a do třetice již počítá z paměti.

Jako cvičení k utváření pojmu čísla nám POKORNÁ¹⁸¹ nabízí rozvíjení představy určitého množství prvků. Díky tomuto cvičení by dítě mělo přestat počítat prvky po jedné a naučit se vnímat určité množství na strukturovaném vzoru. K nácviku můžeme použít kartičky se sestavami čísel nebo hrací kostky. Společně s postřehováním množství v oboru do deseti bychom měli u dítěte vytvářet představu početní řady. Grafickou řadu znázorníme pomocí čísel v kroužcích, aby čísla nesplývala a dítě je vnímalo jako samostatné prvky. Díky takovéto číselné řadě se v ní děti začínají orientovat a přestávají počítat na prstech. Představy se vytvářejí rychleji, pokud si dítě tuto osu dokáže vybavit v mysli se zavřenýma očima. ZELINKOVÁ¹⁸² popisuje vyhledávání čísel k danému množství prvků a naopak, doplňování čísel do číselné řady (např. 15 – 16 – ... – 18), porovnávání čísel ($8 = 8$, $110 > 101$), řazení karet s čísly podle velikosti, rozklad čísel (9 na 6 a 3), znázorňování čísel do mřížky nebo grafické znázornění zlomků (např.  $\frac{2}{5}$).

Základní matematické operace doporučuje ZELINKOVÁ¹⁸³ k lepšímu pochopení dětí cvičit následujícími způsoby. Učitel může říkat slovní příklady a žák má za úkol určit matematický znak, který by použil (např. Mám 2 žluté a 1 modrou pastelku. Kolik mám pastelek?). Dítě také může vymyslet příklad, ve kterém by použilo znaménko +. Autorka také popisuje hru, kterou hrají dvě děti. Mají kostku s čísly +1, +2, -1, -2 a kelímek s knoflíky. Postupně házejí kostkou a přitom říkají slova přibírám, dostávám, ubírám, ztrácím. Hra končí, pokud jedno z dětí již nemá žádný knoflík. Cílem hry je, aby si dítě spojilo znaménko s jeho významem. Také BARTOŇOVÁ¹⁸⁴ popisuje několik her k zapamatování a procvičení početních výkonů. Jednou z her je

¹⁸⁰ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 114.

¹⁸¹ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 262.

¹⁸² ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 114-115.

¹⁸³ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 117-118.

¹⁸⁴ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. 2006, s. 104.

využití týdenního kalendáře. Děti si tak mohou zapamatovat násobky číslíce 7 díky spočítání dnů v týdnu. Děti tak zjistí, že týden má 7 dní, dva týdny mají 14 dní atd. Další možností je vytukávání početních výkonů na desku lavice. Učitel zadá příklad, například $5 + 2 = 7$. Žák si vytuká číslo 5 a číslo 2, dohromady slyší 7 úderů.

4.5 Dyspraxie

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony. Může se projevit v běžných denních činnostech, například ve vyučování. BARTOŇOVÁ¹⁸⁵ podle Mezinárodní klasifikace nemocí pojmenovává dyspraxii jako specifickou vývojovou poruchu motorické funkce. DVOŘÁK¹⁸⁶ uvádí různá označení pro dyspraxii, a sice poruchy hybnosti, poruchy motoriky, dětská neobratnost, snížená schopnost vykonávat složitější úkoly či vývojová koordinační porucha. Dyspraktické děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, mohou mít potíže při psaní nebo v řeči. Výrobky těchto dětí bývají nevzhledné, což u nich může vyvolávat nechuť k motorickým činnostem. ZELINKOVÁ¹⁸⁷ se zmiňuje o dalších projevech, například mají dyspraktické děti potíže naučit se jíst lžičkou, zapínat si knoflíky, nebo mají potíže naučit se jezdit na kole. KIRBYOVÁ¹⁸⁸ v souvislosti s tímto tématem přidává neschopnost chytat míč, potíže při řízení auta nebo při vykonávání některých domácích prací. Dyspraktici se mohou chovat zmateně nebo jim může dělat potíže komunikace s jinými lidmi.

„Snad každé dvanácté dítě a následně dospělý v populaci trpí specifickou poruchou jemné motoriky, dyspraxií anebo obecněji vývojovou poruchou koordinace.“¹⁸⁹

Projevy dyspraxie můžeme pozorovat krátce po narození a provázení jedince během celého života.¹⁹⁰

¹⁸⁵ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 12.

¹⁸⁶ DVOŘÁK, J.: *Vývojová verbální dyspraxie*. 2003, s. 14.

¹⁸⁷ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 205.

¹⁸⁸ KIRBYOVÁ, A.: *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. 2000, s. 9.

¹⁸⁹ KIRBYOVÁ, A.: *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Speciální pedagogika 2001/2*, s. 110.

¹⁹⁰ ZELINKOVÁ, O.: *Dyspraxie. Pedagogika 2007/1*, s. 58.

Reedukace dyspraxie

S dětmi můžeme provádět cviky vhodné ke zlepšení dovedností sebeobsluhy. Děti jsou rozděleny do družstev a předávají mezi nohama a přes hlavu kroužky tomu, kdo stojí za nimi. Tato hra je nácvikem dovedností na toaletě. Pokud chceme nacvičit dovednosti pro oblékání, použijeme obruče, kterými děti prolézají. Vždy zvednou obruč nad hlavu a spustí ji kolem těla dolů. Dále můžeme s dětmi provádět cviky na zlepšení hrubé a jemné motoriky.¹⁹¹

4.6 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení a je charakteristická nízkou úrovní kresby. „*Dítě zachází s tužkou neohrabaně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy*“.¹⁹² „*Je poruchou kresebného aktu. Jejich samostatný výskyt, bez spojení s dysgrafiemi, je vzácný.*“¹⁹³

Kresba má nízkou úroveň odpovídající věkově mladším dětem, například jsou kresleny nedokonalé tvary bez podstatných detailů. Patrná je také disproporce částí těla nakreslených postav, ke kterým děti připojují jednotlivé části na špatném místě. Obtíže se projevují i při členění plochy papíru.¹⁹⁴

4.7 Dismúzie

„*Dysmuzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus. Potíže se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými*“.¹⁹⁵

Mezi průvodní jevy patří ochuzení o příjemné estetické prožitky z hudby. Tato porucha se často vyskytuje izolovaně, bez přítomnosti jiných poruch.¹⁹⁶

¹⁹¹ KIRBYOVÁ, A.: *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. 2000, s. 57, 74-76.

¹⁹² BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 12.

¹⁹³ MÜLLEROVÁ, R. *Logopedie*.

¹⁹⁴ SOŠS a SOU Kadaň, výchovné poradenství školy. *Dyspinxie*.

¹⁹⁵ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 12.

¹⁹⁶ SOŠS a SOU Kadaň, výchovné poradenství školy. *Dysmúzie*.

FISCHER – ŠKODA¹⁹⁷ rozdělují dysmuzii na expresivní a totální formu. Expresivní forma znamená, že dítě nedokáže reprodukovat známý hudební motiv, i když jej dokáže identifikovat. Totální forma znamená nedostatek hudebního smyslu, dítě nechápe hudbu, nedokáže si ji zapamatovat ani identifikovat. MONATOVÁ¹⁹⁸ shodně uvádí, že dítě nemusí projevovat zájem o hudbu, protože ji nechápe.

K dyspínii a dysmúzií není v literatuře dostatečné množství informací o možné reedukaci, proto se o ní nezmiňují.

¹⁹⁷ FISCHER, S.; ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. 2008, s. 114.

¹⁹⁸ MONATOVÁ, L.: *Pedagogika speciální*. 1995, s. 179.

5. Hodnocení a klasifikace žáků s poruchami učení

Hodnocení znamená vyjádření učitele k osobě dítěte. Může být verbální nebo nonverbální. I děti s poruchami učení očekávají od učitele hodnocení své práce. U dětí s poruchami učení hodnotíme je samotné a jejich posun, naopak bychom je neměli srovnávat s ostatními dětmi ve třídě. Děti se specifickými poruchami učení mají průměrnou až nadprůměrnou inteligenci, a proto jejich potíže vyplývající z poruch učení nesmíme považovat za neschopnost nebo až za lajdáctví. Hodnocením můžeme děti motivovat k dalším činnostem. Velký účinek může mít třeba jen pochvala, úsměv nebo uznání.¹⁹⁹

BARTOŇOVÁ²⁰⁰ doporučuje uvést požadavky na rozsah zvládnutého učiva do žákova individuálního vzdělávacího plánu. V něm by poté neměl chybět způsob, kterým bude žák hodnocen, neboť učitel má celou škálu možností, jak hodnotit. Použít lze slovní hodnocení, kterým můžeme hodnotit žákovy úspěchy i neúspěchy, můžeme do něho zařadit i doporučení, co je třeba procvičit a zopakovat. Slovní hodnocení je výhodné použít v době, kdy žákova snaha neodpovídá jeho výsledkům. Další možností je použít mírnější klasifikaci, která může být o jeden i více stupňů zmírněna. BLAŽKOVÁ²⁰¹ za nejlepší způsob považuje hodnocení známkou doplněnou o slovní komentář. Učitel by ale měl ostatním dětem ve třídě zdůvodnit, proč je jejich spolužák s poruchou učení hodnocen tímto způsobem.

¹⁹⁹ BLAŽKOVÁ R.: *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 2009, s. 87.

²⁰⁰ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005 s. 115.

²⁰¹ BLAŽKOVÁ R.: *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 2009, s. 88.

6. Individuální vzdělávací program (IVP)

Individuální vzdělávací program je zpracováván pro integrovaného žáka. Vypracovává ho třídní učitel. Dále se na jeho tvorbě mohou podílet poradenská zařízení, výchovný poradce, školní psycholog či zákonný zástupce dítěte, pro nějž je program vytvářen.²⁰²

Individuální vzdělávací program umožňuje žákovi pracovat podle jeho možností a tempem, který mu vyhovuje. Žák se nemusí řídit učebními osnovami, což učiteli umožňuje pracovat s ním, jak sám potřebuje. Díky programu končí stresující porovnávání žáka s ostatními spolužáky. Na přípravě individuálního vzdělávacího programu pracují také rodiče a žák, kteří se tak stávají aktivními účastníky.²⁰³

ZELINKOVÁ²⁰⁴ v knize popisuje principy, podle kterých je individuální vzdělávací program tvořen, a sice vychází z diagnostiky odborného pracoviště, z pedagogické diagnostiky učitele, respektuje závěry z diskuse se žákem a jeho rodiči. Individuální vzdělávací program je vypracován pro předměty, ve kterých se projevují žákovy poruchy učení.

Individuální vzdělávací program má podle BARTOŇOVÉ²⁰⁵ obsahovat základní údaje o žákovi (vyšetření z pedagogicko psychologické poradny, datum vyšetření, výchozí učební dokumenty, vyučovací předmět, speciálně pedagogickou a psychologickou péči, nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty a účast dalšího pedagogického pracovníka nebo asistenta). V individuálním vzdělávacím programu by měla být zmíněna spolupráce se zákonnými zástupci, dále podíl žáka na řešení problému, jmenovité určení pracovníka z poradenského zařízení, jména těch, kteří se podíleli na vypracování programu a na závěr podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka pedagogicko psychologické poradny a případně také podpis žáka. MERTIN²⁰⁶ poukazuje na to, že v našem školství není obsah individuálního vzdělávacího programu stanoven, musí však obsahovat úpravy učební látky a učebních postupů a také kroky vedoucí ke kompenzaci, nápravě a zmírnění vlivu prokázané poruchy.

²⁰² BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 94.

²⁰³ ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2001, s. 172.

²⁰⁴ ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení*. 2009, s. 221-222.

²⁰⁵ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. 2005, s. 94-95.

²⁰⁶ MERTIN, V.: *Individuální vzdělávací program*. 1995, s.52.

6.1 Integrace žáků se specifickými poruchami učení

Žák může být integrován pouze na základě odborného posudku z pedagogicko psychologické poradny, kterému předchází vyšetření. O vyšetření v pedagogicko psychologické poradně žádají zákonní zástupci dítěte, kteří by měli o výsledku co nejdříve informovat výchovného poradce školy nebo třídního učitele, aby mohli pedagogové se žákem pracovat dle doporučení poradny.²⁰⁷

„Má-li žák posudek k integraci, je mu vypracován individuální vzdělávací plán. Integrace žáka je platná po dobu jednoho roku, poté následuje kontrolní vyšetření. Na základě tohoto vyšetření pedagogicko psychologická poradna diagnózu prodlouží nebo může být žák na základě odborného vyšetření pouze zohledněn.“²⁰⁸

²⁰⁷ BUREŠOVÁ, M., Základní škola v Sezimově Ústí.

²⁰⁸ BUREŠOVÁ, M., Základní škola v Sezimově Ústí.

II. Praktická část

1. Cíl práce, otázky a objekt výzkumu

1.1 Cíl práce

Jak jsem uvedla v teoretické části, jsou specifické poruchy učení obtížemi projevujícími se při nabývání dovedností nejen v oblastech, kde je defekt nejvýraznější, ale spojují se také s řadou dalších projevů. Děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení jsou intelektově průměrné až nadprůměrné, pocházejí z dostatečně podnětného rodinného prostředí a jejich obtíže nevznikly jako důsledek didaktických chyb učitele. Právě práce učitele při běžné výuce je pro výchovu a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení velmi důležitá. Proto je tato práce zaměřena na zjišťování informací od vyučujících prvního stupně základních škol, které se s dětmi s diagnostikovanou poruchou učení ve škole setkávají každý den. Pokládané otázky se týkaly znalostí a zkušeností v této oblasti, ale především mě zajímalo, jak k dětem s poruchami učení jednotlivé paní učitelky přistupují. Snažila jsem se objektivně zjistit, zda jsou postoje vyučujících k žákům s poruchami učení spíše kladné či záporné, neboť právě postoj učitelky se může promítnout nejen do znalostí a následně i výsledků žáka, ale i do psychického rozpoložení dítěte. Promítnout se také může do celkového klimatu třídy a do budoucích vztahů mezi žákem s poruchou učení a jeho spolužáky.

1.2 Výzkumná otázka

Jaký je pohled vyučujících prvního stupně základních škol na specifické poruchy učení, a jak v souvislosti s jejich pohledem na danou problematiku přistupují k dětem se specifickými poruchami učení během vyučování?

Podotázky

- Mají vyučující zkušenosti s přítomností žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách základních škol?
- Mají vyučující dostatečné vzdělání a vědomosti v rámci specifických poruch učení?
- Mění se průběh hodiny v souvislosti s přítomností žáka se specifickou poruchou učení?

- Jak se promítá do práce v hodinách vztah mezi žáky se specifickými poruchami učení a jejich spolužáky?
- Jakou roli ve školních výsledcích žáků se specifickou poruchou učení má spolupráce rodičů s vyučujícím?
- Jsou základní školy vybaveny speciálními pomůckami usnadňujícími žákům se specifickou poruchou učení výuku?

1.3 Objekt výzkumu

Rozhovor jsem vedla s patnácti vyučujícími základních škol městského i venkovského typu, které mají různou délkou své praxe. Hovořila jsem s paní učitelkou, která vyučuje druhým rokem, ale také s paní učitelkou, která působí ve školství již 34 let. Celkem jsem navštívila pět základní škol. Charakteristika jednotlivých vyučujících je uvedena v příloze 3. Celkové shrnutí uvádím v tabulce 1 níže.

