



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Intervence v oblasti specifických poruch učení na základní škole v běžných vyučovacích hodinách

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Mgr. Lenka Charvátová**
Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Charvátová**
Osobní číslo: **P13000873**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Intervence v oblasti specifických poruch učení na základní škole v běžných vyučovacích hodinách**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl: Zjistit, zdali probíhá v běžných vyučovacích hodinách na základní škole intervence v oblasti specifických poruch učení. Zmapovat základní reedukační metody specifických poruch učení a ohodnotit je z hlediska využitelnosti v běžných vyučovacích hodinách na základní škole. Zjistit, zdali učitelé na základní škole znají reedukační metody specifických poruch učení.

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

Metody: Dotazník.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- JUCOVIČOVÁ, V., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. Reeducace specifických poruch učení u dětí. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0645-3.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2011. Specifické poruchy učení a chování v inkluzivním prostředí základní školy. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.
- POKORNÁ, V., 2010. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, V., 2011. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-931-6.
- ZELINKOVÁ, O., 2009. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

Vedoucí diplomové práce:

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **23. dubna 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. IČLíc. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 26. 6. 2015

Podpis:



Poděkování

Tímto děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D., za laskavost, cenné rady a odborná stanoviska při tvorbě diplomové práce. Dále děkuji vedení Základní školy Liberec, Švermova za umožnění realizace empirické části práce.

V Liberci dne:

.....

Název diplomové práce: Intervence v oblasti specifických poruch učení na základní škole v běžných vyučovacích hodinách

Jméno a příjmení autora: Mgr. Lenka Charvátová

Akademický rok odevzdávání diplomové práce: 2014/2015

Vedoucí diplomové práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá intervencí v oblasti specifických poruch učení na základní škole v běžných vyučovacích hodinách. Cílem diplomové práce je zjistit, zdali v běžných vyučovacích hodinách na základní škole probíhá intervence v oblasti specifických poruch učení. Dále pak zmapovat základní reedukační metody specifických poruch učení a zjistit, zdali je učitelé základní školy znají a využívají. Práci tvoří dvě stěžejní části. Jedná se o část teoretickou, která s využitím odborných zdrojů popisuje a objasňuje základní pojmosloví z oblasti specifických poruch učení a jejich intervence. Dále pak o část empirickou, jež tvoří vlastní výzkumné šetření. Šetření se prostřednictvím metod dotazníku a rozhovoru zaměřuje na intervenci specifických poruch učení na základní škole, a to z pohledu učitelů obou stupňů základní školy, dětí se specifickými poruchami učení a jejich rodičů. Empirická část diplomové práce poskytuje komplexní pohled na intervenci v oblasti specifických poruch učení na základní škole.

Klíčová slova:

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, specifické poruchy učení, intervence, mladší školní věk

Title of the thesis: The Intervention in the Area of the Specific Learning Disabilities at Primary School in Common Lessons

Author: Mgr. Lenka Charvátová

Academic year of the thesis submission: 2014/2015

Supervisor: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Annotation

The thesis deals with the intervention in the area of specific learning disabilities in common lessons at the Švermova primary school. The aim of the thesis is to find out if the intervention takes place in common lessons at the Švermova primary school. And also to chart basic re-educational methods of specific learning disabilities and find out whether teachers know them and use them. The work consists of two main parts. The first one is theoretical. It describes and clarifies the basic terminology of the area of specific learning disabilities and their intervention with the use of expert sources. The second one is empirical which consists of the research on its own. The research focuses on the intervention of specific learning disabilities at the Švermova basic school by way of the questionnaire method and the dialogue method from the point of view of the teachers, the kids with the specific learning disabilities and their parents. The empirical part of the thesis gives the complex view of the intervention in the area of specific learning disabilities at the Švermova basic school.

Key words:

Education of the kids with specific learning disabilities, specific learning disabilities, the intervention, lower school age

Obsah

ÚVOD	13
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Specifické poruchy učení.....	14
1.1 Vymezení specifických poruch učení	14
1.2 Definice specifických poruch učení.....	15
1.3 Etiologie specifických poruch učení	17
1.3.1 Biologicko-medicínská rovina.....	19
1.3.2 Kognitivní rovina.....	21
1.3.3 Behaviorální rovina	24
1.4 Druhy specifických poruch učení a jejich projevy	24
1.4.1 Dyslexie	24
1.4.2 Dysortografie	26
1.4.3 Dysgrafie	27
1.4.4 Dyskalkulie	28
1.4.5 Dyspinxie.....	29
1.4.6 Dismúzie	29
1.4.7 Dyspraxie.....	30
1.5 Diagnostika specifických poruch učení	30
2 Intervence v oblasti specifických poruch učení.....	33
2.1 Reedukace u specifických poruch učení	34
2.1.1 Zásady reedukace	35
2.1.2 Rozvoj poznávacích funkcí	36
2.1.3 Techniky nácviku čtení.....	42
2.1.4 Nácvik matematických dovedností.....	43
2.1.5 Nácvik psaní	46
2.2 Systém poradenských služeb pro děti se specifickými poruchami učení	47
2.3 Integrace dětí se specifickými poruchami učení.....	47
2.3.1 Individuální vzdělávací plán.....	48

EMPIRICKÁ ČÁST	50
3 Základní charakteristiky šetření	50
3.1 Cíl a obsah empirické části	50
3.2 Předpoklady	50
3.3 Použité metody	50
3.4 Charakteristika zkoumaného vzorku	51
3.5 Průběh šetření	51
3.5.1 Sestavení dotazníků a struktury rozhovoru	51
3.5.2 Předtest	53
3.5.3 Distribuce dotazníků.....	53
4 Interpretace výsledků.....	54
4.1 Vyhodnocení dotazníku pro učitele	54
4.2 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče	70
4.3 Srovnání vybraných položek obou dotazníků.....	82
4.4 Vyhodnocení rozhovorů s dětmi.....	91
4.5 Shrnutí výsledků šetření.....	97
4.6 Vyhodnocení předpokladů	99
NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	101
ZÁVĚR	102
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	104
SEZNAM PŘÍLOH	106

SEZNAM GRAFŮ

- Graf 1: Procentuální rozložení učitelů dle aprobace
- Graf 2: Procentuální rozložení učitelů dle věku
- Graf 3: Procentuální rozložení učitelů dle délky praxe
- Graf 4: Procentuální rozložení učitelů dle znalosti problematiky SPU
- Graf 5: Procentuální využití zdrojů k získávání informací o problematice SPU učiteli
- Graf 6: Vyhodnocení prvního výroku učiteli
- Graf 7: Vyhodnocení druhého výroku učiteli
- Graf 8: Vyhodnocení třetího výroku učiteli
- Graf 9: Využívání poradenských pracovníků učiteli
- Graf 10: Využívání doporučení poradenských pracovníků učiteli
- Graf 11: Poskytování zvláštní dopomoci žákům se SPU učiteli
- Graf 12: Poradci učitelů při nesnázích v práci se žáky se SPU
- Graf 13: Častější spolupráce učitelů s rodiči žáků se SPU
- Graf 14: Konzultování vzdělávacích opatření s rodiči žáků se SPU
- Graf 15: Podpora žáků se SPU učiteli
- Graf 16: Zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti SPU
- Graf 17: Procentuální rozložení rodičů dle znalostí problematiky SPU
- Graf 18: Procentuální využití zdrojů k získávání informací o problematice SPU rodiči
- Graf 19: Vyhodnocení prvního výroku rodiči
- Graf 20: Vyhodnocení druhého výroku rodiči
- Graf 21: Vyhodnocení třetího výroku rodiči
- Graf 22: Využívání poradenských pracovníků rodiči
- Graf 23: Využívání doporučení poradenských pracovníků rodiči
- Graf 24: Pocity rodičů týkající se dostatečnosti péče ze strany školy
- Graf 25: Poradci rodičů v nesnázích

Graf 26: Komunikace rodičů s učiteli

Graf 27: Konzultování vzdělávacích opatření učitelů s rodiči

Graf 28: Podpora dětí se SPU rodiči

Graf 29: Vyjádření rodičů ke zřízení funkce školního speciálního pedagoga

Graf 30: Srovnání sebehodnocení učitelů a rodičů

Graf 31: Srovnání zdrojů využívaných učiteli a rodiči

Graf 32: Vyhodnocení prvního výroku – srovnání

Graf 33: Vyhodnocení druhého výroku – srovnání

Graf 34: Vyhodnocení třetího výroku – srovnání

Graf 35: Spolupráce učitelů a rodičů s poradenskými pracovníky

Graf 36: Poradci učitelů a rodičů v nesnázích

Graf 37: Vzájemná spolupráce učitelů a rodičů

Graf 38: Vzájemné konzultování opatření aplikovaných na žáky/děti se SPU

Graf 39: Srovnání oblastí, kterým věnují zvýšenou pozornost učitelé a rodiče

Graf 40: Vyhodnocení, zdali děti vědí, co je to SPU

Graf 41: Vyhodnocení, zdali děti vědí, co je to dys

Graf 42: Pocity dětí, když se o nich hovoří jako o jedincích se SPU

Graf 43: Předměty, ve kterých mají děti největší potíže

Graf 44: Používání speciálních pomůcek doma

Graf 45: Používání speciálních pomůcek ve škole

Graf 46: Názory dětí se SPU na hodnocení

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Ontogenický kauzální řetěz (Zelinková 2003, s. 25)

Obr. 2: Systémy ovlivňující vývoj dítěte (Zelinková 2001, s. 19)

Obr. 3: List k nácviku koncentrace pozornosti (Kleber, Kleber, Haas in Pokorná 2007, s. 19)

Obr. 4: Strukturované sestavy množství čísla 4 (Pokorná 2010, s. 262)

Obr. 5: Vyvozování číselné řady do deseti (Pokorná 2010, s. 263)

Obr. 6: Vyvozování násobilka (Pokorná 2010, s. 265)

Obr. 7: Rozložení respondentů dle působnosti

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Statistické charakteristiky délky práce se žáky se SPU

Tab. 2: Statistické charakteristiky počtu žáků se SPU, které učitelé vyučovali

Tab. 3: Doporučení učitelů pro práci se žáky se SPU (v procentech)

Tab. 4: Doporučení rodičů pro práci s dětmi se SPU (v procentech)

Tab. 5: Srovnání doporučení navrhovaných učiteli a rodiči (v procentech)

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IVP – Individuální vzdělávací plán

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SPU – Specifické poruchy učení

ZŠ – Základní škola

ÚVOD

Tématem předložené diplomové práce je intervence v oblasti specifických poruch učení na základní škole v běžných vyučovacích hodinách. Téma specifických poruch učení bylo vybráno, ačkoliv se může zdát již zcela vyčerpané. Problematika specifických poruch učení je právem stále aktuálním a poměrně často diskutovaným tématem, narušuje totiž základní dovednosti, které jsou nezbytné k našemu bytí. Sami si ani neuvědomujeme, jak často vlastně dovednosti trivie používáme a jen stěží si tedy dovedeme představit, co specifické poruchy učení vlastně znamenají a jak moc dokáží znepříjemnit každodenní život. Odborná literatura nabízí nespočet doporučení, návodů i rad pro péči o děti se specifickými poruchami učení. Málo se však setkáváme s názory samotných účastníků celého intervenčního procesu.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zdali na základní škole probíhá intervence v oblasti specifických poruch učení v běžných vyučovacích hodinách a zdali učitelé znají reedukační postupy.

Původně jsme se chtěli zaměřit na srovnání učitelů prvního a druhého stupně. V průběhu šetření jsme však dospěli k názoru, že jelikož je intervence specifických poruch učení záležitostí multifaktoriální, bylo by vhodné šetření doplnit o pohled rodičů dětí se specifickými poruchami učení i dětí samotných. Z tohoto důvodu jsme původní šetření učitelů obohatili o podpůrný dotazník pro rodiče a polostrukturovaný rozhovor pro žáky se specifickými poruchami učení.

Pohled rodičů je pro nás zvláště důležitý. Bez jejich zapojení do péče o dítě se SPU nelze dosáhnout jeho komplexního bezproblémového vývoje. Neméně důležitý je pohled dětí, které jsou středobodem celého intervenčního procesu i této diplomové práce.

Práce bude rozdělena na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezí základní pojmy problematiky specifických poruch učení. Kromě jednotlivých poruch se bude zabývat reedukačními postupy. Empirickou částí bude samotné šetření, které náhlédne na problematiku intervence v oblasti specifických poruch učení z pohledu učitelů, dětí se specifickými poruchami učení a jejich rodičů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

1.1 Vymezení specifických poruch učení

Abychom mohli hovořit o intervenci specifických poruch učení, je nutné je řádně vymezit. Termín poruchy učení v moderní podobě do odborné literatury uvedl Samuel Kirk v roce 1963 (Šturma 2006, s. 162). Ačkoliv se jedná o pojem dnes již běžně užívaný, setkáváme se v této oblasti se značnou terminologickou nejednotností. V české literatuře se můžeme setkat s termíny specifické poruchy učení, specifické vývojové poruchy učení, poruchy učení či specifické vývojové poruchy školních dovedností (Bartoňová 2006, s. 143). Všechny uvedené pojmy jsou však nadřazeny jednotlivým typům specifických poruch učení. Adjektivem *specifické* odborníci sledují odlišení těchto poruch od poruch nespecifických (tzv. pseudo či nepravých poruch učení), které mohou být způsobeny mentální retardací, nevyhovujícím sociálním domácím nebo školním prostředím, případně smyslovou vadou (Michalová 2008, s. 9). Přívlastek *vývojové* pak vyjadřuje, že se poruchy projevují až na určitém vývojovém stupni jedince a mají kontinuální (proměnlivý) charakter (Matějček, Vágnerová 2006, s. 7). Pro účely této práce budeme užívat pojem specifické poruchy učení (dále SPU). Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie – specifická porucha čtení, dysgrafie – specifická porucha psaní, dysortografie – specifická porucha pravopisu, dyskalkulie – specifická porucha počítání a matematického úsudku, dysmúzie – specifická porucha hudebních schopností, dyspinxie – specifická porucha kreslení a dyspraxie – vývojová porucha motorické koordinace (Michalová 2008, s. 9). Poslední tři jmenované poruchy jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se nevyskytují. Pojem dyslexie často zahrnuje obtíže ve čtení a psaní, někdy dokonce vyjadřuje celou problematiku specifických poruch učení (Pokorná 2010, s. 59), my jej však budeme užívat výhradně jako konkrétní druh specifické poruchy učení. Výše uvedené typy SPU se mohou vyskytovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch (obvykle dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Navíc se poměrně často vyskytují na podkladě syndromu poruchy pozornosti (ADD) či poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) (Jucovičová, Žáčková 2011, s. 13).

S nejednotností v oblasti terminologie specifických poruch učení se setkáváme též v zahraničí. Ve Velké Británii je nejčastěji používán pojem *specific learning difficulties*, americká literatura označuje specifické poruchy učení pojmem *learning disabilities*, ve Francii se užívá klasický termín *dyslexie* a v německé literatuře se nejčastěji užívají pojmy *Legastheine* a *Kalkulastheine* (Michalová 2008, s. 13).

Specifické poruchy učení v Mezinárodní klasifikaci nemocí

SPU se zabývá také 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí v oddíle Duševní poruchy a poruchy chování, najdeme je v kategorii F80–F89 Poruchy psychického vývoje.

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F82 Specifická porucha vývojová funkce
- F83 Smíšené specifické vývojové poruchy (MKN-10 1996).

1.2 Definice specifických poruch učení

Stejně jako v terminologii, také v otázce definic specifických poruch učení došlo ke značnému vývoji, a ani na tomto poli nebylo doposud dosaženo jednoty. Pro ucelenost zde uvedeme několik významných definic v historické posloupnosti.

Již v roce 1904 vyslovil svou definici profesor Antonín Heveroch (in Matějček 1995), průkopník naší i evropské historie specifických poruch učení.

...neschopnost naučiti se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá choroba, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.

Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněna u takových lidí proti ostatním jejich schopnostem.

...Pro tu hledati musíme změny u samotného mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně ...o roztroušené změny v centrálním mozkovém ústrojí nervovém. ...Přidati bychom ji museli k alexiím.

Pan profesor A. Heveroch tedy definuje dyslexii jako jednostrannou poruchu, jež se nápadně a překvapivě odráží na pozadí přiměřené inteligence. Příčinu pak hledá v rozptýlených drobných anomáliích řečové oblasti levé poloviny kůry mozkové (Matějček 1995, s. 13).

Další definici vyslovili významné osobnosti české speciální pedagogiky Jiří Langmeier a Zdeněk Matějček (1960) o více než půl století později.

Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou intelektovou schopností dítěte (Matějček 1995, s. 17).

V roce 1968 pak byla na světové konferenci v Dallasu přijata Světovou neurologickou federací definice dyslexie, o které dnes hovoříme jako o klasické.

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

Klasická definice dyslexie, shodně s definicí výše uvedenou, zdůrazňuje skutečnost, že se jedná o poruchu vývojovou, která nesouvisí s intelektovou schopností jedince. I tato definice se však setkala s námitkami. Bylo jí vytýkáno, že nebere v úvahu, že by se dyslexie mohla vyskytnout i u dětí mentálně retardovaných, kulturně deprivovaných či vystavených jakýmkoliv jiným nepříznivým podmínkám. Z tohoto důvodu byla obohacena o vysvětlující dovětek. K hlavním úpravám definice však došlo ze strany expertů Světové zdravotnické organizace a Ortonovy společnosti v roce 1980.

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvení řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému.

I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Matějček 1995, s. 24).

Z definice je patrné, že se snaží vyhnout námitce, která byla vznesena proti definici klasické. Uvádí tedy, že se specifické poruchy mohou vyskytnout vedle poruch nespecifických. Definice také jasně uvádí, že se jedná o poruchu vzniklou na základě poškození centrálního nervového systému a zahrnuje poruchy čtení a psaní, což potvrzuje svými komentáři Matějček (1995). Z. Michalová (2003) upozorňuje na jiný nedostatek, definice totiž nezdůrazňuje, že se jedná o specifické vývojové poruchy učení.

Během následujících let došlo k mnohým úpravám definice specifických poruch učení ze strany různých dyslektických společností. Definicí aktuální je definice pracovní skupiny Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 2003.

Dyslexie je specifická porucha učení, která je neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi se správným a plynulým rozpoznáváním slova, špatným pravopisem a dekodovacími schopnostmi. Tyto obtíže jsou typickým následkem deficitu ve fonologické složce jazyka, který je často neočekávaný ve vztahu k ostatním poznávacím schopnostem a k podmínkám efektivní výuky ve třídě. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čtenému textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních vědomostí (Michalová 2008, s. 17).

Obecně dnes bývají specifické poruchy učení definovány jako *neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti* (Jucovičová, Žáčková 2011, s. 12).

Pro účely této práce budeme vycházet z definice Mezinárodní dyslektické společnosti z roku 2003 (předposlední citované).

1.3 Etiologie specifických poruch učení

Specifické poruchy učení jsou dnes interdisciplinárním tématem, a i z tohoto důvodu je jejich etiologie velmi pestrá. Zpočátku se etiologie omezovala na prostý výčet specifických

chyb, dnes se však výzkum zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení (Pokorná 2010, s. 75).

K dokumentaci šíře problematiky sestavil Angermaier (in Pokorná 2010, s. 76–77) katalog příčin SPU, přestože naše odborná i pedagogické veřejnost nemusí akceptovat všechny příčiny, uvádíme jej zde pro úplnost.

Katalog příčin specifických poruch učení – Angermaier

- ***Funkční nedostatky a deficity schopností:***

- *nižší inteligence,*
- *nižší verbální inteligence,*
- *řečové obtíže,*
- *artikulační obtíže,*
- *menší schopnost abstrakce,*
- *nedostatečná schopnost logického myšlení,*
- *jednostranné intelektuální nadání,*
- *snížená schopnost vizuální diferenciaci,*
- *narušená vizuo-motorická koordinace,*
- *nedostatečná zraková diferenciaci,*
- *snížená schopnost postřehování,*
- *špatná paměť.*

- ***Poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze:***

- *nedostatečná schopnost napnout své síly,*
- *lenost,*
- *odklon pozornosti,*
- *nedostatečná schopnost koncentrace,*
- *nervozita,*
- *neklid,*
- *úzkostnost,*
- *nesamostatnost,*
- *kolísající pracovní rytmus,*
- *zabíhavá pozornost,*
- *hektický pracovní styl, dítě pracuje bez rozmyslu,*
- *nestálá pohotovost k učení,*

- *dítě ztratilo naději na úspěch,*
- *ztráta odvahy,*
- *nepříznivá motivace k učení.*

- **Nedostatečné vnější podmínky**

Mimoškolní faktory:

- *zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině,*
- *ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů,*
- *chybějící domácí pomoc a péče při přípravě si školy.*

Školní faktory:

- *role outsidera mezi spolužáky,*
- *častější změna školy a absence ve škole,*
- *učitel předem očekává snížený výkon,*
- *metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.*

- **Konstituční nedostatky:**

- *poruchy zraku nebo sluchu,*
- *zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy,*
- *tělesný a růstem podmíněný neklid a impulzivita,*
- *postižení mozku neznámého původu,*
- *opožděný tělesný vývoj.*

Tento výčet příčin SPU nám naznačuje širší problematiku, nyní se zaměříme na jednu ze současně proklamaných teorií.

Někteří odborníci uvádějí, že výzkumy zaměřené na odhalení příčin a následně též reedukaci dyslexie lze sledovat ve třech rovinách, a to v rovině biologicko-medicínské, kognitivní a behaviorální (Zelinková 2003, s. 21).

1.3.1 Biologicko-medicínská rovina

Genetika

Dnes již není sporu o tom, že jsou vývojové poruchy ovlivněny geny. Není však jeden gen, který by způsoboval dyslexii, ale existuje několik klíčových genů, které posunují jedince na pomyslném kontinuu čtenářských dovedností směrem dolů. Je vysoce pravděpodobné, že některé geny v souvislosti s dalšími faktory, včetně vlivu prostředí, přispívají k riziku vzniku dyslexie. Jistá genetická závislost tedy znamená předpoklad obtíží mezi blízkými

příbuznými s dyslexií. Pozitivní je však skutečnost, že děti se SPU rodičů se SPU, která byla odhalena a kompenzována, mají větší šanci své obtíže též zvládnout (Zelinková 2003, s. 21–22).

Struktura a fungování mozku

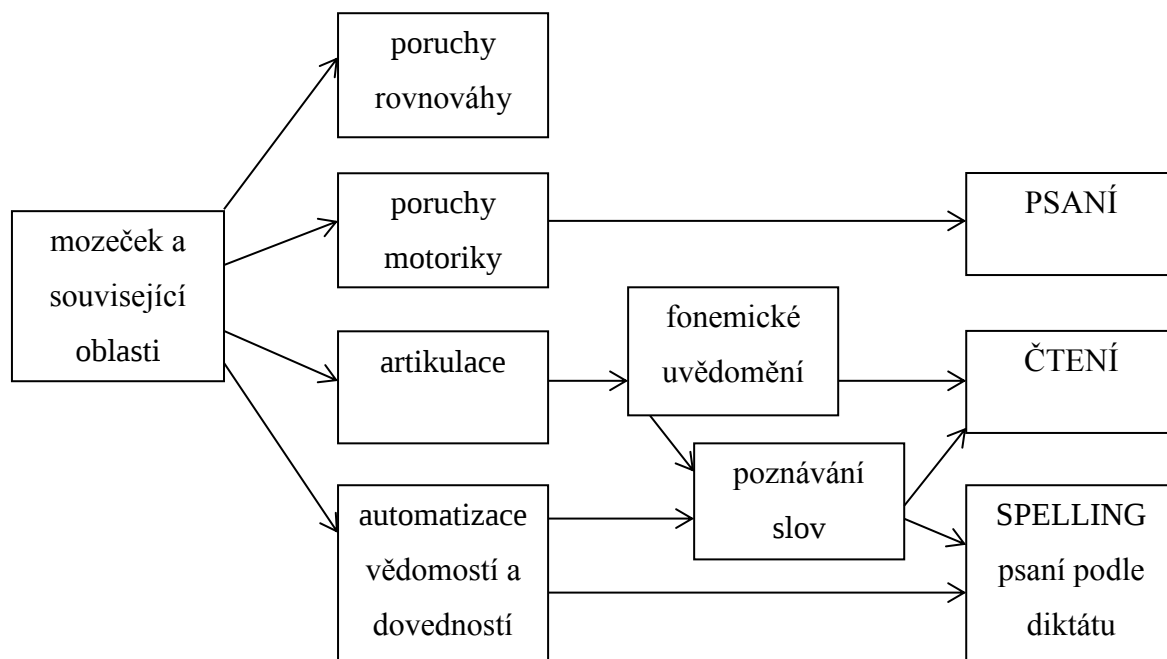
Výzkumy byly zjištěny také strukturální rozdíly v mozcích jedinců se SPU a jedinců bez poruchy. Anomálie se týkají především planum temporale. Tato část je u pravoruké populace obvykle širší na levé straně, u dyslektiků však dosahuje stejné velikosti na obou stranách. Lze předpokládat, že se tyto změny začínají utvářet před porodem v interakci mezi geny a prostředím (Zelinková 2003, s. 23).

Hormonální změny

Jiné výzkumy se zaměřují na hormonální změny. Bádání Ala M. Galaburdy, Normana Geshwinda a dalších odborníků ukazují, že jednou z příčin dyslexie může být zvýšená hladina testosteronu, která sice ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků, ale může omezovat vývoj dalších znaků. Z tohoto důvodu jsou poruchami více zasaženi chlapci, u nich pak zvýšená hladina testosteronu způsobuje ve větší míře leváctví, sníženou imunitu, dyslexii a deficity ve fungování levé hemisféry, které však mohou být kompenzovány funkcí hemisféry pravé (Zelinková 2003, s. 24).

Cerebelární teorie

Přechodem mezi rovinou biologicko-medicínskou a kognitivní je cerebelární teorie Roderica Nicolson a Angela Fewcett. Ti hovoří o deficitu ve struktuře a fungování mozečku jako možné příčině dyslexie. Mozeček je tvořen dvěma hemisférami a podílí se na kontrole pohybů končetin. Také se předpokládá, že mozeček ovlivňuje automatizaci jakýchkoliv dovedností (motorických i kognitivních). Mnohaletými výzkumy bylo zjištěno, že funkce mozečku souvisí s rovnováhou, motorikou, artikulací a automatizací vědomostí a dovedností.



Obr. 1: Ontogenický kauzální řetěz (Zelinková 2003, s. 25)

Obrázek 1 ukazuje spojení mezi mozečkem a dovednostmi číst a psát. Dovednost psaní vyžaduje plynulost pohybů, koordinaci, automatizaci, časové uspořádání – tedy aktivity, které mozeček ovlivňuje. Čtení je pak podmíněno celým ontogenetickým vývojem, dítě si nejprve osvojuje pohybové dovednosti, objevují se první zvuky, vyvíjí se artikulace a řeč. V případě mozečkového postižení však neprobíhá vývoj motoriky a řeči plynule. Narušená je senzorická zpětná vazba, dítě nepřesně vnímá zvuky řeči i hláskovou stavbu, což vede k fonologickému deficitu, který je považován za jednu z hlavních příčin dyslexie (Zelinková 2003, s. 26).

1.3.2 Kognitivní rovina

Různí autoři prokázali v rovině poznávacích procesů deficity v následujících oblastech:

fonologický deficit,

vizuální deficit,

deficity v oblasti řeči a jazyka,

deficity v procesu automatizace,

deficity v oblasti paměti,

deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů,

kombinace deficitů (Zelinková 2003, s. 26).

Fonologický deficit

Fonologický deficit souvisí s poškozením fonemického uvědomění u dětí s dyslexií, které způsobuje obtíže v dekodování a v osvojování bazálních dovedností ovlivňující počáteční nácvik především čtení, ale i psaní. Fonemické uvědomění je pochopení skutečnosti, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány jednotlivými alfabetskými fonémy. Fonologické uvědomění ovlivňuje schopnost hrát si s jazykem, rýmovat, analyzovat fonémy ve slovech, dělit slova na slabiky, vynechávat či přidávat části slov, tj. analyticko-syntetizační procesy v řeči (Michalová 2008, s. 40–41).

Vizuální deficit

Vizuální deficit způsobuje potíže v identifikaci hlásek ve slově. Dětem s dyslexií jakoby se pohybovala písmena na stránce, nemohou zachytit jejich správný tvar ani pořadí. Nestabilní vnímání tisku je vysvětlováno nekontrolovatelným pohybem očí po stránce, při snaze fixovat slovo, který je způsoben sníženým množstvím magnocelulárních neuronů (o 30 % oproti intaktním dětem). Ty tvoří magnocelulární systém, který shromažďuje informace z celého vizuálního pole a je klíčový právě pro oční pohyby v průběhu čtení, především pro rychlou pohybovou zpětnou vazbu, která je prevencí přílišné fixace na slovo. Paralelně s magnocelulárním systémem zajišťuje přenos smyslových informací parvocelulární systém, jenž se podílí na vnímání detailů a barev (Zelinková 2003, s. 27). Za hlavní příčinu dyslexie považoval vizuální deficity také George Pavlidis, který svými výzkumy prokázal, že dyslektici mají oproti běžným čtenářům více sakád (které jsou navíc nepravidelné a zmatené) a fixací (Michalová 2008, s. 41). Dále se v souvislosti s některými dyslektiky hovoří o dlouhé ikonické perzistenci, což je ikonické přetrvávání původního podnětu. Projevuje se při čtení, kdy obraz prvního písmene maskuje (zaclání) písmeno druhé, k získání čistého obrazu druhého písmene je potřeba více času (Zelinková 2003, s. 28).

Deficity v oblasti řeči a jazyka

Deficity v řečové oblasti jsou v našich podmínkách spojovány především s artikulační dyspraxií, narušenou komunikační kompetencí, menší slovní zásobou a narušeným jazykovým citem (Michalová 2008, s. 42).

Artikulační dyspraxie je prezentována dvěma typy poruch – artikulační neobratností a specifickými asimilacemi. Artikulační neobratnost je vada řeči, při níž dítě umí správně tvořit jednotlivé fonémy i celá slova, ale artikulace je navenek namáhavá, těžkopádná,

nápadně neobratná, a proto i těžko srozumitelná. Specifické asimilace vznikají v důsledku postižení verbálně-motorických aktivit, jde o poruchu řeči, při které jsou stírány hlásky artikulačně nebo zvukově podobné, pokud se ve slově vyskytují v těsné blízkosti. Rozlišujeme spodoby měkčení a spodoby sykavkové (Michalová 2008, s. 43).

Jedinci se SPU mají narušenou také komunikační kompetenci. Tu definují Průcha, Walterová a Mareš (2013) jako soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Kompetence dle uvedených autorů zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace a je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka. Jedinci se SPU mají sníženou úroveň obou složek komunikační kompetence, pragmatické i jazykové. Pragmatická složka se týká schopnosti užívat jazyk v procesu dorozumívání. Jazyková složka se pojí s ovládnutím jazykového systému (Zelinková 2003, s. 151).

Typickým projevem jedinců se SPU je malá slovní zásoba, jež může být ovlivněna (mimo sociálních, rozumových a osobnostních předpokladů jedince) celkově nižší komunikační kompetencí, sníženým vyhledáváním četby a poruchou řeči těchto jedinců (Michalová 2008, s. 45).

Narušený jazykový cit neboli lingvistická kompetence souvisí s neschopností aplikovat i velice dobře osvojené gramatické poučky. Na základě zkoušek jazykového citu Žlab s Baumrukovou (in Zelinková 2003, s. 156) zjistili, že dyslektici jsou v této složce řeči opožděni přibližně o dva roky.

Deficit v procesu automatizace

Teorie deficitu v oblasti automatizace předpokládá, že proces učení zpočátku probíhá bez problémů, ale dovednosti nejsou automatizovány tak rychle, jako je tomu u intaktní populace (Zelinková 2003, s. 29). Čím náročnější úkol má být splněn, tím je jeho automatizace obtížnější. Pro minimalizaci obtíže je dobré zaměřit se na automatizaci dílčích dovedností, ty je třeba bezpečně zvládnout (Zelinková 2003, s. 29).

