

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

Kód oboru: 7506R029

Název bakalářské práce:

***VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI
PORUCHAMI UČENÍ***

***EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING
DIFFICULTIES***

Autor:

Hana Svobodová

Ruská 266

289 34 Rožďalovice

Podpis autora: _____

Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková

Počet:

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
83	2	27	10	21	6 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 30.4.2008

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:

Hana Svobodová

Adresa:

Ruská 266, 289 34 Rožďalovice

Studijní program:

Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Kód oboru:

7506R029

Název práce:

VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Název práce v angličtině:

EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIFIC
LEARNING DIFFICULTIES

Vedoucí práce:

Ing. Zuzana Palounková

Termín odevzdání práce:

30. 04. 2008

Bakalářská práce musí splňovat požadavky pro udělení akademického titulu „bakalář“ (Bc.).



vedoucí bakalářské práce



děkan FP TUL



vedoucí katedry

Zadání převzal (student): Hana Svobodová

Datum: 23. 2. 2007

Podpis studenta:

Cíl práce: Cílem práce je charakterizovat jedince se specifickými poruchami učení v učebním procesu.

Základní literatura:

Zelinková, O.: *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*, nakladatelství Portál, Praha 2003, ISBN 80-7178-800-1

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*, nakladatelství D+H, Praha 2001, 1. vydání

MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2004, dotisk 1. vydání, ISBN 80-244-0231-9

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*, Grada Publishing, Praha 2000, 1. vydání, ISBN 80-7169-773-7

KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky*, nakladatelství Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-424-9

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*, Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, Praha 2005, ISBN 80-246-1074-4

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou 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 bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30.4.2008

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat všem, kteří mi umožnili vytvořit tuto bakalářskou práci.

Ráda bych poděkovala paní Ing. Zuzaně Palounkové za vedení mé bakalářské práce, za cenné připomínky a rady a především za její trpělivost během našich konzultací.

Velmi ráda bych poděkovala základní škole, kde mi umožnili průzkum, a zvláště učitelům za jejich ochotu při vyplňování dotazníku.

Poděkování patří také mým dětem, Haně a Michalovi, i manželovi Jiřímu. Chtěla bych jim poděkovat za trpělivost a pochopení při nedostatku času na řešení jejich problémů. Především bych jim chtěla poděkovat za psychickou oporu a pomoc při řešení technických problémů s touto bakalářskou prací, bez jejich pomoci bych nebyla schopna tuto práci s takové podobě vytvořit.

Název bakalářské práce: Výchova a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení

Název bakalářské práce: Education of children with specific learning difficulties

Jméno a příjmení autora: Hana Svobodová

Akademický rok odevzdání bakalářské : 2008

Vedoucí bakalářské práce: Ing. Zuzana Palounková

Rezumé:

Bakalářská práce se zabývala problematikou výchovy a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Jejím cílem bylo charakterizovat jedince se specifickými poruchami učení v učebním procesu z pohledu učitele.

Práci tvořily dvě stěžejní oblasti – teoretická a praktická. Teoretická část pomocí zpracování literárních pramenů charakterizovala problematiku specifických poruch učení, uváděla definice, příčiny, projevy, diagnostiku a nápravu. Pozornost byla věnována členění specifických poruch učení, systému organizace a péče, individuálnímu vzdělávacímu plánu, charakteristice žáků se specifickými poruchami učení i postojům učitelů k těmto žákům.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku postoje 40 učitelů základní školy k problematice specifických poruch učení. Zjišťovala úroveň informovanosti učitelů o specifických poruchách učení, zkoumala používání vhodných metod práce s těmito dětmi a zabývala se vnímáním odlišných projevů těchto žáků učiteli. Důležitou část zaujímala prezentace a shrnutí výsledků provedeného průzkumu. Výsledky vyúsťovaly v konkrétní navrhovaná opatření v oblasti specifických poruch učení.

Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat, že prostřednictvím konkrétního průzkumu lze napovědět, jaká je situace ve zkoumané oblasti a výsledek může být podnětem k další práci věnující se problematice specifických poruch učení.

Klíčová slova : specifické poruchy učení, definice, projevy, členění specifických poruch učení, individuální vzdělávací plán , jedinci se specifickými poruchami učení, dotazník pro učitele, žák se specifickými vzdělávacími potřebami.

Summary:

Bachelor theses are focused on nurturing and educating children with specific learning difficulties. Aim of this theses is to describe the person with specific learning difficulties from the teachers' point of view.