Tabulka 1: **Celkové shrnutí zjištěných údajů**

		Počet učitelek
Typ školy	městský	8
	venkovský	7
Délka praxe	1 – 10 let	3
	11 – 20 let	6
	21 – 30 let	4
	31 – více	2
Typ specifické poruchy učení, se kterou jste se setkala		
	dyslexie	12 (z 15)
	dysgrafie	7 (z 15)
	dysortografie	5 (z 15)
	dyskalkulie	2 (z 15)
	dyspraxie	1 (z 15)
	dyspinxie	0
	dysmúzie	0
Znalosti v oblasti specifických poruch učení		
	pouze z pedagogické fakulty	4
	z přečtených knih	2
	školení	2
	seminář či kurz	5
	studium speciální pedagogiky	2

Zdroj: vlastní výzkum

2. Metodika

Před započítím výzkumu jsem stála před otázkou, jaký zvolit přístup, zda kvalitativní či kvantitativní. Jak zmiňují ŠVAŘÍČEK – ŠEĐOVÁ²⁰⁹, teprve s odstupem času došlo k vyhranění teoretických východisek obou přístupů, které mají oba své silné stránky. Vymezení zmiňovaných výzkumů můžeme zjednodušit podle použité metody sběru dat, a sice dotazník při kvantitativním výzkumu a rozhovor při kvalitativním výzkumu.

2.1 Kvalitativní výzkum

Každý již někdy slyšel o specifických poruchách učení nebo alespoň o dyslexii. Já jsem se chtěla otázce specifických poruch učení věnovat do hloubky, zajímala mě skutečná situace ve školách a třídách. Proto jsem se rozhodla pro osobní rozhovor s učitelkami, čili kvalitativní způsob výzkumu. „*Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné. Stejně tak nejsou předem stanoveny hypotézy a výzkumný projekt není závislý na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“²¹⁰ STRAUSS – CORBINOVÁ²¹¹ popisují kvalitativní výzkum jako jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.

HENDL²¹² popisuje výhody i nevýhody kvalitativního přístupu. „*Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy.*“

Mezi základní charakteristiky kvalitativního výzkumu HENDL²¹³ řadí tyto body:

- kvalitativní výzkum je prováděn intenzivním kontaktem s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců
- výzkumník usiluje o získání celkového pohledu na předmět studie
- hlavním zprostředkovatelem získávání dat je sám výzkumník

²⁰⁹ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007, s. 13.

²¹⁰ ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007, s. 24.

²¹¹ STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. 1999, s. 10.

²¹² HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005, s. 53.

²¹³ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005, s. 51-52.

- mezi data kvalitativního výzkumu patří přepisy poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audiozáznamy a videozáznamy, deníky, osobní komentáře a další
- „hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce“
- data se souhrnně analyzují a interpretují
- výzkumník při kvalitativním výzkumu sestavuje obraz, který získává hlavní linii v průběhu sběru dat
- výzkumník ve svém zkoumání vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal.

STRAUSS – CORBINOVÁ²¹⁴ nám přibližují, co je třeba k provozování kvalitativního výzkumu. Je to dovednost odstoupit a kriticky analyzovat situaci, rozeznat a vyhnout se zkreslení, získat platné a spolehlivé údaje a také schopnost abstraktního myšlení. Výzkumník musí mít teoretickou a sociální vnímavost, musí si udržet odstup a užívat předešlých zkušeností a teoretických znalostí.

2.1.1 Metody získávání dat pro kvalitativní výzkum

HENDL²¹⁵ mezi metody získávání dat řadí kvalitativní dotazování, pozorování a dokumenty či fyzická data. Dokumenty zde považuje za datový podklad studie nebo jako doplňující data pořízená rozhovory a pozorováním. ŠVARÍČEK – ŠEĐOVÁ²¹⁶ kromě rozhovoru a pozorování jako metodu sběru dat považují pořizování videozáznamu.

Rozhovor

Vzhledem k tomu, že jsem si jako výzkumnou metodu zvolila rozhovory, budu se v této kapitole věnovat pouze jim. ŠVARÍČEK – ŠEĐOVÁ²¹⁷ označují rozhovor jako nejpoužívanější metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, který pojmenovávají jako hloubkový rozhovor. „Celý proces získání dat prostřednictvím této metody sestává

²¹⁴ STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J.: Základy kvalitativního výzkumu. 1999, s. 11.

²¹⁵ HENDL, J.: Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. 2005, s. 164-205.

²¹⁶ ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2007, s. 142-201.

²¹⁷ ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2007, s. 159.

z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.“

Jak HENDL²¹⁸ uvádí, je vždy třeba zvolit obsah otázek, jejich formy a pořadí. Mezi nejdůležitější prvky určující odpovědi dotazovaného patří způsob, jakým je otázka formulována. Otázky by měly být otevřené, neutrální, citlivé a jasné, při vymýšlení otázek musí být brán zřetel na to, abychom se vyvarovali vnucování určitých odpovědí. Zvážit se také musí možná délka rozhovoru. Jisté úskalí se objevuje na začátku rozhovoru, kdy je nutné prolomit psychické bariéry a získat souhlas se záznamem.

ŠVARÍČEK – ŠEĐOVÁ²¹⁹ označují dva hlavní typy rozhovoru, a sice **polostrukturovaný rozhovor**, který vychází z předem sestaveného seznamu témat a otázek, a **nestrukturovaný rozhovor**, který může být založen na jediné otázce, kterou badatel při rozhovoru dále rozvíjí.

Ve svém výzkumu jsem použila polostrukturovaný rozhovor. Měla jsem připraveno devatenáct otázek, přičemž celý rozhovor trval přibližně 45 minut. Otázky jsem kladla vybraným vyučujícím prvního stupně základních škol, následně jsem otázky a odpovědi přepsala a analyzovala. Struktura rozhovoru je v příloze 1. V příloze 2 je pak uveden jeden přepsaný rozhovor.

²¹⁸ HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 2005, s. 166-167.

²¹⁹ ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007, s. 160.

3. Výsledky

3.1 Vzájemné vztahy mezi vyučující a žáky její třídy

Na začátku rozhovoru s každou paní učitelkou jsem se ptala na dvě otázky, které mi měly pomoci zjistit, jak se paní učitelky se svou třídou znají a kolik mají na jednotlivé žáky času a prostoru. Z položených otázek mi vyšly dvě zajímavé skutečnosti.

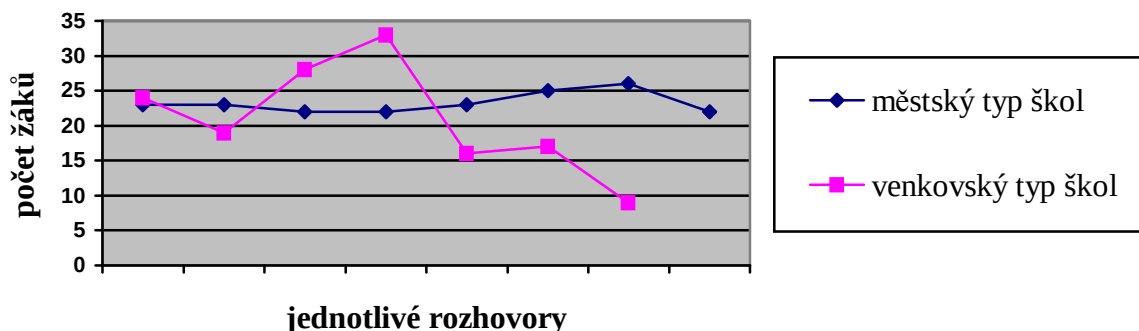
3.1.1 Délka působení vyučující v jedné třídě

Při rozboru první otázky jsem zjistila, že **na venkovských školách** učí paní učitelky svou třídu oproti městským školám déle. Na venkovské škole není výjimkou, pokud si jedna paní učitelka vede svou třídu během celého prvního stupně, tedy pět let. Vyučující se s jednotlivými žáky velmi dobře zná, dokáže předem odhadnout reakci druhého na danou situaci a nemusejí proto ztrácet čas vzájemným poznáváním. **Na školách městského typu** učily paní učitelky třídu jeden, maximálně dva roky. Důvodem je rozdělení vyučujících. Nejčastěji jsem se setkala se vzorcem, kdy paní učitelky učily třídy od první do třetí třídy a paní učitelky, které učily čtvrté a páté třídy.

3.1.2 Počet žáků v jednotlivých třídách

Na školách venkovského typu jsou počty žáků v jednotlivých třídách velmi rozdílné. Například na jedné základní škole je třída se třiceti třemi žáky, ale také třída s devatenácti žáky. Oproti tomu **školy městského typu** byly počty žáků ve třídách velmi vyrovnané. Důvod vidím v té skutečnosti, že městské školy většinou otevírají jednu i více paralelních tříd, proto se počty žáků v ročníku mohou rovnoměrně rozdělit.

Graf 1: Počet žáků v jednotlivých třídách základních škol



Zdroj: vlastní výzkum

3.1.3 Množství učitelů působících v jedné třídě

Čtrnáct vyučujících z patnácti shodně odpovědělo, že v jejich třídě učí i jiní učitelé. Vždy se jedná o více předmětů, které učí jedna další paní učitelka nebo se ve třídě střídá učitelů více. Nejčastějším předmětem, který není vyučován třídní učitelkou, je **anglický jazyk**. Na druhém místě jsou vyučovány jinou paní učitelkou výchovy, a sice **hudební výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova** či **pracovní činnosti**. Na třetím místě v četnosti zmiňovaných předmětů byly **nepovinné** či **povinně volitelné předměty**.

Velmi mě překvapilo, že se ve vyšších ročnících prvního stupně základních škol střídá v jedné třídě i 6 učitelů, s čímž jsem se setkala ve dvou pátých třídách. Ovšem každá mince má dvě strany. Na jednu stranu je pro žáka se specifickou poruchou učení mnohem těžší zvyknout si na přístupy jednotlivých vyučujících, neboť učitelé mohou od žáka vyžadovat různé výkony. Každý má ke specifickým poruchám učení jiný postoj, podle kterého s žákem v hodině jedná. Na druhou stranu jsou takto žáci postupně připravováni na přechod z prvního stupně na druhý stupeň, kde není výjimkou, když mají žáci na každý předmět jiného vyučujícího.

Jednou zajímavostí byla třída, kde jsou děti rozděleny na specializace: „...*pracovní činnosti, výtvarnou výchovu, hudební výchovu a český jazyk*. Žáci jsou rozdělení na *hudebníky, výtvarníky a češtináře*, takže vždy $\frac{1}{3}$ žáků odejde na danou hodinu se svým učitelem.“ (Gábina, 2 roky praxe, městský typ školy)

Zmínit bych také chtěla třídu, kde jeden předmět střídavě vyučují dvě paní učitelky: „V této třídě učíme jeden předmět dva učitelé, konkrétně matematiku a český jazyk – čtení. Je to v rámci hodin „euro“, kdy jsou tyto hodiny jinak placené a musejí být jinak vykazované. Je to také z důvodu velkého počtu dětí. Tyto hodiny se půlí, já učím jednu polovinu třídy a druhá paní učitelka druhou polovinu. Problémem ale je, že každá upřednostňuje jiné vyučovací metody. Jedná se vždy o dvě hodiny v týdnu, zbytek hodin učím jen já. Nikdy bych to ale nedoporučila a je to pro mě negativní zkušenost.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

3.2 Znalosti v oblasti specifických poruch učení

O této otázce jsem se již zmínila ze začátku praktické části v tabulce 1. Nyní bych pouze doplnila několik zajímavých údajů, které se v rozhovorech objevily.

Paní učitelky hovořily o absolvování seminářů a kurzů, které probíhaly především v 90. letech, když se dyslexie a ostatní specifické poruchy učení začaly objevovat, začalo se o nich mluvit. V dnešní době na kurzy nemají školy dostatek peněz, musel by si je učitel uhradit soukromě. Padl ale také názor, že v poslední době kurzy o specifických poruchách učení nebyly, nebo byly v Praze, Brně či Ostravě. Škola by ale cestu opět neproplatila.

Některé paní učitelky uváděly získávání informací o dané problematice vyměňováním zkušeností s kolegyněmi. Především k tomu měly příležitost vyučující velkých městských škol, kde byly v dřívější době zřizovány vyrovnávací třídy, kam chodily právě děti se specifickými poruchami učení.

Znalosti o specifických poruchách učení lze také získat ze stránek pedagogicko psychologické poradny a z přečtených zpráv o dítěti vyšetřeném poradnou. Paní učitelky s delší dobou praxe uvádějí získávání informací o poruchách učení pozorováním žáků se specifickou poruchou učení.

„... Takže co mám znalosti, tak většinou to, co jsem přečetla ze zpráv a z pozorování těch dětí. Já jdu hodně přes cit a ne přes to, co si přečtu a naučím se. Všechny termíny, které používám, jsou v papírech o dětech, které trpěly specifickými poruchami učení. Nejsem v tom kovaná.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

Konkrétně bylo uvedeno absolvované školení „Práce se žáky s LMD“ z roku 1999. Dvě paní učitelky mají vystudovanou speciální pedagogiku. Jedna z nich navíc prošla kurzy od paní doktorky Zelinkové, ze kterých získala několik certifikátů, druhá paní učitelka získala navíc osvědčení s názvem „Kompetence výchovných poradců v oblasti péče o žáky se zdravotním postižením I.“ a osvědčení „Arteterapie“.

3.3 Zkušenosti vyučujících s žáky se specifickou poruchou učení

Tématem diplomové práce je problematika specifických poruch učení, a tak jsou další kapitoly, stejně jako byly kladeny otázky, věnovány této oblasti. Zkušenost se specifickými poruchami učení, ať v menší či větší míře, mají všechny dotázané paní učitelky. V dnešní době je mezi pedagogy povědomí o specifických poruchách učení poměrně velké. Díky tomu jsou žáci s projevy specifické poruchy učení posíláni na doporučení paní učitelky rodičům na vyšetření do pedagogicko psychologických poraden či speciálně pedagogických center mnohem častěji, než tomu bylo v dřívějších dobách. Proto je také **počet diagnostikovaných žáků** ve třídách větší.

„...snad v každé třídě, kterou jsem učila, byl někdo se specifickou poruchou učení, nejvíce jsem měla dyslexii.“ (Barbora, 24 let praxe, venkovský typ školy)

„Na škole pracuji jako výchovný poradce. Společně s kolegyněmi a rodiči našich žáků spolupracujeme s Pedagogicko psychologickou poradnou v Českém Krumlově. V každé třídě sedí průměrně jeden žák s potvrzenou poruchou učení.“ (Blanka, 11 let praxe, venkovský typ školy)

Roste ale také **počet integrovaných žáků** do běžných základních škol, neboť se kvůli nedostatku financí ruší většina speciálních, takzvaných dyslektických, tříd. Jedna ze zpovídaných vyučujících dříve učila v dyslektických třídách a na mou otázku, jakou má zkušenost s dětmi s poruchami učení, mi odpověděla takto: *„Je to velmi náročná práce, ale je pravda, že když byly děti v té specializované třídě, tak to byla výhoda pro učitele. Je něco jiného toho žáka integrovat, někdy jde ty jeho poruchy s ostatními žáky těžko zkombinovat. Tam měl učitel více prostoru a byl tam daný maximální počet žáků, asi patnáct ve třídě, což byla určitá výhoda. Ale nebylo to často jednoduché.“* (Daniela, 21 let praxe, městský typ školy)

V rámci častější integrace žáků s poruchami učení do běžných základních škol, je **spolupráce vyučující a pedagogicko psychologické poradny** nutností. Integrovaní žáci poradnu pravidelně navštěvují a poradna posílá paní učitelce doporučení, jak s žákem v hodinách pracovat. Ne vždy ale mají paní učitelky s poradnami pozitivní zkušenosti: „*S poradnou nemám moc dobrou zkušenost, většinou máme podle nich dětem všechno prominout, všechno tolerovat, ale kdybychom to dodržovali, tak by se tyto děti nic nenaučily. Musím si tu cestu najít sama.*“ (Dita, 20 let praxe, městský typ školy)

Přístup učitele ke své osobě i své školní výsledky často ovlivní žák sám. Některé paní učitelky zmiňovaly **individualitu dětí**, která hraje roli **v jeho celkové úspěšnosti**. Samozřejmě také záleží na míře závažnosti poruchy. Pokud se žák snaží, může své spolužáky v mnohém předčit.