Deficity v oblasti paměti

Dle délky trvání paměťových stop rozlišujeme paměť krátkodobou, střednědobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť představuje souhrn operací s přijatou informací, zahrnuje její primární zpracování, integraci, distribuci, diskriminaci a retenci bez vlivu na

trvalou mikrostrukturu kortexu. Často bývá rušena informací novou. Horní mez trvání se uvádí nejčastěji 30–90 sekund. Krátkodobá paměť úzce souvisí s pamětí pracovní, která slouží jako registr psychické práce (Preiss 1998, s. 102–103). Dlouhodobá paměť zajišťuje uchování obsahů po měsíce až roky.

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů

Odbornými studiemi bylo zjištěno, že časný deficit ve jmenování číslic a písmen predikuje obtíže ve čtení s přímou závislostí mezi deficitem rychlosti a závažností postižení čtení (Zelinková 2003, s. 31).

Výzkumy ukázaly, že dyslektici trpí jemnými obtížemi ve zrakové percepci. Později se však ukázalo, že deficit postihuje kromě procesů vizuálních, též procesy auditivní, motorické a řečové (Zelinková 2003, s. 31).

Kombinace deficitů

Většina autorů shledává příčinu specifických poruch učení v kombinaci více deficitů, nejčastěji jde o fonologické uvědomění, řeč, paměť a deficit v procesu automatizace (Zelinková 2003, s. 31).

1.3.3 Behaviorální rovina

Do roviny behaviorální spadají rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech (Zelinková 2003, s. 32). Z. Michalová (2008) navíc uvádí didaktogenní poruchy, které definuje jako obtíže ve čtení, psaní či počítání vznikající jako doprovodný efekt buď špatného přístupu učitele k dítěti, nebo nevhodným výběrem, aplikací a užitím metod ve výuce počátečního čtení, psaní a počítání. Didaktogenní poruchy mohou být svými projevy takřka identické se SPU.

1.4 Druhy specifických poruch učení a jejich projevy

1.4.1 Dyslexie

Dyslexie je specifická porucha čtení. Stručně ji definujeme jako specifickou neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami (Michalová, Pešatová 2011, s. 28). Rozsáhlejší je definice Z. Matějčka a J. Langmeiera (Matějček, Vágnerová, et al. 2006, s. 7) z roku 1960, která klade důraz na dílčí nedostatky, které dyslexii podmiňují. *Vývojová*

dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte. Dyslektické obtíže mohou být různě závažné. D. Jucovičová a H. Žáčková (2011) uvádějí, že se dyslexie projevuje obtížemi ve čtení, kdy je porušeno čtení jako vlastní akt. Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisférové čtení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisférové čtení). Při pravoemisférovém čtení jedinec využívá především pravou mozkovou hemisféru, levá mozková hemisféra není dostatečně aktivována. V důsledku toho zůstává na úrovni percepčních mechanismů typických pro pravou hemisféru (vnímání zvuků, izolovaných hlásek, rozlišování tvarů i písmen, prostorové uspořádání aj.). Při levoemisférovém čtení je naopak více využívána levá mozková hemisféra a pravoemisférové funkce jsou nedostatečné (Jucovičová, Žáčková 2011, s. 14).

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, kterými jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čtenému textu (Zelinková 2003, s. 41). Jedinci se SPU mívají problémy s intonací a melodií věty, také často nesprávně hospodaří při čtení s dechem. Mezi další projevy patří opakování začátků slov, neudržení pozornosti na řádku a přeskakování řádků, celkově je orientace v textu horší. D. Jucovičová a H. Žáčková uvádějí typické specifické chyby projevující se při čtení:

- *záměny písmen tvarově podobných (tzv. statické inverze), např. b-d-p, a-o-e, m-n, l-k-h, atp.,*
- *přesmykování slabik (tzv. kinetické inverze), např. lokomotiva-kolomotiva,*
- *vynechávky písmen, slabik, slov, vět,*
- *přidávání písmen (zvl. vkládání samohlásek do shluků souhlásek), slabik, slov i vět,*
- *vynechávky diakritických znamének (háčků, čárek) nebo jejich nesprávné použití*
- *domýšlení koncovek i slov.*

Dále se vyskytují obtíže v měkčení, nesprávné čtení předložkových vazeb a dvojí čtení, při kterém žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šepem pro sebe a až poté jej vyslovuje nahlas (Michalová, Pešatová 2011, s. 29).

1.4.2 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se často vyskytuje spolu s dyslexií. Pravopis postihuje ve dvou oblastech, projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů (Zelinková 2003, s. 42). V žádném případě porucha nepostihuje celou oblast gramatiky. Obtíže se projevují zejména při psaní formou diktátu, kdy je třeba zachytit pomocí sluchové percepce, analyzovat a reagovat mluvené slovo, a to převést do písemné podoby (Jucovičová, Žáčková 2008a, s. 6).

Z. Žlab (1982) rozlišuje dysortografii auditivní, vizuální a motorickou.

Auditivní – při auditivní dysortografii jde o primární narušení procesů sluchové diferenciaci a analýzy a oslabení bezprostřední auditivní paměti. Jedinci s tímto typem dysortografie mají problémy v zachycení pořadí jednotlivých hlásek ve slově, smysl slova však chápou.

Vizuální – se vyznačuje sníženou kvalitou vizuální paměti. Jedinci nejsou schopni si dokonale vybavit písmena tvarově i sluchově podobná. Napsané chyby pak nejsou schopni identifikovat, a to ani při poskytnutí delšího času na opravu, zachytí jen sporadické množství, ba dokonce chyby přidělají tak, kde pravidlo aplikovali správně.

Motorická – souvisí s namáhavostí a pomalostí vlastního aktu psaní, příčinu nalézáme v narušení jemné motoriky ve smyslu vývojové dyspraxie. Samotný grafický proces vyčerpá jedince natolik, že mu již nezbyvá pozornost na uvědomělé aplikování gramatických pravidel a vlastní kontrolu napsaného.

Mezi specifické dysortografické chyby patří:

- *grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch),*
- *obtížná vybavnost neučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení,*
- *psané a slyšené podoby hlásky,*
- *záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě,*
- *chyby z artikulační neobratnosti,*
- *chyby v měkčení na akustickém podkladě,*

- chyby v důsledku sykavkových asimilací,
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze,
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov,
- neschopnost dodržování délek samohlásek,
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě,
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným *r, l* (Michalová, Pešatová 2011, s. 30–31).

D. Jucovičová a H. Žáčková (2008a) řadí mezi specifické dysortografické chyby za určitých okolností též gramatické chyby v písemném projevu, a to v případě, že jedinec s dysortografií gramatická pravidla ovládá, umí je při ústním zdůvodnění správně aplikovat.

1.4.3 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, především psaní (Jucovičová, Žáčková 2009, s. 7). Jedinci s dysgrafií mají potíže napodobit a zapamatovat si tvary písmen, psát čitelně, stejnosměrně a úhledně. Samotný proces psaní vyčerpává jejich pozornost natolik, že již nejsou schopni plného soustředit se na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Převážná část obtíží spočívá v narušení jemné motoriky (Michalová, Pešatová 2011, s. 31).

Specifické chyby při psaní jsou:

- psaní jedince vyčerpává, energie nezbyvá na jiné činnosti se psáním spojené (např. sledování správné aplikace gramatických pravidel,
 - celkově nevzhledná úprava, často včetně ohnutých krajů listů v sešitě,
 - neúměrně pomalé tempo psaní neodpovídající fyzickému věku jedince,
 - obtížné zapamatování tvarů písmen či jejich nápodoby, a to i ve vyšších ročnících,
 - nestejná velikost písmen, nestejnoměrný sklon, nedodržování a kostrbatost linie,
 - psaní za okraj, nad linku či pod linku sešitu,
 - přepisování, obtížné spojování tvarů písmen,
 - často preference psát velkým tiskacím písmem namísto psacího,
 - záměna tvarově podobných písmen (tiskacích, psacích)
- (Michalová, Pešatová 2011, s. 31).

1.4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy i geometrii. Jedinci s dyskalkulií mají obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací. Početní spoje si často osvojují jen na základě paměti a v případě jejího selhání, se dopouštějí neobvyklých chyb. V jiných případech bývá narušena matematická logika (Zelinková 2003, s. 44). Podle příznaků rozlišuje J. Novák (2004) šest typů vývojové dyskalkulie, které řadí z hlediska vývojových stadií dítěte.

Praktognostická – zasahuje rozvoj tzv. předčíselných dovedností ve věku 5–7 let. Jde o narušení matematické manipulace s konkrétními předměty nebo jejich symboly. Matematickou manipulací je míněno tvoření skupin grupováním, přiřazováním, párováním do řad, porovnáváním jejich počtu bez určování jejich množství. Pokud dítě nezvládá tyto předpočetní dovednosti, pak nechápe přiměřeně včas význam čísla ani smysl početních operací.

Verbální – se projevuje primárně omezenou či narušenou schopností správně a přesně rozumět významu běžného matematického pojmosloví a slovně označovat množství a počty předmětů, operační znaky a matematické úkony. Rozlišujeme senzorickou verbální dyskalkulii, jež se projevuje neschopností stanovit počet, který je diktován formou číslovky, a motorickou verbální dyskalkulii, při níž dítě nezvládá slovně označit počet ukazovaných předmětů nebo hodnotu napsaného.

Lexická – je snižená schopnost číst matematickou symboliku, číslice, operační znaky, napsané matematické příklady včetně geometrických tvarů a prvků. Projevuje se inverzemi, přesmyčkami a vynecháním.

Grafická – zasahuje písemné formy vyjadřování matematického obsahu. Může se projevovat v rovině motorické, operacionální nebo geometrické.

Operacionální – narušena je schopnost provádět početní operace s čísly, a to z paměti nebo písemně. Typické je nahrazování složitějších početních operací jednoduššími (např. násobení kumulovaným sčítáním) a uchylování se k písemným formám řešení, a to i v případě řešení velmi jednoduchých příkladů.

Ideognostická – zasahuje chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Nápadná je opožděným vhladem do postupů řešení úloh a do správné volby početních operací. Nejzřetelněji se projevuje při řešení komplexních aritmetických úloh (Novák 2004, s. 25–28).

1.4.5 Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku (Michalová, Pešatová 2011, s. 33). Dle projevu rozlišujeme tři typy dyspinxie.

Motorická – vyznačuje se přerušovanou kostrbatou čarou, roztřesenou linií, přetahováním či nedotahováním linií, motorickým zjednodušením tvarů. Čára bývá vedena křečovitě, s přtlakem, prorytím papíru nebo je naopak slabá a přerušovaná.

Vizuální – chybí schopnost vytvořit vlastní představu, s níž je spojena vizuální percepce a vizuální paměť. Potíže s napodobením různého seskupení čar a obrazců, neschopnost zachytit trojrozměrnost. Kresbě chybí detail, práce působí schematicky.

Integrační – kombinace výše uvedených typů (Michalová, Pešatová 2011, s. 33).

1.4.6 Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností, narušena je schopnost vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Patří mezi poměrně časté specifické poruchy učení, nemá však takový dopad na výuku jako dyslexie, dysortografie, dyslexie a dyskalkulie (Michalová, Pešatová 2011, s. 33). Rozlišujeme dysmúzii expresivní a totální.

Expresivní – jedince není schopnost reprodukovat třeba i velice známý hudební motiv, který dokáže sluchem identifikovat.

Totální – komplexní nedostatek hudebního smyslu a citu (Novotná, Kremličková 1997, s. 33).

1.4.7 Dyspraxie

Dyspraxie je porucha motorické obratnosti v různých oblastech, jež se podílí na utváření celkové pohybové charakteristiky jednice (Michalová, Pešatová 2011, s. 33). Mezi obecné projevy dyspraxie patří:

- *Problém svalové struktury – svalová ochablost a nepružnost nebo snížený svalový tonus provázený naopak zvýšenou pružností a pohyblivostí.*
- *Přijímání informací a plánování aktivit – obtíže promyslet a naplánovat co a jak má být uděláno.*
- *Percepční obtíže – v oblasti zrakového nebo sluchového vnímání.*
- *Obtíže vykonat pohyb (činnost) – děti mohou mít problémy s tím, že neví, jaký první krok mají udělat; mají potíže s časovou posloupností a návazností pohybů.*
- *Porucha v koordinaci očních pohybů patrná obzvláště při čtení.*
- *Porucha motoriky mluvidel (Michalová 2008, s. 63–64).*

1.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostické informace je možné získat z více zdrojů, Pokorná (2010) je dělí na přímé a nepřímé. Mezi nepřímé zdroje řadí rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem a rozhovor s dítětem. Všechny jmenované zdroje poskytují cenné informace, které mohou vést k diagnóze specifických poruch učení, jsou však svým významem druhotné ve srovnání s informacemi získanými pomocí diagnostických technik. Diagnóza specifických poruch učení bývá stanovena na základě analýzy školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání, důležitou roli hrají též speciální zkoušky a testy, které hodnotí dítě v jednotlivých percepčních oblastech (Pokorná 2010, s. 195–199). Odbornou diagnostikou se zde nebudeme podrobněji zabývat, pro účely této práce je významnější diagnostika pedagogická. *Pedagogická diagnostika je komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů* (Zelinková, 2001, s. 12). Pedagogická diagnostika se zaměřuje na obsahovou i procesuální složku vzdělávání, učitel se při ní zaměřuje na úroveň vědomostí i psychických funkcí, které vzdělávání ovlivňují.

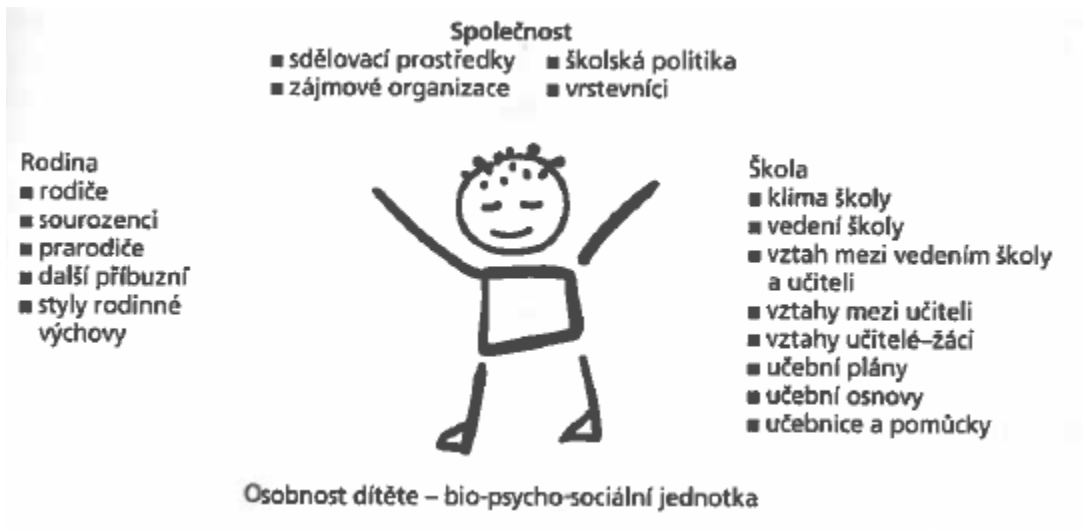
Při podezření na některou ze SPU se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- *Úroveň čtení: rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení.*

- *Psaní – rukopis: držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava.*
- *Psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce, kdy.*
- *Počítání: neorientuje se na číselné ose – nechápe pojem číslo – zaměňuje matematické operace – zvládá učivo na úrovni ... ročníku.*
- *Soustředění: soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně.*
- *Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.*
- *Zrakové vnímání: bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.).*
- *Řeč: malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči.*
- *Reprodukce rytmu: zvládá – menší obtíže – nezvládá.*
- *Orientace v prostoru: bez nápadností, zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi.*
- *Určování pravé a levé strany: zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá.*
- *Nápadnosti v chování (jaké).*
- *Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený, stojí mimo kolektiv.*
- *Rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině (Zelinková 2003, s. 57–58).*

Kromě uvedených oblastí je třeba zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti dítěte a jakých výkonů dosahuje v ostatních předmětech. Izolované potíže totiž nebývají projevem poruchy. Je nutné vyloučit další příčiny, kterými mohou být dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, nezralost atp. (Zelinková 2003, s. 58).

Je patrné, že diagnostický proces není jednorázovou záležitostí a neustále je třeba brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Systémy jsou zachyceny na obr. 2 (Zelinková 2001, s. 19).



Obr. 2: Systémy ovlivňující vývoj dítěte (Zelinková 2001, s. 19)

2 Intervence v oblasti specifických poruch učení

Intervence v oblasti SPU by měla reflektovat poznatky výzkumů v širokém interdisciplinárním spektru psychologie, speciální pedagogiky, neurologie, lingvistiky a dalších souvisejících faktorů. Názory na její průběh však nejsou jednotné (Michalová, Pešatová 2011, s. 49).

Někteří odborníci svými průzkumy prokazují, že adekvátní intervencí, jež respektuje individuálně identifikované organické příčiny v kortexu, může dojít k významnému snížení rozdílů mezi jedinci se SPU a intaktní společností, pokud jim budou zadávány k plnění specificky zaměřená ústní i písemná cvičení. Jiní zase kladou důraz na neustálou identifikaci konkrétní příčiny obtíží a typy opakujících se chyb, kterých se jedinci se SPU dopouštějí. Bez zjištění příčin a specifické chybovosti totiž, dle jejich názoru, bývají aktivity jedinců se SPU ve školním prostředí neadekvátně korigovány z důvodu paušálně generalizovaných a zjednodušených postupů aplikovaných na všechny žáky se SPU. Z. Michalová s I. Pešatovou (2011) se domnívají, že tyto názory vychází se sledování pouze krátkodobého efektu tradiční reedukace percepčních funkcí, při níž opravdu nelze zcela jednoznačně posoudit retenci osvojených strategií a schopnost využít a aplikovat získané dovednosti v náročnějších situacích učení. Autorky uvádějí, že tímto nácvikem se sice dosáhne viditelných zlepšení v úkolech identické povahy, problémy ve výuce však přetrvávají (Michalová, Pešatová 2011, s. 49).

V rámci intervence je rovněž důležité promyšlené, přesné a jednoduché poskytnutí důležitých informací k řešení úkolů ze strany pedagoga (Michalová, Pešatová 2011, s. 50). Kvalitně poskytnuté informace mohou pomoci žákům snížit riziko nesprávného či chaotického použití výukových strategií. Při poskytnutí nejednoznačných instrukcí si nemusí žák se SPU vytvořit relevantní vazbu mezi získanými informacemi.

Gavin Reid (2011) zdůrazňuje zdravé sebevědomí dítěte, jako nezbytný požadavek intervence v oblasti specifických poruch učení. Uvádí, že bez pozitivního sebepojetí nelze dosáhnout větších úspěchů (Reid 2011, s. 129).

Osvědčený způsob intervence i edukace žáků se SPU vychází z teorie sociokulturního modelu učení L. S. Vygotského, který vychází z přesvědčení, že se schopnosti každého

dítěte utvářejí na základě jeho vedení vlivem příležitostí poskytovaných sociálním prostředím (Vygotskij 2004, s. 71–108).

Za nejefektivnější intervenci v oblasti SPU ze strany pedagoga v rámci intaktní populace tedy považujeme celý soubor praktik směřujících ke zlepšení situace žáka se SPU v běžném školním prostředí, umožňující mu pracovat dle jeho skutečných schopností (Michalová, Pešatová 2011, s. 50).

Z výše uvedeného je patrné, že odborníci nenavrhují žádný soubor úprav školních podmínek, které by měly být jedincům se SPU poskytnuty. Spíše diskutují o efektivitě reedukací zaměřených na rozvoj oslabených funkcí. Někteří autoři se domnívají, že rozčlenění komplexních mentálních procesů znemožňuje přístup k vyšším procesům myšlení. I přes tuto skutečnost nelze izolované reedukace zcela zavrhnout (Michalová, Pešatová 2011). Ve shodě se Z. Michalovou a I. Pešatovou (2011) se domníváme, že by měly být žákovi se SPU poskytnuty tzv. reedukace i další formy činností, které by posílily prostřednictvím jazyka jeho myšlení. Žákům by mělo být umožněno verbalizovat své prováděné myšlenkové operace, např. přemýšlet nahlas, komentovat své pracovní postupy apod. Dále by žáci měli být pomocí vhodně kladených otázek vtahováni do diskuzí a rozhovorů, pedagogové by jim též měli poskytovat dle potřeby vhodné indicie. Důležité je rovněž poskytování zpětné vazby, pokud možno okamžité. Využíváno by mělo být názorného materiálu – encyklopedií, map, přehledů učiva, grafů, atd. V rámci kooperativního učení lze tyto metody praktikovat i v běžné třídě (Michalová, Pešatová 2011, s. 50–51).

Jelikož se domníváme, že i tzv. reedukace mají svůj význam, budeme se jimi zabývat v následující části práce.

2.1 Reedukace u specifických poruch učení

SPU se projevují specifickými chybami, které jsme jmenovali v kapitole 1.4 *Druhy specifických poruch učení a jejich projevy*, tyto chyby nelze odstranit pouhým opakováním dovedností, ale vyžadují specifické způsoby nápravy. Nejlepší nápravou specifických poruch učení je těmto poruchám předcházet (Pokorná 2010, s. 231–232). Prevencí vzniku SPU tedy může být rozvoj kognitivně-percepčních funkcí u dětí předškolního věku. Vhodné je inspirovat se např. knihou B. Sindelarové (1996) *Předcházíme poruchám učení*, která se věnuje jak diagnostice, tak konkrétním nápravným cvičením. Nicméně ne vždy se

podaří vzniku SPU předejít, a proto je důležité znát nápravné či reedukační metody a postupy.

2.1.1 Zásady reedukace

Reedukací míníme soubory speciálně-pedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces je tedy postupným zlepšováním úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Výsledkem tohoto procesu však není jen rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale také na plná nebo alespoň částečná kompenzace potíží plynoucích ze SPU (Jucovičová, Žáčková 2008b, s. 27).

K odstraňování specifických poruch učení je účelné vytvořit si určitou koncepci nápravy, ta dává nápravným intervencím řád a zvyšuje jejich účinnost. Pokorná (2010) uvádí následující strategické zásady pro nápravu SPU:

- zaměření terapie na specifika jednotlivého případu,
- psychologická analýza celkové situace dítěte,
- co možná nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte,
- stanovení obtížnosti jednotlivých úkolů,
- zažití úspěchu již při první návštěvě poradny či při první nápravné hodině,
- postupování po malých krocích,
- pravidelná práce – ideálně denní,
- provádění cvičení s porozuměním,
- dokonalé soustředění,
- dlouhodobý nácvik,
- rozvíjení schopnosti dítěte až do její automatizace,
- používání co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit,
- vše, co má dítě pochopit a co předkládáme, by mělo mít strukturu.

Důležité je mít neustále na paměti, že neexistuje jednotný přístup reedukace.

2.1.2 Rozvoj poznávacích funkcí

Sluchová diferenciacie řeči

Sluchová analýza a syntéza

Dle Pokorné (2007) můžeme sluchovou analýzu a syntézu rozvíjet několika úkoly, které jsou řazeny dle vzrůstající obtížnosti. Zpočátku učíme dítě rozlišovat slova ve větě. Dítěti povíme větu (zpočátku kratší) a jeho úkolem je určit počet slov. Jiným typem nácviku je cvičení, kdy dítě předřikává báseň a zároveň přiřazuje ke každému slovu jednu čáru (Jucovičová, Žáčková 2008b, s. 63). Po zvládnutí dovednosti určit počet slov ve větě, přecházíme k rozkládání slov na slabiky. Dítě upozorníme, že slabika se nemusí skládat jen ze dvou hlásek (častá domněnka dětí se SPU). Začínáme jednoduššími typy slov, což jsou například slova tvořená otevřenými slabikami (např. pole, koleno) a slova začínající samohláskou (Eva, ovoce), delší slova a slova se souhláskovými shluky volíme později. D. Jucovičová a H. Žáčková (2008b) uvádějí, že si děti mohou při určování slabik pomoci tak, že si při vyslovování přiloží pod bradu hřbet ruky – kolikrát se brada ruky dotkne, tolik slabik slovo obsahuje. Nejtěžší fází sluchové analýzy a syntézy je rozklad slov na jednotlivé hlásky (a obráceně), syntéza je pro děti zpravidla náročnější (Jucovičová, Žáčková 2008b, s. 63). Začínáme určováním první hlásky. Nejprve volíme slova, ve kterých po první hlásce následuje samohláska (voda, malý), poté slova, kdy následuje souhláska (vlak, mlha). Obtížnější je pro děti určování hlásky na konci slova. Poté již dítě hledá danou hlásku v různých slovech a v případě jejího výskytu určuje její pozici (Pokorná 2007, s. 9–11). K nácviku sluchové analýzy a syntézy je vhodná též dětmi oblíbená hra – slovní kopaná, a to na slabiky i na poslední hlásku.

Rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny

Pro diferenciaci tvrdých a měkkých souhlásek se používají dvojice tabulek nebo kostek, přičemž na molitanové je napsaná měkká slabika a na tvrdé (např. dřevěné) je slabika tvrdá. Dítě při vyslovování slabiky mačká příslušnou kostku (či tabulku). Ovšem, aby byla technika účinná, nesmíme dopustit, aby dítě někdy chybovalo (Pokorná 2007, s. 11). Správný postup při práci s kostkami popisuje O. Zelinková (2003):

- Učitel předřikává dvojice slabik, žák je opakuje a ohmatává příslušnou kostku. Pokud je žákova výslovnost dobrá, vedeme jej k uvědomění činnosti artikulačních orgánů – při tvrdých souhláskách se jazyk opírá hrotem o alveoly, při artikulaci

měkkých souhlásek se hrot jazyka opírá o dolní řezáky a jazyk se tlačí nahoru proti patru.

- Vyhledávání slov s vybranou slabikou. Žák mačká příslušnou kostku (tvrdou) a současně s tím vyslovuje určenou slabiku (např. dý) a vyhledává slova, ve kterých se vyskytuje (dým, dýmka, dýchat).
- Určování slabik ve slovech – nejprve volíme slova, kde je sledovaná slabika nazačátku, poté na konci a na závěr uprostřed. Učitel slovo vysloví, žák ho zopakuje a současně mačká příslušnou kostku.
- Rozlišování slov, která se tvrdostí slabiky liší. Tato slova doplňujeme do vět, např. Můj budík hlasitě (tyká – tiká).
- Procvičování slov s větším počtem kritických slabik (Zelinková 2003, s. 102–103).

Sluchová diferenciací délky samohlásky

Obtíže s délkou samohlásek se mohou překonávat pomocí cvičení se bzučákem, kde se délka samohlásek vyťukává. Bohužel se ale stává, že přestože děti na bzučáku délku samohlásek bez potíží znázorní, ve vlastním psaní stále chybují – bzučák totiž neučí jemné diskriminaci délky v běžné řeči. V. Pokorná (2007) tedy doporučuje nácvik délky slabik ve dvou fázích, nejprve dítě připisuje ke slovům čárky a tečky dle délky slabik.

nebe ..
léto - .
balíček .-.

Po zvládnutí první fáze následuje předkládání sestavy čárek a teček, ke které dítě musí slovo vymyslet.

. pes, les, nos, kos, noc
.. mele, nese, jede, prase, nebe
.- nosí, chodí, leží, stojí, peří

Postupně volíme složitější sestavy (Pokorná 2007, s. 12). Před samotným grafickým znázorňováním je však vhodné použít ke znázornění délky samohlásek dlouhé a krátké stavebnicové kostky. Další pomůckou k nácviku rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek mohou být hudební nástroje (Zelinková 2003, s. 101).

Rozlišování znělých a neznělých hlásek

Rozlišování znělých a neznělých hlásek, především sykavek ostrých (s, z, c) a tupých (š, ž, č) je dalším problémem, se kterým se děti se SPU často potýkají. Při nácviku sluchového rozlišování těchto hlásek se zaměřujeme nejprve na diferenciaci pouhých zvuků (např. had – ssss, včela – bzzz). Dítě zvuky napodobuje a přiřazuje zvířatům apod. Až poté zvuky porovnává – určuje, zdali jsou shodné nebo ne. Dále přecházíme k rozlišování slabik (sa–ša, se–ze) a slov (pere–bere) lišících se hláskami, na které se zaměřujeme (Jucovičová, Žáčková 2008b, s. 61).

Zraková percepce tvarů

Rozlišování pozadí a figury

Rozlišování pozadí a figury rozlišujeme na různém materiálu. Na papír můžeme nakreslit různé tvary, které zastíníme čarami, úkolem dítěte je pak tvary obtáhnout prstem, obkreslit nebo nakreslit na připravený čistý papír. Dále můžeme kreslit tvary přes sebe, úkolem dětí je jednotlivé tvary identifikovat a nakreslit do řady vedle sebe na papír. Tvary můžeme vyměnit za čísla či písmena. Těžší je pak identifikování celých slov, která jsou přes sebe napsaná (Pokorná 2007, s. 13–14). Další možností nácviku rozlišování pozadí a figury jsou nákresy na různém podkladě (jinak barevném, šrafovaném apod.). Lze také využít čtvercovou síť a do té zakreslovat body dle předlohy, přičemž počet bodů postupně zvyšujeme a vytváříme z nich různé obrazce. Jinou variantou je spojování bodů označených čísly či písmeny, z nichž vznikne obrázek (Jucovičová, Žáčková 2008b, s. 49).

Rozlišování inverzních obrazců

S dítětem kreslíme různé tvary a obrázky, které můžeme otáčet a měníme jejich pozici. Dítě vedeme k tomu, aby tvary obkreslovalo a určovalo jejich směr. Dále můžeme pracovat se sadou kartiček např. s písmeny, kde jsou některá otočená. Úkolem dítěte je první obrázek v rámečku srovnávat postupně se všemi ostatními obrázky a určovat, která část obrázku změnila svou pozici zleva doprava a obráceně. Dále můžeme kromě pozice obrázku měnit i jeho polohu (Pokorná 2007, s. 14–16).

Prostorová a pravolevá orientace

Prostorovou a pravolevou orientaci můžeme nacvičovat pomocí různých konstruktivních her, např. jen pouhým ukazováním obrázků a tázáním se dítěte na to, co je nahoře, dole, vpravo, vpřed, vzadu apod. Také se můžeme ptát na vztahy mezi předměty, na jejich vzájemné umístění. Vhodné je také pracovat s plánkem zasedacího pořádku ve třídě, dítě

určuje, kdo vedle koho sedí po pravici, po levici, jak sedí za sebou. Dále se otáčí pravým bokem k tabuli a zjišťuje, jak se pozice změnily. Jinou úlohou je skládání geometrických tvarů, které jsme nakreslili na bílou čtvrtku a rozstříhali (Pokorná 2007, s. 16–17). Nácvik pravolevé orientace probíhá ve třech stádiích, nejprve se jí dítě učí na sobě a v prostoru, poté na osobě obrácené proto sobě a na závěr při pohybu v prostoru (Zelinková 2003, s. 145–147).

Nácvik sekvencí, posloupnosti

Prvním úkolem je opakování řady čísel, nejprve začínáme se čtyřmi jednomístnými čísly, jejichž pořadí měníme. Počet čísel postupně zvyšujeme. Následovat může sekvenční hra s předměty, kdy do řady položíme několik předmětů, které si má dítě zapamatovat a po zakrytí jmenovat. Stejně můžeme postupovat s pexesovými kartami, geometrickými tvary nebo třeba písmeny. Dále můžeme dítěti jeden předmět z řady ukázat a dítě má určit, na kterém místě či v jaké pozici se nacházel. Jmenovat můžeme také jeden den v týdnu (měsíc), úkolem dítěte je určit, který den mu předchází a který následuje. U měsíců lze vyjadřovat i název číslicí (květen – pátý), stejně procvičujeme roční období. Identicky jako dny nacvičujeme číselnou řadu, dítě doplňuje nižší a vyšší číslo od daného čísla (_15_), dále určuje desítky, mezi kterými číslo stojí (10-15-20). Zvolit můžeme i postup opačný (vyslovíme dvě desítky). Pracovat můžeme také s číselnými řadami, např. 1 2 1 3 1 4, dítě má v řadě pokračovat, postupně jsou vztahy mezi čísly složitější. K nácviku posloupnosti můžeme využít i několika po sobě jdoucích instrukcí, např. umyj si ruce, zhasni světlo v koupelně, přines skleničku z kuchyně. Postupně řetězec činností prodlužujeme. Činnosti musí být smysluplné, dítě si díky nim zautomatizuje např. přípravu do školy, svlékání apod. Dále učíme dítě naplánovat si a provést podle plánu přípravu do školy, na výlet atd., nakonec i promyslet si a zorganizovat činnosti v určitém dni (Pokorná 2007, s. 17–18).