Theses consists of theoretical part and practical part. The theoretical part using literary sources characterizes specific learning difficulties, their definitions, causes, symptoms, diagnostics and remedy. This part emphasises classification of specific learning difficulties, the system of organisation and care, individual educational plan, characterization of pupils with specific learning difficulties and teachers' attitude to those pupils.

Through a questionnaire the practical part finds out attitude of forty elementary school teachers to the problems of specific learning difficulties. The practical part found out the level of teachers' awareness of specific learning difficulties, using suitable methods of work with these children and also teachers' perception. Very important there were presentation and summary of results of that research which lead to particular proposed arrangements in the field of specific learning difficulties.

The main benefit of that theses is prediction of situation in that issue, based on the particular research. Its results can be impulse for further work of other authors who attend to the problems of specific learning difficulties.

Keywords:

specific learning difficulties, characteristics, exposure , classification of specific learning difficulties, individual educational plan, pupils with specific learning difficulties, questionnaire for teachers, pupil with specific educational needs

Obsah

Obsah.....	7
1 Úvod.....	8
2 Teoretická část.....	10
2.1 Definice specifických poruch učení.....	10
2.2 Příčiny specifických poruch učení.....	11
2.2.1. Specifické poruchy učení na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí.....	12
2.3 Symptomy specifických poruch učení.....	13
2.4 Členění specifických poruch učení.....	16
2.4.1. Dyslexie.....	17
2.4.1.1 Posuzování úrovně čtení.....	18
2.4.1.2 Dílčí příznaky dyslexie – postižení jednotlivých psychických funkcí.....	20
2.4.1.3 Typy dyslexie.....	23
2.4.2. Dysgrafie.....	24
2.4.2.1 Výskyt dysgrafie.....	24
2.4.2.2 Dílčí příznaky dysgrafie.....	24
2.4.3. Dysortografie.....	26
2.4.3.1 Dílčí příznaky dysortografie.....	27
2.4.4. Dyskalkulie.....	28
2.4.4.1 Dílčí příznaky dyskalkulie – postižení jednotlivých funkcí.....	28
2.4.5. Dyspinxie.....	30
2.4.6. Dysmuzie.....	31
2.4.7. Dyspraxie.....	31
2.5 Diagnostika specifických poruch učení.....	31
2.5.1. Nepřímé zdroje diagnostických informací.....	32
2.5.2. Přímé zdroje diagnostických informací.....	32
2.6 Organizace péče o děti s poruchami učení.....	33
2.6.1. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č.73/2005 Sb.....	34
2.6.2. Individuální vzdělávací plán.....	35
2.7 Žáci se specifickými poruchami učení a jejich učitelé.....	35
2.7.1. Pohled na žáka se specifickými poruchami učení.....	35
2.7.2. Učitelé žáků se specifickými poruchami učení.....	38
2.7.3. Možnosti přístupu učitele k dětem se specifickými poruchami učení.....	39
2.8 Náprava specifických poruch učení.....	41
2.8.1. Cvičení na rozvoj poznávacích funkcí.....	43
2.8.2. Reedukace specifických poruch učení.....	46
2.8.3. Využití počítače jako doplněk reedukace.....	47
3 Praktická část.....	49
3.1 Cíl praktické části.....	49
3.1.1. Stanovení předpokladů bakalářské práce.....	49
3.2 Použité metody.....	50
3.3 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu.....	50
3.4 Interpretace získaných dat.....	54
3.5 Shrnutí výsledků praktické části.....	77
4 Závěr.....	79
5 Navrhovaná opatření.....	80
6 Seznam použitých zdrojů.....	81
7 Seznam příloh.....	83

1 Úvod

Znalost čtení, psaní a počítání je nezbytným předpokladem pro získání přiměřeného vzdělání a společenského uplatnění. Převážnou část informací potřebných k učení a osvojování vědomostí nabývá člověk prostřednictvím čtení. Přes veškeré vymoženosti dnešní moderní techniky, jako jsou televize, rozhlas, film a především počítače, stále bude nezbytností naučit se především číst a používat knihy a učebnice nejenom ve škole.

Některé děti však mají problémy v osvojování vědomostí a dovedností, i když jejich intelektové schopnosti jsou průměrné až nadprůměrné. Takoví žáci jsou v současné době označováni jako děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami.