„*...znám spoustu dětí dyslektiků, kteří vystudovali vysokou školu.*“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

Ovšem pokud žák učivu nerozumí a nestíhá tempu ostatních spolužáků, může se místo snahy nudit. To se poté odráží i na zkušenostech vyučujících s těmito žáky: „*Žáci většinou v hodině vyrušovali, nestíhali psaní a špatně chápali text. To se odráželo také v dalších předmětech.*“ (Drahomíra, 34 let praxe, městský typ školy).

3.4 Názor vyučujících na specifické poruchy učení

Kdybych měla shrnout všech patnáct názorů na specifické poruchy učení, řekla bych, že jsou všechny zpovídané paní učitelky jednomyslně pro **posílání a diagnostikování dětí v poradnách**. V zápětí ale většina z nich dodává, že **diagnostiky nesmí být zneužíváno**. Rodiče často posílají své děti na vyšetření jen z důvodu, aby jim byly sníženy nároky kladené na ně ve škole.

„*Je potřeba, aby se žáci vyšetřovali. Myslím, že již ve společnosti nejsou předsudky. Doba, kdy tomu lidé nevěřili, již asi pominula. Nyní bych řekla, že mají tendenci toho zneužívat. Myslím si, že by bylo potřeba se tomu i více věnovat ...*“ (Daniela, 21 let praxe, městský typ školy)

„Vyšetření ano, pokud rodiče přijmou to, že dítě potřebuje pomoc. Ne jako úlevu pro vyučování. Říkám rodičům naprosto jasně, že diagnostika poruchy není o tom, že dítě dostane úlevu. Je to o tom, že rodiče musejí s dítětem doma o to více pracovat. S tím je seznámím ještě dříve, než dítě posílám do poradny.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

„Mám pocit, že v dnešní době se to moc zkoumá. Dříve byly děti prostě hloupé a dneska se všechno svádí na specifické poruchy učení. ... ale je to taková věc, se kterou se dá žít a v dřívější době prostě lidé, kteří měli dyslexii, dysgrafii, tak se s tím protloukli Dneska se už těm dys tolik ulevuje, že mám pocit, že třeba nebudou jednou tak ctižádostiví, jako byly ty děti dříve, když se o ně tolik nedbalo. Je to takový kacírský názor, ale občas to takhle vidím.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

V dnešní době, jak jsem se již zmiňovala, se všeobecně o poruchách učení více hovoří a více se o nich ví. Děti, které mají potíže se čtením a nebyla jim diagnostikována dyslexie či jiná specifická porucha učení, mají velké potíže nejen v českém jazyce, ale také ve všech dalších předmětech. Naopak děti, kterým porucha učení diagnostikována byla, jsou v mnohém zohledňovány a je na ně brán ohled. Při rozhovorech často padlo sousloví **„nemůže za to“**.

„Chápu, že se s tím žák narodil, a že za to nemůže. Poruchy by se měly zohledňovat. Dětem by ale pomohlo docházet do tříd, kde jsou všechny děti s poruchami, dodalo by jim to motivaci a sebevědomí. V normální třídě těžko zažijí úspěch.“ (Gábina, 2 roky praxe, městský typ školy)

„Vzhledem k tomu, že pokračuje neustálé studium poruch, tak já si myslím, že je dobře, že se o těchto dětech ví, a že se to zkoumá. Pro učitele i pro děti samotné je dobré znát, že se dítě narodilo s nějakou poruchou, za kterou nemůže a že se to dá rozvíjet. Když se na to přijde, tak se mi líbí, že to funguje. Líbí se mi, že to takto někdo zkoumá a hlavně, že se potom najde nějaké řešení, jak dítěti pomoci.“ (Jiřina, 30 let praxe, vesnický typ školy)

Učitel by měl k žákům se specifickou poruchou učení přistupovat individuálně a jeho cílem by měla být pomoc tomuto žákovi. Každý by měl prožít zážitek z úspěchu, ze kterého následně plyne odměna. Když úspěch po snaze nepřijde, dochází ke ztrátě motivace a žák se už nebude snažit. Vždyť proč by vynakládal úsilí, když si toho nikdo nevšimne? To raději nebude dělat nic a výsledek bude stejný. Žákovi musí být zadávána přiměřená domácí práce, která bude přispívat k rozvoji jeho schopností a dovedností, ale která jej nebude přetěžovat. I vyčerpání může vést ke lhostejnosti a ztrátě jeho úsilí. S tím vším souvisí celkový pohled učitele na specifické poruchy učení. Výsledkem mého zkoumání ale je, že všechny učitelky pohlížejí na danou problematiku kladně.

„Přijímám dítě takové, jaké je.“ (Božena, 33 let praxe, vesnický typ školy)

„Je to normálně vyskytující se jev, na který je třeba brát ohled.“ (Jana, 11 let praxe, vesnický typ školy)

Do své praktické části diplomové práce jsem měla předem stanovený přibližný počet rozhovorů, které bych měla provést. Myslela jsem si, že patnáct rozhovorů nebude žádný problém. Vždyť je tolik základních škol a v nich tolik učitelů. Navíc problematika specifických poruch učení, jak jsem již psala, nebývá pro nikoho neznámým termínem. Již jsem také uvedla část rozhovoru, kde paní učitelka říká, že mívají v každé třídě alespoň jedno dítě s poruchou učení. Navzdory tomu pro mě nebylo lehké patnácti rozhovorů dosáhnout. Když jsem obcházela jednotlivé paní učitelky na velkých městských školách, často mi tvrdily, že nikdy žáka se specifickou poruchou učení neučily, neboť měly zřejmě veliké štěstí. Jindy mě posílaly za svými kolegyněmi, které by mi toho, podle jejich slov, pověděly více. Proto se domnívám, že si na mě udělaly čas ty paní učitelky, které se k poruchám učení stavějí pozitivně, a proto jim nečinilo žádné potíže si o tom se mnou pohovořit. Každá z nich měla o poruchách učení něco načteno, každá měla stanoven svůj přístup k dětem s poruchami učení a žádná z nich se nebránila něčemu novému. Předpokládám, že paní učitelky, které si se mnou pohovořit odmítly, patří mezi ty, které poruchy učení příliš neuznávají, jejich projevy nedokáží rozeznat nebo je dokonce ignorují. Domnívám se, že kdybych mluvila i s těmi, které mi rozhovor odmítly, nevyšla by otázka o názorech na poruchy učení takto kladně.

3.5 Nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení v běžných třídách na základních školách

Nejčastěji zmiňovanou specifickou poruchou učení je jednoznačně dyslexie, poté dysgrafie a dysortografie. Žádná z dotázaných vyučujících se nezmínila o dyspexii a dysmúzii. Otázkou zůstává, zda se skutečně mezi žáky tyto poruchy učení nevyskytují, nebo zda jsou vyučujícími příznaky těchto poruch učení opomíjeny. Na praxi na základních školách jsem se často setkávala s tím, že byli žáci s horšími výtvarnými projevy považováni za nepečlivé. Jejich kresby vyvolávají dojem, že se dítě nesnažilo a chtělo být pouze s prací dříve hotovo. Podobný vzorec platí i při potížích v hudební výchově. Pokud žák nezpívá čistě či nedodržuje rytmus, je považován za méně talentovaného.

V mnohých případech bývá společně se specifickou poruchou učení uváděna hyperaktivita a porucha pozornosti pojmenovávaná jako ADHD.

Někdy se na **vyšetření v pedagogicko psychologické poradně** čeká dlouhou dobu: „3 žáci čekají na vyšetření. Nemám to zatím potvrzené, protože se na vyšetření čeká téměř celý rok. Máme žádost již od začátku roku a zatím tam nebyli.“ (Daniela, 21 let praxe, městský typ školy) Proto některé paní učitelky k dosud nevyšetřeným dětem, které prokazatelně projevují příznaky poruch učení, přistupují tak, jako by u nich porucha diagnostikována byla.

„...dvě žákyně by mohly mít nějakou poruchu, obě již opakovaly třídu a jsou to žákyně, které nestačí tempu ve třídě a mají již úlevy. To je můj postup a je to taková dohoda mezi námi. Mají upravené nároky a zkrácené diktáty nebo velké testy a nestresují je časovým limitem.“ (Jiřina, 30 let praxe, vesnický typ školy)

„... a teď čekáme, kdy ho pozvou. Já už k němu ale přistupuji tak, jako by to dyslektik byl. Nemyslím si, že bude integrovaný, ale určité dyslektické projevy tam jsou.“ (Dita, 20 let praxe, městský typ školy)

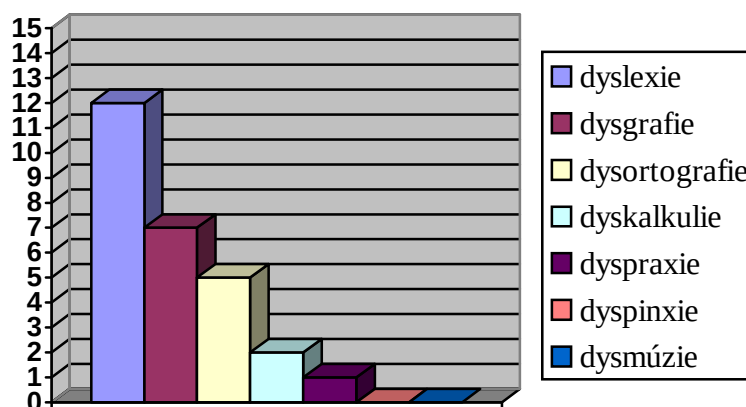
Někdy není chyba na straně poradny, ale na straně rodičů. Poradna děti vyšetří, speciální pedagogové napíší zprávu z vyšetření, ale rodiče tuto zprávu nedonesou do školy. Pokud je u dítěte potvrzena specifická porucha učení, ale rodiče neinformují

školu, nemůže učitelka dítěti plně pomoci: „...rodiče mi však zatím nedali zprávu z poradny.“ (Jiřina, 30 let praxe, vesnický typ školy)

Někdy jsou žáci s diagnostikovanou těžkou specifickou poruchou učení do základních škol integrováni.

„Mám tady jednoho integrovaného žáka, který má poruchu mluvení. On nemá příliš problém s učením, ale špatně mluví a z toho vyplývají problémy v českém jazyce. Nedokáže říkat některé tvary slov a kromě toho má také špatnou úhlednost písma. Mám také žáka, který půjde na vyšetření a to pravděpodobně bude dyslektik. Je to taková ta forma dyslektika, který se snaží, a přesto chyby dělá. Kdykoliv mu ráda pomůžu, protože vidím, že se snaží on i rodiče. Je to také inteligentní chlapec, který dobře počítá a přemýšlí. Myslím, že bude zvládat školu v pohodě, když ho budou učitelé tolerovat. Zatím píše pravopisné chyby a zapomíná čárky, uvidíme, jak se to bude vyvíjet dál.“
(Dita, městský typ školy, 20 let praxe)

Graf 2: Výskyt specifických poruch učení dle výsledků provedených rozhovorů



Zdroj: vlastní výzkum

3.6 Diagnostika specifických poruch učení

V této kapitole jsem spojila dohromady dvě otázky z rozhovoru, protože spolu souvisejí a vzájemně se doplňují. Jedná se o tyto dvě otázky: Zaznamenala jste (případně kdy), že by se u žáka mohlo jednat o SPU? Kdo a kdy (v kolika letech) u žáka diagnostikoval SPU?

Paní učitelky shodně uváděly, že první osobou, která by měla rozeznat **projevy specifické poruchy učení**, je třídní učitelka. Je to osoba, která s dětmi tráví nejvíce času, a proto má nejvíce příležitostí k objevení nějakého nedostatku. Učitelka, která vyučuje žáky pouze jeden předmět, zpravidla nemá tolik příležitostí. Toto tvrzení ale neplatí v případě, kdy jiná paní učitelka vyučuje žáky matematiku a žák prokazuje projevy dyskalkulie nebo se žák při pracovních činnostech jeví jako dyspraktik. V tomto případě je tato vyučující jedinou osobou, která může ostatní na žákovy nedostatky upozornit a tak mu pomoci.

„Většinou jsem si toho všimla já, u jedné holčičky s dyskalkulickými projevy si toho všimla paní učitelka, která děti učila matematiku.“ (Jana, 11 let praxe, venkovský typ školy)

Jiná situace také nastává v případě, že se dětem změní třídní učitelka a ve třídě již diagnostikovaní žáci jsou. Poté se současná třídní učitelka jen seznámí se zprávou z poradny a zvolí si svůj přístup ke specifickým poruchám učení.

„Žákyně byla diagnostikována před tím, než jsem ji učila.“ (Božena, 33 let praxe, venkovský typ školy)

Žáci se na vyšetření **do pedagogicko psychologických poraden** posílají pouze **se souhlasem rodičů**: *„První to zaznamenávají učitelé, kteří na problém upozorní a poté žáka odešlou do pedagogicko psychologické poradny. Na vyšetření se žáci posílají ve spolupráci s rodiči. Rodiče vždy pomalu připravují na to, že by se mohlo jednat o poruchu, ale nikdy to neřeknu přímo. Není to v mé kompetenci.“* (Drahomíra, 34 let praxe, městský typ školy) Po konzultaci s rodiči se může ukázat, že má jeden z rodičů dítěte specifickou poruchu učení sám diagnostikovanou, a proto je velká pravděpodobnost, že dítě předpoklady k poruchám učení zdědilo.

„... jsem si promluvila s rodiči. Ptala jsem se, zda nemají v rodině dyslektika, a zjistila jsem, že jeho tatínek je dyslektik. Rodiče souhlasili s vyšetřením v poradně ...“
(Dita, 20 let praxe, městský typ školy)

Na otázku, kdy paní učitelka **poprvé** zaznamenala, že by se u žáka mohlo jednat o specifickou poruchu učení, mi byla uváděna **již první třída**. Učitelka si všímá nestandardního chování dítěte a během celé první třídy jej pozoruje. Pokud potíže přetrvávají i v druhé třídě, je rodičům doporučována návštěva v poradně.