Koncentrace pozornosti

Koncentraci pozornosti cvičíme společně s rozvíjením sekvencí, a dokonce ani percepční funkce bychom bez pozornosti rozvíjet nemohli. Kromě toho je však koncentrace pozornosti základním předpokladem učení s porozuměním. Všechny cvičení koncentrace pozornosti vyžadují přesnost provedení, proto by mělo být dítě vedeno k přesnosti a pečlivosti. Pokud se kvalita práce dítěte snižuje, měla by být přerušena. Koncentrace pozornosti bývá nejčastěji rozvíjena pomocí různých např. obrázkových tabulek

(viz obr. 3), ve kterých má dítě současně vyškrtávat jeden až čtyři obrázky (Pokorná 2007, s. 18–20).



Obr. 3: List k nácviku koncentrace pozornosti (Kleber, Kleber, Haas in Pokorná 2007, s. 19)

Paměť

Podobně jako koncentraci pozornosti, i paměť procvičujeme během nácviku sekvencí. Pokud však chceme paměť dítěte rozvíjet systematicky, neměli bychom vynechat žádnou z modálních oblastí (Pokorná 2007, s. 20). Zrakovou paměť cvičíme několikavteřinovým exponováním různých předmětů, které má dítě popsat. U dětí se závažnými obtížemi začínáme tím, že jim předložíme předlohu jednoduchého obrázku, který mají nakreslit (předlohu stále vidí). Pomoci jim můžeme předkresleným obrysem. Postupně expozici obrázku zkracujeme. Dle předlohy nemusí dítě jen kreslit, ale může i modelovat, skládat mozaiku, oblékat panenku z papíru, tisknout razítka atd. Náročnější variantou je kreslení autoportrétu podle odrazu v zrcadle. Využít můžeme také hry na „hledanou osobnost“ či Kimovy hry (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 52). K rozvoji sluchové paměti používáme

nejčastěji různé říkanky, kde rytmus podporuje zapamatování. U starších dětí pak použijeme výroky nebo přísloví. Důležitá je systematickosti. Paměť kinestetickou rozvíjíme pomocí různých sestav cviků, tanečních kroků a figur. V zahraniční literatuře se objevují i techniky rozvíjení taktilní paměti, např. chůze naboso se zavřenýma očima po různých dráze, která je vydlážděná kameny, dřevem, pískem, hlínou, pilinami atd. (Pokorná 2007, s. 20).

Rozvoj obratnosti vyjadřování

Dítěti klidně, přesnou a správnou výslovností předřkáváme slova, která má opakovat. Začínáme se slovy běžnými a kratšími, postupně přecházíme na slova se souhláskovými shluky, slova méně frekventovaná a delší. Pokud je dítě úspěšné, můžeme přejít i k jazykolamům (Pokorná 2007, s. 20). Jazykolamy tedy nejsou vhodné pro všechny děti. Na tuto skutečnost upozorňuje i O. Zelinková (2003), která uvádí, že tato náročná artikulační cvičení jsou pro některé děti oblastí, ve které nemohou uspět, a stávají se tak terčem posměchu spolužáků.

Rozvoj slovní zásoby

Že mají jedinci se SPU menší slovní zásobu jsme konstatovali již v úvodní kapitole, proto je třeba soustředit se na její vědomý a systematický rozvoj. Pokorná (2007) uvádí několik úkolů k rozvoji slovní zásoby a vztahů mezi pojmy. Prvním úkolem je řazení předmětů dle barev, následuje třídění předmětů dle zkušenosti dítěte (např. hračky, co máme v koupelně...). Poté jmenujeme věci ze stejného materiálu, vymýšlíme rýmy, určujeme slova opačného významu, hledáme k určitému pojmu slova podřazená a nadřazená. Ptáme se dítěte na významy slov, na dvojice, které by vyjadřovaly podobný vztah, i na význam onoho vztahu. Nakonec učíme dítě vytvářet definice. Oceňujeme všechna jeho řešení a vedeme ho k tomu, aby je umělo hodnotit a posoudit (Pokorná 2007, s. 20–21). Zelinková (2003) přidává tvoření sloves z podstatných jmen, příslovci z přídavných jmen apod.

Vyjmenovaná slova

Nacvičování vyjmenovaných slov by mělo být založeno na vytváření zrakové představy správně napsaného slova. Snažíme se tedy o to, aby dítě nikdy neudělalo chybu a vidělo vždy jen správně napsaný tvar slova. K tomu nám slouží „Tab.“ se správně napsanými slovy, pod kterou je klasické doplňovací cvičení se stejnými slovy, ale v jiném pořadí. Pracujeme ve třech etapách, nejprve vyzveme dítě, aby nám odůvodnilo, jaké i ve slově

napíše. Dítě neopravujeme a vyzveme ho, aby se o správnosti své výpovědi přesvědčilo v předložené tabulce. Dítě si tak samo ověří, zdali bylo jeho řešení správné. Až nyní dítě doplňuje dané i. V tabulce textu vyhledané slovo neškrtná – aby si jej zrakem fixovalo i při hledání dalších slov. Obdobně lze procvičovat i jiné gramatické jevy (Pokorná 2007, s. 22).

2.1.3 Techniky nácviku čtení

Čtení s okénkem

Tato metoda dostala název podle pomůcky, s níž čtenář pracuje. Jedná se o kartičku s otvorem, do kterého se promítá text, přičemž okolní řádky jsou zakryty. Metoda čtení s okénkem je velmi rozšířená, děti ji však nemají příliš v oblibě. Při dodržování následujících podmínek, je však metoda velmi účinná. Předpokladem úspěchu je vhodná velikost otvoru, která musí odpovídat velikosti písma – příliš široké okénko nezakrývá sousední řádky, příliš úzké okénko zase brání rozlišování tvaru písmen. Dále je nezbytné, aby okénkem pohyboval ten, kdo s dítětem pracuje, nikoliv dítě samotné. Rychlost pohybu musí být přizpůsobena čtenářským možnostem dítěte. Prioritou je plynulost čtení, ne rychlost. Nedbáme na intonaci (Pokorná 2010, s. 250–252). Číst začínáme krátké texty a dítěti umožňujeme odpočinek. D. Jucovičová a H. Žáčková (2008b) doporučují začít nácvik čtení s okénkem s pomocí čtenářských tabulek či obdobně zaměřených publikací. Okénko může využívat jak při pomalém čtení, kdy má čtenář potíže s ulpíváním na písmenech či slabikách, tak při překotném a nepřesném čtení s velkým množstvím chyb a domýšlením slov. Typu čtení přizpůsobujeme pohyb okénka.

Metoda dublovaného čtení

Pokud má dítě rozvinutou schopnost čtení, ale čte nepřesně, domýšlí si slova a často chybuje, je vhodné použít metodu dublovaného čtení. Metoda spočívá ve společném čtení rodiče a dítěte. Rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte. Rodič čte text a dítě jej aktivně sleduje. Rodič dělá během čtení kontrolní chyby, které by mělo dítě odhalit. Chybou je například záměna slova, vynechání slova, zdrobnělina. Doporučená délka čtení je dvě až tři minuty s dvojitým či trojitým opakováním po krátké přestávce (Pokorná 2010, s. 252).

Metoda čtení v duetu

Při čtení v duetu čte dítě nahlas společně s rodičem (učitelem). Rychlost čtení musí být přizpůsobena schopnostem dítěte. To se snaží vyrovnat své tempo řeči se svým vzorem.

Dítě své chyby „neslyší“ a snadněji odbourává špatné návyky. Rodič musí číst zřetelně, se správnou intonací (Palounková 2013).

Metoda globálního čtení

U dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat slabiky, se doporučuje metoda globálního čtení. Tato metoda vyžaduje určitou přípravu. Dítě čte celkem třikrát určitou část textu. Nejprve mu předložíme text, který si má několikrát přečíst, nesmí se ho však naučit nazpaměť. Když si dítě tuto část textu „nacvičí“ předložíme mu ji s vynechanými písmeny. Jakmile dítě dokáže text přečíst, předložíme mu variantu s vynechanými slabikami i celými slovy. Aby byla metoda účinná, je třeba ji používat systematicky několik měsíců. Text by měl odpovídat schopnostem a zájmům dítěte (Pokorná 2010, s. 253).

Metoda střídavého čtení

Rodič (učitel) se s dítětem ve čtení střídají, a to po slově nebo posléze i po větě, případně po odstavci. Pokud na dítě připadají slova typu spojek či předložek, pociťuje zvláště velký pocit uvolnění (Jucovičová, Žáčková 2008b, s. 92).

Metoda Fernaldové

Dětem, které mají dobrou strategii čtení, ale čtou pomalu, se doporučuje metoda Fernaldové. Ta je vhodná i pro dospělé jedince s dyslexií. Dítě dostává část textu, kterou nečte, nýbrž jen přelétne zrakem. Současně podtrhává tužkou slova, která se mu jeví jako obtížná. Poté celý proces zopakuje – opět text přelétne a podtrhává zdánlivě obtížná slova (mohou to být stejná slova, ale i další). Po tomto úkonu dítě čte obtížná slova, nakonec až celý text. Metoda podporuje čtenářskou sebedůvěru a zbavuje děti obav z neúspěchu (Pokorná 2010, s. 254).

2.1.4 Nácvik matematických dovedností

Při dyskalkulii je nezbytné zahájit nácvik základních početních dovedností od způsobů velmi názorných, kdy pracujeme s předměty a trojrozměrnými pomůckami. Nácvik je vytvářen s hmatovou oporou, protože dítě s předměty reálně pracuje a přímou manipulací s nimi si uvědomuje požadované vlastnosti. Novák (2004) takovýto způsob rozvoje početních dovedností zahrnuje pod U1 – úroveň konkrétně předmětovou. Jedná se o první

z šesti stupňů názornosti, které představují závaznou posloupnost v Novákově metodice (viz níže).

Úrovně (stupně) názornosti		Způsoby prezentace
U1	Konkrétně předmětná	předměty v určitém množství (počtu)
U2	Obrazově názorná	obrázky v určitém počtu
U3	Obrazově symbolová	tečky, čárky, kruhy, ... v určitém počtu
U4	Verbálně symbolová	vyslovená čísla, příklady, apod.
U5	Graficky symbolová	číslice, příklady, oper. znaky, ge. tvary
U6	Abstraktní	algebraické výrazy apod.

Následuje vyšší stupeň abstrakce, kterým jsou cvičení využívající k pochopení úlohy obrázky konkrétních předmětů v určitém množství. I tyto úlohy jsou velmi názorné a pro dítě přitažlivé. Preferováno je zrakové vnímání a uvědomění si zadané úlohy. Zde již hovoříme o U2 – úroveň obrazově názorná. K vyšším stupňům abstrakce postupujeme teprve po důkladném zvládnutí požadovaných dovedností dítěte na daném stupni. V úrovni U3 – obrazově symbolové využíváme hlavně symbolů, tedy různých obrázků, geometrických tvarů, teček atd. v určitém množství. U4 – verbálně symbolová úroveň představuje rozvoj a nácvik především ústním procvičováním. Příklady bývají vyslovovány a z paměti vypočítány, základní početní dovednosti se zautomatizovávají. U5 – úroveň graficky symbolová je pak rozvojem početních dovedností především písemnou formou. Početní úlohy bývají vypočítány písemně či jinak graficky vyřešeny (např. geometrie). Poslední úroveň U6 – abstraktní představuje osvojování a aplikaci učiva na úrovni formálních početních operací. U žáka s dyskalkulickými obtížemi je osvojení učiva na této úrovni zcela individuální záležitostí (Novák 2004, s. 45–47).

Alternativní model rozvoje matematické představivosti popisuje Pokorná (2010). Dle ní je nutné zaměřit se na tři oblasti, a to prostorovou a seriální orientaci, představu určitého množství prvků a představuj početní řady.

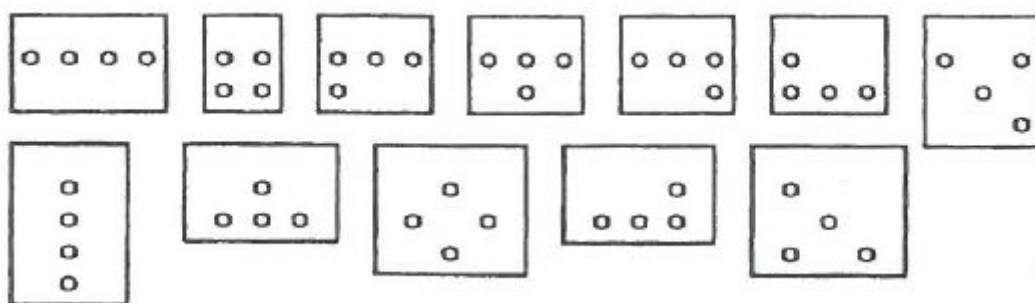
Rozvoj prostorové a seriální orientace

K rozvoji prostorové a seriální orientace mohou posloužit návody z kapitoly 2.1.2

Rozvoj poznávacích funkcí – rozvoj prostorové orientace.

Rozvoj představy určitého množství prvků

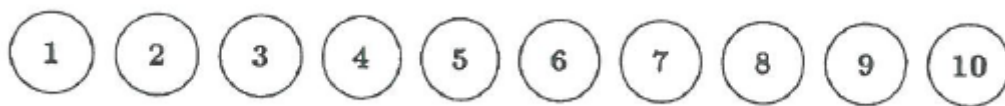
Rozvoj představy určitého množství je nutný, aby dítě překonalo procesuální období, kdy čítá prvky po jedné. Je třeba ho naučit konceptuálnímu vnímání. Představu množství lze vytvořit výhradně pomocí strukturovaného vzoru (viz obr. 4), ten umožňuje postřehnutí množství bez přepočítávání. Pro každé číslo je třeba vytvořit co nejvíce strukturovaných vzorů. Strukturované vzory pro čísla od 2 do 7 nabízí příloha č. 14 příručky *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení* Věry Pokorné (2007).



Obr. 4: Strukturované sestavy množství čísla 4 (Pokorná 2010, s. 262)

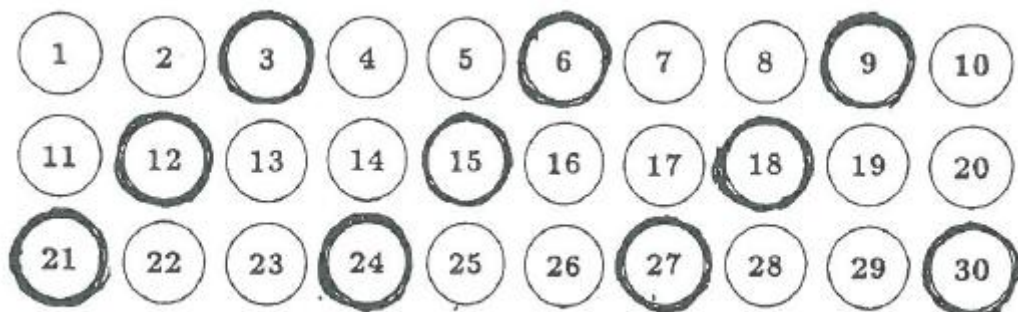
Vytváření představy početní řady

Při vytváření představy početní řady respektujeme pravidla zrakové percepce. Zpočátku pracujeme s čísly do deseti, která jsou zarámovaná, aby je dítě vnímalo jako jednotlivé prvky (viz obr. 5). Velikost tabulky by měla odpovídat velikosti zorného pole dítěte. Při nácviku necháme dítě si řadu prohlédnout, a to od jedné do deseti a poté od deseti k jedné, poté je vyzýváme, aby nám přečetlo každé druhé číslo v řadě (opět nahoru i dolů), každé třetí číslo atd. Později nacvičujeme příklady na sčítání i odčítání v daném oboru, jednotlivé příklady si dítě znázorňuje v tabulce. Pomocí tabulky se dítě začíná rychle orientovat v číselné řadě do deseti a spontánně se zbavuje manipulace s prsty. Početní operace s přechodem desítky vyžadují nácvik doplňování čísel do deseti – tuto dovednost si musí dítě plně zautomatizovat. Poté až přecházíme orientaci v řadě čísel od 10 do 20, kterou musí dítě bezpečně ovládat, abychom mohli pokračovat k vlastnímu rozkládání přičítaného čísla. Analogicky postupuje i v dalších desítkách.



Obr. 5: Vyvozování číselné řady do deseti (Pokorná 2010, s. 263)

Násobilka je vyvozována pomocí stejně graficky upravených tabulek (obr. 6). Dítě si samo násobilku znázorňuje kroužkováním násobků. Jeho práci současně komentujeme. Dítě by si mělo uvědomit, že vytváří skupiny se stejným počtem prvků a že násobení je zjednodušené sčítání týchž čísel. Nejprve vyvozujeme násobilku jedné, poté dvěma. Následuje vyvození násobilky deseti a devíti (učí se na vztahu k deseti). Poté vyvozujeme násobilku pěti. Další násobilky (3, 4, 6, 7, 8) jsou vyvozovány z těch předešlých – násobilka čtyř a šesti z násobilky pěti, násobilka tří od násobilky dvou a čtyř, násobilka osmi od násobilky devíti. Nejobtížnější je násobilka sedmi, kterou vyvozujeme jako poslední (Pokorná 2010, s. 261–265).



Obr. 6: Vyvozování násobilka (Pokorná 2010, s. 265)

2.1.5 Nácvik psaní

Před samotným psaním musíme nejprve s dítětem procvičovat uvolnění ruky, potažmo celé paže. Začínáme pohyby, které vycházejí od ramene. Dítě obtahuje koncem ukazováčku velké tvary, které má předkresleny, přičemž předloha leží na lavici, u které dítě stojí. Pohyb by měl být uvolněný, klidný, ukázněný, koordinovaný a plynulý. Pokud se takovýto pohyb podaří dítěti zvládnout, obtahuje předlohu obráceným koncem tužky, poté hrotem tužky a konečně perem. Pokud si dítě navykne psát uvolněnou rukou, předlohu zmenšíme

a postup opakuje již vsedě. Nakonec předlohu zmenšíme až na velikost písma. Ne všechny předlohy jsou pro nácvik uvolnění ruky vhodné. Nevhodné jsou cviky, při kterých se mění směr pohybu a tvary sestavené z rovných čar (neplynulé, trhavé pohyby). Pokud nacvičujeme samotné psaní (u starších žáků), musíme se zaměřit na jednotlivá pravidla, které má dítě dodržovat. Nejprve nacvičujeme sklon písma, poté stejnoměrnou velikost písma, dítě učíme při psaní sledovat linku a dále, jak si má rozvrhnout stránku při respektování okrajů, odstavců atd. Důležité je, aby dítě při psaní sledovalo pouze jedno pravidlo (Pokorná 2010, s. 254–259).

2.2 Systém poradenských služeb pro děti se specifickými poruchami učení

Dnes existuje mnoho zařízení zabývajících se problematikou specifických poruch učení, na která se mohou rodiče dětí obrátit v případě potřeby. Pokud se objeví příznaky SPU je velmi výhodné, když rodiče spolupracují s třídním učitelem. Pokud se spolupráce z nějakého důvodu nedaří, mohou se obrátit na výchovného poradce, který je na každé základní škole. Právě výchovný poradce se hlouběji zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a nabízí jim i jejich rodičům základní pomoc při řešení školního neúspěchu, při obtížné adaptaci na školní prostředí, při výchovných obtížích i při budoucí profesní orientaci. Třídní učitel, popřípadě výchovný poradce mohou rodičům dětí s obtížemi doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP). Rodiče mohou, ale nemusí doporučení uvedených pedagogických pracovníků respektovat. Poradnu mohou rodiče navštívit i bez doporučení školy, stejně tak je tomu u další instituce – u speciálně pedagogického centra. Konzultace však nabízejí též rodinné poradny, které poskytují podporu celé rodině, popř. Centra pro rodinu. Speciální péči pak nabízejí některá zdravotnická zařízení. Speciálně pro děti se SPU jsou zřizována tzv. DYS-centra (Pokorná 2010, s. 303, 304).

Všechna výše uvedená zařízení jsou rodičům k dispozici i v Libereckém kraji, výjimkou je však DYS-centrum, jehož působnost v Liberci byla ukončena.

2.3 Integrace dětí se specifickými poruchami učení

O integraci hovoříme v souvislosti se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmi jsou žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Děti se SPU spadají do první kategorie (zdravotní postižení) a vedení škol

pro ně může zřizovat speciální třídy pro děti se specifickými poruchami učení a chování nebo je může integrovat do základní školy. Integrace spočívá v poskytování podpůrné péče, která je podávána za finanční dotaci, kterou škola na žáka získává. V České republice byly založeny i speciální školy pro žáky se specifickými poruchami učení a chování (Pokorná 2010, s. 303). O integraci rozhoduje ředitel školy na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení či odborného lékaře, pouze s předchozím písemným souhlasem zákonného zástupce žáka.

Podpůrná opatření, která musí škola integrovaným žákům poskytnout, se zaměřují na následující oblasti:

- organizace výuky,
- modifikace vyučovacích metod a forem,
- intervence,
- pomůcky,
- úpravy obsahu,
- hodnocení,
- příprava na výuku,
- podpora sociální a zdravotní,
- práce s třídním kolektivem,
- úprava prostředí,
- implementace podpůrných opatření (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015).

Podrobněji definuje podpůrná opatření vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (ve znění pozdějších předpisů).

V případě lehkých forem SPU může škola použít vyrovnávací opatření, k jejichž aplikaci není nezbytně nutný posudek školského poradenského zařízení.

2.3.1 Individuální vzdělávací plán

Všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka, slouží závazný pracovní materiál – Individuální vzdělávací program (dále IVP). IVP vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem

a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem PPP či SPC. IVP umožňuje žákovi pracovat dle jeho schopností, individuálním tempem, a to bez ohledu na učební osnovy a bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Učitelé umožňují s dítětem pracovat na úrovni, které dosahuje, bez obavy neplnění požadavků osnov. IVP je pro učitele vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Tím, že se do jeho přípravy zapojují i rodiče, stávají se spoluzodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Navíc i samotný žák se stává aktivním a za výsledky reedukace rovněž přebírá částečnou zodpovědnost (Zelinková 2011, s. 172). Podmínky pro vzdělávání žáků dle IVP stanovuje § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

EMPIRICKÁ ČÁST

3 Základní charakteristiky šetření

3.1 Cíl a obsah empirické části

Cílem výzkumné části je zjistit, zdali probíhá v běžných vyučovacích hodinách na základní škole intervence v oblasti specifických poruch učení. Dále pak zjistit, zdali učitelé na základní škole znají reedukační metody specifických poruch učení. Zmapovat základní reedukační metody specifických poruch učení a ohodnotit je z hlediska využitelnosti v běžných vyučovacích hodinách na základní škole.

3.2 Předpoklady

Po vytyčení cílů práce byly, za podpory odborné literatury, stanoveny následující předpoklady.

P1: Děti se specifickými poruchami učení nejsou v běžných vyučovacích hodinách zohledňovány výrazněji než děti intaktní.

P2: Učitelé prvního stupně základní školy mají více zkušeností a poznatků o SPU než učitelé druhého stupně základní školy.

P3: Učitelé prvního stupně základní školy na základě větších zkušeností zohledňují a respektují individuální potřeby žáků se SPU více než učitelé druhého stupně základní školy.

Předpoklady dvě a tři vycházejí z výsledků výzkumu Z. Michalové a I. Pešatové (2011).

3.3 Použité metody

K získání kvantitativních i kvalitativních dat byly použity dvě hlavní metody, a to dotazník a rozhovor. Metody byly voleny s ohledem na stanovené cíle šetření a zvolenou cílovou skupinu.

Dotazník je dle Chrástky (2007) soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně řazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) písemně

odpovídá. V případě našeho šetření byly použity otevřené i uzavřené položky. Podmínky stanovené výše uvedenou definicí byly při šetření dodrženy.

Rozhovor, přesněji a výstižněji interview, Chrátka (2007) definuje jako metodu shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. K šetření byl použit polostrukturovaný rozhovor, jenž nabízí k jednotlivým otázkám alternativy odpovědí, ale navíc požaduje vysvětlení či zdůvodnění (Chrátka 2007, s. 183). Podmínky rozhovoru byly při šetření dodrženy.

3.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaným vzorkem byli učitelé Základní školy Liberec, Švermova, dále pak žáci této školy se specifickými poruchami učení a jejich rodiče. Celkem se šetření zúčastnilo 17 učitelů, 37 žáků a 31 rodičů. Učitelé a rodiče byli šetření prostřednictvím dotazníků, s dětmi se SPU byl prováděn rozhovor.

3.5 Průběh šetření

3.5.1 Sestavení dotazníků a struktury rozhovoru

K šetření byly použity dotazníky vlastní konstrukce. Převážná většina položek dávala respondentům na výběr z několika možností, použity byly i otázky doplňovací.

Dotazník pro učitele

V úvodní části dotazníku učitelů byly zjišťovány především demografické údaje, a to pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, aprobace a působnost.

První dotazníková položka se pak tázala na věk a nabízela výběr z poměrně širokých věkových intervalů, a to především z etických důvodů.

Následující tři položky byly věnovány pedagogické praxi respondentů, přesněji její délce a zkušenostem s výukou žáků se SPU.

Další část otázek se zabývala znalostmi problematiky SPU, respondenti měli své znalosti ohodnotit a uvést jejich zdroje. V následujícím minitestu, který tvořily tři výroky, byly znalosti ověřovány. Položky minitestu byly vybrány z nestandardizovaného dotazníku Z. Michalové a I. Pešatová (2011).

Desátá položka zjišťovala znalost či neznalost doporučení pro práci se žáky se SPU, v případě kladné odpovědi měli učitelé některá doporučení uvést.

Další otázky se věnovaly spolupráci s poradenskými pracovníky. Dále zde měli respondenti vyplnit, jakou pomoc žákům se SPU poskytují a vybrat, kterým oblastem žáků se SPU věnují zvýšenou pozornost.

Dvě položky pak byly věnovány spolupráci s rodiči.

Poslední položka zjišťovala zájem o další vzdělávání v oblasti SPU.

Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče vycházel z výše popsaného dotazníku pro učitele. Některé položky zůstaly shodné, jiné byly lehce modifikovány vzhledem k jinak orientované cílové skupině.

Z demografických údajů bylo zjišťováno pouze pohlaví, ostatní údaje nebyly pro doplňkové šetření, jakým šetření rodičů bylo, zvláště důležité.

Položky týkající se pedagogické praxe byly z dotazníku pro rodiče samozřejmě vynechány, a tak začal položkou zabývající se sebehodnocením znalostí problematiky SPU (v dotazníku pro učitele položka č. 5), na kterou navázal již zmiňovaný minitest.

Položka pátá se tázala na znalost doporučení pro práci s dětmi se SPU.

Další položky se věnovaly spolupráci s poradenskými pracovníky, mezi které oproti původnímu dotazníku přibyl třídní učitel.

V deváté položce mohli rodiče vyjádřit spokojenost či nespokojenost s péčí školy o dítě se SPU, konkrétně odpovídali na otázku, zdali je pozornost věnovaná jejich dítěti dostatečná.

Desátá položka odpovídala položce čtrnácté v dotazníku pro učitele a tázala se, na koho se rodiče obrací v případě nesnází.

Další dvě položky se věnovaly spolupráci rodičů s učiteli.

V položce třinácté měli rodiče vybrat oblasti, kterým věnují při plnění školních povinností zvýšenou péči svým dětem se SPU.

Závěrečná položka zjišťovala případný zájem o zřízení funkce speciálního pedagoga na základní škole.

Rozhovor pro děti

Cílem rozhovoru, který tvořil doplněk šetření, bylo zjistit, jaký pohled mají na intervenci v oblasti SPU samotné děti s těmito poruchami. Prvním úkolem bylo navázat s dětmi, co možná nejpřirozenější kontakt a citlivě zjistit, zdali vůbec vědí, že mají SPU a co to vlastně je. Dále pak zjistit, co pro ně SPU znamená, zdali jim přináší nějaké výhody či omezení. V neposlední řadě pak nahlédnout do pocitů, které SPU dětem přináší.

3.5.2 Předtest

Před zahájením samotného šetření byly dotazníky zadány dvěma učitelům základní školy a dvěma rodičům dětí se SPU. Dotazníky byly zadány s cílem zjištění, zdali jsou otázky srozumitelné a jasně formulované. Na základě uvedeného předtestu došlo v dotaznících k drobným formálním úpravám. Uvedení respondenti nebyli zahrnuti do vyhodnocení šetření.

3.5.3 Distribuce dotazníků

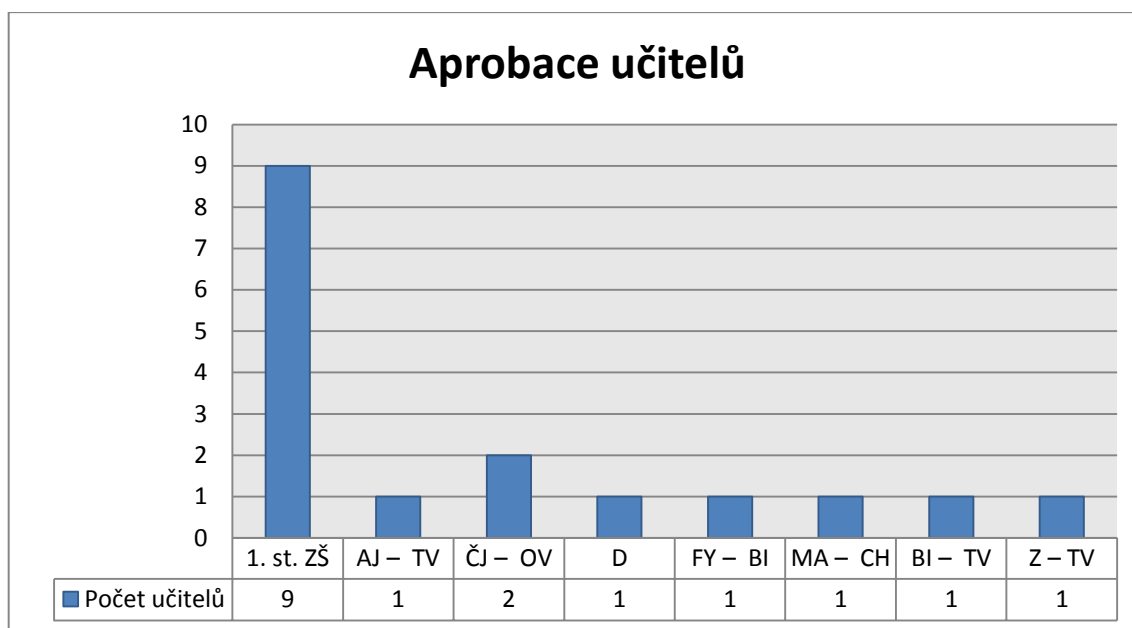
Dotazníky pro učitele byly osobně předány jednotlivým učitelům dané základní školy. Dotazníky pro rodiče byly vytištěné poslány rodičům prostřednictvím jejich dětí – žáků základní školy, zároveň s dotazníky obdrželi rodiče email s doplňkovými informacemi o šetření a souhlas k provádění rozhovorů s jejich dětmi. Rozhovory s dětmi byly prováděny v prostorách základní školy během doby dopoledního vyučování. Sběr dat proběhl během měsíce dubna roku 2015.

4 Interpretace výsledků

Šetření se zúčastnilo celkem 85 respondentů, z toho 17 učitelů základní školy, 37 žáků se SPU a 31 rodičů dětí se SPU. Základem empirické části je šetření prováděné s učiteli, k jeho doplnění pak byla prováděna šetření s rodiči a dětmi, a to z důvodu poskytnutí, co možná nejširšího pohledu na zkoumanou problematiku intervence v oblasti specifických poruch učení.