„... často již v prvních třídách, kdy jsem si vytipovala děti, u kterých se mi něco nezdálo, a poté jsem se snažila domluvit s rodiči. V druhé třídě, pokud potíže přetrvávaly, jsem s rodiči promluvila hned na první třídní schůzce, kdy jsem doporučila vyšetření v poradně.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

„V první třídě se objevily potíže při čtení, pletení si písmenek, pomalá práce, a přitom výrazně nevybočoval třeba v matematice. Tak jsem tak nějak usoudila, že nebude úplně hloupý, že tam by mohlo jít o poruchu. Takže pedagogicko psychologická poradna diagnostikovala vše včas.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

Nejčastěji jsou děti učitelkami doporučovány na **vyšetření v poradnách během druhé a třetí třídy**: *„... nejčastěji posíláme děti do pedagogicko psychologické poradny ve 2. a 3. třídě. Nějaké náznaky jsou patrné již ke konci 1. třídy ...ve 4. třídě je to již zanedbání paní učitelky, která čeká příliš dlouho. Diagnostikovat poruchu však musí poradna, my to úplně nepoznáme. My si myslíme, že se může jednat o poruchu učení, ale musí to potvrdit poradna.“* (Dana, 20 let praxe, městský typ školy)

Z rozhovorů vyplynulo, že se předpoklad specifické poruchy učení dá rozeznat poměrně snadno, aniž by byl k dispozici podklad od poradny. Uváděna byla především dyslexie, kterou učitelky rozeznávají při žákových obtížích při čtení. Takový žák začne za spolužáky ve čtení zaostávat. Ostatní se ve čtení neustále zdokonalují, ale on zůstává na stále stejné úrovni. Nezlepšuje se.

„Na dítěti to ve třídě poznáte vždycky. Pokud projdete fakultou, tak byste alespoň částečně měla poruchy poznat.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

3.7 Problematika specifických poruch učení

Když jsem v počáteční fázi rozhovorů sestavovala seznam otázek, které budu pokládat, netušila jsem, jak celý průzkum dopadne. Dnes, když si zpětně pročítám jednotlivé odpovědi, je pro mě tato otázka velice zajímavá, protože každá paní učitelka považuje za problém spjatý s poruchami učení něco jiného, a proto každá pojala tuto otázku po svém. Odpovědi jsou velice různorodé a pestré.

Jako nejčastěji zmiňovaný problém uváděný v souvislosti se specifickými poruchami učení v hodinách na běžných školách je obecně **nedostatek času**. I chybějící čas však jednotlivé učitelky postrádají na odlišných místech. Pro někoho znamená **nedostatek času větší náročnost v přípravách na hodiny**.

„Znamená to mnohem náročnější přípravu a také to znamená narušení práce s ostatními žáky. Nemáme dostatek času na hry, které by podporovaly u dítěte se specifickou poruchou učení soutěživost. ...“ (Božena, 33 let praxe, venkovský typ školy)

„Je to vždy velký problém pro učitele, který musí k žákům přistupovat individuálně, což často nabourává výuku. Musejí se upravovat texty, diktáty a připravovat jiná cvičení. Učitel se musí pro tyto žáky speciálně připravovat.“ (Drahomíra, 34 let praxe, městský typ školy)

Čas byl zmíněn i **v souvislosti s prací poraden**, kdy často dochází k velké časové prodlevě mezi doporučením žáka na diagnostickou prohlídku v pedagogicko-psychologických poradnách a uskutečněním daného vyšetření: *„Problém cítím v dlouhé době, která následuje od zjištění poruchy učení ve škole k potvrzení v poradně... je nedostatek času na nápravu po vyučování, protože jsou děti unavené.“* (Barbora, 24 let praxe, venkovský typ školy)

Nedostatek času byl ale myšlen také **v souvislosti s pomalejší prací celé třídy**, kdy žák se specifickou poruchou učení „brzdí“ tempo výuky. Tento fakt může vnímat negativně jak pedagog, tak ale také celá třída, což potvrzuje jedna z dotázaných učitelek: *„Poruchy učení ve třídě zpomalují tempo hodiny a odvádějí pozornost mou i dětí. Žáci s poruchami potřebují individuální pomoc. Tato třída je rychlá, jsou zde šikovní žáci. Někteří ale na vyvolání dané žákyně záporně reagují. Cítí to tak, že je*

zdržuje a nechápou, proč to neví, když je to podle nich jednoduché.“ (Gábina, 2 roky praxe, městský typ školy).

Tento problém by přestal být aktuální, pokud by do třídy přišla žákovi s poruchou učení pomoci **asistentka**. Právě přítomnost asistentky v hodině je podle vyučujících velmi přínosná. Ze začátku jsem si kladla otázku, zda přítomnost asistentky průběh hodiny spíše nenaruší. Je to další osoba ve třídě, která se musí sžít s jejím zaběhnutým rytmem, navíc musí při hodině se svým žákem komunikovat, což by mohlo během vyučování působit jako rušivý element. Důležitou roli hraje i vztah mezi žákem a jeho asistentkou, který nemusí být vždy ideální. Má osobní zkušenost však všechny mé předsudky vyvrátila. Sama jsem se přesvědčila, že asistentka je pro žáka nenahraditelná. Tento žák ji při rozhovoru s jinými lidmi označoval jako „moje paní učitelka“ a dosahoval mnohem lepších výsledků, než kdykoliv předtím. Žádoucí přítomnost asistentky v hodině uvedly tři učitelky:

„Problém je, že je dítě samotné ve větším počtu a není možné se mu více věnovat, pokud u sebe nemá asistentku. ...“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

„... a nedostatek času na to, abych se jim mohla individuálně věnovat, pokud jich je víc. Pokud je jeden žák, tak se to dá zvládnout v rámci vyučování, v rámci práce se třídou, ale pokud by bylo dětí víc, tak je na to třeba asistenta, aby byla péče o ně kvalitní.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

„... lepší by byla přítomnost asistenta ve třídě, protože žáci se specifickou poruchou učení potřebují učitele jen pro sebe.“ (Drahomíra, 34 let praxe, městský typ školy)

Pokud opustím téma času, musím se zmínit o **projevech specifických poruch učení**, které byly v souvislosti s otázkou problematiky poruch učení uváděny.

„... kdy si dítě třeba plete zrcadlové číslice, písmenka, vynechává čárky. To jsou první znaky toho, že se něco děje. Jako druhý znak považuji to, že dítě vždy hůře četlo, protože i dítě, které je na tom inteligenčně níže se vždy naučí číst. Každé dítě se naučí číst, pokud nemá nějaký problém. Jakmile drhne čtení, tak se něco děje se spoluprací pravé a levé mozkové hemisféry. Potom také hodně napoví psaní a grafomotorika, vztah

k písmenům. Poznat se to dá potom také v gramatice při rozlišování tvrdých a měkkých „i“, dítě nerozezná di, ti, ni a dy, ty, ny. Vážně sluchová analýza.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

Zmíněn byl problém s udržení lineatury a velikostí písmen, ve čtení také problém dvojího čtení a špatné porozumění čtenému textu. Potíže jsou se špatnou výslovností jedné či více hlásek, kdy žák například při diktátě napíše hlásku tak, jak ji vyslovuje, čili nesprávně. Do problémů byl jednou zahrnut způsob práce s žákem se specifickou poruchou učení: *„Takové děti určitě hůře slyší, například párové souhlásky, vynechávají písmenka, komolí slova. Takovému dítěti musíte věnovat mnohem více času, je nutná individuální péče. Ostatní žáky nejprve například jiné diktování diktátu rušilo, ale postupně si zvykli.“ (Anna, 25 let praxe, městský typ školy)*

Na to, do jaké míry bude potvrzená porucha učení pro žáka problémem, má vliv inteligence žáka.

„Připravuji se na každou hodinu dopředu, takže mi žáci s SPU nezpůsobují žádné problémy. Podle mého názoru u těchto poruch záleží na míře inteligence dítěte. Pokud má dítě vyšší inteligenci, většinou zvládá školu bez problémů. Věřím, že inteligentní děti neměly na 2. stupni tak znatelnou poruchu, většinou se viditelně zlepšily.“ (Dana, 20 let praxe, městský typ školy)

„Je to od dítěte. Měla jsem jednoho šikovného chlapečka, který měl náznak některé této poruchy, ale vůbec mu to nevadilo. Dokázal si poradit, jeho inteligence mu to pomáhala zvládnout. Ale jsou děti, u kterých jde porucha do hloubky. Dyslexie se nedá vyléčit, ale dá se s ní pracovat.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

Několikrát mi byl uveden **problém se spoluprací rodičů**, kteří velkou měrou ovlivňují svým přístupem výsledky dětí, ale touto otázkou se budu více zabývat později.

Chtěla bych zveřejnit jednu odpověď, která je v porovnání s ostatními výjimečná: *„Problém to pro mě není. Beru žáky takové, jací jsou. Vždy vycházím z toho omezení a říkám si, že jsem tu pro ně, ne oni pro mě. Pokud je ale ve třídě velký počet žáků, nemohu s dětmi s poruchami učení dostatečně pracovat.“ (Jana, 11 let praxe, venkovský typ školy)*

3.8 Zvolené přístupy k žákům se specifickou poruchou učení

Individuální přístup

V souvislosti s přístupem ke specifickým poruchám učení neustále padalo sousloví „**individuální**“ **přístup**. Často byla v souvislosti s individuálním přístupem zdůrazňována nutnost zůstat důsledný a trvat na předem stanovených pravidlech. Překvapilo mě, co všechno se pod tímto slovem může skrývat. Tak například tím bylo myšleno zkoušení ústní formou, zkrácené školní i domácí práce úměrné ke schopnostem žáka, méně textu nebo speciální text na čtení, pomalejší tempo práce. Při psaní diktátu doplňují žáci v některých případech pouze právě probírané jevy či píší jen každou druhou větu. Někdy dostane žák s poruchou učení příležitost používat při psaní diktátu pomůcky.

„Vždy měl možnost dívat se na pomůcku s vyjmenovanými slovy. Smyslem bylo, aby si uměl najít to, co potřeboval. Ostatní hledali v hlavě, on v tabulkách.“
(Drahomíra, 34 let praxe, městský typ školy)

„... V nižších třídách nikdy nedávám pětky, ale pokud má něco špatně musí to napsat znova, dokud to nebude správně ...individuální přístup podle potřeb dítěte, ke každému žákovi se musí přistupovat jinak, ale každý potřebuje povzbudit a pohladit. Ono vlastně není nic špatně. Dítě se tak narodilo a my ho musíme přijmout takové, jaké je a musíme také dítě naučit s tím žít. Důležité je, že pokud chci, tak se vše naučím.“
(Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

Častější kontrola

Přínosná je častější **kontrola ze strany učitele**: *„... měla jsem ho po ruce a koukala jsem, co dělá, nedělá, zdůrazňovala jsem mu nějaké hlásky, schovávala jsem mu písmena, která se mu pletla ...“* (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

Začlenění

Neměli bychom dále zapomenout na **začlenění dítěte mezi ostatní děti**.

„Vedle dětí se specifickou poruchou učení jsem do lavice posadila nějakého šikovného souseda, který mu pomáhal. ... Důraz jsem kladla na klidné prostředí ve třídě a vyžadovala jsem respekt žáků ve třídě.“ (Jolana, 15 let praxe, venkovský typ školy)

„Děti s poruchami jsou normálně součástí třídy, ostatní děti jsou seznámeny s tím, že ten jejich spolužák má jiné hodnocení.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

Žáci nesmějí poznat, že jsou v něčem rozdílní. Některé paní učitelky se snaží děti s poruchami učení hodně chválit, oceňovat je za každý minimální úspěch, přistupovat k nim s klidem, brát na ně ohledy a stavět se celkově ke specifickým poruchám učení vstřícně.

Pravidla

„Myslím, že nejdůležitější je uvědomění, že dítě nás nevyvádí z míry schválně. Potřebuje vědět, že jej respektujeme i s jeho projevy. Potřebuje vědět, že o něj máme zájem. Každý den je nová příležitost hezky začít, nevracím se k tomu, co nebylo včera dobré. Nezapomínám, že nesmím slevit z domluvených pravidel, například lpět na dokončení započaté práce.“ (Blanka, 11 let praxe, venkovský typ školy)

Odpočinek

Pokud je příležitost, mělo by se využít odreagování a odpočinků žáka s poruchou učení: *„... Umožňuji jim psychohygienu, vyberu právě jeho, když potřebuji někoho poslat do jiné třídy, aby se proběhl.“ (Daniela, 21 let praxe, městský typ školy)*

Zábavná forma výuky

Pokud jde o přístup k žákům se specifickou poruchou učení, najdou se i takové případy, kdy probíhá úmyslně výuka **zábavným způsobem**, což může všechny žáky, nejen žáky s poruchami učení, motivovat.

„Dále jsem se snažila dělat vše jinak než psát, například jsme vybarvovali obrázky v matematice. Mám celou knihu Barevné počítání. V cizím jazyce jsme ke slovíčkům hledali obrázky, děti nosily na angličtinu své hračky, abychom zapojili všechny smysly a ne pouze poslech. K vyjmenovaným slovům jsme kreslili obrázky, abych zjistila, zda rozumějí významu slova.“ (Drahomíra, 34 let praxe, městský typ školy)

Organizace výuky

Ve většině případů mi paní učitelky uváděly situaci, kdy se snaží žáka se specifickou poruchou učení začlenit do běžné výuky. Co žák zvládne, měl by vypracovávat stejným způsobem jako ostatní žáci.

Některé paní učitelky si na hodinu připravují zvlášť práci pro žáky se specifickou poruchou učení a zvlášť pro ostatní děti. Pokud dostane žák se specifickou poruchou učení zkrácenou nebo upravenou práci, bývá to pro něj povzbuzením a žák se více snaží. Protože ví, že nemusí stihnout všechno, pracuje ve větší pohodě. Jak ale samy učitelky uvádějí, je to pro ně mnohem více práce navíc.

V době, kdy celá třída pracuje na zadané samostatné práci, mohou žáci s poruchou učení pracovat na svém úkolu na koberci, ale nesmí se stát, že toho začnou zneužívat a vůbec by nepracovali. Aby paní učitelky tomuto momentu předešly, často se při zadané samostatné práci věnují právě dětem s poruchami učení. Tím, že s dítětem učitelka spolupracuje, říkají si cvičení ústně, nemusejí se zdržovat zapisováním. Právě pomalejší psaní a chyby při psaní zpomalují žákovo tempo práce. Ústní formou práce se toto omezení vyruší.

Více se některé paní učitelky věnují dětem se specifickými poruchami učení po vyučování, kdy například docvičují čtení nebo společně dopracovávají cvičení, která žák během dne nestihl. Právě vzhledem k tomu, že se některé učitelky věnují žákům i po vyučování, během samotné výuky příliš způsob práce mezi žáky s poruchou učení a ostatními nerozlišují.

„Organizace výuky by se neměla nijak moc lišit, jen se dítěti více věnovat před i po vyučování.“ (Jitka, 1 rok praxe, vesnický typ školy)

Zmíněna byla **práce ve skupinách**, do které se žáci se specifickou poruchou učení mohou jednoduše zapojit. Členové skupinky si mezi sebou rozdělí role podle toho, kdo je na co šikovný. Tímto způsobem se dokáže uplatnit každý. Někdy může mít žák s poruchou učení pomocníka, se kterým spolupracuje.

Žáci se specifickou poruchou učení bývají posazováni do prvních či předních lavic, aby s nimi mohla paní učitelka častěji komunikovat.

3.9 Formy hodnocení

Hodnocení žáků se specifickou poruchou učení se ve školách objevuje různé, učitelky **hodnotí klasickými známkami, slovně nebo známkami doplněnými o slovní hodnocení. Kombinované hodnocení v mém průzkumu převládá.** Pokud hodnotíme pouze známkou, měla by být známková stupnice zohledněna.