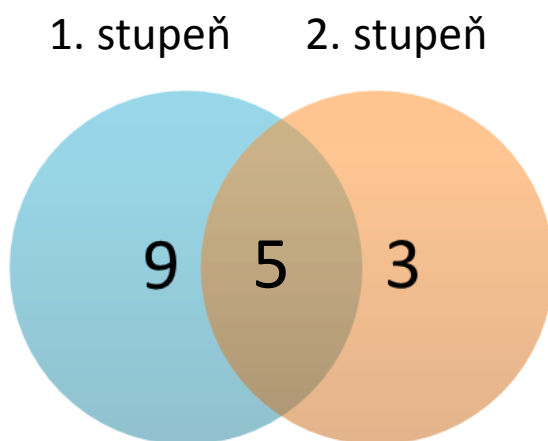
4.1 Vyhodnocení dotazníku pro učitele

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 17 učitelů základní školy, 14 žen a 3 muži. Nerovnoměrné rozložení pohlaví dokladuje charakteristickou situaci školství v České republice. Šestnáct ze zúčastněných učitelů dosáhlo vysokoškolského (magisterského) vzdělání, pouze jeden je vzdělán středoškolsky. Tento učitel však může dle § 32 odst. 1 písm. d) Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (ve znění pozdějších předpisů) vykonávat pedagogickou činnost. Více než polovina, tedy 9 zúčastněných učitelů má aprobaci pro 1. stupeň ZŠ, zbylí učitelé mají nejčastěji dvojkombinaci předmětů pro 2. stupeň ZŠ, jeden z učitelů má aprobaci určenou pro střední školy (tělesná výchova – biologie). Zastoupení respondentů dle aprobace znázorňuje graf 1.



Graf 1: Procentuální rozložení učitelů dle aprobace

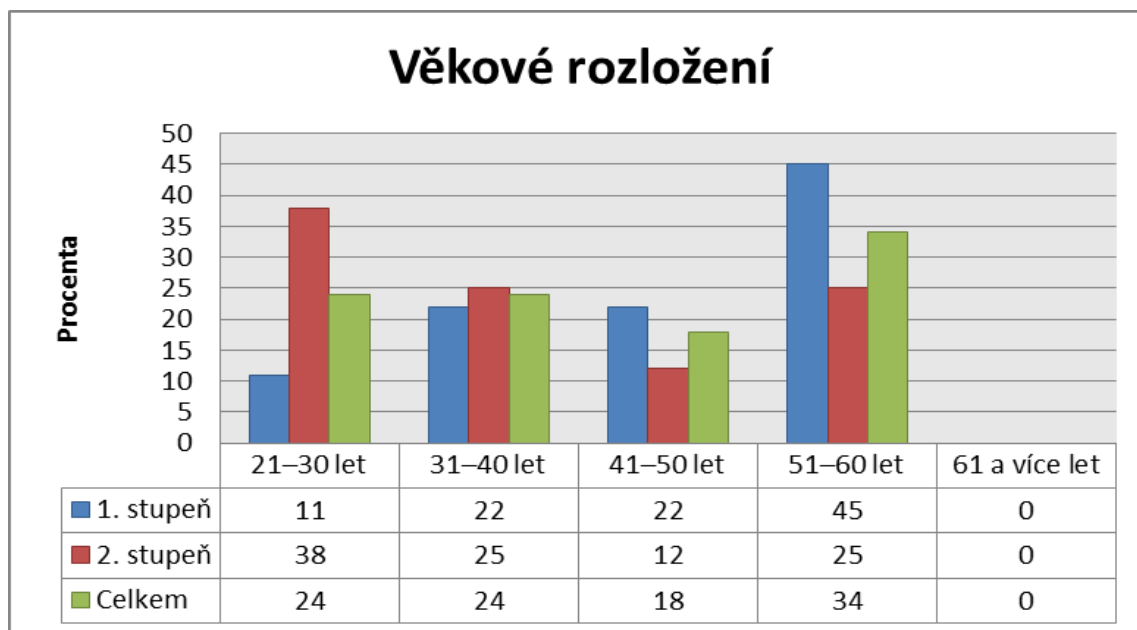
Již první graf napovídá o působnosti zúčastněných učitelů. Celkem 9 učitelů, tedy 53 % zúčastněných, působí na prvním stupni ZŠ, tři učitelé (18 %) působí výhradně na 2. stupni ZŠ a pět učitelů (29 %) působí na 1. i na 2. stupni ZŠ. Působnost učitelů znázorňuje Vennův diagram (obr. 7).



Obr. 7: Rozložení respondentů dle působnosti

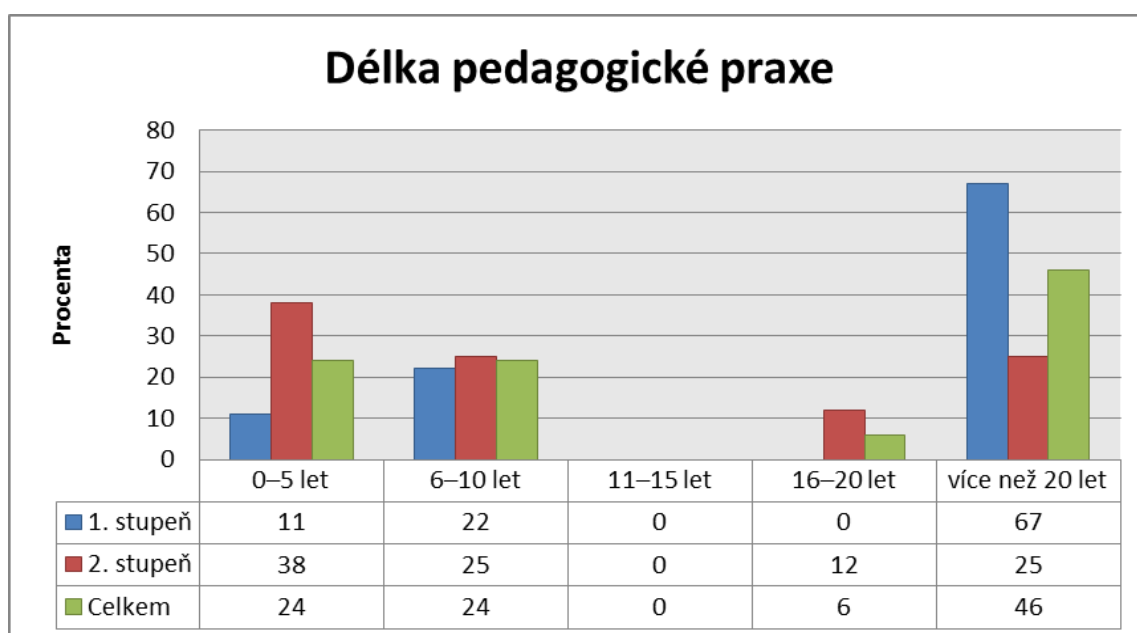
Přestože někteří učitelé působí na obou stupních základní školy, zařadíme je do skupin dle aprobace. Výzkumný vzorek tedy tvoří devět učitelů prvního stupně ZŠ a osm učitelů druhého stupně ZŠ.

První dotazníková položka se tázala na věk respondentů. Věkové rozložení zúčastněných se pohybuje od 24 do 60 let. Nejvíce zúčastněných učitelů spadá do věkové kategorie od 51 do 60 let (34 %), čtyřicet procent jsou zastoupeny kategoriemi od 21 do 30 let a od 41 do 50 let. Nikdo ze zúčastněných není starší 61 let. Na situaci staršího kolektivu se snaží reagovat vedení školy, a to přijímáním čerstvým absolventů vysokých škol, ve školním roce 2014/2015 nastoupili na základní školu hned tři tito učitelé. Ti samozřejmě spadají do první věkové kategorie. Kolektiv je postupně záměrně omlazován. Podrobné věkové rozložení respondentů zobrazuje graf 2, zde si můžeme všimnout, že výrazně „starší“ je první stupeň. Na prvním stupni spadá do nejnižší věkové kategorie pouze 11 % učitelů, s postupujícími věkovými skupinami pak procento respondentů roste. Opačný jev můžeme sledovat na druhém stupni, zde je nejnižší věková kategorie zastoupena nejhojněji.



Graf 2: Procentuální rozložení učitelů dle věku

Ve druhé dotazníkové položce byla zjišťována délka pedagogické praxe respondentů, ta koreluje s výše uvedeným věkovým rozložením. Nejvíce zúčastněných učitelů má mnohaletou praxi a spadá do skupiny s délkou praxe delší než 20 let, celkem je to 46 %. Procentuální rozložení učitelů dle délky jejich pedagogické praxe zobrazuje graf 3.



Graf 3: Procentuální rozložení učitelů dle délky praxe

Třetí dotazníková položka již směřovala k práci s jedinci se specifickými poruchami učení a tázala se učitelů, jak dlouho s nimi pracují. Odpovědět na ni bylo pro mnohé zúčastněné obtížné, nejčastěji uváděli, že pracují se žáky se SPU po celou dobu své pedagogické praxe. Objevila se též odpověď: *Od té doby, co byli diagnostikováni*. Tato odpověď byla kvůli své „neuchopitelnosti“ z numerického zpracování vypuštěna. Z odpovědí bylo zjištěno, že průměrná délka praxe respondentů se žáky se SPU je 10,19 let. Výrazněji déle pracují se žáky se SPU učitelé prvního stupně. Ti se žáky se SPU pracují v průměru déle než 13 let, zatímco praxe učitelé druhého stupně (průměrně) nedosahují ani poloviny této doby. Statistické charakteristiky délky práce učitelů se žáky se SPU ukazuje Tab. 1.

Tab. 1: Statistické charakteristiky délky práce se žáky se SPU

	N	Průměr	Med.	Mod.	Min.	Max.	Sd
1. stupeň	9	13,22	15	15	1	27	8,28
2. stupeň	7	6,29	4	1	1	20	6,27
Celkem	16	10,19	8	nelze určit	1	27	8,23

Z. Michalová a I. Pešatová (2011) uvádějí, že zhruba tříletá přímá praktická zkušenost učitele s výukou žáků se SPU obvykle vede k postupnému odbourávání nejistoty, zda s integrovanými žáky pracuje odpovídajícím způsobem. Vezmeme-li toto v úvahu, považujeme 81 % zúčastněných učitelů za zkušené ve výuce žáků se SPU. Pouze tři učitelé uvedli, že pracují se žáky se SPU kratší dobu, samozřejmě jde o již zmíněné čerstvé absolventy vysokých škol, z nichž jeden působí na prvním stupni základní školy, dva pak na stupni druhém. Všichni však se žáky se SPU pracují alespoň několik měsíců (dobu jejich práce se žáky se SPU jsme pro zpracování práce zaokrouhlili na jeden rok).

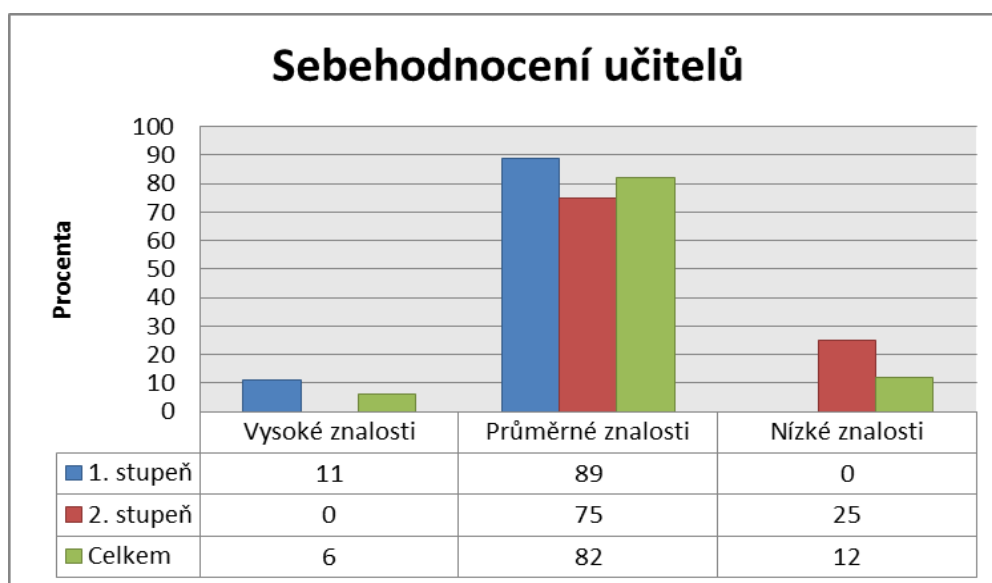
Položka čtvrtá se tázala na počet žáků se SPU, které učitelé vyučovali. Odpovědi na tuto otázku jsou orientační, žádný z učitelů si během své praxe nevedl přesnou evidenci počtu žáků se SPU. Většina učitelů se pokusila stanovit přibližný počet žáků se SPU, které během své praxe vyučovala, někteří se vyjádřili neurčitě – např. mnoho. Neurčité odpovědi byly z vyhodnocování položky vynechány. V jedné odpovědi zaznělo, že počet žáků se SPU stále narůstá.

Tab. 2: Statistické charakteristiky počtu žáků se SPU, které učitelé vyučovali

	N	Průměr	Med.	Mod.	Min.	Max.	Sd
1. stupeň	9	19,78	18	30	4	50	14,16
2. stupeň	5	22,00	6	nelze určit	1	80	29,75
Celkem	14	20,57	16,5	30	1	80	21,12

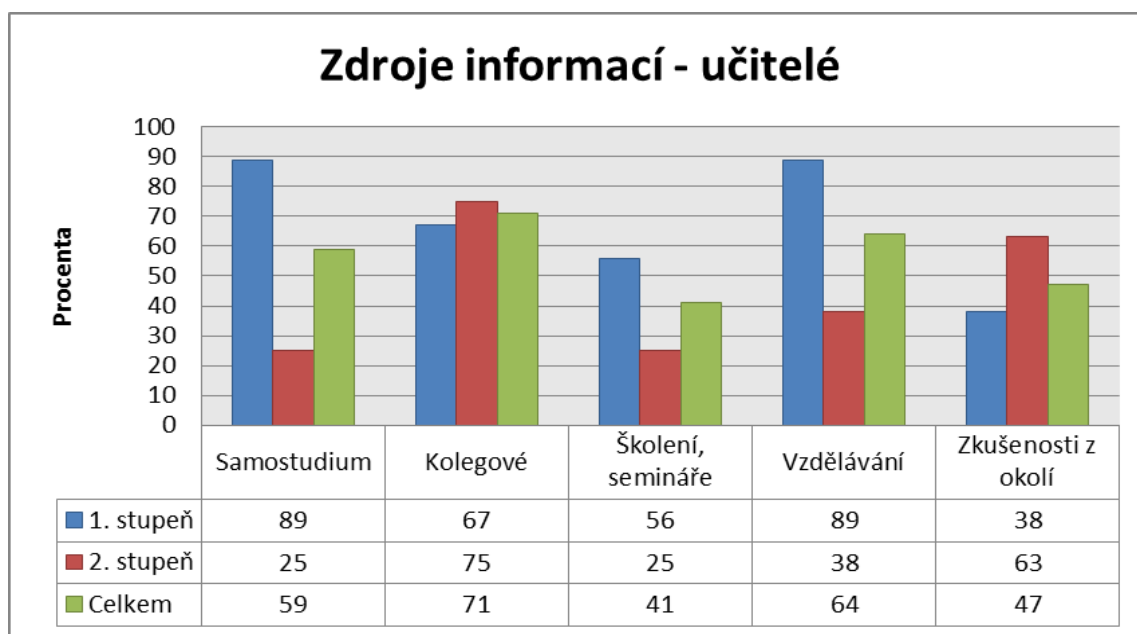
Z tabulky 2 vyplývá, že učitelé druhého stupně v průměru vyučovali více žáků se SPU než učitelé prvního stupně, což je poměrně překvapivé vzhledem k jejich průměrné délce praxe, kterou zachycuje Tab. 1. Důležité je vzít v úvahu skutečnost, že vzorek učitelů druhého stupně byl kvůli nepřesným údajům v dotazníku značně zúžen, a to především o učitele z nižších věkových kategorií.

V následující dotazníkové položce měli učitelé sami ohodnotit své znalosti o problematice SPU. Na výběr měli ze tří možností (vysoké, průměrné, nízké), které byly v dotazníku blíže definovány. 82 % učitelů označilo druhou možnost, že jsou jejich znalosti průměrné, tedy dostačující k jejich praxi. 12ti % učitelů pak znalosti problematiky SPU k praxi nedostačují a hodnotí je jako nízké, všichni tito učitelé mají aprobaci pro 2. stupeň ZŠ. Jeden učitel považuje své znalosti za vysoké. Sebehodnocení respondentů ukazuje graf 4.



Graf 4: Procentuální rozložení učitelů dle znalosti problematiky SPU

Šestá dotazníková položka se zabývala využíváním jednotlivých zdrojů informací o problematice SPU. Zde učitelé označovali hned několik možností. Dva učitelé označili všechny možnosti, znalosti tedy čerpají ze všech uvedených zdrojů. Kolik procent učitelů využívá jednotlivé zdroje, zobrazuje graf 5. Nejčastěji učitelé nabývají informace od svých kolegů. Nejméně pak čerpají znalosti ze školení a seminářů. Výrazný rozdíl mezi učiteli jednotlivých stupňů je v samostudiu a ve vzdělávání.

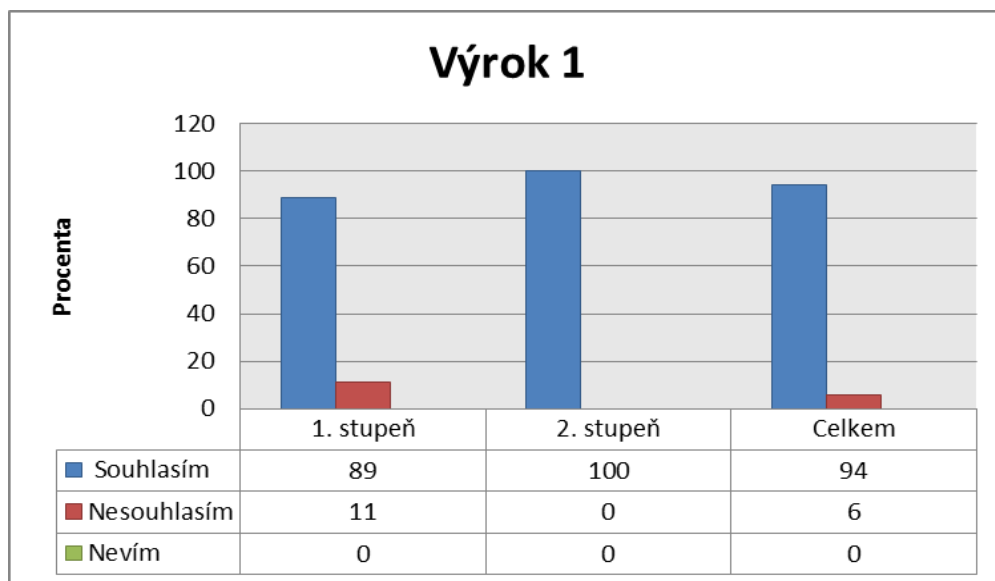


Graf 5: Procentuální využití zdrojů k získávání informací o problematice SPU učiteli

Následující tři položky (sedm až devět) zjišťovaly základní znalost problematiky SPU. Vybrány byly výroky z nestandardizovaného dotazníku Z. Michalové a I. Pešatové (2011). Učitelé měli označit, zdali s výroky souhlasí, nesouhlasí nebo neznají odpověď. První výrok byl oproti výroku Z. Michalové a I. Pešatové obohacen o dyspraxii, jelikož se domníváme, že též patří mezi SPU. Položky sedm až devět jsou vyhodnoceny níže.

Výrok 1: Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii.

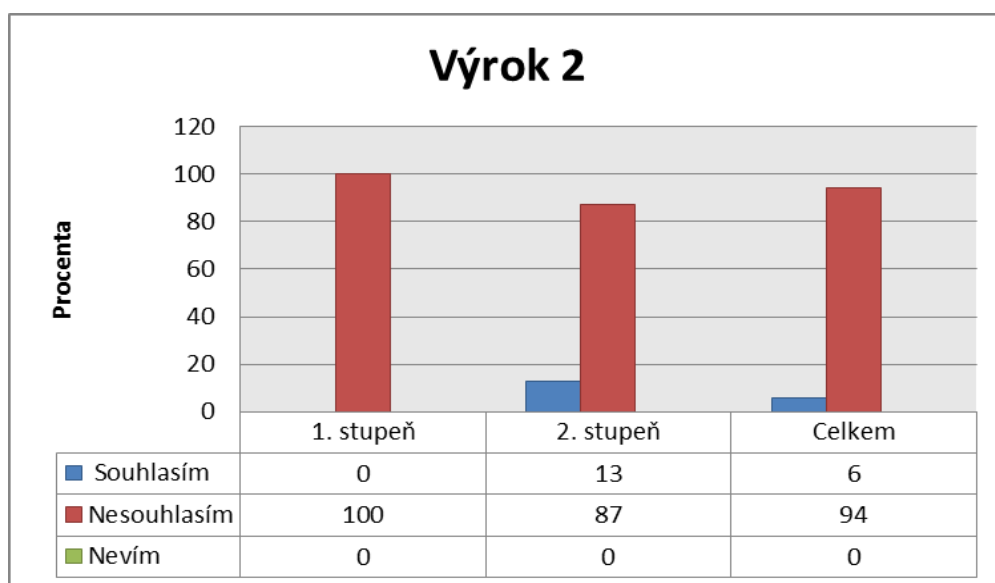
Tuto položku správně vyhodnotilo 94 % respondentů. Ti odpověděli, že s výrokem souhlasí. 6 % vyhodnotilo položku nesprávně. Odpovědi prvního a druhého stupně zaznamenává graf 6.



Graf 6: Vyhodnocení prvního výroku učiteli

Výrok 2: Většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je bez obtíží.

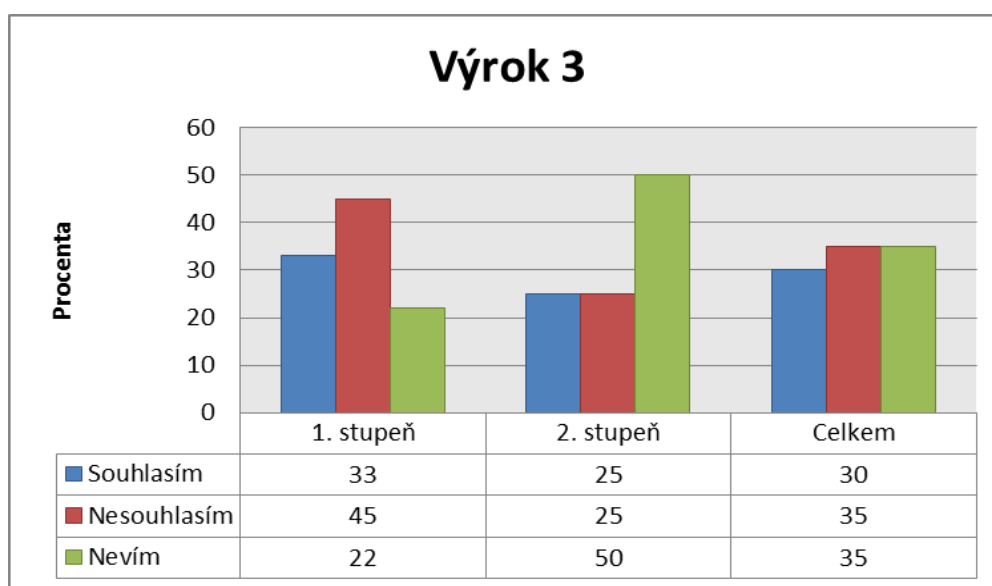
Druhý výrok není pravdivý. Správně ho vyhodnotilo 94 % dotázaných, pouze jeden učitel odpověděl nesprávně. Tato položka byla nejčastěji vyhodnocena správně. Správnost odpovědí byla překvapivě vysoká, ve výzkumu Z. Michalové a I. Pešatové patřila tato položka k těm nejčastěji nesprávně vyhodnoceným.



Graf 7: Vyhodnocení druhého výroku učiteli

Výrok 3: SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek jako u chlapců.

Položku vyhodnotilo správně jen 35 % respondentů, nesprávně ji vyhodnotilo 30 %. 35 % dotazovaných nemělo dostatek znalostí k vyhodnocení této položky. Jeden učitel správně doplnil, že je výskyt SPU vyšší u chlapců. Procentuální úspěšnost odpovědí opět nekoresponduje z výsledky šetření Z. Michalové a I. Pešatové (správnost odpovědí 94 %).



Graf 8: Vyhodnocení třetího výroku učiteli

Celkem 35 % respondentů vyhodnotilo správně všechny tři položky (24 % z 1. stupně), byl mezi nimi i učitel, který ohodnotil své znalosti o problematice SPU jako vysoké, ale i učitel, který vyhodnotil své znalosti jako nízké. Dvě správné odpovědi, tedy 66% úspěšnost, zaznamenalo 29 % respondentů. Zbýlých 36 % odpovědělo správně na jednu z uvedených položek. Nikdo tedy nevyhodnotil všechny otázky nesprávně.

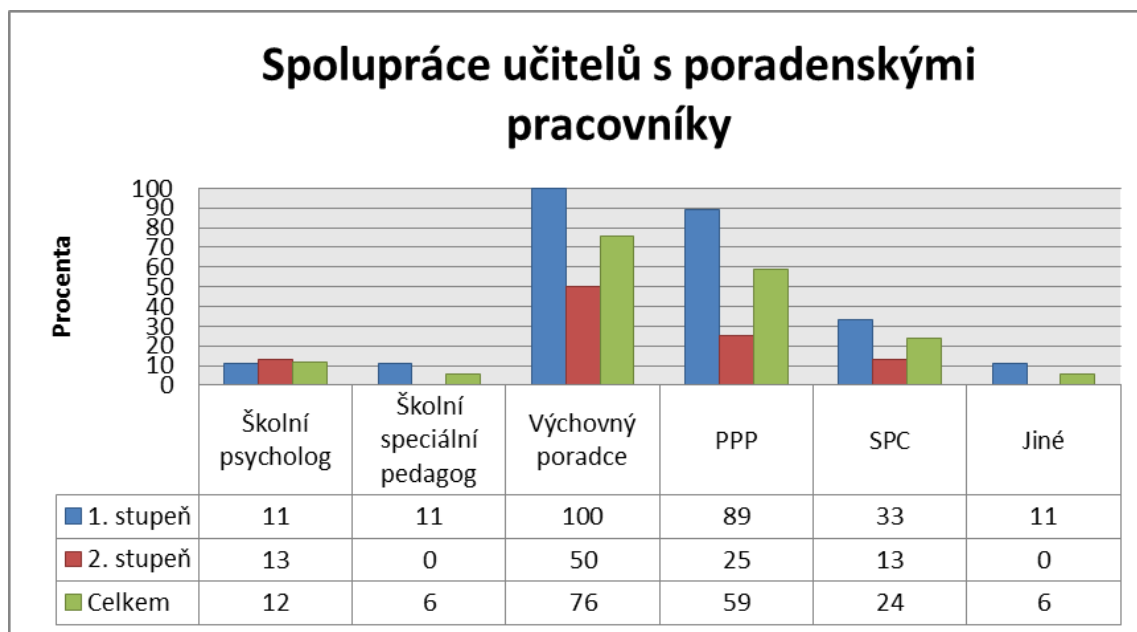
Položka desátá se zabývala znalostí doporučení pro práci se žáky se SPU. Zde 82 % respondentů odpovědělo, že zná doporučení pro práci se žáky se SPU. Tito učitelé pak měli nějaká doporučení uvést. Jeden z těchto učitelů odpověděl: *Běžné metody*. Z této odpovědi nelze usuzovat znalost či neznalost doporučení pro práci se žáky s SPU. Odpovědi ostatních však byly daleko rozsáhlejší a bylo zřejmé, že učitelé zásady práce se žáky se

SPU znají. Odpovědi se v mnohém shodovaly, v tabulce 3 jsou všechna doporučení a procento učitelů, které je uvedlo. 18 % dotazovaných uvedlo, že nezná doporučení pro práci se žáky se SPU (12 % z 2. stupně).

Tab. 3: Doporučení učitelů pro práci se žáky se SPU (v procentech)

DOPORUČENÍ UČITELŮ	1. stupeň	2. stupeň	Celkem
Individuální přístup	6	38	24
Delší čas na práci	6	13	12
Redukce učiva	89	25	59
Střídání činností	6	38	24
Pomocné linky	11	0	6
Čtení s okénkem	44	0	24
Doplňovací cvičení	44	0	24
Zkrácené diktáty, diktáty ob větu	22	0	12
Speciální pomůcky (např. bzučák)	44	13	30
Názornost	0	13	6
Propojení s realitou	11	0	6
Upřednostňování ústního projevu	11	13	12
Kontrola pochopení	0	13	6
Práce na PC	22	13	18
Speciální hodnocení	22	26	24
Tolerance	11	13	12
Povzbuzení	11	0	6
Dopomoc spolužáků	0	13	6
Reedukační hodiny	0	13	6
Speciální (upravené) texty	11	13	12
Samostatná práce	11	0	6

V jedenácté položce měli učitelé označit, zdali v rámci péče o žáky se SPU spolupracují s poradenskými pracovníky. V případě kladné odpovědi měli učitelé na výběr z několika možností. 82 % respondentů spolupracuje s poradenskými pracovníky, zbylých 18 % ne. Těchto 18 % učitelů je z druhého stupně ZŠ. Graf 9 zobrazuje, se kterými poradenskými pracovníky učitelé spolupracují.

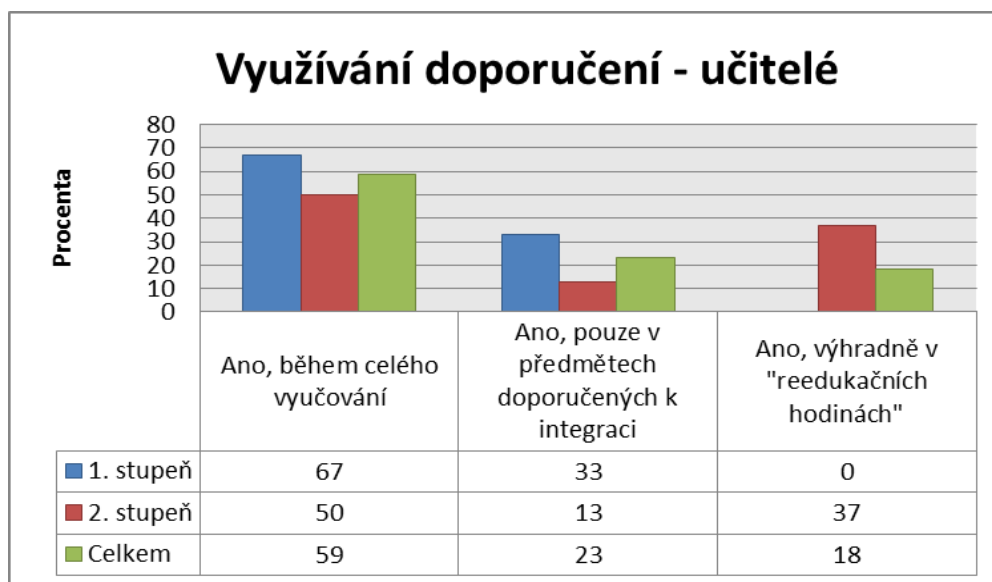


Graf 9: Využívání poradenských pracovníků učiteli

Z grafu je patrné, že učitelé nejčastěji využívají rady výchovného poradce. Školní psycholog a školní speciální pedagog na základní škole nejsou k dispozici, přesto se v odpovědích objevili, učitelé jejich služeb využívali na svých předchozích pracovištích. V kolonce jiné se objevily odpovědi OSPOD (Orgán sociálně právní ochrany dětí) a dětská psychiatrie, poradenské služby těchto zařízení však využívá pouze jeden učitel.