„... známku. V průběhu týdne hodnotím jejich práci slovní pochvalou nebo povzbuzením. Zasloužená pochvala je důležitá, dítě motivuje.“ (Blanka, 11 let praxe, vesnický typ školy)

„Většinou jsem používala známky, ale pokud to nešlo, tak jsem přistoupila ke slovnímu hodnocení. Vysvědčení bylo známkami nebo slovně podle přání rodičů. Někdy jsem slovní hodnocení se známkami kombinovala.“ (Dana, 20 let praxe, městský typ školy)

Jak jsem se dozvěděla, někdy učitelky hodnotí pouze známkou, protože o slovní hodnocení musejí požádat rodiče, kteří o něj často nemají zájem.

„Používám normální známky, slovní hodnocení je na žádost rodičů. Nikdo tady ale ten zájem neprojevil.“ (Daniela, 21 let praxe, městský typ školy)

V rozhovorech se mi objevila jedna odpověď, kde paní učitelka přímo říká, že žáci sami preferují známky, protože jinak se cítí jiné než ostatní.

Známky i slovní hodnocení mohou být obohaceny o různá razítka či smajlíky.

„V první třídě používám razítka se sluníčkem, se sluníčkem a mráčkem nebo razítko jen s mráčkem.“ (Jiřina, 30 let praxe, vesnický typ školy)

„... místo pětky dávám smajlíka mračouna.“ (Gábina, 2 roky praxe, městský typ školy)

Při neúspěchu lze napsat jen „nezvládl“ nebo „doučit“, což je pro dítě také přijatelnější než špatná známka.

V jednom rozhovoru paní učitelka popisuje při opravách používání zelené barvy místo červené: „... někdy dopisují rodičům zelenou barvičkou, že mají něco dodělat, na něco se zaměřit. Slovní hodnocení má dítě ke každé práci, zda se povedla či ne, co se mu konkrétně nepovedlo.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

Při hodnocení můžeme žáky učit reálnému sebehodnocení, což může být pro mnoho dětí velmi těžký úkol.

„Často se děti zeptám, jak by se ohodnotily, protože i vlastní sebehodnocení je důležité. Když píšeme na tabuli, udělujeme písmenkům medaile, ale někdy si děti záměrně dávají medaili ke svému písmenku.“ (Jiřina, 30 let praxe, vesnický typ školy)

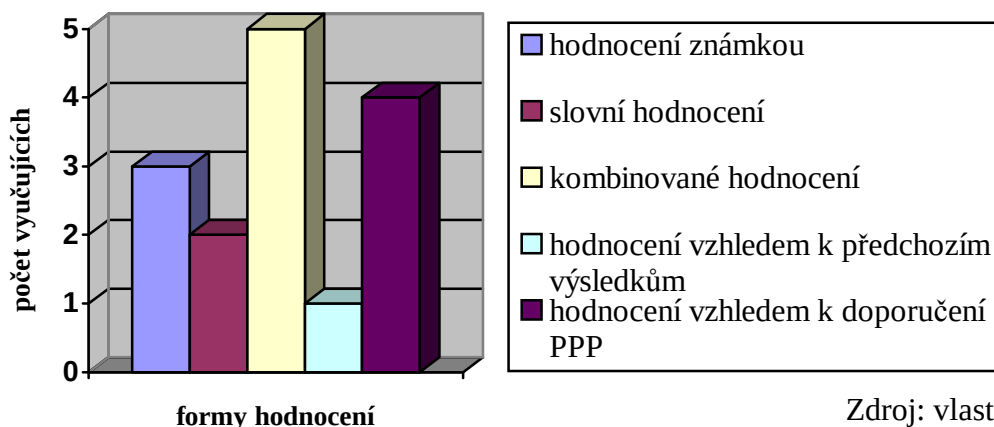
Při hodnocení diktátů nebo testů by učitelka neměla žákům s diagnostikovanou specifickou poruchou učení hodnotit specifické chyby a neměla by tento postup zapomenout vysvětlit ostatním dětem tak, aby to pochopily.

Nejlepším způsobem jak hodnotit, považuji ten, kdy vyučující hodnotí dané dítě vždy vzhledem k jeho předchozím výsledkům. Dítě je tedy hodnoceno podle svých výsledků a pokroků, které učinilo. Nikdy by nemělo být srovnáváno s ostatními.

Poradny také doporučují způsob hodnocení, podle kterého se učitelka může řídit. Některé mi přiznaly, že je pro ně názor poradny směrodatný.

U odpovědi týkající se hodnocení vzhledem k předchozím výsledkům žáka a u označení doporučení od pedagogicko psychologických poraden však paní učitelky blíže nespecifikovaly, zda se jednalo o slovní hodnocení, hodnocení známkou či kombinované hodnocení.

Graf 3: Preferované formy hodnocení



Zdroj: vlastní výzkum

3.10 Individuální vzdělávací programy na základních školách a odlišnost práce s žáky, kteří mají vypracovaný individuální vzdělávací program

Z uskutečněného výzkumu vyplývá, že většina dotázaných vyučujících se s individuálním vzdělávacím programem alespoň jedenkrát setkala. Vyučovala podle něj a k žákovi, pro kterého byl individuální vzdělávací program vypracován, přistupovala dle doporučení. Zajímavostí pro mě bylo, že všechny paní učitelky, které se s individuálním vzdělávacím programem nesetkaly, vyučují na stejné škole. Proto mě napadá myšlenka, zda je na této základní škole specifickým poruchám učení věnovaná dostatečná pozornost. Je ale pravdou, že se individuální vzdělávací programy dříve tolik nevypracovávaly.

„Dříve se pro integrované žáky individuální programy nepsaly, jen se porucha pojmenovala.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

„Dnes je individuální program jiný, než býval tenkrát.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

Z odpovědí vyplynulo, že si individuální vzdělávací programy vypracovávají paní učitelky samy, nejčastěji podle vzorového individuálního vzdělávacího programu, který mají na škole k dispozici. Jedna paní učitelka uvedla, že individuální vzdělávací program nesestavovala sama, ale sestavila jej školní poradkyně. Zmíněná paní učitelka poté postupovala podle doporučení, která společně s programem dostala.

Další paní učitelky se zmiňovaly o doporučeních od pedagogicko-psychologických poraden, podle kterých poté k žákovi s vypracovaným individuálním vzdělávacím programem přistupují.

„...v poradně nám do závěru napíše, co má dělat žák, rodiče i učitel. Je to stručně a jasně řečeno, takže to dodržujete. Jak přistupovat k žákovi, zda mu zkracovat práci nebo ho jen zohledňovat. Postupuji podle doporučení poradny a podle svých zkušeností. Také záleží na tom, jak se porucha vyvíjí. Proč bych měla žákovi zkracovat na doporučení poradny cvičení, když to žák stíhá? Vždy si to upravím, abych žákovi neublížila, ale spíše pomohla.“ (Dita, 20 let praxe, městský typ školy)

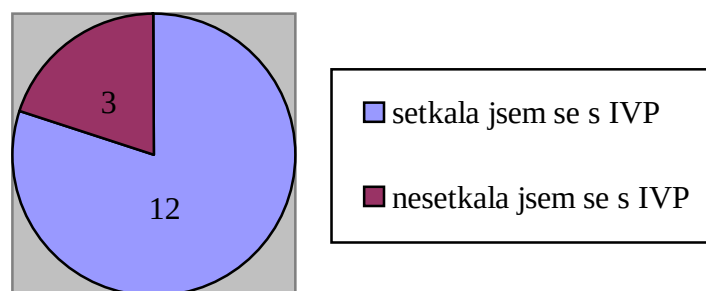
„... Žáci, u nichž pedagogicko psychologická poradna potvrdila poruchu učení, pracují dle doporučení poradny. Doporučení jsou sepsána ve zprávě. U jednoho žáka poradna doporučila integraci, rodiče se nakonec rozhodli pro „Smlouvu mezi rodinou a školou“. Konečné rozhodnutí je vždy na rodičích žáka. Práce se liší v tom, že k těmto žákům přistupujeme individuálně. I když jsou příznaky podobné, někdy stejné, přesto je práce s každým žákem odlišná. Je to případ od případu. ...“ (Blanka, 11 let praxe, vesnický typ školy)

Způsob práce s žáky s vypracovaným individuálním vzdělávacím programem většina vyučujících popisuje podobně, jako odpovídaly na otázku přístupů k dětem se specifickou poruchou učení. Nejčastěji mi byla uváděna individuální práce se žákem, psaní krácených diktátů nebo doplňovacích cvičení místo diktátů, poskytování delšího času na vypracování zadaných úloh nebo zkrácené úlohy, mírnější hodnocení.

„... používají své pomůcky, dává se přednost mluvenému projevu před písemným, to samé platí i pro testování. Mohli používat jiný pracovní sešit, například v angličtině, což je pro dyslektiky speciálně velmi náročné, protože se tam všechno jinak píše. Proto jsme měli od paní doktorky Zelinkové, která se tímto problémem zabývá, nakoupené sešity s angličtinou, kde se to děti učí jinou formou než ostatní. Žáci musí doma vypracovávat speciální cvičení, často jsem se jim věnovala odpoledne, vedla jsem dyslektický kroužek, kde se s dětmi četlo.“ (Dita, 21 let praxe, městský typ školy)

Též byla zmíněna nutnost poskytovat individuální vzdělávací program i ostatním učitelům, kteří žáka se specifickou poruchou učení vyučují.

Graf 4: Číselné vyjádření zkušeností s individuálním vzdělávacím programem



Zdroj: vlastní výzkum

3.11 Existence speciálních pomůcek na základních školách

Na mou otázku, zda mají paní učitelky ve školách k dispozici speciální pomůcky k usnadnění výuky žáků se specifickou poruchou učení, jsem dostala velmi různorodé odpovědi. Paní učitelky nejčastěji uváděly, že na škole nějaké pomůcky jsou. Zajímavostí je, že se odpovědi vyučujících působících na stejné škole neshodovaly.

Nejčastěji zmiňovanými pomůckami bylo **čtení okénko** a **měkké a tvrdé kostky** na rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Okénko i kostky byly zmíněny několikrát. Poté již byly jednotlivé pomůcky označeny převážně jedinou paní učitelkou. Na školách mají bzučák, psací stroje pro dyslektiky, metodicko didaktické pomůcky LOGIO, DIPO, přehledy vyjmenovaných slov, sady cvičení na rozlišování podobných písmen, zvoneček, gumičku: „... gumičku na procvičování dlouhých a krátkých samohlásek. Při čtení si ukazovaly děti, nebo ten Vašík si ukazoval dlouhá – krátká. Navíc tenkrát jsem to cvičila se všemi dětmi, když jsme četli dlouhou hlásku, tak zvedali ruku automaticky. Viděli čárku a hlásili se, takže to byla taková alternace pro tu gumičku.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

Zmíněny byly také hry: „... mám tady ve škole také soustu věcí pro děti s poruchou, například dyslektické hry, ale není kam to do hodiny zařadit.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

Mezi pomůcky bych také zařadila počítadlo, abecedu a tabulku násobků, které mi jedna paní učitelka uvedla, ale v zápětí se opravila, že to nejsou speciální pomůcky. Tato paní učitelka pouští při některých úkolech potichu hudbu, nějaké uklidňující CD.

Ve školách můžeme nalézt také různé materiály z poradny nebo knihy a brožury s tematikou specifických poruch učení, konkrétně byla jmenována kniha Specifické poruchy učení a chování od Kucharské a kniha Pedagogická diagnostika a IVP od Zelinkové.

„... máme k dispozici příručky, jak s dětmi se specifickými poruchami učení pracovat, jak řešit problémy, hodnotit jejich výkony a podobně.“ (Blanka, 11 let praxe, venkovský typ školy)

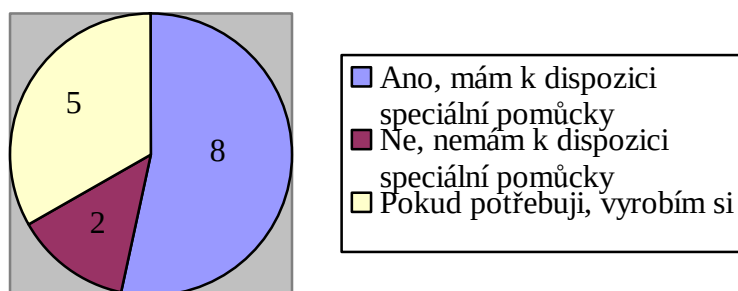
Na závěr odpovědí, které byly v otázce přítomnosti speciálních pomůcek na školách kladné, bych dodala, že některé paní učitelky samy přiznaly, že nemají příliš přehled o tom, jaké pomůcky se na škole vyskytují. Jednalo se o případy, kdy byly paní

učitelky na škole nové a zatím neměly příležitost se o toto téma zajímat. V druhém případě se paní učitelky bez pomůcek obešly, a proto nebyly nuceny je vyhledávat. Zajímavá pro mě byla jedna odpověď, kde paní učitelka vyjadřuje názor, že pomůcky mají, ale není jich dostatek: „*V současné době, vzhledem k tomu, že nemám žádné takové dítě, tak ty pomůcky nemám. Ale vím, kde se dají sehnat. Tady na škole jsou, ale nemyslím si, že by ta nabídka pokryla všechnu poptávku. Že by těch dětí asi bylo více, ale pomůcek by tady tolik nebylo. Takže pomůcky jsou ...*“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

Několik dotázaných vyučujících mi odpovědělo, že pokud potřebují pomůcku, vyrobí si ji. Jmenovanými vyráběnými pomůckami bylo opět čtení okénko, měkké a tvrdé kostky nebo kartičky: „... *kartičky na vyjmenovaná slova a kartičky s vypsány mi tvrdými, měkkými a obojetnými souhláskami, které mohou žáci používat i při písemné práci. S kartičkami si často hrajeme, žáci je různě řadí za sebou, vybírají zadané a podobně. Na angličtinu mám kartičky se slovíčky.*“ (Gábina, 2 roky praxe, městský typ školy) Jedna paní učitelka si mohla pro dyslektiky kopírovat různé materiály.

Pouze dvě vyučující uvedly, že nemají žádné speciální pomůcky.

Graf 5: **Speciální pomůcky na základních školách**



Zdroj: vlastní výzkum

3.12 Přítomnost speciálního pedagoga na základních školách

Tuto otázku jsem pokládala, abych zjistila, zda mají paní učitelky na školách možnost s někým problematiku specifických poruch učení konzultovat. Samozřejmě má každá příležitost spojit se se speciálními pedagogy z pedagogicko psychologických poraden či speciálně pedagogických center.

„Ne, ... jednou jsem měla konzultaci se speciální pedagožkou z poradny.“
(Gábina, 2 roky praxe, městský typ školy)

Z rozhovorů vyplynulo, že ne vždy mají učitelky s pracovníky speciálních zařízení dobrou zkušenost. Také by bylo jistě příjemnější poradit se s kolegyní, kterou znám a ke které mám důvěru. Pokud speciální pedagog působí na škole, má o dětech přehled a paní učitelka je ušetřena popisování konkrétního případu. Na nejmenované základní škole mi některé paní učitelky uváděly přítomnost speciální pedagožky, ale jednalo se pouze o výchovnou poradkyni, která se na škole dětem se specifickými poruchami učení věnuje. Tento omyl jsem odhalila až při posledním rozhovoru, který jsem na dané škole prováděla, neboť předešlé paní učitelky o výchovné poradkyni hovořily velmi pěkně a uváděly, že s ní často spolupracují.

„Máme výchovnou poradkyni, která má přehled i zájem o děti. Spolupráce je dobrá.“ (Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

Z pěti základních škol, které jsem prošla, působí speciální pedagožka pouze v jedné z nich. Její přítomnost na škole obě dotázané paní učitelky chválily.

„Ano, působí tady paní ... Pokud je problém, tak to s ní řešíme. Je v tom zběhlá, má přehled o pomůckách. Takže kdyby byl nějaký problém, šla bych za ní.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

V ostatních školách speciální pedagožka chybí, jak jsem již psala, její práci v mnohém zastupují výchovní poradci. Jedna paní učitelka, která na své škole působí jako zástupkyně ředitele pro první stupeň základní školy, přítomnost speciální

pedagožky postrádá: „*Nepůsobí, ale potřebovali bychom ji.*“ (Dana, 20 let praxe, městský typ školy)

3.13 Vztahy mezi žákem se specifickou poruchou učení a jeho spolužáky

Vztahy mezi dětmi jsou podle slov vyučujících většinou bezkonfliktní. Označují je za kamarádké a absolutně bez problémů. Jedna paní učitelka uvedla, že nepozorovala rozbroje mezi žákem s poruchou učení a ostatními, nebo že by ho ostatní nebrali mezi sebe. Je ale velmi důležité, aby se tyto pěkné vztahy pomáhaly budovat. Vztahy mohou být přátelské a rovnocenné, musejí se ale postupně vytvořit. Žáci mohou mít ze začátku tendenci se žákovi se specifickou poruchou učení vysmívat, ale pokud dostanou srozumitelné vysvětlení ze strany vyučující, problém odezní. Po vysvětlení se často postoje dětí změni a naopak se snaží danému jedinci pomáhat.

„Děti je berou stejně, ať mají nebo nemají poruchu. Naopak jim ve třídě i pomáhají o to více.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

Některé děti považují za nespravedlivé, že má některý spolužák méně práce než oni. Děti samy nepoznají, že má spolužák nějakou poruchu učení. I v tomto případě je důležité dětem vysvětlit, proč má jejich spolužák jinou práci a jiné hodnocení. Vyučující musí ostatním vysvětlit, proč má jejich spolužák lepší známku, ale více chyb.

Důležitý jev pro chování dětí může být také postoj paní učitelky k dítěti se specifickou poruchou učení: *„Myslím, že hodně závisí na přístupu učitele k dítěti s poruchou. Děti pak často zaujímají podobný postoj, hlavně v 1. a 2. třídě. Také záleží na daném dítěti, jak bude „poruchy“ využívat nebo bude „normální“. Myslím, že vztahy mezi dětmi jsou většinou bez problémů.“* (Jitka, 1 rok praxe, venkovský typ školy)

„Vztahy byly velmi pěkné, ostatní respektovali problémy u dětí se specifickou poruchou učení. I děti ocenily zlepšení spolužáka například ve čtení a pochválily ho. Při skupinové práci děti spolupracovaly a vzájemně si pomáhaly. Porucha u dětí nebyla velká, hned jsem dětem dala jasná pravidla ve třídě.“ (Jolana, 15 let praxe, venkovský typ školy)

Často je přijetí ostatními dětmi otázkou osobnosti žáka se specifickou poruchou učení. Pokud se dítě chce začlenit do kolektivu, musí přizpůsobit své chování, aby bylo přijatelné pro ostatní.

Na tom, jak žáka se specifickou poruchou učení přijmou ostatní děti ve třídě, má vliv sebevědomí daného žáka. Ostatní děti rychle vycítí nějaké obavy či pochybnosti, které by žák s poruchou o sobě mohl mít.

„...Děti to vycítí a poznají, když je někdo slabý, někdy si toto dítě nechtějí vzít do skupinky, protože by jim práci mohl pokazit nebo jim nebude v ničem prospěšný. ...“
(Jiřina, 30 let praxe, venkovský typ školy)

„Řekla bych, že se to nijak neliší. Některý žák může být geniální a děti ho nepřijmou a může být žák s poruchou a děti ho mají rády. Záleží na tom, jakou má povahu, jak je kamarádský. Neřekla bych, že by se mu děti smály nebo ho vyčlenily jen proto, že mu nejde učení. To vůbec ne.“ (Dita, 20 let praxe, městský typ školy)

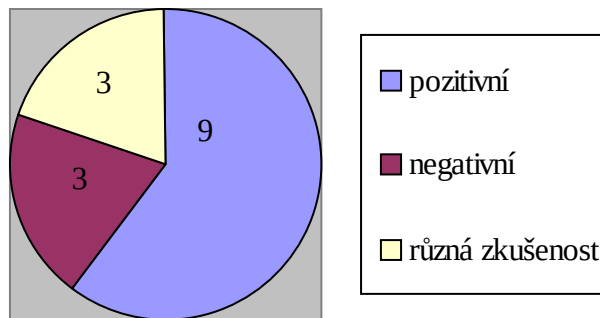
Dostala jsem ale také tři odpovědi od vyučujících, které mají se začleněním dítěte do kolektivu špatnou zkušenost. Problémem jsou podle nich kolektivní hry a skupinové práce. Potíže plynou i z toho, že děti se specifickou poruchou učení stěží udrží pořádek na místě a tím omezují svého souseda. Jeho pomůcky jsou často všude a to, co zrovna potřebuje, není k nalezení. Proto děti se specifickou poruchou učení sedávají samotné v lavici, nemají svého kamaráda souseda.

„Většinou byli vydělováni z kolektivu.“ (Barbora, 24 let praxe, venkovský typ školy)

„Cítil se hodně odstrčený ... i když jsem se snažila ho zapojit do práce, i když jsme si vysvětlili co mu je, tak on měl pocit, že se mu smějí. Bohužel nebyly všechny děti ve třídě dostatečně zralé na to, aby to pochopily. Takže se tam vždycky našel nějaký takový posměváček. Občas se tam tenkrát cítil, ten Vašík, že se mu smějí. Tak jsem mu vždycky vysvětlila, že teď se mu můžou děti smát, a on může jednou dokázat daleko víc než oni všichni. Ať si to tak nebere, ale malému dítěti se to těžko vysvětluje, ale bohužel se to někdy stane, když máte ve třídě pár hloupých kluků, tak se nedá nic dělat. To

můžete horem dolem vysvětlovat, ale stejně nepochopí, že tomu dítěti ubližují.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

Graf 6: Vztahy mezi dětmi ve třídě



Zdroj: vlastní výzkum

3.14 Zkušenost vyučujících se spoluprací rodičů dětí se specifickou poruchou učení

Podle zjištění mají vyučující s rodiči **převážně kladnou zkušenost**. Nejvíce odpovědí bylo, že s rodiči spolupracovali bez problémů. Podle slov vyučujících mají rodiče zájem o zlepšení výsledků svého dítěte, snaží se s vyučující domluvit a docházet do školy na konzultace i mimo třídní schůzky. Na konzultace je nutné docházet nejen do školy, ale i do pedagogicko psychologické poradny. Právě na konzultacích se rodiče mohou dovědět, jak s dítětem pracovat doma, neboť bez toho je mizivá šance na zlepšení žákových výsledků.

Jedna paní učitelka uvedla, že si rodiče špatně představují, že by mělo jejich dítě nějaké úlevy. Proto se tato paní učitelka pokaždé snaží rodičům vysvětlit, že se žákovy nedostatky dají odbourat a výsledky zlepšit. Rodiče musejí být do problému zasvěceni. S tím může pomoci i psycholog z pedagogicko psychologické poradny, který je odborník a rodičům může vše srozumitelně objasnit.

Druhou nejčastější odpovědí byla **většinová kladná zkušenost**. Někteří rodiče byli ochotní, spolupracovali a snažili se, ale jiní nikoliv. Někteří rodiče se prý stydí a nechtějí, aby se o poruše učení jejich dítěte vědělo. Často se mluvilo o přání rodičů, aby mělo jejich dítě lepší známky. V důsledku toho v diagnostice specifické poruchy učení hledali pro své dítě úlevu a mírnější klasifikaci.

„Většinou je dobrá spolupráce, mají i sami zájem. ... Rodiče chtějí úlevu, ale mají problém sem donést zprávu z poradny. Také jsem se setkala s tím, že jsme se s rodiči nedomluvili, neměli zájem mi pomoci, takže to bylo spíše v negativní rovině. Museli jsme přistoupit k tomu zrušení integrace.“ (Daniela, 21 let praxe, městský typ školy)

„Rodiče většinou chápou co mají doma zač a většinou to chtějí řešit. Takže jsem neměla nikdy problém. Chodili, rozuměli, chápali, spolupracovali. Oni od poradny dostanou doporučení, co by s dítětem měli dělat. Takže rodiče se snaží pracovat s dítětem doma, měli by číst různé texty, ve kterých jsou ty jevy, které je třeba procvičit nebo upevnit. Takže s rodiči jsem většinou neměla problém.“ (Alena, 8 let praxe, městský typ školy)

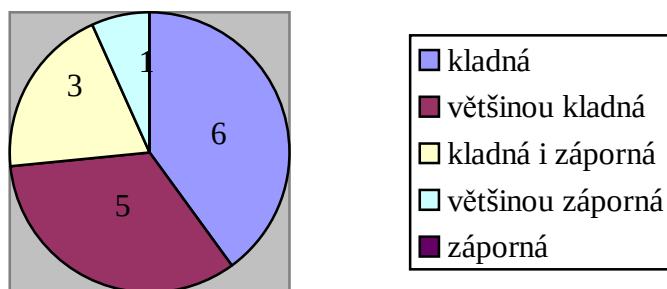
Jsou ale případy, kdy se paní učitelky setkaly s **kladnou i zápornou variantou**.

„... problém v rodině. Chápu, že práce s dětmi se SPU je namáhavá a vyčerpávající, někteří rodiče selhávají právě v přístupu k těmto jedincům. Někde chybí ochota trpělivě a důsledně k těmto dětem přistupovat. Vedle nich jsou rodiče, kteří se snaží maximálně, navštěvují školu, konzultují s námi průběh poruchy. Věřím, že pomocí pro ně je vědomí, že s těmito obtížemi nejsou sami. Doporučuji jim, aby se společně setkávali s rodinami, které jsou ve stejné situaci.“ (Blanka, 11 let praxe, venkovský typ školy)

„Většinou se to rozděluje na dva tábory. Někteří chtějí pro dítě pouze úlevu, ale nepracují a druhá skupinka rodičů nechce úlevy, ale o to více pracuje.“ (Gita, 15 let praxe, městský typ školy)

Jedna paní učitelka hovořila o spolupráci s rodiči jako o **spíše negativní**. Někteří rodiče nespolupracují, nemají zájem. Nejen že s dítětem doma nepracují, ale nekontrolují ani připravenost dítěte na druhý den. Odpověděla, že pokud rodiče žákovi specifickou poruchu učení ignorují, pak by bylo lepší žáka umístit do praktické školy.

Graf 7: Zkušenost vyučujících s přístupem rodičů ke specifickým poruchám učení



Zdroj: vlastní výzkum

4. Diskuze a závěrečné shrnutí

Specifické poruchy učení jsou mezi vyučujícími základních škol dnes již poměrně známou problematikou. Jak jsem se z rozhovoru dověděla, nemluví se o nich tolik co dříve, kdy se jednalo o novinku. I přesto počty dětí se specifickou poruchou učení ve třídách běžných základních škol neustále rostou. Důvodem nárůstu počtu žáků s poruchou učení je rušení speciálních tříd, dříve nazývaných vyrovnávací, které byly zřizovány právě pro žáky se specifickými poruchami učení, kde byl nižší počet žáků a jejich paní učitelka se jim mohla o to více věnovat. Druhým důvodem většího počtu žáků se specifickou poruchou učení je častější doporučování žáků na diagnostické vyšetření do pedagogicko psychologických poraden. Proto považuji za velmi důležité o specifických poruchách učení stále mluvit, diskutovat a vyučující vzdělávat.

Specifické poruchy učení se diagnostikují u průměrně až nadprůměrně inteligentních žáků, kteří mají potíže v jedné či více oblastí. Alarmující je zjištění, že nejčastější a největší potíže mají tito žáci při čtení, psaní a počítání, což je všeobecně považováno za základní dovednosti. Vždyť bez těchto tří dovedností by se člověk v dnešní době stal naprosto nesamostatným. Proto je včasný zásah vyučující pro daného žáka podanou pomocnou rukou. Pokud vyučující ovládá znalosti reedukačních cvičení a umí k žákovi vhodně přistupovat, může mu do budoucna nevýslovně pomoci.

4.1 Specifické poruchy učení a syndrom ADHD

Se specifickými poruchami učení velmi často spjat syndrom ADHD, a proto bych se nyní chtěla tomuto tématu více věnovat. Projevy popisované u syndromu ADHD nebo dříve u LMD v mnohém korespondují s projevy žáků se specifickou poruchou učení.

Mezi základní symptomy syndromu ADHD patří mimo jiné poruchy pozornosti a soustředěnosti, roztržitost či impulzivita. Poruchy pozornosti a soustředěnosti jsou způsobeny rychle nastupující únavou, na okolí však takové dítě působí dojmem neposlušného, které nepracuje na zadaném úkolu. Tento problém v praxi řeší většina dotázaných vyučujících usazováním dětí **do prvních**, nebo alespoň předních **lavic**, kde je dítě učiteli více na očích.

Při jednom z rozhovorů padl problém hyperaktivity a hypoaktivity. Podle paní učitelky není hypoaktivita takovým problémem, neboť se jedná o „spící žáky“, kteří se

ale dají vyburcovat k práci. Na rozdíl od hyperaktivních žáků nenarušují chod hodiny. Naopak hyperaktivní žák ve třídě je podle paní učitelky velkým problémem. Hovořila o žákovi, který během vyučování při rozčilení hází kolem sebe věcmi. Je zde riziko, že by mohl někomu ublížit.

V rozhovoru byly také zmíněny potíže s udržení pořádku na lavici a kolem ní. Žákovy pomůcky jsou všude, proto zůstávají většinou tito žáci **v lavici sedět samotní**.

Žáci se syndromem ADHD jsou popisováni jako **emočně labilní**, chovající se podle dětských vzorů, jako je například plačtivost, náladovost nebo přecitlivělost. Důvody mohou být různé, jedním z nich jsou například pocity selhávání ve škole či vědomí o nesplnění očekávání druhých. S tím mohou být také spojeny časté **výkyvy nálad**. Pokud se dítě ve třídě chová tímto způsobem, **může ztratit náklonnost spolužáků**, kteří jej začnou odmítat. Paní učitelky na otázku o vztazích žáků se specifickými poruchami učení a jejich spolužáků většinou odpovídaly, že po vysvětlení neshody mezi dětmi odezní. Jak ale z odpovědí vyplynulo, velmi často dochází k posmívání ostatních, odmítají s žákem spolupracovat při skupinových pracích, nechťejí ho při tělesné výchově do družstva a podobně.

4.2 Diagnostika specifických poruch učení

Výsledkem rozhovorů na téma kdo první rozeznává příznaky specifických poruch učení u žáka, byla jednoznačně určena **osoba třídní paní učitelky**. Je to osoba, která tráví s žáky ve škole nejvíce času, a má tedy i nejvíce možností u žáka nějaké nedostatky vyzorovat.