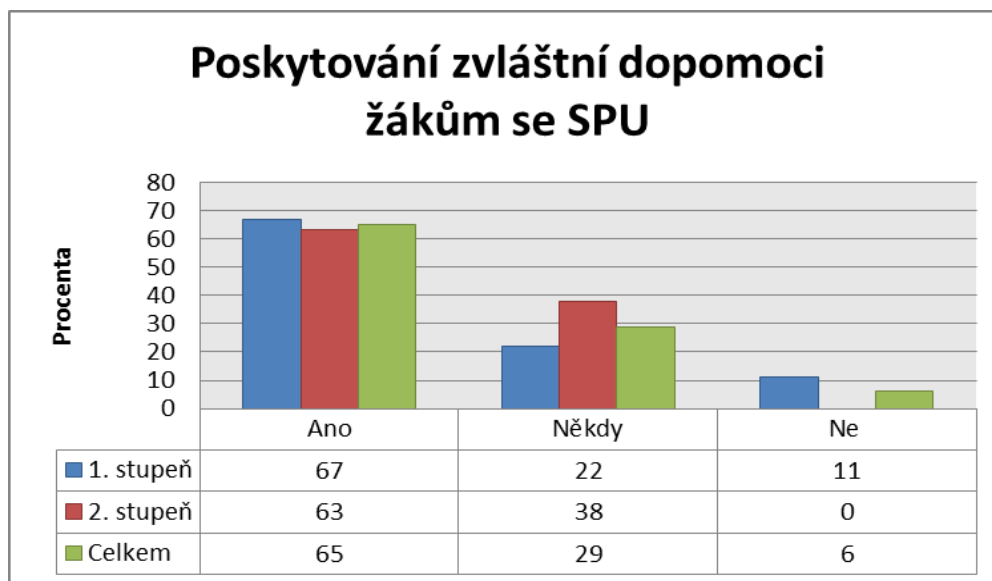
Následující položka navázala na položku číslo jedenáct a tázala se na využívání doporučení výše uvedených poradenských pracovníků v praxi. Shodně s předchozí položkou se zde kladná odpověď objevila v 82 %, převážná část učitelů využívá rady poradenských pracovníků v praxi. Rady nevyužívají ti učitelé, kteří již v předchozí položce uvedli, že v rámci péče o žáky se SPU nespolupracují s poradenskými pracovníky. 71 % učitelů, kteří odpověděli kladně, aplikuje doporučení během celého vyučování. Zbylých 29 % procent

pak dbá na rady poradenských pracovníků výhradně v předmětech doporučených k integraci. Vyhodnocení kladných odpovědí dvanácté položky zobrazuje graf 10.



Graf 10: Využívání doporučení poradenských pracovníků učiteli

Položka třináctá zjišťovala, zdali učitelé poskytují žákům se SPU během vyučování zvláštní dopomoc. 94 % učitelů žákům dopomoc poskytuje, a to alespoň někdy. Pouze jeden učitel uvedl, že ne. Tento učitel svou odpověď nezdůvodnil. Přesné rozložení odpovědí předkládá graf 11.

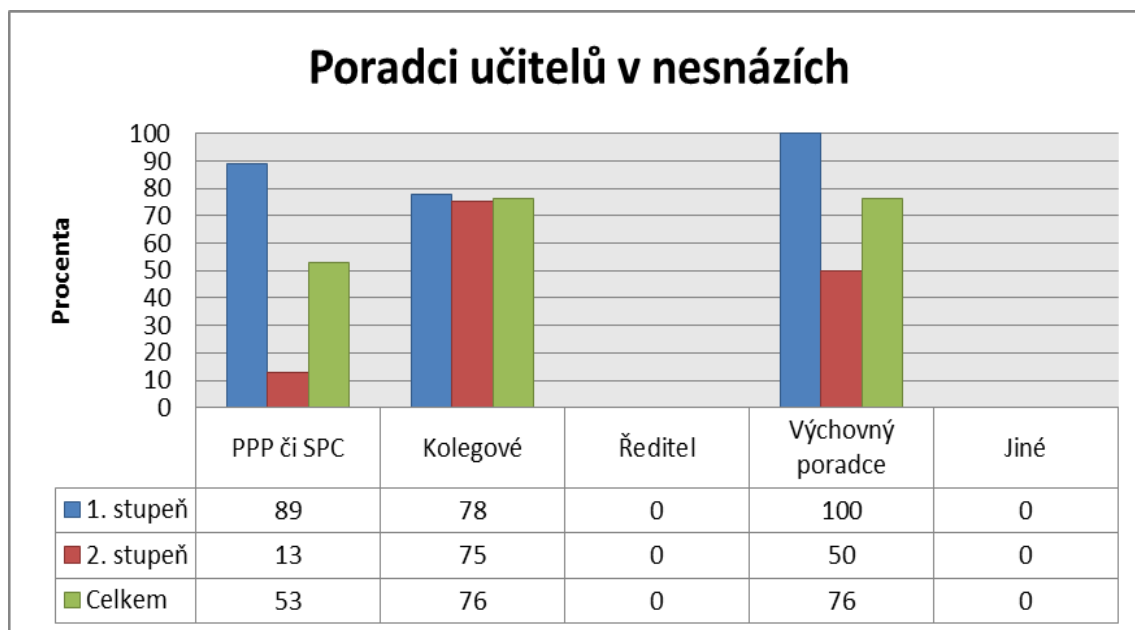


Graf 11: Poskytování zvláštní dopomoci žákům se SPU učiteli

Učitelé, kteří označili první odpověď, uváděli, že podporují žáky ve čtení a psaní, pomáhají jim při porozumění zadání i textů. Dále je podporují v sebedůvěře a pomáhají jim se sebereflexí. Podporují také jejich komunikační schopnosti. Někteří odpověděli, že žáky podporují v oblastech, kde to potřebují v závislosti na konkrétní SPU. Další odpověděli ještě obecněji – *kde jen se dá*.

Učitelé, kteří volili druhou odpověď, podporují žáky někdy, nejčastěji pak při čtení a psaní diktátů. Někteří také při počítání a při geometrii.

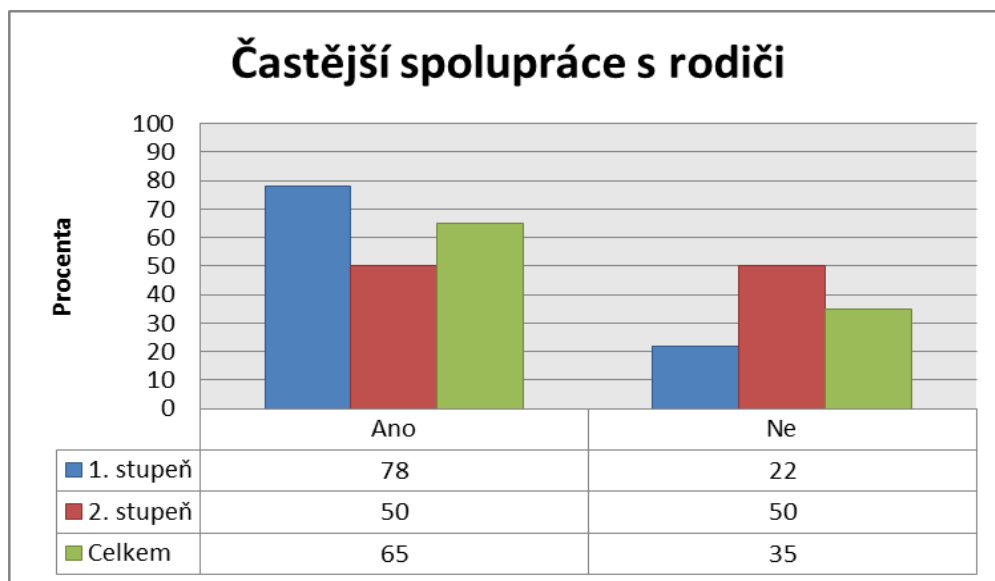
Ve čtrnácté položce jsme zjišťovali, za kým učitelé jdou, pokud si neví se žáky se SPU rady. Na výběr bylo z několika možností, učitelé zde měli i prostor k doplnění. Této možnosti však nikdo nevyužil. Graf 12 ukazuje, koho při nesnázích učitelé nejčastěji vyhledávají.



Graf 12: Poradci učitelů při nesnázích v práci se žáky se SPU

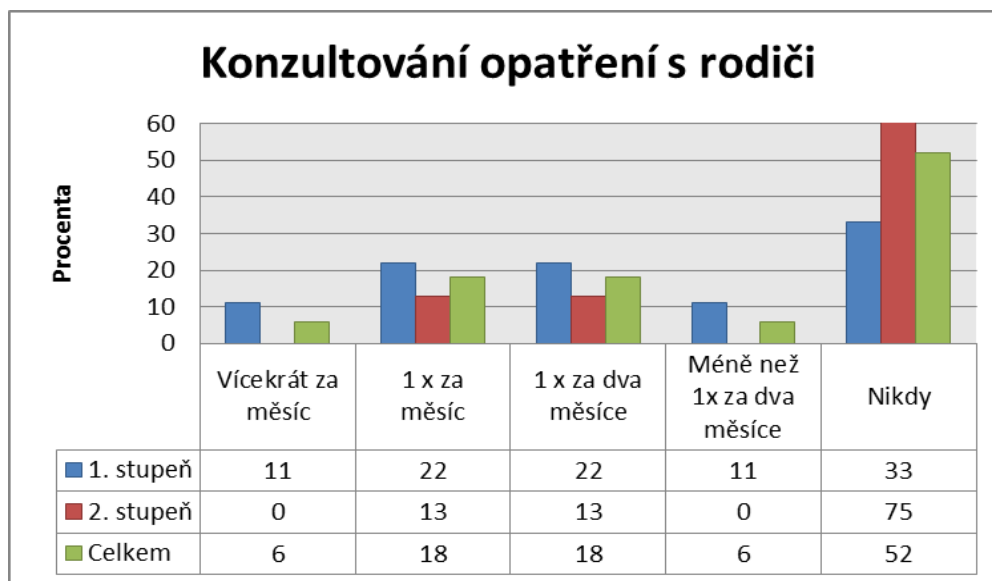
Je zřejmé, že učitelé nejčastěji vyhledávají pomoc u výchovného poradce a dalších kolegů, což nasvědčuje dobrým kolektivním vztahům. Pokud ani rady kolegů nepomohou, obrací se učitelé na odborná poradenská zařízení PPP či SPC.

Položka patnáctá směřovala na spolupráci s rodiči, která je v péči o děti se SPU nezbytná. Zde měli učitelé odpovědět, zdali spolupracují s rodiči žáků se SPU častěji než s rodiči intaktních žáků. 65 % učitelů s rodiči žáků se SPU spolupracuje častěji, 35 % ne. Spolupráci s rodiči ukazuje graf 13.



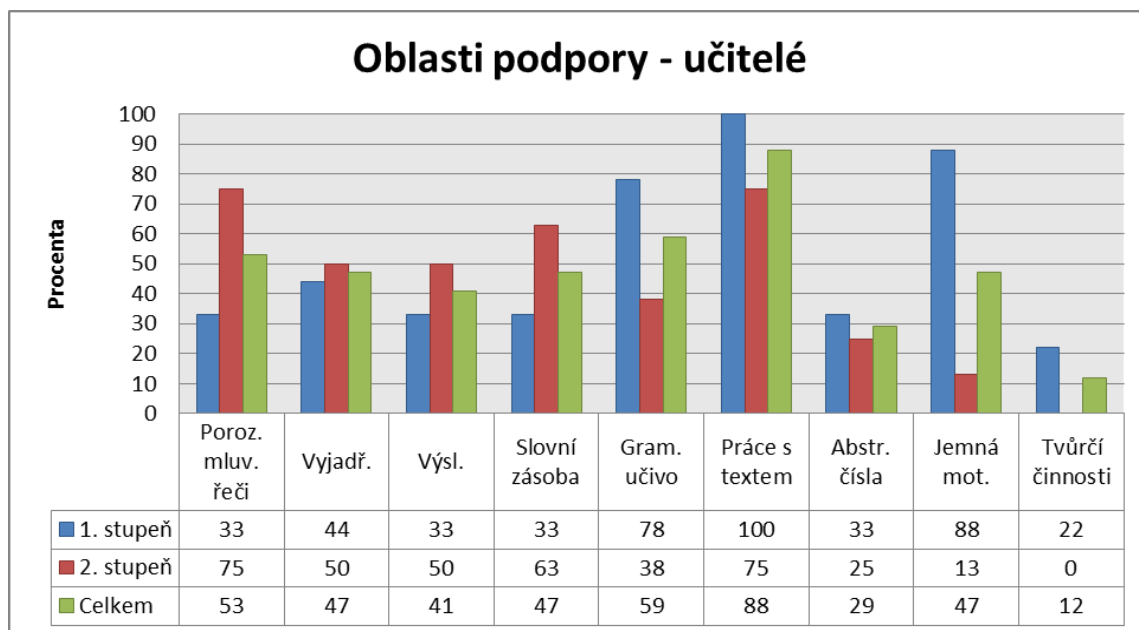
Graf 13: Častější spolupráce učitelů s rodiči žáků se SPU

V šestnácté položce bylo zjišťováno, zdali učitelé pravidelně konzultují svá vzdělávací opatření s rodiči žáků se SPU. V případě kladné odpovědi pak měli učitelé doplnit, jak často tak konají. Vzdělávací opatření konzultuje pravidelně pouze 48 % učitelů, 52 % učitelů tak nečiní, přestože přesně třetina z nich v předchozí položce označila, že s rodiči žáků se SPU spolupracuje častěji než s rodiči intaktních žáků. Učitelé, kteří svá vzdělávací opatření konzultují tak činí nejčastěji jednou za měsíc. Některí však jednou za dva měsíce či dokonce pouze dvakrát či třikrát ročně, vždy však záleží na konkrétních případech. Pouze jeden učitel konzultuje své postupy s rodiči častěji, a to ve svých konzultačních hodinách dle aktuální potřeby. Konzultační hodiny mají vypsané všichni učitelé 1x týdně. Graf 14 ukazuje kolik procent učitelů a jak často konzultuje svá vzdělávací opatření s rodiči žáků se SPU.



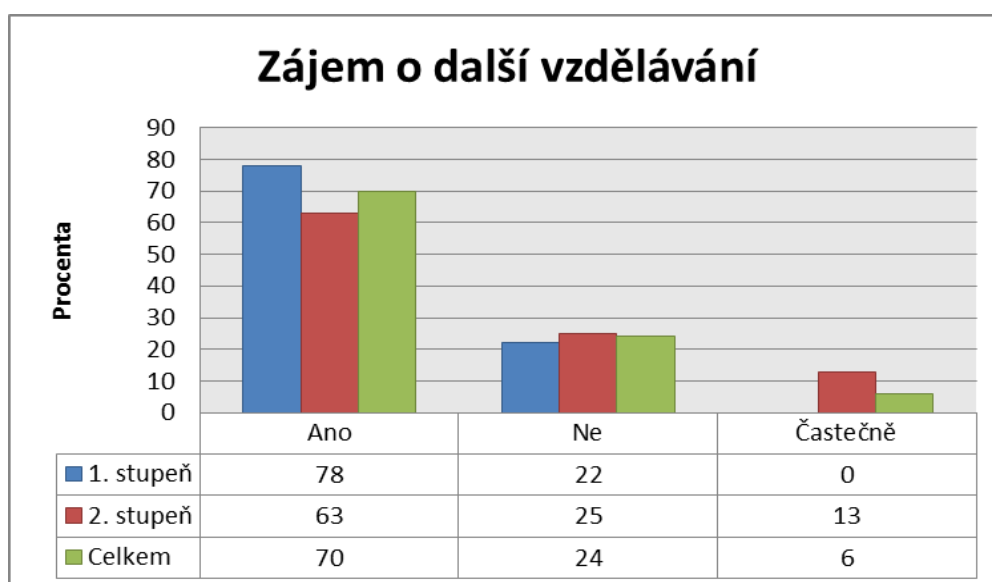
Graf 14: Konzultování vzdělávacích opatření s rodiči žáků se SPU

V sedmnácté položce měli učitelé označit oblasti, ve kterých věnují žákům se SPU zvýšenou pozornost. Učitelé obvykle označili kombinaci alespoň tří nabízených oblastí. Žádný učitel nedoplnil oblast další. Nejvíce učitelů podporuje žáky se SPU při práci s textem, celkem 88 %. Téměř 60 % učitelů pak žákům věnuje zvýšenou pozornost při osvojování gramatického učiva. Zhruba polovina učitelů žáky výrazněji podporuje při komunikačních dovednostech – porozumění mluvení řeči, vyjadřování, rozvoj slovní zásoby a při rozvoji jemné motoriky.



Graf 15: Podpora žáků se SPU učiteli

Poslední položka zjišťovala zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti SPU. 70 % učitelů má zájem o další vzdělávání, 24 procent zájem nemá. Jeden učitel odpověděl, že má částečný zájem.



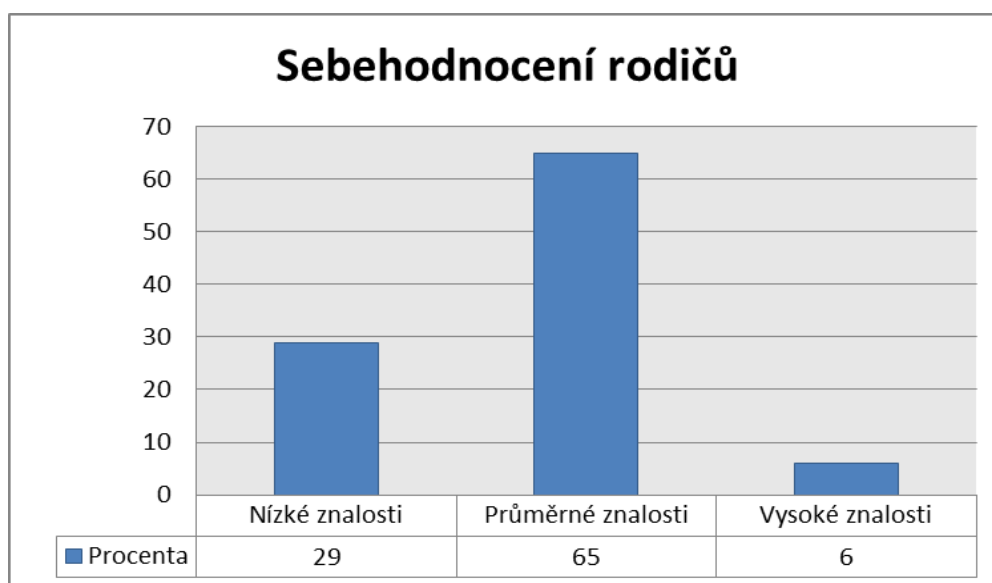
Graf 16: Zájem učitelů o další vzdělávání v oblasti SPU

4.2 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Dotazník pro rodiče tvoří celkem čtrnáct položek, přičemž některé jsou shodné s položkami, které byly v dotazníku pro učitele, jiné jsou jim velmi podobné. Dotazník byl distribuován čtyřiceti rodičům dětí se SPU, návraceno bylo celkem 31 kompletně vyplněných dotazníků. Nižší návratnost byla u rodičů žáků z druhého stupně základní školy. Celková návratnost je však poměrně vysoká, a to 77,5 %.

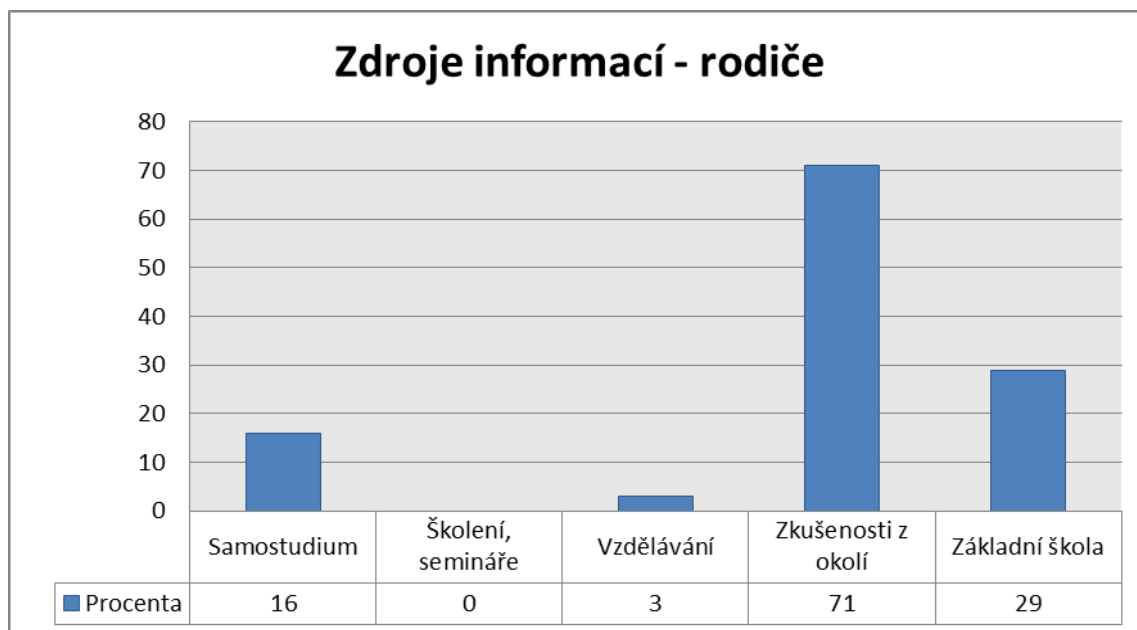
Dotazníkového šetření se tedy zúčastnilo 31 rodičů, 26 žen a 5 mužů.

V první položce měli respondenti ohodnotit své znalosti problematiky SPU. Většina respondentů zhodnotila své znalosti jako průměrné, celkem 65 %. Za nízké považuje své znalosti 29 % dotázaných a pouze dva rodiče se domnívají, že jsou jeho znalosti problematiky SPU vysoké (viz graf 17).



Graf 17: Procentuální rozložení rodičů dle znalostí problematiky SPU

Druhá dotazníková položka se tázala, odkud rodiče čerpají informace o problematice SPU. Respondenti zde měli na výběr z několika možností. Tato položka odpovídá položce šesté z dotazníku pro učitele, pouze možnost *od kolegů* byla nahrazena možností *ze základní školy, kterou dítě navštěvuje*. Graf 18 ukazuje možné zdroje a procento rodičů, jež z nich čerpá informace. Někteří rodiče volili více možností.



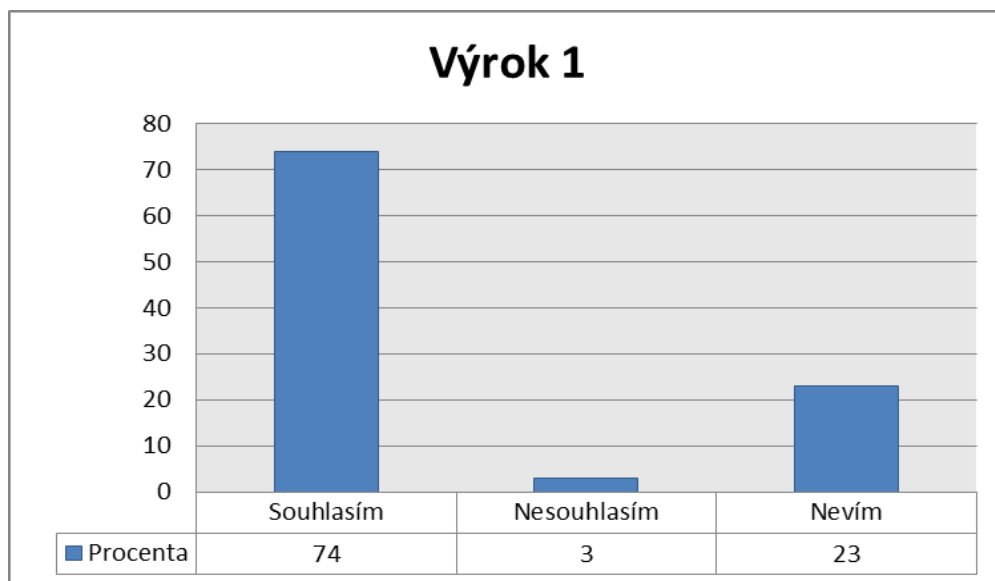
Graf 18: Procentuální využití zdrojů k získávání informací o problematice SPU rodiči

Z grafu 18 je patrné, že rodiče nejčastěji čerpají informace ze svých zkušeností. Zdá se tedy, že jejich vzdělávání není zcela záměrné. Druhým poměrně hojně využívaným zdrojem je pak základní škola, kterou dítě navštěvuje. Samostudiem získává informace pouze 16 % rodičů. Vysokoškolské studium absolvovala pouze 3 % rodičů, tedy jeden ze všech zúčastněných. Jedná se o rodiče, který ohodnotil své znalosti jako vysoké.

Následující tři položky (tři až pět) zjišťovaly základní znalost problematiky SPU, a to pomocí již zmiňovaných výroků vybraných z nestandardizovaného dotazníku Z. Michalové a I. Pešatové (2011).

Výrok 1: Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii.

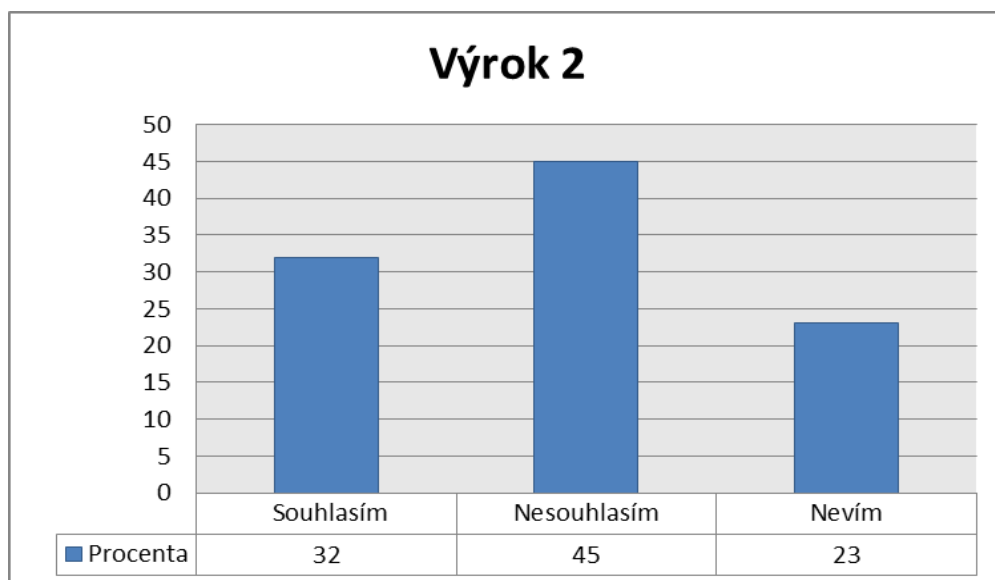
První výrok je pravdivý, správně ho vyhodnotilo 74 % rodičů. 23 % rodičů nemělo k jeho vyhodnocení dostatek znalostí a pouze 3 % odpověděla nesprávně. Procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí zachycuje graf 19.



Graf 19: Vyhodnocení prvního výroku rodiči

Výrok 2: Většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je vez obtíží.

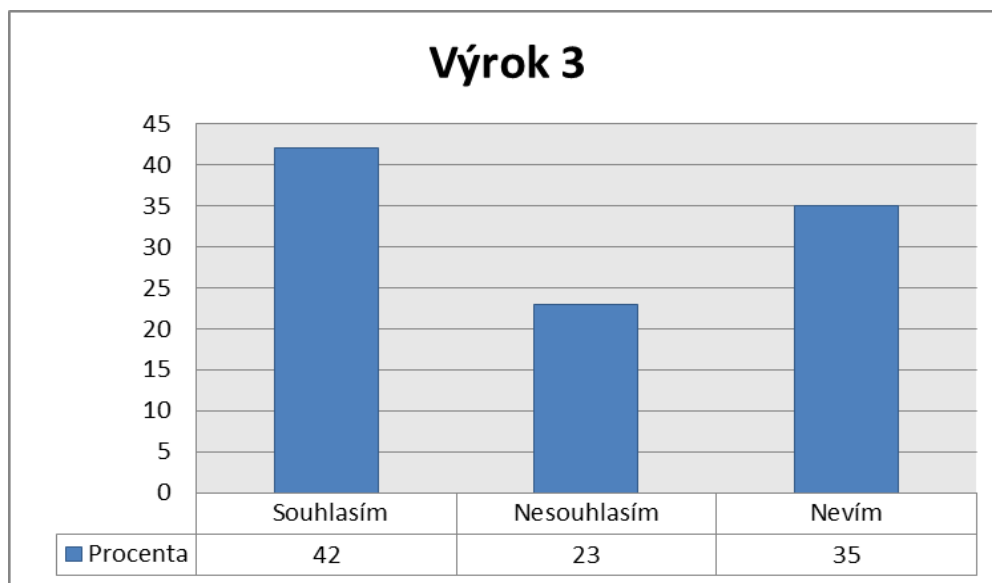
Správnou odpověď, tedy nesouhlas s uvedeným, označilo 45 % rodičů. 32 % rodičů odpovědělo špatně, 23 % zvolilo možnost *nevím*. Vyhodnocení druhého výroku zobrazuje graf 20.



Graf 20: Vyhodnocení druhého výroku rodiči

Výrok 3: SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek jako u chlapců.

Úspěšnost vyhodnocení třetího výroku byla nejnižší, správně ho nevyhodnotila ani čtvrtina dotazovaných (pouze 23 %). 42 % odpovědělo nesprávně, že s výrokem souhlasí. Odpověď nenalezlo 35 % respondentů. Procentuální zastoupení odpovědí dokladuje graf 21.



Graf 21: Vyhodnocení třetího výroku rodiči

Všechny tři položky vyhodnotilo správně 16 % dotazovaných. Mezi nimi byl i jeden respondent, který označil své znalosti za vysoké a překvapivě též jeden respondent, jež označil své znalosti za nízké. Na druhé straně ani jednu správnou odpověď nezaznamenalo 23 % respondentů. 32 % rodičů označilo správně právě jednu odpověď, 29 % označilo správně dvě odpovědi.

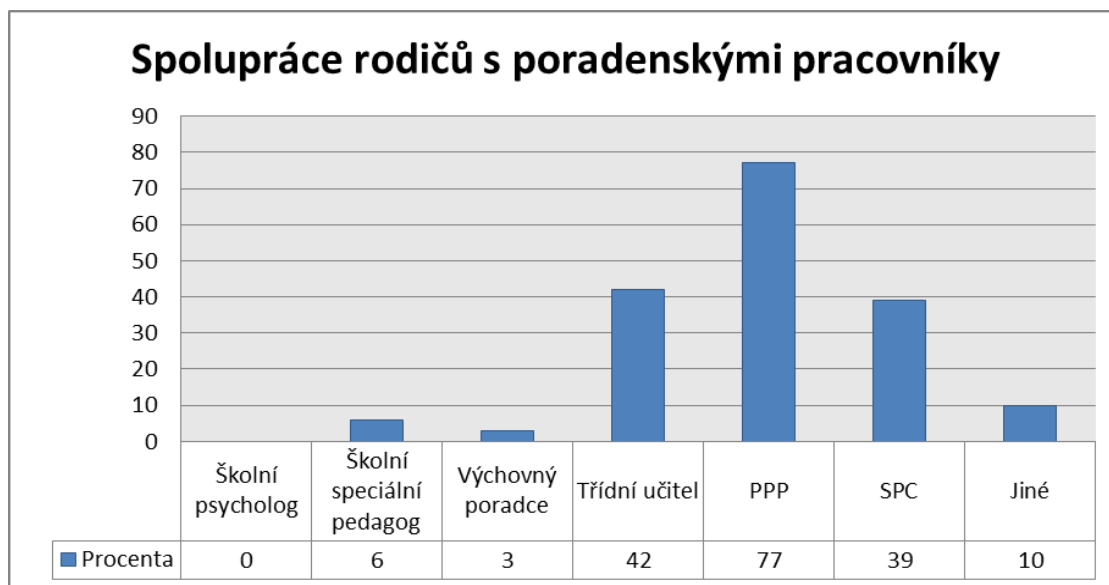
V šesté dotazníkové položce měli rodiče uvést, zdali znají nějaká doporučení pro práci s dětmi SPU a v případě kladné odpovědi některá napsat. Doporučení pro práci s dětmi se SPU zná 65 % rodičů, více než třetina rodičů (35 %) žádná doporučení nezná. Někteří rodiče uvedli mnoho konkrétních opatření, jiní byli vcelku obecní. Z konkrétních pomůcek, které rodiče při práci se svými dětmi využívají, byly uvedeny tyto – čtenářské tabulky, publikace Ztracená čeština, speciální pero (pravděpodobně trojhranné), čtecí okénko, tvrdá a měkká podložka. Objevily se též některé Komenského didaktické zásady –

názornost, systematičnost, soustavnost, trvalost a přiměřenost. Tři rodiče uvedli pouze zkratku pedagogicko-psychologické poradny. Odpovědi rodičů shrnuje Tab. 4.