Jak KUCHARSKÁ²²⁰ uvádí, nejvíce žáků se specifickou poruchou učení je zachyceno ve druhé, třetí a čtvrté třídě základní školy, ovšem první známky možné specifické poruchy učení se projevují již v první třídě. Diagnostikovat specifickou poruchu učení je ale možné až v době, kdy žák umí číst, psát i počítat. Navíc musíme dítěti věnovat krátkou dobu, neboť během ní má nárok na selhávání. Pokud žák není v první třídě excelentním čtenářem, není to pro vyučující známka již jisté dyslexie. Stejná teorie se potvrdila i z odpovědí vyučujících. Shodně uváděly své **první zpozornění již během první třídy**, pokud žák znatelněji hůře četl než ostatní, navíc pokud se ostatní děti zlepšují a on nikoliv. Rodičům poté doporučují návštěvu pedagogicko psychologické poradny **nejčastěji ve druhé třídě, někdy také ve třetí**

²²⁰ KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1996. 1997, s. 78-79.

třídě. S vyšetřením dítěte ale do značné míry souvisí **spolupráce rodičů a školy**, neboť jak si paní učitelky postěžovaly, pokud rodiče nedonesou do školy zprávu z pedagogicko psychologické poradny, nemohou s dítětem pracovat podle doporučení. Dříve posílaly poradny zprávu přímo do školy, v dnešní době je však na zvážení rodičů, zda zprávu škole poskytnou. Spolupráce rodičů je ale nezbytná i v dalších ohledech, nejen při samotném vyšetření dítěte.

4.3 V rozhovorech zmíněné specifické poruchy učení

4.3.1 Dyslexie

Dyslexie je **nejznámější specifickou poruchou učení**, nejspíše proto, že nejvíce ovlivňuje školní schopnosti a dovednosti žáka. I v mém průzkumu se tato teorie potvrdila. Zkušenost s dyslexií mi z patnácti vyučujících potvrdilo dvanáct vyučujících. Dyslexie se projevuje nedostatky při nabývání čtení, čehož si každý učitel vždy všimne. Jedná se zejména o dlouhé přemýšlení žáka nad jednotlivými písmeny, časté je hláskování či slabikování. Mezi projevy také řadíme neporozumění obsahu čtenému, kdy žák není schopen převyprávět správně daný text.

Paní učitelky několikrát uvedly v souvislosti s podezřením na specifickou poruchu učení rozhovor s rodiči daného dítěte, při kterém často zjišťují diagnostikovanou specifickou poruchu učení u jednoho z rodičů. To je pro ně často signálem, že se u dítěte o jistou poruchu může opravdu jednat. Dědičnost v souvislosti se specifickými poruchami učení zmiňuje také MYDLIL.²²¹

V literatuře je v souvislosti s dyslexií často skloňován termín „**dvojí čtení**“. Jedná se o nedostatek při čtení, kdy si žák nejprve přečte slovo potichu po hláskách, až poté jej vysloví nahlas. Tento nedostatek se velmi těžko odbourává, vyučující se musí ve výuce vrátit o jeden krok zpět, čili k trénování slabikování, kde musí žák získat sebedůvěru. Velmi mě překvapilo, že se o dvojím čtení nezmínila jediná paní učitelka. V literatuře se také velmi často dočteme o **metodách pro nácvik čtení**. Například MATĚJČEK²²² nebo BARTOŇOVÁ²²³ se zmiňují o metodě obtahování, POKORNÁ²²⁴ nám přibližuje metodu Fernaldové, metodu globálního čtení či metodu dublovaného

²²¹ MYDLIL, V.: *Příčiny mozkových postižení dětí*. 1995, s. 245.

²²² MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. 1993, s. 185.

²²³ BARTOŇOVÁ, M.: *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. 2006, s. 32-33.

²²⁴ POKORNÁ, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 2001, s. 253-254.

čtení. Žádná ze zmiňovaných metod v rozhovorech uvedena nebyla, což je podle mého názoru ukazatel toho, že tyto metody nejsou mezi pedagogy rozšířeny. Naopak velká většina vyučujících užívá v hodinách **metodu čtení s okénkem**. Samotné okénko bylo v rozhovorech uváděno jako nejčastěji se vyskytující speciální pomůcka na základních školách. Jedná se o finančně nenákladnou pomůcku, kterou si paní učitelky často vyrábějí samy. Při správném užívání okénka jde o velmi užitečnou pomůcku.

V souvislosti s reedukací dyslexie byl nejčastěji zmiňován individuální přístup vyučující k žákovi a tvorba kartiček na různé hry, které žákovi umožní zapomenout, že čte, převládá pěkný pocit ze hry.

4.3.2 Dysortografie

Nyní bych se chtěla zmínit o dysortografii, se kterou se jednotlivé paní učitelky setkávaly v četnosti až za dysgrafií, ale v rozhovorech ji uváděly snad nejčastěji.

Dysortografie je specifickou poruchou osvojování pravopisu a gramatických pravidel. Podle MÜLLERA²²⁵ se dysortografie někdy udává pod společným pojmem s dyslexií. Mou zkušeností bylo, že ani paní učitelky příliš dyslexii a dysortografii nerozlišují.

Mezi projevy dysortografie patří potíže při uplatňování gramatických pravidel, která žáci s poruchou učení znají, ale neumějí je správně použít. Této skutečnosti jsou si vyučující velmi dobře vědomy, proto se snaží žákům s diagnostikovanou dysortografií **usnadnit psaní diktátů** či větších písemných testů. Nejčastěji zmiňovaly psaní diktátů formou každé druhé věty, jednou byl zmíněn způsob psaní diktátu jen do poloviny, poté si mohl žák už jen kontrolovat. Někdy si paní učitelky pro žáky se specifickou poruchou učení připravují diktát jako pravopisné cvičení, do kterého žáci již jen doplní vynechaná místa pro právě probírané jevy.

K usnadnění práce dávají vyučující k dispozici žákům s diagnostikovanou dysortografií různé přehledy, například přehled měkkých a tvrdých souhlásek, přehled vyjmenovaných slov či přehled vzorů podstatných jmen, které mohou žáci během diktátů a písemných prací používat.

²²⁵ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 70.

MÜLLER²²⁶ ve své knize popisuje jiný způsob hodnocení diktátů, a sice ne červenou barvou, ale tužkou. Toto se v rozhovorech neobjevilo, ale bylo zmíněno v jednom případě **opravování zeleně**.

Mezi další projevy dysortografie patří nerozlišování délek samohlásek, což jedna paní učitelka s dětmi nacvičuje pomocí gumičky. Na školách bývá k dispozici také bzučák. Potíže se objevují i při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, které můžeme odstranit pomocí zapojení více smyslů. K tomu nám mohou pomoci **měkké a tvrdé kostky**, které byly v rozhovorech hned po čtecím okénku druhou nejoznačovanější speciální pomůckou užívanou na základních školách. Jedna paní učitelka uvedla, že si tyto kostky sama vyrobila.

TYMICHOVÁ²²⁷ jako výbornou pomůcku označuje průhledné fólie, na které mohou žáci psát, aniž by museli opisovat celá cvičení z učebnic. Tuto pomůcku mi žádá z vyučujících sice neuvedla, ale během své souvislé pedagogické praxe jsem se s užíváním fólií setkala mnohokrát, proto mohu říci, že je tato pomůcka také využívána.

4.4 Hodnocení a klasifikace

BLAŽKOVÁ²²⁸ popisuje způsob hodnocení žáků se specifickou poruchou učení, kdy bychom měli hodnotit žáky samotné a jejich posun, naopak bychom neměli žáky se specifickými poruchami učení srovnávat s ostatními. Tento způsob hodnocení zmínila také jedna paní učitelka, zajímavostí je, že se jednalo o nejmladší paní učitelku s pouhým jedním rokem praxe.

V teoretické části jsem psala o slovním hodnocení, o klasifikaci známkou, která může být o jeden i více stupňů mírnější, o způsobu hodnocení formou známky doplněné slovním komentářem. I z rozhovorů vyplynuly všechny tyto formy hodnocení, které jsou jednotlivými vyučujícími různě preferované. Navíc bylo zmiňováno hodnocení na základě doporučení od pedagogicko psychologických poraden.

V otázce hodnocení žáků se specifickou poruchou učení je hojně uváděno užívání razítek a smajlíků, zmíněna byla také nutnost pochvaly, úsměvu a uznání. To vše může žáka motivovat k další snaze.

²²⁶ MÜLLER, O. a kol.: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 2001, s. 70.

²²⁷ TYMICHOVÁ, H.: *Nauč mě číst a psát*. 1987, s. 94.

²²⁸ BLAŽKOVÁ R.: *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. 2009, s. 87.

4.5 Individuální vzdělávací plán a integrace

Individuální vzdělávací plán je vypracováván pro integrované žáky, aby k němu mohly vyučující přistupovat individuálně. Většina dotázaných vyučujících se s ním již alespoň jednou setkala. Pomoc dítěti nemůže být úplná, pokud se školou nespolupracují rodiče. Jak jsem se dověděla, někteří rodiče s dítětem doma nepracují, což může dojít až k tomu, že dítě o integraci a s ní spojené jisté výhody přijde.

4.6 Závěrečné shrnutí

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku lze shrnout takto:

Všechny paní učitelky pohlíží na problematiku specifických poruch učení kladně, většina přistupuje ke specifickým poruchám učení tak, že je to přítěž pro děti, kterým je třeba pomoci. Proto je i přístup vyučujících kladný, se snahou žáka motivovat a přimět k další práci.

Další závěry – odpovědi na podotázky – plynoucí z kvalitativního šetření jsou uvedeny níže. Z nich je možné formulovat hypotézy, které lze následně v rámci kvantitativního šetření verifikovat.

Všechny zpovídané vyučující mají bohaté zkušenosti se žáky se specifickou poruchou učení. Oproti tomu se ukázalo, že ne všechny paní učitelky mají dostatečné vzdělání v rámci specifických poruch učení, často podle jejich slov ani nedostanou příležitost se v této oblasti více vzdělat.

Hodiny probíhají výhradně v režii vyučujících, dle zjištění záleží na třídě a složení žáků v ní. Každá paní učitelka pracuje se žáky různým způsobem.

Vztahy mezi jednotlivými žáky a přístup rodičů hrají velkou roli v úspěšnosti žáka se specifickou poruchou učení. Ve většině případů jsou podle vyučujících vztahy mezi dětmi bezkonfliktní, specifické poruchy učení zde nehrají roli. Také rodiče žáků se specifickou poruchou učení jsou podle většiny vyučujících ochotní a vstřícní.

Základní školy bývají vybaveny speciálními pomůckami, ale nikoliv v dostatečném množství. Paní učitelky často uváděly fakt, že si potřebné pomůcky vyrábějí samy.

Závěr

Základní výzkumnou otázkou, kterou jsem si položila, byla „Jaký je celkový pohled vyučujících prvního stupně základních škol na specifické poruchy učení, a jak v souvislosti s jejich pohledem na danou problematiku přistupují k dětem se specifickými poruchami učení během vyučování?“ Výsledek je pro mě velice pozitivní, neboť všechny paní učitelky ke specifickým poruchám učení přistupují kladně a nepovažují je za problém. Jak jsem ale v praktické části již uvedla, domnívám se, že je tento výsledek do jisté míry ovlivněn výzkumným vzorkem. Některé paní učitelky, které jsem oslovila, nesvolily k provedení rozhovoru. Naopak ty paní učitelky, které se mnou hovořily, byly velmi ochotné a o specifických poruchách učení hovořily bez zábran. Proto se domnívám, že kdybych hovořila i s vyučujícími, které mi rozhovor neposkytly, výsledek šetření by nebyl tak optimistický.

Z uskutečněných rozhovorů vyplývá, že paní učitelky k dětem se specifickými poruchami učení přistupují nejčastěji na základě doporučení od pedagogicko-psychologických poraden či na základě své vlastní zkušenosti z praxe.

Jednou z otázek byla také zkušenost vyučujících se specifickými poruchami učení. Každá paní učitelka se již setkala alespoň s jedním žákem se specifickou poruchou učení. Nejčastěji se setkávají s dyslexií, která je podle jejich slov také nejsnáze rozpoznatelná. Poté se velmi často setkávají s dysgrafií a s dysortografií, nejméně s dyskalkulií. Pouze jedna paní učitelka uvedla zkušenost s dyspraxií. Dyspinxie a dysmúzie se na základních školách téměř nevyskytují, žádná z patnácti zpovídaných vyučujících se s těmito poruchami učení nesetkala.

Otázka vzdělání vyučujících v souvislosti se specifickými poruchami učení nemá jednoznačný závěr, neboť vzdělání vyučujících se velmi různí. Setkala jsem se s vyučujícími, které mají vystudovanou speciální pedagogiku, ale také s vyučujícími, které mají znalosti pouze z dob studia na vysoké škole.

Průběh hodiny v souvislosti s přítomností žáka se specifickou poruchou učení se ve většině případů nemění. Paní učitelky uváděly snahu o individuální přístup k danému žákovi, ale pokud je to možné, pracují všichni na stejných úkolech.

Vztahy mezi žákem se specifickou poruchou učení jsou podle zkušeností vyučujících velmi různorodé. Můžeme se setkat s ideálními vztahy, kdy cizí pozorovatel nepozná, že by ve třídě byl žák s poruchou, ale právě tak se můžeme setkat i se vztahy,

kdy se spolužáci žákovi posmívají a nechtějí ho přijmout do kolektivu. Podle mého názoru zde hraje velkou roli osobnost paní učitelky, na které zůstává těžký úkol dětem vysvětlit problematiku, aby ji byli žáci schopni pochopit a přijmout.

Důležitou pozici ve specifických poruchách učení zauímají rodiče žáka se specifickou poruchou učení, kteří jsou nenahraditelným pomocníkem dítěte. Pokud rodiče spolupracují s vyučujícími a pracují s dítětem na domácích cvičeních, dosahuje žák výborných výsledků a zlepšení.

Poslední položenou podotázkou bylo vybavení základních škol speciálními pomůckami usnadňujícími žákům se specifickou poruchou učení výuku. Z rozhovorů vyplynulo, že pomůcek na školách příliš není, velmi často si paní učitelky pomůcky samy vyrábějí.

Na závěr bych dodala, že jsou specifické poruchy učení stále aktuálním tématem. Ve třídách se žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou učení běžně vyskytují, a proto je podle mého názoru škoda, že se ruší speciální třídy, a tím také ubývá množství odborníků z řad učitelů. Nemělo by se zapomínat na rozšiřování vědomostí o specifických poruchách učení, neboť třídní paní učitelka je první osobou, která by měla projevy specifických poruch učení rozpoznat, a tím žákovi do budoucna zajistit pomoc a kvalitní péči.