Tab. 4: Doporučení rodičů pro práci s dětmi se SPU (v procentech)

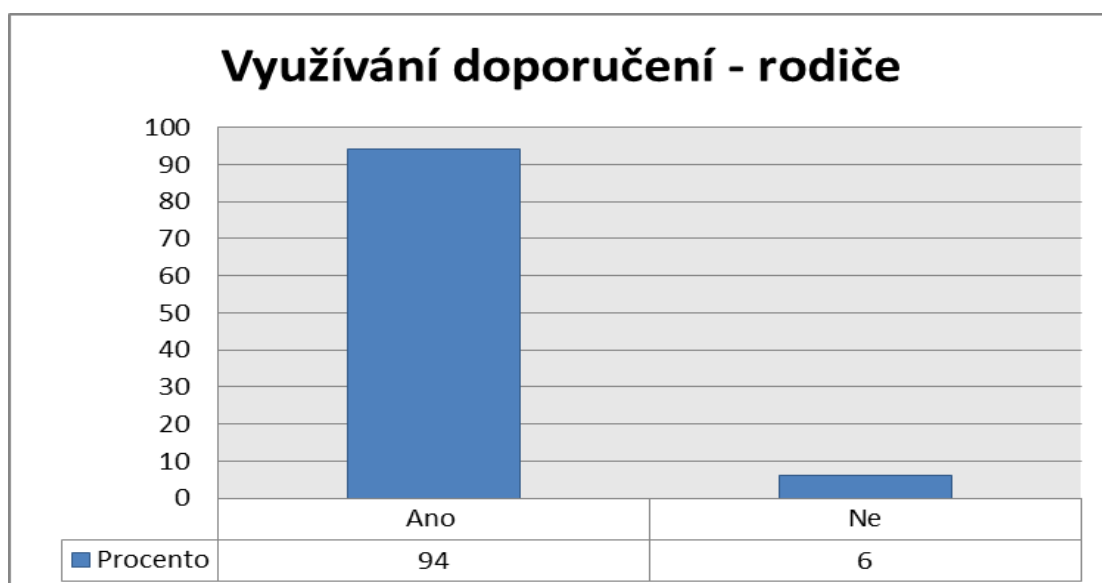
DOPORUČENÍ RODIČŮ	PROCENTA
Větší péče, společné učení	16
Zohledňování individuálních potřeb	6
Komplexní přístup	3
Střídání činností	6
Pravidelnost (denní procvičování)	16
Postup od lehčího k náročnějšímu	3
Doplňovací cvičení	6
Systematičnost	3
Speciální pomůcky a texty	19
Názornost	3
Pracovní listy	3
Krácení diktátů	3
Grafomotorická cvičení	3
Čtení „na střídačku“ rodič – dítě	3
PPP	10

Položka sedmá zjišťovala spolupráci s poradenskými pracovníky, s těmi spolupracuje 94 % dotázaných rodičů. Rodiče nejčastěji vyhledávají odborné poradce z pedagogicko-psychologických poraden, poté třídní učitele. Tři respondenti uvedli jiné poradenské pracovníky, a to psychologa (2x) a studijní centrum Basic, které pomáhá řešit problémy s učením. Centrum poskytuje nejen osobní konzultace a individuální doučování dětí, ale i přednášky, semináře a kurzy pro rodiče. Kolik procent využívá konkrétní poradenské pracovníky, zobrazuje graf 22.



Graf 22: Využívání poradenských pracovníků rodiči

Položka osmá se tázala, zdali tato doporučení rodiče využívají. 94 % respondentů odpovědělo kladně, převážná většina zúčastněných dbá na rady poradenských pracovníků, tuto skutečnost zobrazuje graf 23.



Graf 23: Využívání doporučení poradenských pracovníků rodiči

V deváté položce respondenti uváděli, zdali mají pocit, že je jejich dětem se SPU ve škole věnována dostatečná pozornost. 71 % se domnívá, že ano. Mezi zdůvodněními se objevilo následující:

Spolupracujeme s pedagogy na 100 %.

Učitel se ptá, jestli látce rozumí.

Konzultace problému s třídním učitelem.

Má určité úlevy v nárocích od učitelů.

Učitelé se snaží o výklad učiva – několikrát.

Protože má nejlepší paní učitelku.

19 % rodičů se domnívá, že péče školy dostatečná není, a to z různých důvodů.

Na rozhodnutí PPP není brán zřetel.

Paní učitelky maj mnoho dětí, nestíhají.

Je jim to jedno, vlastní zkušenost.

„Normální.“ Učitelé nemaj prostor se „individuálně“ věnovat dětem s SPU, když nepochopí učivo, nikdo ho nevysvětlí ještě jednou polopatě, na příkladech....musej se držet osnovy.

10 % respondentů neoznačilo žádnou odpověď (nebo obě dvě), domnívají se, že záleží na stupni základní školy či na vyučovaném předmětu.

U AJ si nejsem jistá. V ČJ ano.

Na 1. stupni ano, na 2. stupni zohledněno pouze v ČJ.

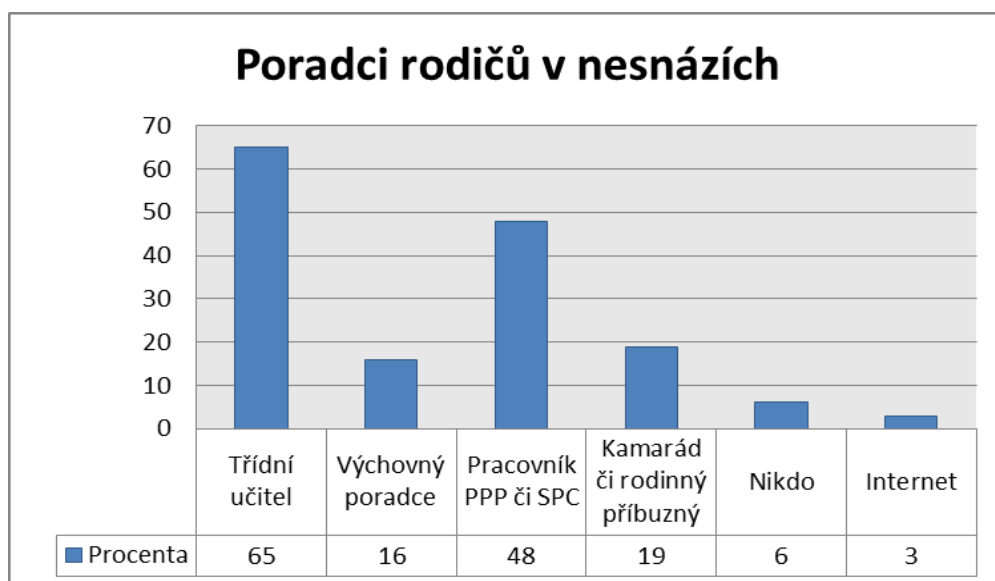
Není to vždy úplně ideální.

Vyhodnocení deváté položky je v grafu 24.



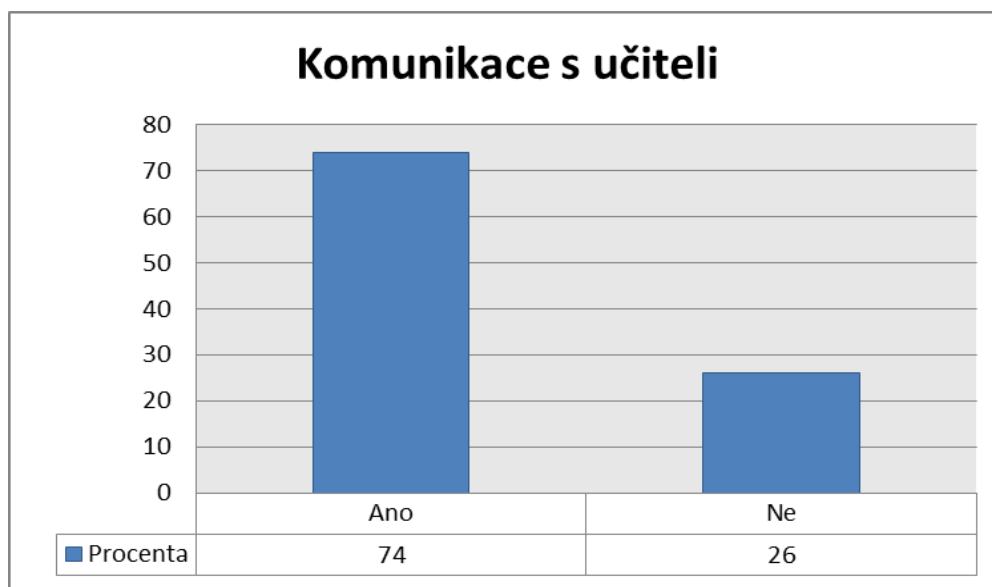
Graf 24: Pocity rodičů týkající se dostatečnosti péče ze strany školy

Položka desátá zjišťovala, na koho se rodiče obracejí, pokud se neví rady s tím, jak se svým dítětem pracovat. Rodiče označovali hned několik možností, nejčastěji pak třídního učitele, a to v 65 % (viz graf 25). Téměř polovina rodičů by požádala o pomoc pracovníka PPP či SPP. Jeden z respondentů uvedl, že hledá pomoc na internetu.



Graf 25: Poradci rodičů v nesnázích

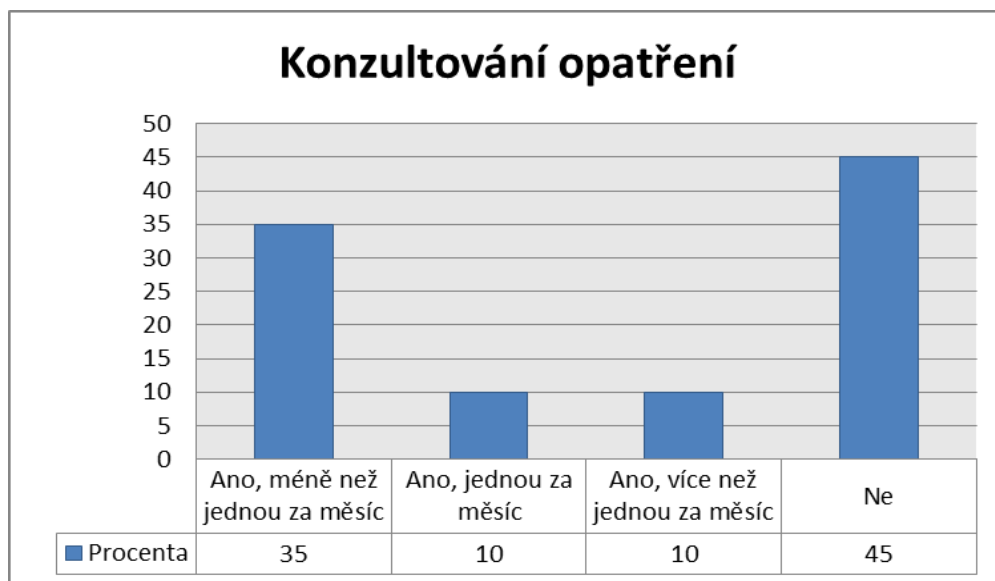
Jedenáctá otázka směřovala na spolupráci rodičů s učiteli. Tázala se, zdali s rodiči učitelé spolupracují častěji než v termínech třídních schůzek. 74 % respondentů odpovědělo, že ano, což ukazuje graf 26. Ve většině případů rodiče uváděli, že s učiteli mohou konzultovat dle vlastní potřeby. Někteří se s nimi stýkají pravidelně v konzultačních hodinách, většina ale pouze v případě komplikací. S některými učiteli komunikují rodiče prostřednictvím emailů či po telefonu.



Graf 26: Komunikace rodičů s učiteli

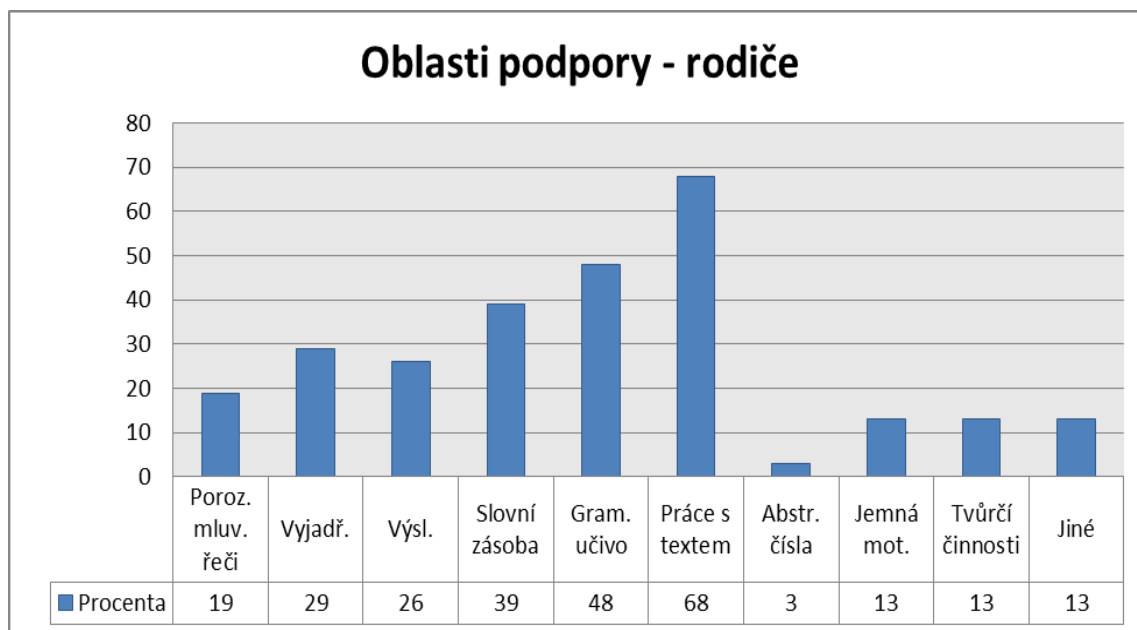
26 % respondentů odpovědělo, že s nimi učitelé nekonzultují častěji než v termínech třídních schůzek. Tito respondenti, až na jednoho, své odpovědi nezdůvodnili. Onen respondent uvedl, že ho učitel kontaktuje pouze v případě velkých komplikací.

Dvanáctá položka se tázala, zdali s rodiči učitelé konzultují vzdělávací opatření, která u jejich dětí aplikují. Více než polovina respondentů (55 %) odpověděla kladně, učitelé s nimi vzdělávací opatření konzultují, jak často ukazuje graf 27. 45 % uvedlo, že s nimi učitelé vzdělávací opatření nekonzultují.



Graf 27: Konzultování vzdělávacích opatření učitelů s rodiči

Ve třinácté položce měli respondenti označit, ve kterých oblastech věnují při plnění školních povinností zvýšenou péči svým dětem. Opět zde mohli volit více odpovědí. Nejčastěji rodiče své děti podporují při práci s textem (68 %), dále jim pomáhají se zvládnutím gramatického učiva (48 %). Přibližně čtvrtina rodičů podporuje své děti v komunikačních dovednostech. Do možnosti jiné respondenti uvedli matematické operace (sčítání, násobení), matematiku jako takovou a praktické dovednosti pro život. Procentuální zastoupení odpovědí vyobrazuje graf 28.



Graf 28: Podpora dětí se SPU rodiči

Závěrečná položka dotazníku pro rodiče zjišťovala zájem o zřízení funkce speciálního pedagoga na základní škole, kterou navštěvuje jejich dítě. Zřízení této funkce by uvítalo 68 % dotázaných, 32 % ne (viz graf 29). Rodiče, kteří by měli zájem o speciálního pedagoga ve škole, uváděli různé služby, jež by uvítali.

Dlouhé termíny v PPP, okamžitá pomoc v případě problémů.

Individuální studijní plán resp. rozvíjení silných stránek.

Konzultace o integraci dítěte s danou poruchou do kolektivu tzv. „normálních“ dětí.

Třidu pro pomalejší žáky. Můj syn je zoufalý a já též.

Poradna, práce s dítětem.

Pomoc a rada jak se správně připravovat na vyučování, konzultace.

Měla by být třída určená pro tyto děti, aby nebyly s normálními.

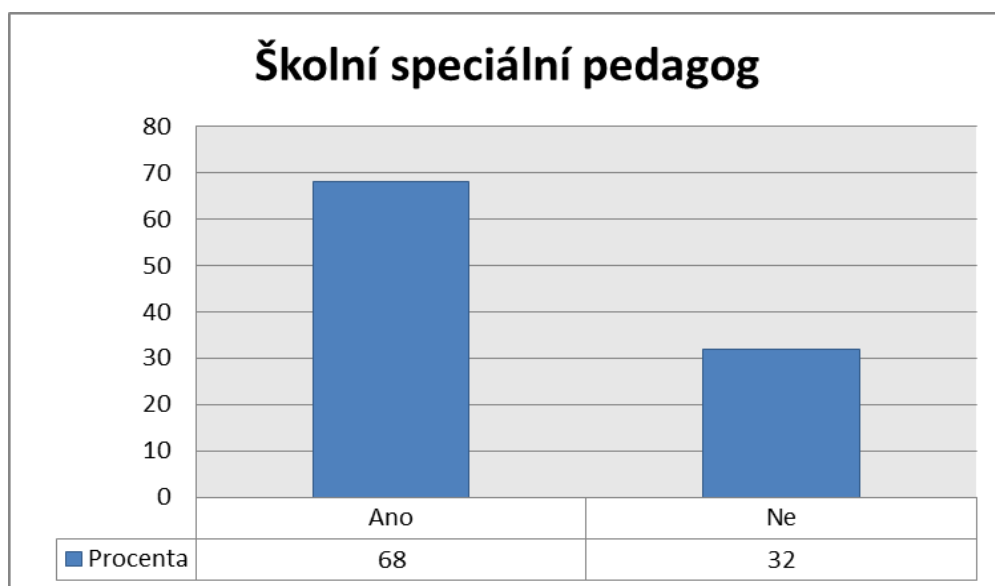
Doučování problémových předmětů. Poradna.

Byl by pro děti nápomocný a pomohl by rodičům jak s dětmi pracovat.

Vše, co je jeho náplní praxe: logopedická činnost, poradenská činnost, „nápravné“ postupy, vrácení dětí do „běžného“ života, aby se necítily méněcenné a ostrčené.

Mezipředmětovou spolupráci s ostatními pedagogy.

Poradenství o problémech s učivem.

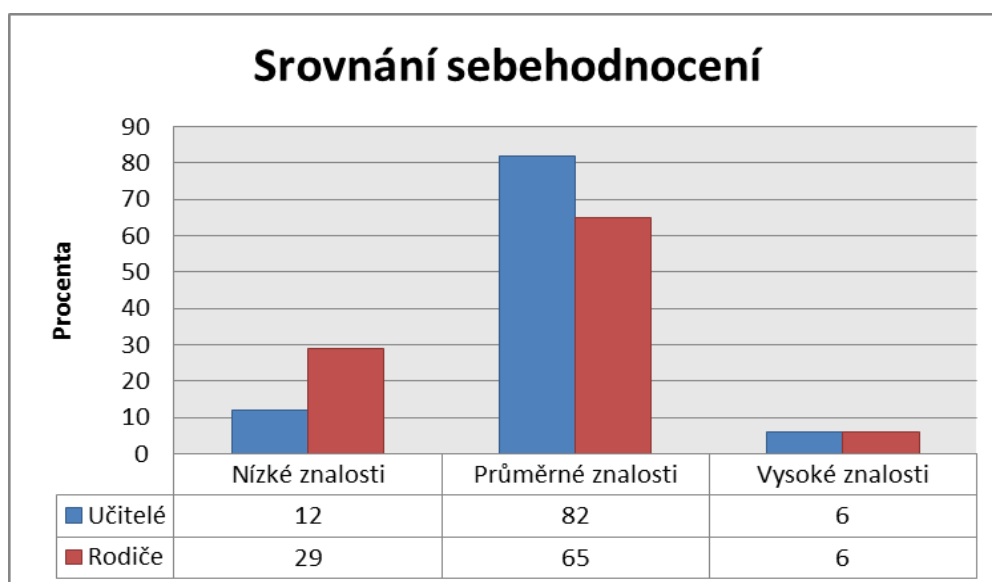


Graf 29: Vyjádření rodičů ke zřízení funkce školního speciálního pedagoga

4.3 Srovnání vybraných položek obou dotazníků

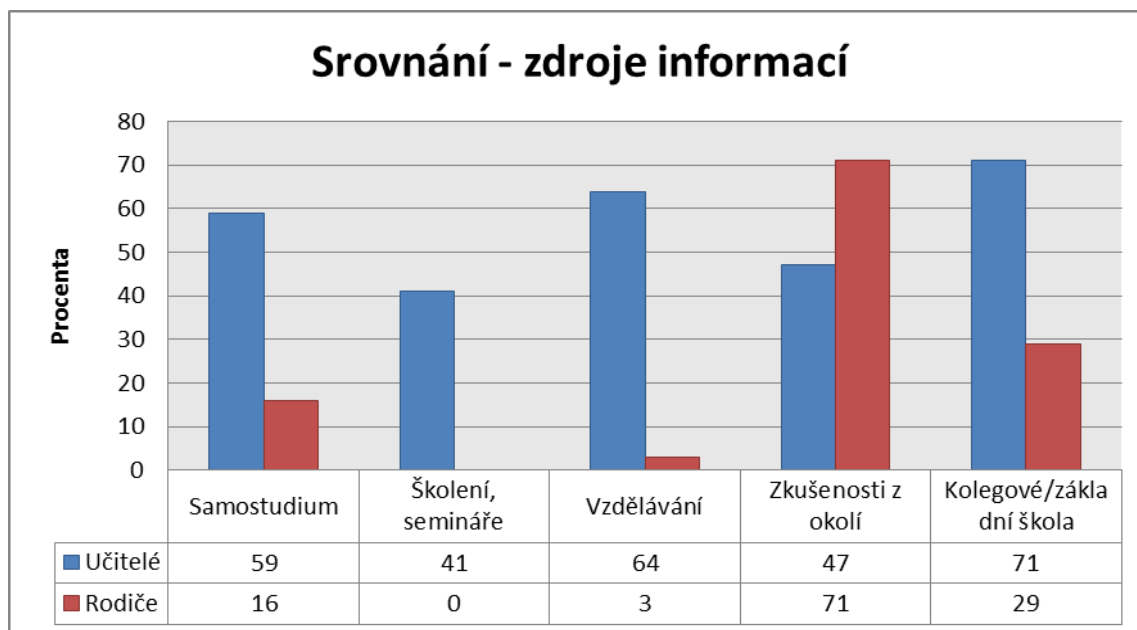
Doplňkové šetření rodičů bylo prováděno, aby byl pohled na intervenci SPU komplexnější a také, abychom zjistili, zdali se ve vybraných otázkách týkajících se problematiky SPU rodiče s učiteli shodují nebo rozcházejí. V následující části práce budou vyhodnoceny položky, které byly v obou výše uvedených dotaznících společné.

Nejprve porovnáme, jak učitelé a rodiče hodnotí své znalosti problematiky SPU. Z grafu 30 je patrné, že rozložení odpovědí je obdobné. Rodiče však ve větší míře hodnotí své znalosti jako nízké.



Graf 30: Srovnání sebehodnocení učitelů a rodičů

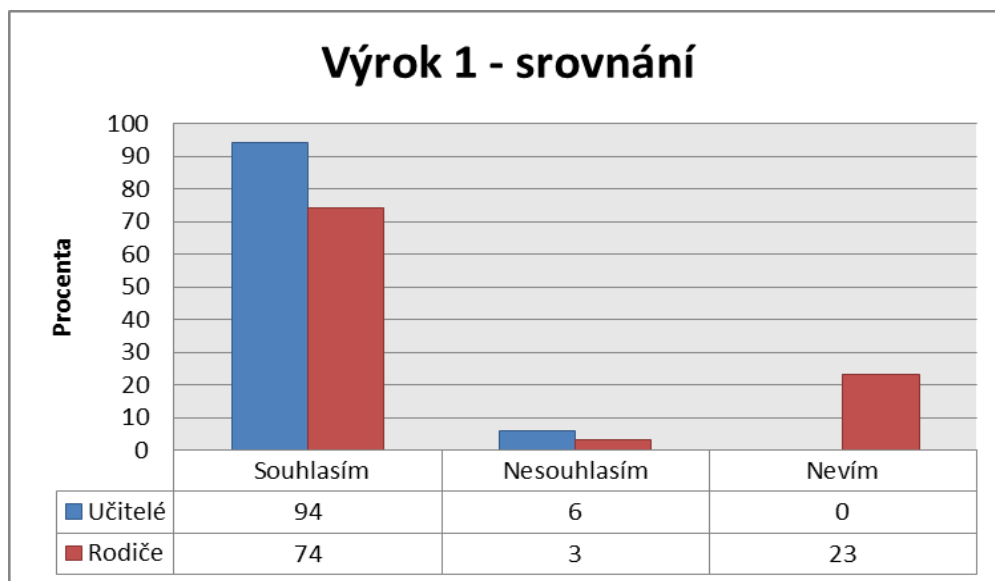
Dále jsme se obou skupin respondentů tázali, odkud informace o SPU čerpají. Zde měli respondenti na výběr z několika možností, pouze položka *od kolegů* byla v dotazníku rodičů nahrazena položkou *ze základní školy, kterou mé dítě navštěvuje*. Z grafu 31 je patrné, že učitelé využívají jiné zdroje než rodiče. Učitelé se v oblasti SPU cíleně vzdělávají, zatímco rodiče čerpají informace převážně ze svých zkušeností.



Graf 31: Srovnání zdrojů využívaných učiteli a rodiči

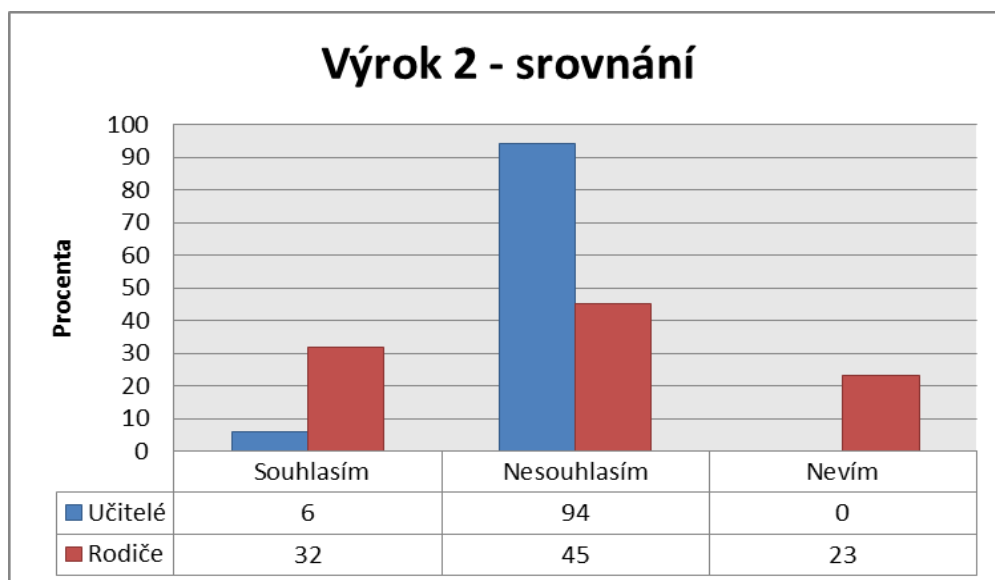
Srovnávanými položkami budou také výroky, jež zjišťují opravdové znalosti obou skupin. Dle sebehodnocení respondentů, které zobrazuje graf 30, můžeme předpokládat nižší správnost odpovědí u rodičů.

První výrok *Mezi SPU řadíme...* správněji vyhodnotilo o 20 % učitelů více než rodičů. Ovšem větší procento nalézáme u učitelů i v případě nesprávné odpovědi, rodiče se častěji uchýlovali k odpovědi *nevím*, tuto odpověď zvolila téměř čtvrtina dotázaných rodičů (viz graf 32).



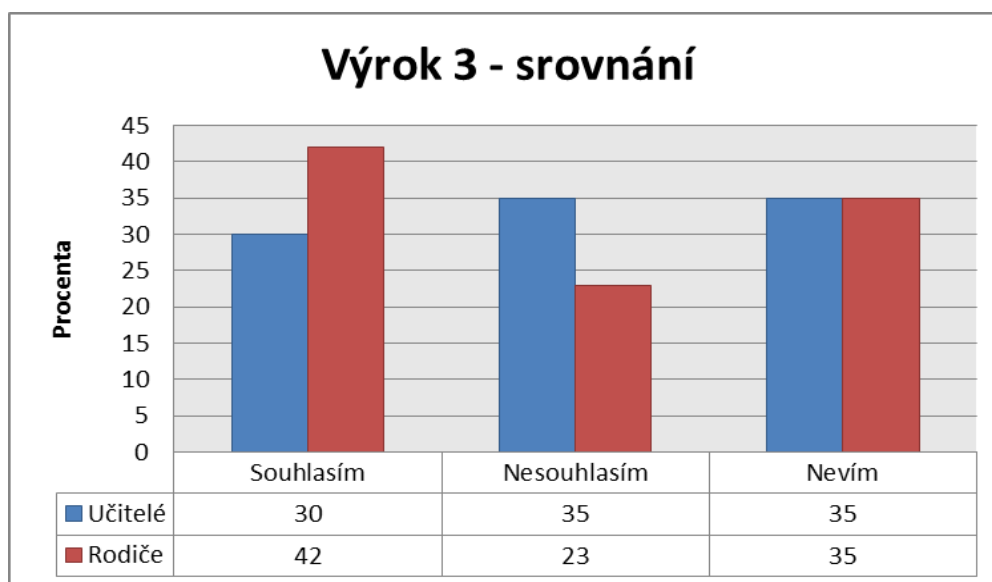
Graf 32: Vyhodnocení prvního výroku – srovnání

Druhý výrok konstatoval, že většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je bez obtíží. To samozřejmě není pravda. Ve vyhodnocování druhého výroku byli učitelé výrazně úspěšnější, což ukazuje graf 33.



Graf 33: Vyhodnocení druhého výroku – srovnání

Na třetí výrok, který se týkal výskytu SPU u chlapců a dívek, zástupci obou dotazovaných skupin ve 35 % nedokázali odpovědět. Přesto i zde byli učitelé ve svých odpovědích úspěšnější, a to o 12 %. Srovnání odpovědí na třetí výrok zobrazuje graf 34.



Graf 34: Vyhodnocení třetího výroku – srovnání

Všechny tři výroky vyhodnotilo správně 35 % učitelů a 16 % rodičů. Zatímco u učitelů nebyl nikdo, kdo by nezaznamenal žádnou správnou odpověď, u rodičů to byla téměř čtvrtina (23 %). Z uvedeného vyhodnocení výroků lze usuzovat, že se respondenti v úvodní části ohodnotili přiměřeně.

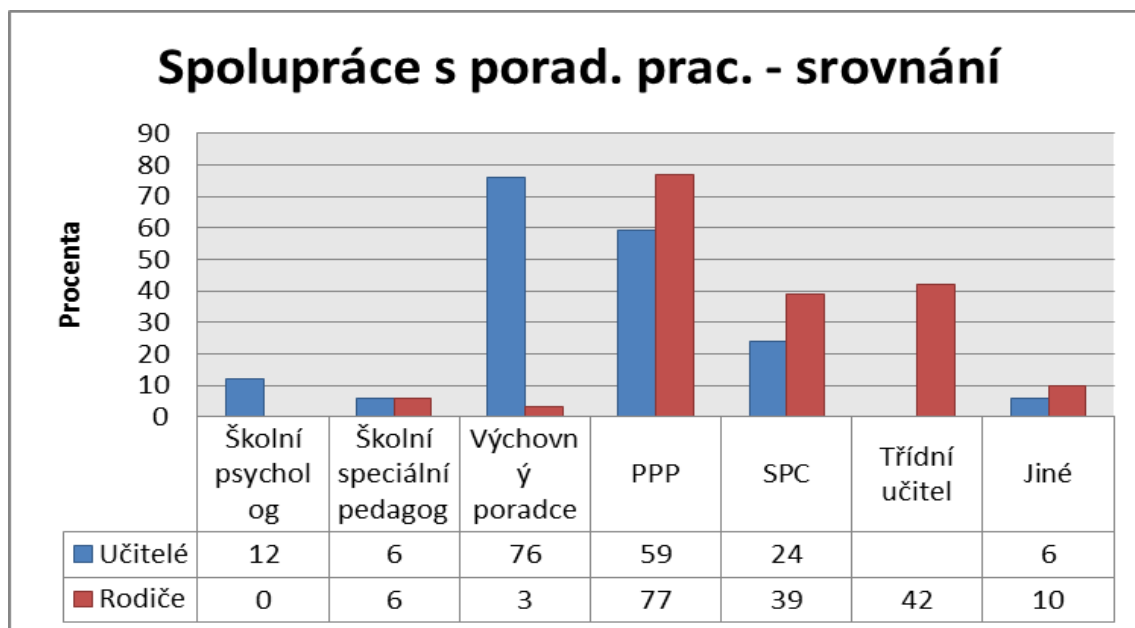
Obou zúčastněných skupin respondentů jsme se tázali na doporučení pro práci s dětmi se SPU. Jelikož byla otázka otevřená, setkali jsme se s množstvím různorodých odpovědí.

Tab. 5: Srovnání doporučení navrhovaných učiteli a rodiči (v procentech)

DOPORUČENÍ	Učitelé	Rodiče	Využitelnost
Individuální přístup	24	22	****
Delší čas na práci	12		****
Redukce učiva	59		****
Střídání činností	24	6	****
Pomocné linky	6		****
Čtení s okénkem, střídavé čtení	24	3	*
Doplňovací cvičení	24	6	****
Zkrácené diktáty, diktáty ob větu	12	3	****
Speciální pomůcky (např. bzučák)	30	19	*
Názornost	6	3	****
Propojení s realitou	6		**
Upřednostňování ústního projevu	12		**
Kontrola pochopení	6		**
Práce na PC	18		*
Speciální hodnocení	24		****
Tolerance	12		****
Povzbuzení	6		****
Dopomoc spolužáků	6		****
Reedukační hodiny	6		
Speciální (upravené) texty	12		****
Samostatná práce	6		****
Postupování od jednoduššího		3	****
Komplexní přístup		6	**
Systematičnost		3	**
Pravidelnost		16	*
Pracovní list		3	****
PPP		10	
Grafomotorická cvičení		3	*

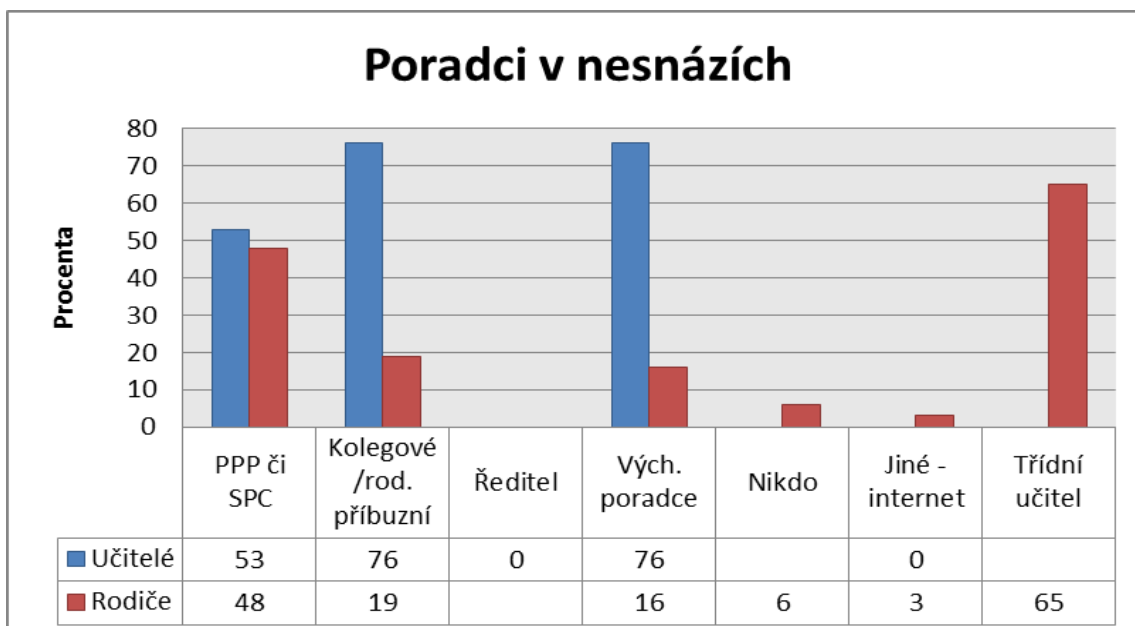
Tab. 5 shrnuje odpovědi, které se objevily u dotazovaných respondentů, v procentech je zde uvedeno kolik respondentů danou či velmi podobnou odpověď zaznamenalo. Ve třetím sloupci je pak subjektivní hodnocení využitelnosti těchto doporučení v běžné vyučovací hodině. Tři hvězdičky znamenají, že je doporučení v běžné vyučovací hodině plně využitelné, žádná hvězdička znamená, že využitelné není. Např. PPP (pedagogicko-psychologická porada) nemá žádnou hvězdičku, učitel ani v případě potíží nemůže během vyučovací hodiny zavolat o radu do PPP. Může však bez problémů střídat činnosti, přistupovat k žákovi individuálně, dát mu doplňovací cvičení, delší čas na práci atd. Těžší je to např. u čtení s okénkem, kdy musí učitel okénko žákovi posouvat. Toto je možné, pokud má učitel ve třídě menší počet žáků nebo při samostatné práci ostatních dětí. Vždy záleží na velikosti a složení třídy. Pokud má učitel ve třídě hned několik žáků se SPU, což není neobvyklé, pravděpodobně není v jeho silák uplatňovat všechna výše uvedená doporučení. Navíc nelze konstatovat, že všechna respondenty uvedená doporučení jsou pro žáky se SPU vhodná, např. u pracovního listu velmi záleží na jeho složení, vhodnější než celý pracovní list je dávat žákovi postupně jednotlivá cvičení.

Spolupráci s odborníky se věnovaly dvě položky, první se tázala na spolupráci s nimi, druhá pak na využívání jejich doporučení. Graf 35 ukazuje, které poradenské pracovníky obě skupiny respondentů využívají nejčastěji. Učitelé se nejčastěji obracejí na svého kolegu – výchovného poradce (76 %), rodiče nejčastěji vyhledávají pomoc mimo školu, avšak ve školském poradenském zařízení v PPP (77 %). Doporučení poradenských pracovníků využívá 82 % učitelů a 94 % rodičů.



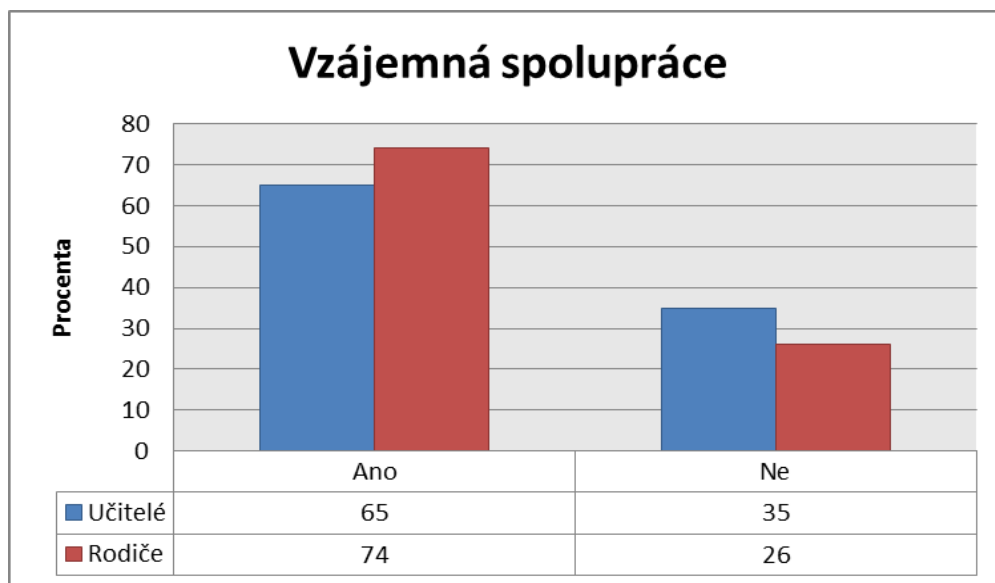
Graf 35: Spolupráce učitelů a rodičů s poradenskými pracovníky

Na koho se učitelé a rodiče obrazejí, pokud si neví s žákem/dítětem rady, ukazuje graf 36. Každá skupina měla na výběr z jiných odpovědí, proto není tabulka grafu zcela doplněna.



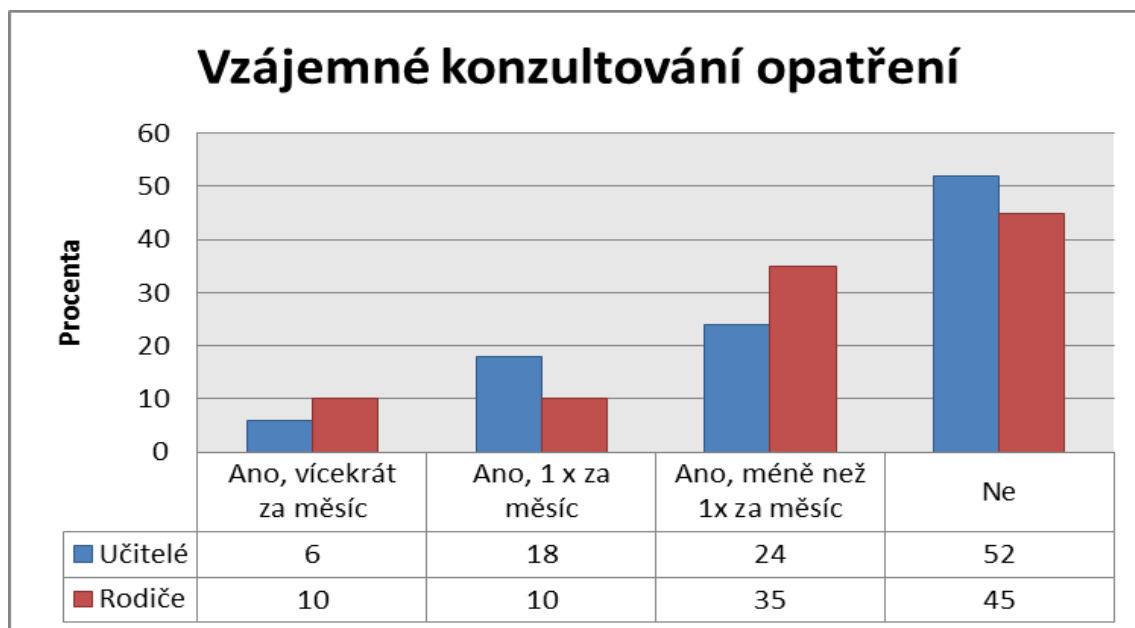
Graf 36: Poradci učitelů a rodičů v nesnázích

Položky zabývající se vzájemnou spoluprací šetřených skupin nebyly položeny shodně, přesto je můžeme považovat za téměř identické, vyhodnotíme je proto v jednom společném grafu. Graf 37 ukazuje, že rodiče a učitelé mají na spolupráci podobný názor. Z odpovědí (i záporných) je patrné, že většina učitelů s rodiči spolupracuje vždy, když je to potřeba, stejně je tomu i naopak. Tvzení však nelze zobecňovat.



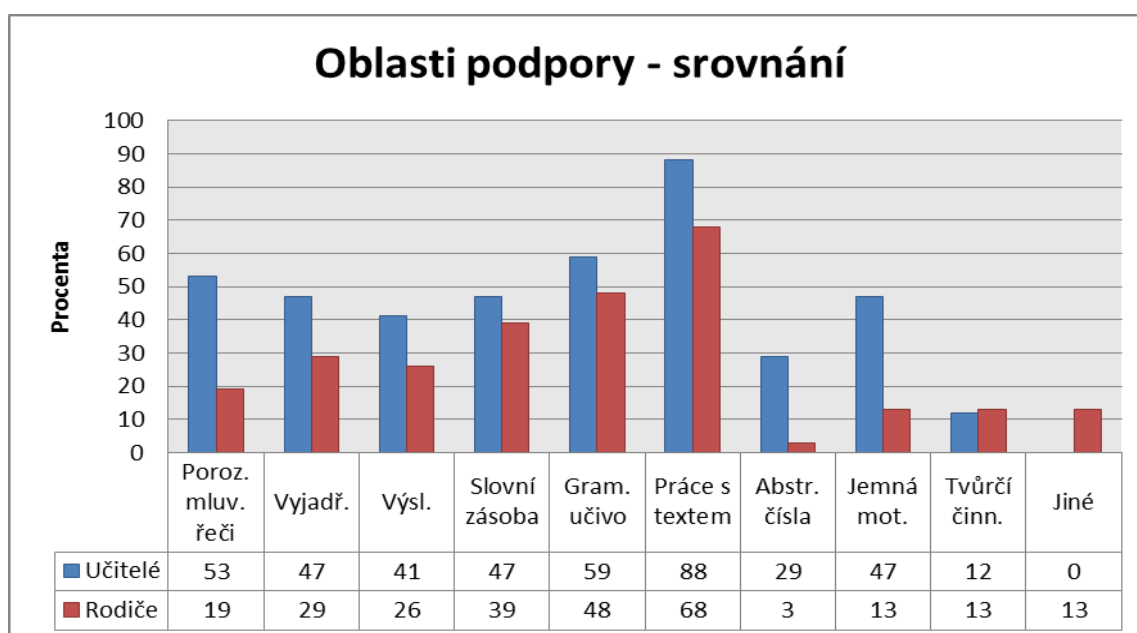
Graf 37: Vzájemná spolupráce učitelů a rodičů

Učitelé a rodiče se výrazněji nerozcházel ani v názorech na konzultování opatření týkající se jejich žáků/děti se SPU. Příliš pozitivní však není skutečnost, že ke konzultacím téměř v polovině případů vůbec nedochází (graf 38).



Graf 38: Vzájemné konzultování opatření aplikovaných na žáky/děti se SPU

Poslední porovnávanou položkou jsou oblasti, kterým učitelé a rodiče věnují zvýšenou péči svým žákům/dětem. Graf 39 zobrazuje, že většině oblastí se zvýšeně věnují učitelé, výjimkou jsou tvůrčí činnosti, kde je procento téměř shodné. 13 % rodičů věnuje pozornost matematickým operacím či praktické přípravě na život (jiné).

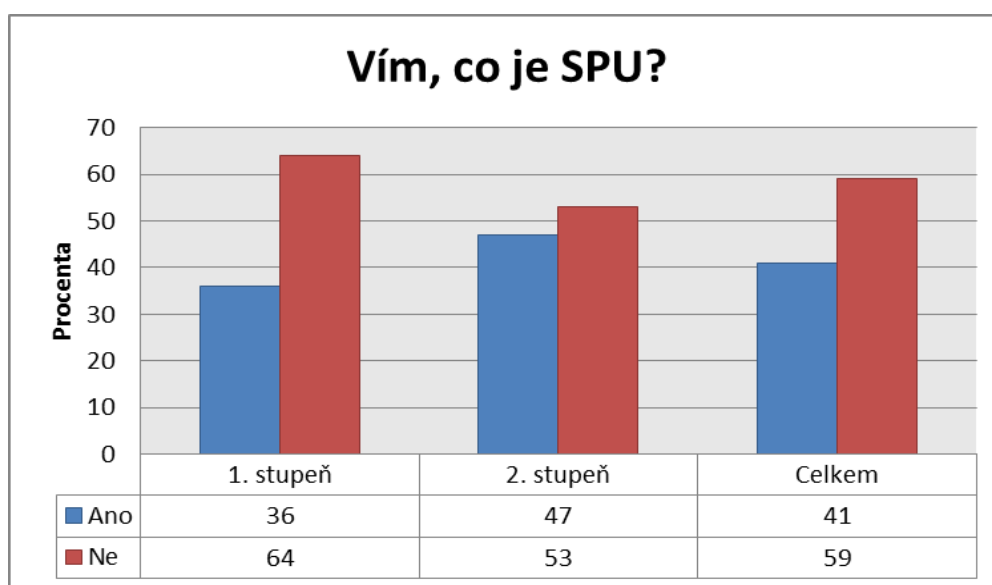


Graf 39: Srovnání oblastí, kterým věnují zvýšenou pozornost učitelé a rodiče

4.4 Vyhodnocení rozhovorů s dětmi

V rámci šetření bylo realizováno 37 rozhovorů s dětmi se SPU z jedné základní školy. Zúčastnilo se celkem 22 žáků prvního stupně a 15 žáků druhého stupně ZŠ. Rozhovory probíhaly individuálně a různě dlouhou dobu. Děti se SPU z druhých a třetích tříd byly velice ostýchavé a stručné ve svých výpovědích, starší děti z prvního stupně byly o trochu sdílnější. U druhostupňových dětí byly rozhovory naprosto odlišné, děti k nim přistupovaly zcela individuálně.

V první části rozhovoru byly děti tázány, zdali vůbec vědí, co je to specifická porucha učení. 59 % dětí odpovědělo, že neví co je SPU, 41 % dětí se pokusilo SPU nějak definovat. Znalost na jednotlivých stupních ukazuje graf 40.



Graf 40: Vyhodnocení, zdali děti vědí, co je to SPU

Děti z prvního stupně byly ve svých definicích stručné, obvykle uváděly, že SPU je, když se špatně učíme. Vybrané doslovné přepisy odpovědí jsou uvedeny níže.

Když někdo neumí nic.

Někomu třeba nejde matika.

Nemoc, která ti stěžuje učení.

To je když někdo se učí pomaleji než ostatní. Dokáže napsat desetiminutovku, ale potřebuje víc času.

Ano, že když někdo se dobře neučí, tak má poruchu učení.

Odpovědi dětí z druhého stupně:

To je, když se mu čte blbě a plete si písmenka, špatně píše, nerozezná je – ě, mě – mně, apod.

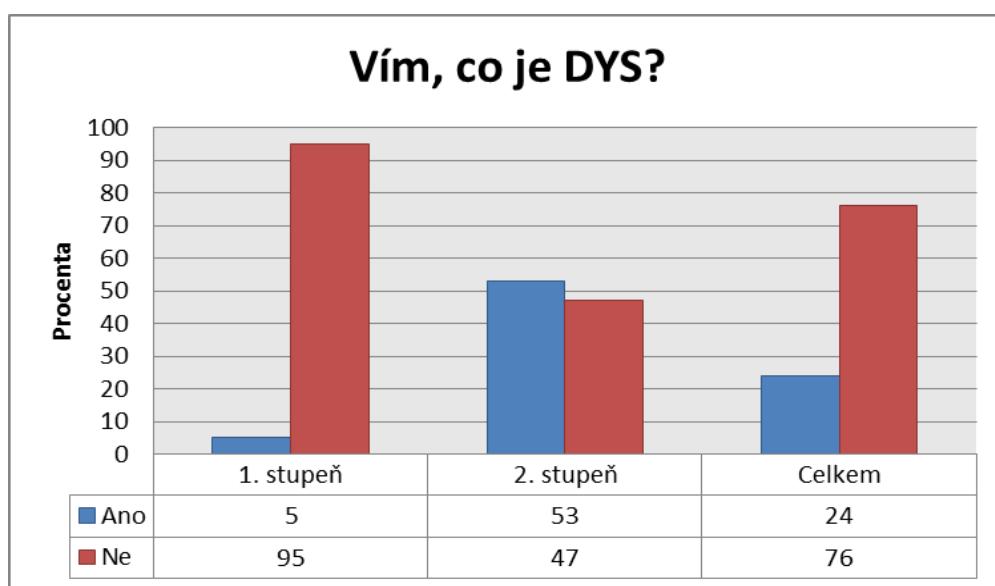
Porucha učení je, že máte nějaký problém s učením, zapamatováním anebo taky i s čárkami a háčkama.

Nějaké omezení při čtení, psaní nebo při jiných činnostech.

Porucha například u češtiny, dysgrafici mají třeba problém se psaním apod. nebo porucha soustředění, nedokáží se soustředit atd.

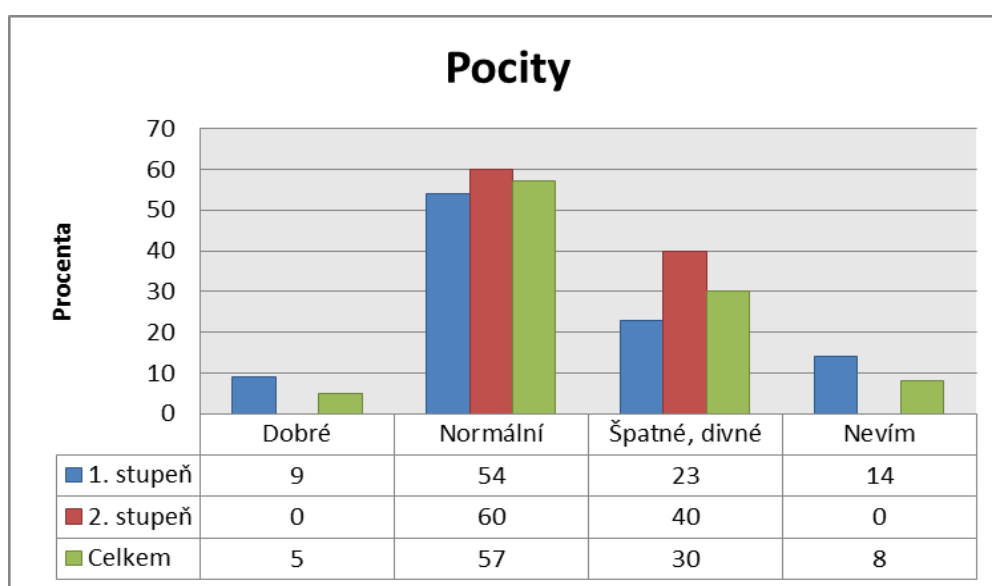
Nemůžeš číst moc vět a psát moc.

Druhá položka zjišťovala, zdali děti vědí, co to znamená dys, popřípadě dyslexie (u dětí z prvního stupně). Tři čtvrtiny dotázaných nevědí, co to znamená. Čtvrtina dětí pak předponu dys někdy slyšela a spojila si ji nejčastěji s dyslexií – poruchou čtení (viz graf 41).



Graf 41: Vyhodnocení, zdali děti vědí, co je to dys

Třetí položka se tázala na pocity dětí, když o nich někdo hovoří jako o dítěti se SPU. Rozložení odpovědí ukazuje graf 42. Více než polovina dětí se cítí normálně a nijak jim to nevadí nebo to vůbec neřeší. Některé děti se však stydí, cítí se špatně nebo mají divný pocit. Některým dětem je to dokonce líto. Tyto pocity mají převážně děti z druhého stupně ZŠ, celkem ve 40 %. Některým dětem z prvního stupně takto nikdo nikdy neřekl, a tak své pocity nedokáží pojmenovat.



Graf 42: Pocity dětí, když se o nich hovoří jako o jedincích se SPU

Další položka se týkala rodičů a jejich vnímání poruchy u dítěte. Zde 95 % dětí odpovědělo, že jejich rodiče vnímají SPU dobře či normálně. Většina navíc uvedla, že jim rodiče pomáhají. Vybrané odpovědi jsou zde uvedeny.

Ze začátku těžce, museli se sami naučit, jak mi pomoci, abych neměla problémy s učením. Pomáhá celá rodina a je to fajn.

Vnímají to dobře, protože moje sestra měla také poruchy učení, takže to chápou a berou mě takového, jaký jsem.

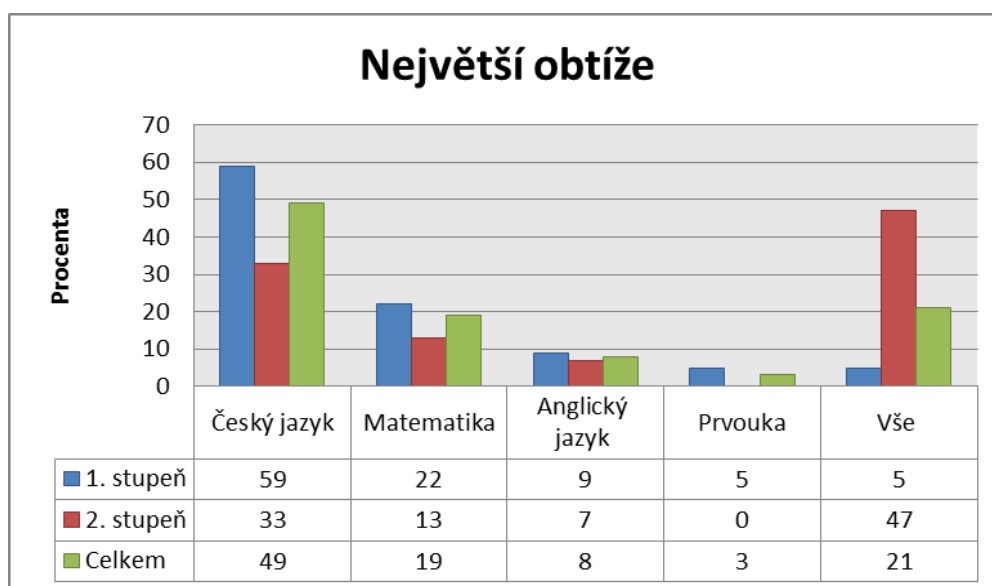
Dobře, ale táta se o to nezajímá.

Normálně, protože mamka je dyslektik.

Moc dobře, ještě mi pomáhají s učením.

5 % dětí uvedlo, že to rodičům trošku vadí, a že z toho „nejsou rádi“. Jednalo se o děti z prvního stupně.

V další položce měly děti uvést, co jim činí největší potíže. Některé uváděly předměty, jiné zase konkrétní činnosti. Nejčastěji se objevovaly potíže spojené především s českým jazykem – čtení, psaní, diktáty, hojně byla zastoupena též matematika. Děti z druhého stupně uváděly, že mají potíže se vším, a to z důvodu obtíženého soustředění nebo pomalého pracovního tempa. Předměty, ve kterých se děti potýkají s největšími problémy, zachycuje graf 43.



Graf 43: Předměty, ve kterých mají děti největší potíže

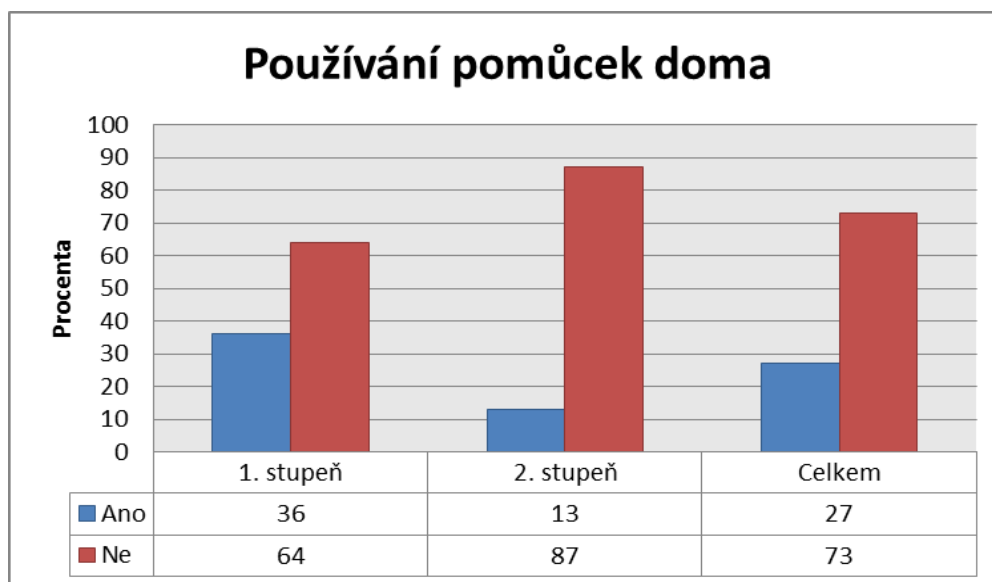
Šestá položka se zabývala pomocí určené dětem s potížemi. 95 % dětí někdo pomáhá, obvykle jsou to rodiče a učitelé, některé děti však uvedly i spolužáky. 5 % uvedlo, že jim nepomáhá nikdo – jednalo se o jedno dítě z prvního a jedno z druhého stupně.

V sedmé položce jsme zjišťovali, zdali SPU limituje děti i mimo školu. 97 % dětí uvedlo, že je SPU mimo školu nijak nelimituje. Pouze jedna dívka odpověděla, že ji SPU omezuje při čtení knížky.

V osmé položce měly děti uvést, zdali učitelé jejich obtíže zohledňují. 97 % dětí uvedlo, že ano. Na druhém stupni uvedlo kladnou odpověď 100 % dětí.

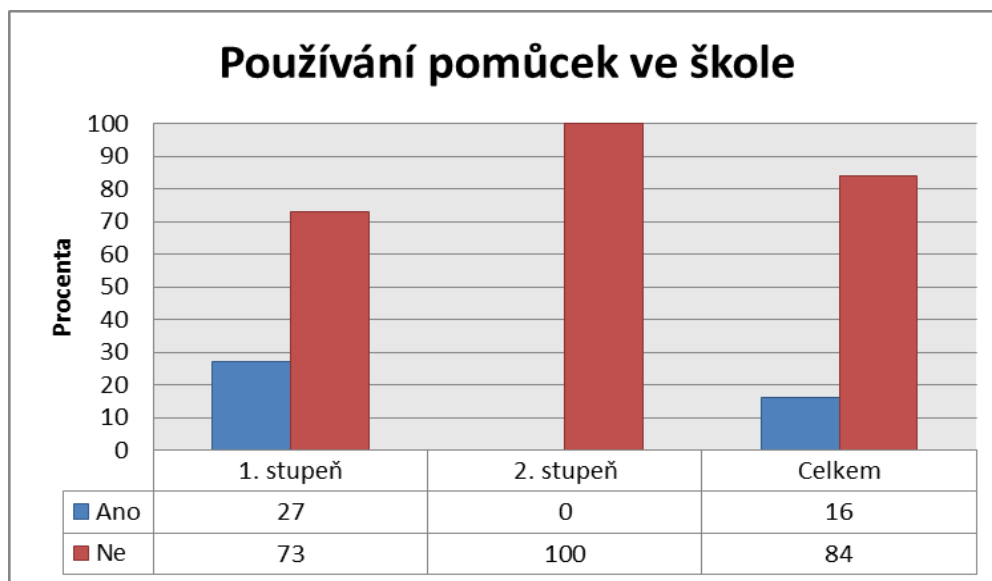
V následující položce měly děti své odpovědi rozvést a vypsát činnosti, při kterých jsou zohledňované. 50 % dětí prvního stupně uvedlo, že při psaní diktátu. Ostatní děti z prvního stupně uváděly, že se jim dostává větší pomoci při počítání nebo že dostávají více času na práci. U dětí z druhého stupně opět jasně dominoval diktát, děti uváděly, že píší každou druhou větu. Některým ale pomáhají učitelé i při výuce cizího jazyka a dějepisu.

Desátá a jedenáctá položka se zabývaly používáním speciálních pomůcek.



Graf 44: Používání speciálních pomůcek doma

Téměř tři čtvrtiny dětí nepoužívají žádné speciální pomůcky. Více s pomůckami pracují děti z prvního stupně, některé uváděly, že mají speciální záložky ve tvaru kočárku či autíčka, jedná se o upravená okénka. Dále některé pracují s kartičkami, do kterých si zapisují učivo a na matematiku používají kalkulačku (viz graf 44).

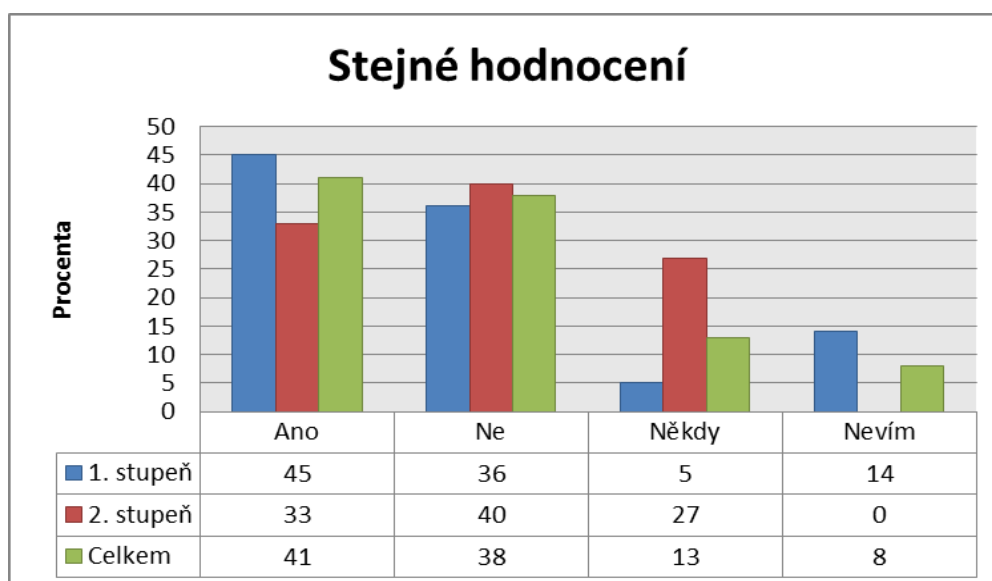


Graf 45: Používání speciálních pomůcek ve škole

Graf 45 ukazuje používání speciálních pomůcek ve škole, zde děti používají pomůcky ještě méně než doma, některé děti z 2. stupně dokonce uvedly, že žádné pomůcky používat nesmějí. Děti na prvním stupni používají ve škole okénka, stovkové a násobilkové tabulky a pomocné linky.