Seznam použité literatury

1. BALŠÍKOVÁ, O. – DAN, J. *Náprava čtení a psaní*. 1. vyd. Praha: SPN, 1991. 41 s. ISBN 80-01-25079-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Brno: MSD, 2005. 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
3. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
4. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.
5. BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.
6. BLAŽKOVÁ, R. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 108 s. ISBN 978-80-210-5047-1.
7. BUREŠOVÁ, M., *Základní škola v Sezimově Ústí*. Aktualizováno 6. 1. 2010 [cit.2011-04-15]. Dostupné z:
<<http://www.zs2su.cz/index.php/infoservis/integrace-ak-s-poruchami-ueni>>
8. ČERNÁ, M. – STRNADOVÁ, I. *Dyslexie: texty a hry pro děti s dyslexií*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2006. 79 s. ISBN 80-253-0277-6.
9. DVOŘÁK, J. *Vývojová verbální dyspraxie*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. 144 s. ISBN 80-902536-5-2.
10. FISCHER, S. – ŠKODA, J. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
11. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
12. JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. *Dysgrafie: metody reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: D + H, 2005. 68 s. ISBN 80 903579-2-X.
13. JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

14. KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. Praha: TECH-MARKET, 2000. 73 s. ISBN 80-86114-32-5.
15. KIRBYOVÁ, A. Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2001, č. 2, s. 110-111. ISSN 1211-2720.
16. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000. 206 s. ISBN 80-7178-424-9.
17. KOCUROVÁ, M. *Specifické poruchy učení a chování*. Plzeň: Pedagogické centrum, 2002. 50 s. ISBN 80-7020-102-9.
18. KUBICKÁ, E. *Metody práce při úpravě poruch učení u dětí druhého ročníku základní školy*. Ostrava: Grafie, 1994. 61 s. Schválilo MŠMT ČR č.j. 956/94-24 dne 7. 12. 1994 k zařazení do seznamu učebnic pro specializované třídy základních škol.
19. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2000*. Praha: Portál, 2000. 166 s. ISBN 80-7178-389-7.
20. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 1996*. Praha: Portál, 1997. 203 s. ISSN 1211-670X.
21. LHOTOVÁ, D. *Čtení a hraní k uzdravování*. Praha: Portál, 1999. 101 s. ISBN 80-7178-296-3.
22. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
23. MATĚJČEK, Z. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN, 1972. 238 s. ISBN 14-534-72.
24. MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. 107 s. ISBN 80-7178-033-4.
25. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení: dys...na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ, 2001. 102 s. ISBN 807311000-8.
26. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 199 s. ISBN 80-210-1009-6.
27. MRÁZOVÁ, E. *Vybrané postupy při práci s dyslektickým dítětem*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1994. 73 s. ISBN 80-7044-078-3.

28. MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
29. MÜLLEROVÁ, R. Logopedie [cit. 2011-04-07]. Dostupné z:
<<http://www.logopedie-boskovice.cz/zamereni.html>>.
30. MYDLIL, V. *Příčiny mozkových postižení dětí*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1995. 314 s. ISBN 80-85605-82-1.
31. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 1998. 153 s. ISBN 80-7178-228-9.
32. POKORNÁ, V. *Jak poznáme sklony dítěte k dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii*. Praha: fi BLUG, 1994. 37 s. ISBN 80-85635-36-4.
33. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
34. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2003. 63 s. ISBN 80-7178-736-1.
35. SOŠS a SOU Kadaň, výchovné poradenství školy. Dysmúzie. Aktualizováno 22. 9. 2010 [cit. 2011-04-07]. Dostupné z:
<http://www.amoskadan.cz/amos_s/amos_n/vychovne_poradenstvi.htm#dysmúzie>
36. SOŠS a SOU Kadaň, výchovné poradenství školy. Dyspinxie. Aktualizováno 22. 9. 2010 [cit. 2011-04-07]. Dostupné z:
<http://www.amoskadan.cz/amos_s/amos_n/vychovne_poradenstvi.htm#dyspinxie>
37. SMUTNÁ, J. – NOVÁK, J. *Předpoklady k učení u dětí dyslektických a dysgrafických*. Litomyšl: AUGUSTA, 1996. 182 s. ISBN 80 901 806-7-1.
38. STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
39. ŠVAŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
40. TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. Praha: SPN, 1987. 139 s. ISBN 14-363-87.
41. TYMICHOVÁ, H. *Nauč mě správně psát*. 2. vyd. Praha, Práce s. r. o., 1996. 62 s. ISBN 80-208-0387-4.
42. VYKOPAL, Z. *Čtení mě baví*. Praha: Fortuna, 1992. 63 s. ISBN 80-7168-017-6.
43. ZELINKOVÁ, O. Dyspraxie. *Pedagogika*, 2007, č. 1, s. 58-65. ISSN 0031-3815

44. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
45. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.
46. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Celkové shrnutí zjištěných údajů

Graf 1: Počet žáků v jednotlivých třídách základních škol

Graf 2: Výskyt specifických poruch učení dle výsledků provedených rozhovorů

Graf 3: Preferované formy hodnocení

Graf 4: Číselné vyjádření zkušeností s individuálním vzdělávacím plánem

Graf 5: Speciální pomůcky na základních školách

Graf 6: Vztahy mezi dětmi ve třídě

Graf 7: Zkušenost vyučujících s přístupem rodičů ke specifickým poruchám učení

Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka pokládaných otázek

Příloha 2: Ukázka jednoho přepsaného rozhovoru

Příloha 3: Tabulka se základními údaji o vyučujících

Příloha 1: Ukázka pokládaných otázek

Základní škola:

Třída:

Jméno paní učitelky:

1. Jaká je doba Vaší praxe?
2. Jak dlouho učíte v této třídě?
3. Jaký je počet dětí ve třídě?
4. Učili nebo učí tuto třídu i jiní učitelé, případně kolik a jaké předměty?
5. Máte zkušenost s dětmi se SPU ze své dřívější praxe? Jaká je Vaše zkušenost?
6. Cítíte nějaké problémy v souvislosti se žáky se SPU?
7. Jaký je Váš názor na SPU?
8. Jsou ve Vaší třídě děti se specifickými poruchami učení? Kolik dětí a o jaké SPU se jedná?
9. Zaznamenala jste (případně kdy), že by se u žáka mohlo jednat o SPU?
10. Kdo a kdy (v kolika letech) u žáka diagnostikoval SPU? O jakou SPU se jedná?
11. Měla jste pro nějakého žáka vypracovaný individuální vzdělávací plán? V čem se lišila práce dle IVP od práce s ostatními žáky?
12. Jaký jste zvolila přístup k dětem s SPU?
13. Jaká je Vaše organizace výuky ve třídě, kde je dítě se SPU?
14. Jaké používáte formy hodnocení u dětí se SPU?
15. Máte k dispozici speciální pomůcky? Pokud ano, jaké?
16. Jaké máte zkušenosti se spoluprací rodičů dětí se SPU?
17. Jaké vztahy panují mezi dětmi se SPU a ostatními žáky ve třídě?
18. Jaké máte znalosti v oblasti SPU? Absolvovala jste nějaké kurzy, rozšiřující vzdělání? Pokud ano, jaké?
19. Působí na Vaší škole speciální pedagog? Pokud ano, jaká je Vaše spolupráce s ním?

Příloha 2: Ukázka jednoho přepsaného rozhovoru

Základní škola: městského typu

Třída: 3. C

Jméno paní učitelky:

Jaká je doba Vaší praxe?

21 let

Jak dlouho učíte v této třídě?

Ted' od září, tedy 7 měsíců.

Jaký je počet dětí ve třídě?

23 žáků

Učili nebo učí tuto třídu i jiní učitelé, případně kolik a jaké předměty?

Ano učí. Mají jiného učitele na angličtinu, na tělesnou výchovu a na pracovní činnosti.

Máte zkušenost s dětmi se SPU ze své dřívější praxe? Jaká je Vaše zkušenost?

Ano, já jsem učila v dyslektických třídách na základní škole Nová Ulice, kde bylo klinické pracoviště fakulty, takže tam jsem byla v podstatě specialista, ale kvůli nedostatku financí se tento projekt rušil. Dnes je móda spíše děti integrovat. Učila jsem také na zvláštní škole. Takže zkušenost mám několikaletou.

Je to velmi náročná práce, ale je pravda, že když byly děti v té specializované třídě, tak to byla výhoda pro učitele. Je něco jiného toho žáka integrovat, někdy jde ty jeho poruchy s ostatními žáky těžko zkombinovat. Tam měl učitel více prostoru a byl tam daný maximální počet žáků, asi patnáct ve třídě, což byla určitá výhoda. Ale nebylo to často jednoduché.

Cítíte nějaké problémy v souvislosti se žáky se SPU?

Když jde o hypoaktivní žáky, takové ty spící, tak to není takový problém. Hyperaktivní žáci ale problémem jsou. Nyní mám chlapce, který dochází k terapeutovi, protože když se rozčílí, tak kolem sebe hází věcmi. Je riziko, že by mohl někomu ublížit, takže to problém je. Problém je také ve spolupráci s rodiči. Dnes je móda, že z toho chtějí mít výhodu a profitovat z toho, takže jakmile to dětičkám nejde, tak to chtějí hrát na nějakou poruchu. Rodiče ale často nabudou dojmu, že nemusejí nic dělat. Myslí si, že mají poruchu, úlevu, tak budou dostávat jedničky a nemusí pro to nic

udělat. Říkám rodičům, že pokud jsem se narodil jako dyslektik, tak to budu mít v životě těžší a musím o to více pracovat. Nyní jsme zakomponovali do IVP spolupráci s rodinou, je to formou smlouvy, co ten rodič bude dělat, jak často bude docházet do školy a pokud to neplní, tak o integraci může přijít.

Jaký je Váš názor na SPU?

Je potřeba, aby se žáci vyšetřovali. Myslím, že již ve společnosti nejsou předsudky. Doba, kdy tomu lidé nevěřili, již asi pominula. Nyní bych řekla, že mají tendenci toho zneužívat. Myslím si, že by bylo potřeba se tomu i více věnovat, ale často nejsou peníze například na nákup pomůcek. V počtu třiceti dětí, kdy máte čtyři integrované, není dostatek času se jim věnovat.

Jsou ve Vaší třídě děti se specifickými poruchami učení? Kolik dětí a o jaké SPU se jedná?

3 žáci čekají na vyšetření. Nemám to zatím potvrzené, protože se na vyšetření čeká téměř celý rok. Máme žádost již od začátku roku a zatím tam nebyli. Jedna holčička tam byla už minulý rok, ale specifická porucha se nepotvrdila, má snížený intelekt.

Zaznamenala jste (případně kdy), že by se u žáka mohlo jednat o SPU?

Mnohokrát. Za celé ty roky už má člověk zkušenost. Prvním impulzem bývá horší soustředěnost, roztěkanost, hyperaktivita a specifická chybovost v českém jazyce, například záměny hlásek. S žáky také dělám cvičení na zrakové rozlišování a už vidím, zda to k tomu bude či ne.

Kdo a kdy (v kolika letech) u žáka diagnostikoval SPU? O jakou SPU se jedná?

Mé žáky jsem většinou diagnostikovala já a do poradny jsem je posílala ve 2. třídě. Tyto žáky jsem přebírala po kolegyni, která je neposílala, proto je posílám já nyní až ve 3. třídě. Většinou se v 1. třídě čeká, ale na konci roku už tam většinou podezření je.

Měla jste pro nějakého žáka vypracovaný individuální vzdělávací plán? V čem se lišila práce dle IVP od práce s ostatními žáky?

Mnohokrát. Používají své pomůcky, dává se přednost mluvenému projevu před písemným, to samé platí i pro testování. Mohli používat jiný pracovní sešit, například v angličtině, což je pro dyslektiky speciálně velmi náročné, protože se tam všechno jinak píše. Proto jsme měli od paní doktorky Zelinkové, která se tímto problémem zabývá, nakoupené sešity s angličtinou, kde se to děti učí jinou formou než ostatní. Žáci

musí doma vypracovávat speciální cvičení, často jsem se jim věnovala odpoledne, vedla jsem dyslektický kroužek, kde se s dětmi četlo.

Jaký jste zvolila přístup k dětem s SPU?

Nehodnotím specifické chyby, což vědí jak žáci s SPU, tak i ostatní žáci. Pravopisný jev, který se probírá, hodnotím úplně normálně jako ostatním dětem. Umožňuji jim psychohygienu, vyberu právě jeho, když potřebuji někoho poslat do jiné třídy, aby se proběhl.

Jaká je Vaše organizace výuky ve třídě, kde je dítě se SPU?

Když ostatní píší, tak oni mohou pracovat na koberci, mám DIPO na český jazyk. Není to ale tak, že by nemuseli nic dělat.

Jaké používáte formy hodnocení u dětí se SPU?

Používám normální známky, slovní hodnocení je na žádost rodičů. Nikdo tady ale ten zájem neprojevil. U dětí s SPU se dává přednost mluvenému projevu. Pokud píšeme test tak kontroluji, zda rozumí zadání. Pracují většinou pod přímým dohledem.

Máte k dispozici speciální pomůcky? Pokud ano, jaké?

DIPO a mám hodně své materiály, které si kopíruji. Jinak právě tím, že jsem zde nová, tak zatím nemám takový přehled o tom, co tu je.

Jaké máte zkušenosti se spoluprací rodičů dětí se SPU?

Většinou je dobrá spolupráce, mají i sami zájem. Někdy se stává, že chtějí vyšetření, já s tím mám spoustu práce, než to vyplním, oni tam dojdou a poté mi nedonesou výsledek. Dnes je to tak, že je to na rodiči. Dříve to přišlo do školy, ale dnes to tak není. Rodiče musejí výsledek přinést do školy a my si z toho děláme kopii. Rodiče chtějí úlevu, ale mají problém sem donést zprávu z poradny. Také jsem se setkala s tím, že jsme se s rodiči nedomluvili, neměli zájem mi pomoci, takže to bylo spíše v negativní rovině. Museli jsme přistoupit k tomu zrušení integrace.

Jaké vztahy panují mezi dětmi se SPU a ostatními žáky ve třídě?

To je velmi problematické. Někdy není problém vůbec, jeden chlapec je zde naopak oblíbený. To, že je roztěkaný a často třeba neví, kde čteme, tak mu děti nic nevyčítají. Je to otázka té osobnosti. Ale jedna holčička se narodila s dětskou mozkovou obrnou a tu děti rády nemají. Stále s tím bojujeme, děti se jí často posmívají. Stále si to vysvětlujeme, ale nikdo s ní nechce sedět. Ona má velmi zvláštní projev a myslím si, že se to bude do budoucna zhoršovat. Pokud se děti chtějí integrovat, musejí své chování přizpůsobit, aby bylo přijatelné pro ostatní společnost.

Jaké máte znalosti v oblasti SPU? Absolvovala jste nějaké kurzy, rozšiřující vzdělání?

Pokud ano, jaké?

Já mám vystudovanou speciální pedagogiku. Kurzy jsem absolvovala také, mám kurz od paní doktorky Zelinkové. Mám i několik certifikátů z těchto kurzů.

Působí na Vaší škole speciální pedagog? Pokud ano, jaká je Vaše spolupráce s ním?

Ne.

Příloha 3: Tabulka se základními údaji o vyučujících

Jméno	Délka praxe	Typ školy	Vzdělání ohledně SPU
Alena	8 let	městský	Z přečtených knih
Anna	25 let	městský	pouze z PF
Blanka	11 let	venkovský	studium speciální pedagogiky
Božena	33 let	venkovský	kurz
Barbora	24 let	venkovský	školení
Dana	20 let	městský	z přečtených knih
Daniela	21 let	městský	studium speciální pedagogiky
Drahomíra	34 let	městský	pouze z PF
Dita	20 let	městský	školení
Gábina	2 roky	městský	pouze z PF
Gita	15 let	městský	kurz
Jana	11 let	venkovský	seminář
Jiřina	30 let	venkovský	seminář
Jitka	1 rok	venkovský	pouze z PF
Jolana	15 let	venkovský	kurz