Dvanáctá položka zjišťovala reakce spolužáků na SPU. Ve všech třídách, kterých se šetření týkalo, spolužáci vědí, které děti mají SPU. V 95 % to „berou“ bez problémů a v podstatě to nijak neřeší. 13 % dětí druhého stupně (5 % celkově) se však potýká s výsměchem či osočováním z nadržování.

V závěrečné položce jsme se dětí tázali, zdali si myslí, že jsou hodnoceny shodně se svými spolužáky. 41 % dětí se domnívá, že ano, 38 % dětí si myslí, že jsou k nim učitelé mírnější. 13 % dětí uvedlo, že záleží na konkrétní činnosti a 8 % dětí neví, zdali je hodnoceno stejně nebo ne (viz graf 46).



Graf 46: Názory dětí se SPU na hodnocení

4.5 Shrnutí výsledků šetření

Šetření ukázalo, že na Základní škole, Švermova jsou učitelé v oblasti vzdělávání žáků se SPU poměrně zkušení. Průměrná délka praxe s těmito žáky přesahuje deset let. Z hlediska délky praxe považujeme za zkušenější učitele prvního stupně, jejich celá pedagogická praxe je celkově delší než u učitelů stupně druhého. Nicméně i učitelé druhého stupně s více než šestiletou průměrnou délkou praxe se žáky se SPU považujeme za zkušené. Všichni učitelé mají přímou zkušenost se vzděláváním žáků se SPU. Kromě praktických zkušeností je zdrojem informací učitelů 1. stupně (o problematice SPU) také samostudium, vzdělávání a odborné semináře. Učitelé druhého stupně pak využívají nejčastěji rady svých kolegů. Učitelé základní školy mají průměrné znalosti v oblasti problematiky SPU, což dokladují výsledky použitého minitestu. V něm si učitelé snadno poradili s lehčími výroky, u vyhodnocení těžšího výroku (výrok 3) ale značná část učitelů neuspěla (65 %). Znalost doporučení pro práci s dětmi se SPU je vysoká. Učitelé druhého stupně v šetření uváděli obecnější zásady práce s těmito žáky než učitelé stupně prvního, např. individuální přístup, střídání činností, redukce učiva. Učitelé prvního stupně byli konkrétnější a uváděli postupy využívající speciální pomůcky (okénko, pomocné linky, bzučák...). Z uvedeného lze usuzovat na hlubší znalost doporučení učitelů prvního stupně. Učitelé základní školy ke své práci využívají pomoc dalších poradenských pracovníků (v 82 %), především z PPP. Odbornou pomoc ve větší míře využívají učitelé prvního stupně, u výchovného poradce v poměru 2 : 1, v případě PPP dokonce v poměru 18 : 5. Doporučení poradenských

pracovníků učitelé využívají ve více než osmdesáti procentech, 50 % z nich pak po celou dobu vyučování. 94 % učitelů základní školy poskytuje žákům se SPU zvláštní pomoc. S rodiči žáků se SPU komunikují učitelé častěji než s rodiči intaktních žáků v 65 %. Aplikovaná vzdělávací opatření pak konzultuje pouze 48 % učitelů, převážná většina pak z prvního stupně. 75 % učitelů druhého stupně s rodiči vzdělávací opatření nekonzultuje vůbec.

Šetření ukázalo, že ani znalosti rodičů dětí se SPU nejsou zanedbatelné, přestože nejsou čerpány „cíleně“, ale převážně z praktických zkušeností. Převážná většina rodičů (94 %) spolupracuje s poradenskými pracovníky, nejčastěji s třídním učitelem, a dbá jejich doporučení. Tři čtvrtiny rodičů spolupracují s pracovníky PPP či SPC. Vzájemná komunikace s učiteli z pohledu rodičů funguje, v případě potíží nemají problém se s nimi domluvit. Pokud nejsou obtíže dětí nijak výrazné, komunikuje s učiteli 74 % rodičů, ne však nijak často. Z šetření rodičů vyplynulo, že vzdělávací opatření nejsou konzultována ve 45 %, což učitelé ve vlastním šetření přiznávají. S péčí ze strany školy je spokojeno 71 % rodičů, 10 % je spokojeno pouze v některých případech a jedna pětina rodičů spokojena není. Zřízení funkce speciálního pedagoga na základní škole by přivítalo 68 % dotázaných rodičů.

Z doplňkového šetření dětí se SPU vyšlo, že 59 % z nich neví, co je to specifická porucha učení. Co je to dys neví 76 % dětí. Většina dětí se SPU má potíže především se psaním, se kterým se potýká ve většině vyučovacích předmětů. Mimo školu však naprostá většina dětí nepocituje žádný handicap. Při označení za jedince se SPU se více než polovina (57 %) dětí cítí normálně, špatně se cítí 30 %. Negativní pocity se objevují ve větší míře na druhém stupni (40 %), kde se 13 % dětí se SPU setkává s posměchem spolužáků. U dětí prvního stupně k žádným nevhodným reakcím ze strany spolužáků nedochází. Děti uvádějí, že jsou ve svých potížích podporovány, a to ze strany rodičů i učitelů. Učitelé jim dávají více času na práci a pomáhají jim při pochopení zadání, 50 % uvedlo také upravené diktáty. Překvapivé je, že pouze 27 % dětí využívá speciální pomůcky, ve škole dokonce jen 16 %. 41 % dětí se domnívá, že je hodnoceno oproti spolužákům hodnoceno mírněji.

4.6 Vyhodnocení předpokladů

P1: Děti se specifickými poruchami učení nejsou v běžných vyučovacích hodinách zohledňovány výrazněji než děti intaktní.

K prvnímu předpokladu se vztahují položky 12 a 13 z dotazníku pro učitele. Ve dvanácté položce 82 % učitelů uvádí, že aplikuje doporučení poradenských pracovníků v praxi. Ve třinácté položce pak 94 % učitelů sděluje, že během svého vyučování poskytují zvláštní pomoc žákům se SPU. Údaje potvrzují položky z doplňkového rozhovoru s dětmi, které v 97 % říkají, že jsou jejich obtíže způsobené SPU během vyučování zohledňovány (položka osm). V otázce šesté je pak tato skutečnost potvrzena informacemi o pomoci ze strany rodičů i učitelů. První předpoklad se tedy plně nepotvrdil. Není pravda, že děti se SPU nejsou v běžných hodinách zohledňovány výrazněji než děti intaktní.

P2: Učitelé prvního stupně základní školy mají více zkušeností a poznatků o SPU než učitelé druhého stupně základní školy.

K druhému předpokladu se vztahují především položky 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 z dotazníku pro učitele. Z vyhodnocení třetí položky vyplývá, že délka praxe se žáky se SPU učitelů prvního stupně ZŠ je v průměru výrazněji (více než dvojnásobně) delší než délka praxe učitelů stupně druhého, což ukazuje tabulka 1. Průměrně se však učitelé druhého stupně setkali s vyšším počtem žáků se SPU (tabulka 2). Nelze tedy jednoznačně říci, že mají učitelé prvního stupně více zkušeností. Ze sebehodnocení, které zobrazuje graf 4, vyvozujeme, že mají více poznatků učitelé 1. stupně, tuto skutečnost také dokladují výsledky minitestu (položky 7–9). Učitelé prvního stupně byli v celkovém vyhodnocení minitestu úspěšnější než učitelé druhého stupně, 100% úspěšnosti dosáhlo 24 % učitelů prvního stupně, z druhého stupně pouze 12 %. Z konkrétnosti odpovědí učitelů 1. stupně na desátou položku (tabulka 4) lze rovněž usuzovat na hlubší znalost problematiky SPU. Navíc z 18 % učitelů, kteří neznají žádná doporučení, je z prvního stupně pouze 6 %, z čehož také vyplývá, že učitelé prvního stupně mají více poznatků o SPU. Nicméně ani druhý předpoklad se plně nepotvrdil.

P3: Učitelé prvního stupně základní školy na základě větších zkušeností zohledňují a respektují individuální potřeby žáků se SPU více než učitelé druhého stupně základní školy.

Ke třetímu předpokladu se vztahuje třináctá položka dotazníku pro učitele, jejíž vyhodnocení zobrazuje graf 11. Z tohoto grafu je patrné, že pouze 89 % učitelů prvního stupně poskytuje žákům se SPU zvláštní pomoc, tudíž zohledňuje jejich individuální potřeby. Na druhém stupni tak činí 100 % učitelů. Z osmé položky rozhovoru s dětmi vyplývá, že je pomoc poskytována 97 % dětí, přičemž na druhém stupni je to 100 %. Třetí předpoklad se plně nepotvrdil. Nelze říci, že učitelé prvního stupně základní školy na základě větších zkušeností a zohledňují a respektují individuální potřeby žáků se SPU více než učitelé druhého stupně základní školy.

NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Ačkoliv zjištěná situace týkající se intervence v oblasti specifických poruch učení na zkoumané škole není zvláště závažná, doporučujeme využít některá opatření, jež by ji mohla zlepšit.

Za znepokojující považujeme vysoké procento dětí, které pociťuje v souvislosti s poruchou učení negativní emoce. Velký vliv na to mají spolužáci, kteří reagují nevhodným způsobem. Pedagogům tedy doporučujeme, aby se více zaobírali klimatem tříd, a to především na druhém stupni. Doporučujeme zařadit třídnické hodiny s ranními kruhy a aktivitami ke stmelení kolektivu. Děti by se zde bez ohledu na speciální vzdělávací potřeby měly cítit příjemně a bezpečně. Ke zlepšení situace by mohlo pomoci například zařazení dramatické výchovy do výuky. Během správně vedených hodin dramatické výchovy si žáci vyzkoušejí řešení různých situací v bezpečném prostředí třídy (školy). Dramatická výchova se k naznačené situaci, jež je spojena s posměchem, přímo nabízí. Žákům, kteří se ostatním z nějakého důvodu posmívají, by měla být udělena role dítěte s problémem, „outsidera“. Vhodné je užití metod a technik dramatické výchovy, jakými jsou hra v roli, improvizace, alej myšlenek, živé obrazy, simultánní hra atd. Vhodné by mohlo být též zařazení témat osobnostní a sociální výchovy. Výchovy samozřejmě nemusejí být zařazeny jako samostatné předměty, jejich principy lze integrovat do klasické výuky.

Znepokojivé bylo též zjištění, že vzdělávací opatření aplikovaná u dětí se SPU konzultuje s rodiči pouze 48 % učitelů. Domníváme se, že pouze jednotný vzdělávací přístup může vést ke zlepšení obtíží způsobených SPU, a proto doporučujeme zaměřit se na spolupráci učitelů s rodiči. Vhodným řešením by jistě bylo zřízení funkce speciálního pedagoga, který by usměrňoval práci rodičů dětí se SPU i učitelů.

Překvapilo nás též, jak malé procento dětí využívá speciální pomůcky, doma i ve škole. Doporučovali bychom tedy interaktivní seminář pro učitele i rodiče o pomůckách, které dětem se SPU trh nabízí. Interaktivní z toho důvodu, aby rodiče i učitelé měli možnost naučit se pomůcky používat správným způsobem. Poté by již nemuselo docházet k situacím, kdy si např. dítě se SPU posouvá čtecí okénko samo.

ZÁVĚR

Tématem předložené diplomové práce je intervence v oblasti specifických poruch učení na základní škole v běžných vyučovacích hodinách. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zdali na základní škole probíhá intervence v oblasti specifických poruch učení. Dále pak, zdali učitelé základní školy znají základní reedukační metody a zdali je v praxi využívají.

Během šetření se ukázalo, že na intervenci jako multifaktoriální záležitost, nelze pohlížet pouze ze strany učitelů, a tak bylo jejich dotazníkové šetření doplněno o šetření rodičů dětí se SPU a dětí samotných. Rodiče byli šetřeni dotazníkem podobným dotazníku učitelů, tak aby mohlo dojít k porovnání odpovědí. S dětmi se SPU byl prováděn rozhovor.

Sumarizací výsledků všech šetření jsme dospěli k závěru, že na zkoumané základní škole probíhá intervence v oblasti specifických poruch učení. Učitelé zde mají dostatečné zkušenosti i znalosti k intervenčním zásahům. Učitelé, především na 1. stupni, ve velké míře spolupracují s odbornými poradenskými pracovníky a využívají jejich doporučení v praxi. S odborníky spolupracují i rodiče dětí se SPU a rovněž dbají na jejich doporučení. Společně se pak rodiče i učitelé snaží dětem se SPU pomáhat. Děti tuto skutečnost vnímají a oceňují.

Prožívání specifických poruch učení jednotlivých dětí je značně subjektivní. Více než polovina dětí se při označení za jedince se specifickou poruchou učení cítí normálně, 30 % dětí však pociťuje negativní emoce. Negativně vnímají svou poruchu především starší žáci, a to i díky nevhodným reakcím spolužáků. Někteří spolužáci se dětem posmívají, jiní je označují za simulanty. Zjištění považujeme za nejvíce zneklidňující.

Během šetření byli porovnáváni učitelé prvního a druhého stupně, v žádném z důležitých zkoumaných aspektů však nebyly nalezeny zásadní rozdíly. Učitelé prvního stupně sice více spolupracují s poradenskými pracovníky a s rodiči dětí se SPU, nelze však konstatovat, že by pracovali s žáky se SPU vhodnějším způsobem.

Srovnávány byly též odpovědi rodičů a učitelů. Především v oblasti vzájemné spolupráce nás mile překvapila shoda názorů. Ačkoliv nám nepřipadá konzultace aplikovaných vzdělávacích opatření ve 48 % dostatečná, z výsledků šetření usuzujeme, že oběma zúčastněným stranám vyhovuje.

Problematika intervence v oblasti specifických poruch učení je stále aktuálním tématem, a ačkoliv se zdá, že jí všichni rozumí a nepotřebují se v ní dále rozvíjet, opak je pravdou. Vývoj postupuje rychle kupředu a je třeba jej využít správným způsobem. Pojdme tablety, které jsou teď hojně distribuovány do škol, použít ku prospěchu třeba právě dětí se specifickými poruchami učení. Používejme programy jako zpestření reedukační práce, nenahrazujme jimi však základní ověřené postupy. Dětem se specifickými poruchami učení nepomůže počítačový program, pomoci jim musíme my svým laskavým a otevřeným přístupem, jež jim dovolí rozvíjet vlastní schopnosti individuálně vhodným způsobem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M., 2009. Specifické poruchy učení. In: PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. s. 143–165. ISBN 80-7315-120-0.
- GAVIN, R., 2011. *Dyslexia*. 3. vyd. London: Continuum International Publish Group. ISBN 9781441165855.
- CHRÁSTKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008a. *Dysortografie*. 1. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-4-5.a
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008b. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2009. *Dysgrafie*. 2. rozš. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2011. *Dyslexie*. 2. uprav. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-903869-7-6.
- MATĚJČEK, Z., 1995. *Dyslexie*. 3. rozš. vyd. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., et al., 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování*. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-64-6.
- MICHALOVÁ, Z., 2008. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-318-7.
- MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I., 2011. *Specifické poruchy učení a chování v inkluзивním prostředí základní školy*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-815-1.
- NOVÁK, J., 2004. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-029-6.
- NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M., 1997. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-95937-60-3.
- PALOUNKOVÁ, Z., 2013. *Reedukace specifických poruch učení [seminář]*. Liberec, TUL.

POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.

POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

PREISS, M., et al., 1998. *Klinická neuropsychologie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-443-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogické slovník*. 7. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR, 2015. Katalog podpůrných opatření. In: *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. [vid. 25. 5. 2015]. Dostupné z: http://katalogy.inkluzie.upol.cz/site/?page_id=10819

ŠTURMA, J., 2006. Specifické poruchy učení a chování. In: ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., et al., *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

VYGOTSKIJ, L., S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005 [vid. 5. 5. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [vid. 3. 5. 2015]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., 2011. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0044-4.

ŽLAB, Z., 1982. Narušení grafické stránky řeči. In: ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7478-546-6.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro učitele

Příloha B: Dotazník pro rodiče

Příloha C: Struktura rozhovoru pro děti

Příloha D: Ukázka vyplněného dotazníku pro učitele

Příloha E: Ukázka vyplněného dotazníku pro rodiče

Příloha A

Vážení kolegové/ Vážené kolegyně,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k praktické části diplomové práce zabývající se intervencí specifických poruch učení na základní škole, již zpracovávám v rámci navazujícího magisterského studia Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Dotazník je zcela anonymní a bude použit výhradně ke studijním účelům.

Mgr. Lenka Charvátová

Pohlaví: muž žena

Nejvyšší dosažené vzdělání:

Aprobace:

Působnost: 1. stupeň 2. stupeň 1. i 2. stupeň

1. Kolik je Vám let?

- a) 21–30 let
- b) 31–40 let
- c) 41–50 let
- d) 51–60 let
- e) 61 a více let

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) 0–5 let
- b) 6–10 let
- c) 11–15 let
- d) 16–20 let
- e) déle než 20 let

3. Kolik žáků se SPU jste učil/a?

4. Kolik let pracujete se žáky se SPU?

5. Na jaké úrovni se domníváte, že jsou Vaše znalosti o problematice SPU?

- a) vysoké (mám dostatek znalostí, dovedu poradit kolegům)
- b) průměrné (mé znalosti jsou dostačující k mé praxi)
- c) nízké (mé znalosti mi v praxi nestačí)

6. Odkud čerpáte informace o problematice SPU?

- a) samostudiem (odborná literatura, semináře, apod.)
- b) od kolegů
- c) ze školení a seminářů
- d) vzděláním (studoval jsem/studuji VŠ)
- e) zkušenostmi – v blízkém okolí mám dítě se SPU

7. Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii.

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

8. Většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je bez obtíží.

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

9. SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek jako u chlapců.

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

10. Znáte nějaká doporučení pro práci se žáky se SPU? V případě kladné odpovědi, některá z nich uveďte.

a) ano

b) ne

.....

.....

.....

11. Spolupracujete v rámci péče o žáky se SPU s poradenskými pracovníky? Pokud ano, uveďte je.

a) ano

A. školní psycholog

B. školní speciální pedagog

C. výchovný poradce

D. pedagogicko psychologická poradna

E. speciálně pedagogické centrum

F. jiné:.....

b) ne

12. Využíváte doporučení těchto poradenských pracovníků v praxi?

a) Ano, během celého vyučování.

b) Ano, pouze v předmětech doporučených k integraci.

c) Ano, výhradně v „reedukačních hodinách“.

d) Ne.

13. Poskytujete žákům se SPU během svého vyučování zvláštní pomoc?

a) Ano, podporuji je v.....

b) Někdy, například při.....

c) Ne, protože.....

14. Když si nevím rady, jak s žákem pracovat, konzultuji s

- a) PPP či SPC
- b) kolegy
- c) ředitelem
- d) výchovným poradcem
- e) jiné

15. Spolupracujete s rodiči žáků se SPU častěji než s rodiči intaktních žáků?

- a) ano
- b) ne

16. Konzultujete svá vzdělávací opatření u žáků se SPU s jejich rodiči pravidelně?

Pokud ano, prosím uveďte jak často.

- a) ano,.....
...
- b) ne

17. Uveďte, ve které oblasti věnujete zvýšenou péči jedincům se SPU.

- a) porozumění mluvené řeči
- b) vyjadřování
- c) výslovnost
- d) slovní zásoba
- e) gramatické učivo
- f) práce s textem
- g) abstrakce čísla
- h) jemná motorika
- i) tvůrčí činnosti (kresba, poslech hudby)
- j) jiné:.....

18. Máte zájem o další vzdělávání v oblasti SPU?

- a) ano
- b) ne

Děkuji Vám za spolupráci a za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Příloha B

Vážení rodiče,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k praktické části diplomové práce zabývající se intervencí specifických poruch učení na základní škole, již zpracovávám v rámci navazujícího magisterského studia Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Dotazník je zcela anonymní a bude použit výhradně ke studijním účelům.

Mgr. Lenka Charvátová

Pohlaví: muž žena

1. Na jaké úrovni se domníváte, že jsou Vaše znalosti o problematice SPU?

- a) vysoké
- b) průměrné
- c) nízké

2. Odkud čerpáte informace o problematice SPU?

- a) samostudiem (odborná literatura, semináře, apod.)
- b) ze školení a seminářů
- c) vzděláním (studoval jsem/studuji VŠ)
- d) zkušenostmi – dítě se SPU
- e) ze základní školy, kterou mé dítě navštěvuje

3. Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspínxii a dyspraxii.

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

4. Většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je bez obtíží.

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

5. SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek jako u chlapců.

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím
- c) nevím

6. Znáte nějaká doporučení pro práci s dětmi se SPU? V případě kladné odpovědi, některá z nich uveďte.

- a) ano
- b) ne

.....

.....

.....

.....

7. Spolupracujete v rámci péče o své děti se SPU s poradenskými pracovníky? Pokud ano, uveďte se kterými.

- a) ano
 - A. školní psycholog
 - B. školní speciální pedagog
 - C. výchovný poradce
 - D. třídní učitel
 - E. pedagogicko psychologická poradna (dále PPP)
 - F. speciálně pedagogické centrum (dále SPC)
 - G. jiné:.....
- b) ne

8. Využíváte doporučení těchto poradenských pracovníků?

- a) ano
- b) ne

9. Máte pocit, že je Vašemu dítěti vzhledem ke SPU věnována ve škole dostatečná pozornost? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

a) ano

b) ne

.....

.....

.....

.....

10. Když si nevíte rady, jak s dítětem pracovat, na koho se obracíte?

a) třídní učitel

b) výchovný poradce

c) pracovník PPP či SPC

d) kamarádi či rodinní příbuzní

e) nikdo

11. Spolupracují s Vámi učitelé častěji než v termínech třídních schůzek? Svou odpověď prosím upřesněte.

a) ano,

b) ne,

12. Konzultují s Vámi učitelé vzdělávací opatření, která aplikují u Vašeho dítěte? Pokud ano, prosím uveďte jak často.

a) ano

A. méně než jednou za měsíc

B. jednou za měsíc

C. více než jednou za měsíc

b) ne

13. Uved'te, ve které oblasti věnujete při plnění školních povinností zvýšenou péči svým dětem se SPU.

- a) porozumění mluvené řeči
- b) vyjadřování
- c) výslovnost
- d) slovní zásoba
- e) gramatické učivo
- f) práce s textem
- g) abstrakce čísla
- h) jemná motorika
- i) tvůrčí činnosti (kresba, poslech hudby)
- j) jiné:.....

14. Měl/a byste zájem o zřízení funkce speciálního pedagoga na Vaší základní škole? V případě zájmu uved'te, které služby byste uvítal/a.

- a) ano
- b) ne

.....

.....

.....

Děkuji Vám za spolupráci a za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Příloha C

Úvod – přivítání, představení, zdůvodnění provádění rozhovoru, seznámení s průběhem rozhovoru

1. Víš, co je to vlastně porucha učení?
2. Víš, co to znamená dys (SPU)?
3. Jak se cítíš, když se o tobě mluví jako o člověku se SPU?
4. Jak vnímají tvou SPU rodiče?
5. Co myslíš, že ti dělá největší potíže?
6. Pomáhá ti s tím někdo?
7. Pocítil jsi mimo školu, že by tě tvá SPU nějak limitovala?
8. Zohledňují učitelé tvé obtíže během vyučování?
9. Jak a při jakých činnostech?
10. Používáš doma nějaké zvláštní pomůcky?
11. A ve škole?
12. Vědí tví spolužáci, že máš SPU? Jak na to reagují?
13. Jsi hodnocen stejně jako ostatní?

Závěr – poděkování, rozloučení

Příloha D

Vážení kolegové/ Vážené kolegyně,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k praktické části diplomové práce zabývající se intervencí specifických poruch učení na základní škole, kterou zpracovávám v rámci navazujícího magisterského studia Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Dotazník je zcela anonymní a bude použit výhradně ke studijním účelům.

Mgr. Lenka Charvátová

Pohlaví:

muž ☒ žena

Nejvyšší dosažené vzdělání:

VŠ

Aprobace:

ČV-OV

Působnost: 1. stupeň 2. stupeň

1. 2. stupeň

1. Kolik je Vám let?

- a) 21–30 let
b) 31–40 let
c) ☒ 41–50 let
d) 51–60 let
e) 61 a více let

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- a) 0–5 let
b) 6–10 let
c) 11–15 let
d) ☒ 16–20 let
e) déle než 20 let

3. Kolik let pracujete se žáky se SPU?

10

4. Kolik žáků se SPU jste učil/a?

- 10 ROVNĚ

5. Na jaké úrovni se domníváte, že jsou Vaše znalosti o problematice SPU?

- a) vysoké (mám dostatek znalostí, dovedu poradit kolegům)
b) ☒ průměrné (mé znalosti jsou dostačující k mé praxi)
c) nízké (mé znalosti mi v praxi nestačí)

6. Odkud čerpáte informace o problematice SPU?

- a) ☒ samostudiem (odborná literatura, semináře, apod.)
b) ☒ od kolegů
c) ☒ ze školení a seminářů
d) ☒ vzděláním (studoval jsem/studuji VŠ)
e) ☒ zkušenostmi – v blízkém okolí mám jedince se SPU

7. Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzií, dyspinií a dyspraxii.

- a) ☒ souhlasím
b) ☐ nesouhlasím
c) ☐ nevím

8. Většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je bez obtíží.

- a) ☒ souhlasím
b) ☐ nesouhlasím
c) ☐ nevím

9. SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek jako u chlapců.

- a) ☒ souhlasím
b) ☐ nesouhlasím
c) ☐ nevím

10. Znáte nějaká doporučení pro práci se žáky se SPU? V případě kladné odpovědi, některá z nich uveďte.

- a) ☒ ano
b) ☐ ne

individuální péče, redukční hodiny (př. integrace), speciální pomůcky, PC programy, krátké texty, upřednostňování pís. x úst. zkouškám, jiná zadání práce v hodině, dopomoc spolužáků, spec. hodnocení

11. Spolupracujete v rámci péče o žáky se SPU s poradenskými pracovníky? Pokud ano, uveďte se kterými.

- ☒ a) ano
- A. školní psycholog
- B. školní speciální pedagog
- C. výchovný poradce
- ☒ D. pedagogicko psychologická poradna
- ☒ E. speciálně pedagogické centrum
- F. jiné:

b) ne

12. Využíváte doporučení těchto poradenských pracovníků v praxi?

- ☒ a) Ano, během celého vyučování.
- b) Ano, pouze v předmětech doporučených k integraci.
- c) Ano, výhradně v „redukčních hodinách“.
- d) Ne.

13. Poskytujete žákům se SPU během svého vyučování zvláštní dopomoc?

- a) Ano, podporuji je v
b) Někdy, například při
c) Ne, protože

14. Když si nevíte rady, jak s žákem pracovat, konzultují s

- ☒ a) PPP či SPC
- b) kolegy
- c) ředitelem

- d) výchovným poradcem
- e) jiné:

15. Spolupracujete s rodiči žáků se SPU častěji než s rodiči Intaktních žáků?

- ☒ a) ano
- b) ne

16. Konzultujete svá vzdělávací opatření u žáků se SPU s jejich rodiči pravidelně? Pokud ano, prosím uveďte jak často.

- ☒ a) ano, 1-2x integrovaných
- b) ne

17. Uveďte, ve které oblasti věnujete zvýšenou péči jedincům se SPU.

- ☒ a) porozumění mluvené řeči
- ☒ b) vyjadřování
- ☒ c) výslovnost
- ☒ d) slovní zásoba
- e) gramatické učivo
- ☒ f) práce s textem
- ☒ g) abstrakce čísla
- ☒ h) jemná motorika
- i) tvůrčí činnosti (kresba, poslech hudby)
- j) jiné:

18. Máte zájem o další vzdělávání v oblasti SPU?

- ☒ a) ano
- b) ne

Děkují Vám za spolupráci a za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Příloha E

Vážený rodiče,

prosím Vás o vyplnění dotazníku, který poslouží jako podklad k praktické části diplomové práce zabývající se intervencí specifických poruch učení na základní škole, již zpracovávám v rámci navazujícího magisterského studia Speciální pedagogiky na Technické univerzitě v Liberci. Dotazník je zcela anonymní a bude použit výhradně ke studijním účelům.

Mgr. Lenka Charvátová

Pohlaví: muž ☒ žena

1. Na jaké úrovni se domníváte, že jsou Vaše znalosti o problematice SPU?

- ☒ a) vysoké
b) průměrné
c) nízké

2. Odkud čerpáte informace o problematice SPU?

- ☒ a) samostudiem (odborná literatura, semináře, apod.)
b) ze školení a seminářů
☒ c) vzděláním (studoval jsem/studuji vš)
☒ d) zkušenostmi – dítě se SPU
e) ze základní školy, kterou mé dítě navštěvuje

3. Mezi SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzi, dyspínii a dyspraxii.

- ☒ a) souhlasím
b) nesouhlasím
c) nevím

4. Většina dětí se SPU z poruchy „vyroste“ a v dospělosti je bez obtíží.

- a) souhlasím
☒ b) nesouhlasím
c) nevím

5. SPU se u dětí školního věku vyskytuje stejně často u dívek jako u chlapců.

- a) souhlasím
☒ b) nesouhlasím
c) nevím

6. Znáte nějaká doporučení pro práci s dětmi se SPU? V případě kladné odpovědi, některá z nich uveďte.

- ☒ a) ano
b) ne

Při práci s dětmi s SPU brát ohled na jejich individuální potřeby, tempo komunikace, zahrát si kompetenci → předat je ke konkrétním aktivitám → individuální přístup, pro sídelnost – kratší časové úseky...

7. Spolupracujete v rámci péče o své děti se SPU s poradenskými pracovníky? Pokud ano, uveďte se kterými.

- ☒ a) ano

- A. školní psycholog
B. školní speciální pedagog
C. výchovný poradce
D. třídní učitel
E. pedagogicko psychologická poradna (dále PPP)
F. speciálně pedagogické centrum (dále SPC)
G. jiné:.....

- b) ne

8. Využíváte doporučení těchto poradenských pracovníků?

- ☒ a) ano
☐ b) ne

9. Máte pocit, že je Vašemu dítěti vzhledem ke SPU věnována ve škole dostatečná pozornost? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

- ☒ a) ano
☐ b) ne

Proč? Má nejlepší paní učitelku!

10. Když si nevíte rady, jak s dítětem pracovat, na koho se obračíte?

- ☒ a) třídní učitel
b) výchovný poradce
c) pracovník PPP či SPC
d) kamarádi či rodinní příbuzní
e) nikdo

11. Spolupracují s Vámi učitelé častěji než v termínech třídních schůzek? Svou odpověď prosím upřesněte.

- ☐ a) ano
☒ b) ne, *podle potřeby*

12. Konzultuji s Vámi učitelé vzdělávací opatření, která aplikuji u Vašeho dítěte? Pokud ano, prosím uveďte jak často.

- ☒ a) ano
b) ne
A. méně než jednou za měsíc
B. jednou za měsíc
C. více než jednou za měsíc
D. podle potřeby

13. Uveďte, ve které oblasti věnujete při plnění školních povinností zvýšenou péči svým dětem se SPU.

- a) porozumění mluvené řeči
b) vyjadřování
c) výslovnost
d) slovní zásoba
☒ e) gramatické učivo
f) práce s textem
g) abstrakce čísla
☒ h) jemná motorika
i) tvůrčí činnosti (kresba, poslech hudby)
j) jiné: *čtení, sčítání, násobení...*

14. Měl/a byste zájem o zřízení funkce speciálního pedagoga na Vaší základní škole? V případě zájmu uveďte, které služby byste uvítal/a.

- ☒ a) ano
☐ b) ne

Ke předem předem metodou spolupráci s rodiči, speciální pedagog.

Děkuji Vám za spolupráci a za čas věnovaný vyplnění dotazníku.