V úvodu bych chtěla použít zamyšlení Oldřicha Müllera, který nejlépe vystihuje nutnost věnovat více pozornosti právě dětem, které mají problémy s učením. Tyto problémy však nesouvisí pouze s učením, ale také s hodnocením, sebehodnocením, sebedůvěrou, zklamáním, strachem, zátěží a to především psychickou atd.

V současné době jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností nazývány „nemoci století“ – jejich avizovaný výskyt rapidně vzrůstá. Neznamená to však, že by se tyto poruchy v minulosti nevyskytovaly. Dovednost (či umění) čtení a psaní však byla záležitostí privilegovaných vrstev či vědyčtivých jedinců, kteří toužili po vzdělání. Historicky podmíněné stanovení základního trivía (čtení, psaní, počítání) spolu se zavedením povinné školní docházky přidělilo čtení, psaní a matematickým dovednostem výsostní postavení mezi ostatními předměty. Jsou totiž klíčem k poznání, prostředkem k získávání informací. Jedinec, toužící se prosadit v moderní, informacemi nabitě době, je na těchto dovednostech víceméně závislý.¹

Specifické poruchy učení jsou poměrně mladou oblastí pedagogické a psychologické vědy. Problematice specifických poruch učení, protože se objevují poměrně často a zdá se jako by se jejich četnost neustále zvyšovala, se začíná v současné době věnovat řada odborníků psychologů, pedagogů, speciálních pedagogů, ale také i lékařů.

Autoři knih vycházejí z tradic pedagogicko-psychologického poradenství, často z vlastní praxe, ale i z nejnovějších poznatků vědy. Jejich cílem je, aby si každý čtenář, který se zajímá o děti se specifickými poruchami učení, mohl udělat představu o různých přístupech a metodikách a dovedl potom ve své práci ke každému klientovi nebo žákovi přistupovat

¹ MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-224-0231-9 (s. 53)

profesionálně s vědomím jeho jedinečnosti a s ohledem na jeho osobnost, sociální a rodinný kontext a především na jeho specifické obtíže.

Stále častěji se jako učitelka na základní škole setkávám při své práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Vím, že je velmi těžké najít vhodné metody a postupy s ohledem na individuální příznaky těchto poruch, ať již při integraci žáka se specifickými poruchami učení v běžné třídě nebo umístěním ve speciální třídě. Neustále se snažím o získávání nových zkušeností a vědomostí o dané problematice.

Velký vliv na úspěšnost žáků nemá jen stav jeho poruchy, ale i způsob jakým si žáci osvojují učivo. Zde velmi záleží na učitelích, jakým způsobem budou při práci s dětmi postupovat. Zda jsou ochotní a schopní hledat nové cesty a přístupy k dětem a zda využívají vhodných metod. Tyto důvody vedly k vypracování bakalářské práce na téma výchovy a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

Práce je věnována výchově a vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole a přístupu učitelů k těmto žákům.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak učitelé charakterizují jedince se specifickými poruchami učení v učebním procesu.

Bakalářská práce je členěna na dvě stěžejní části. První část uvádí definice specifických poruch učení, příčiny, symptomy, projevy, členění specifických poruch učení. Problematiku doplňuje systém organizace péče o děti se specifickými poruchami učení. Část je věnována individuálnímu vzdělávacímu plánu, možnostem učitele při práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Je doplněna náměty k reedukaci.

Druhá část pomocí dotazníku ověřuje, jak jsou učitelé na vybrané škole obeznámeni s problematikou specifických poruch učení. Současně se zajímá o přístupy učitelů k těmto žákům a také o využívání vhodných metod práce, které přispívají k lepšímu sebehodnocení dítěte. Současně zjišťuje, zda učitelé dokáží vnímat a rozpoznat příznaky specifických poruch učení.

Problematika specifických poruch učení je však příliš složitá na to, aby z tohoto průzkumu, který byl proveden na malém vzorku dotazovaných, bylo možno vytvořit obecný závěr. Tento průzkum byl proveden pouze v jedné škole a může tedy sloužit jako průzkum úrovně učitelů na zkoumané škole. Výsledek však může být předpokladem pro další práci věnující se práci učitelů s dětmi se specifickými poruchami učení i na jiných školách.

2 Teoretická část

2.1 Definice specifických poruch učení

Definicemi specifických poruch učení se zabývalo v historii mnoho osobností z oblasti pedagogiky i psychologie. Matějček² ve své knize uvádí příklady definic již z počátku minulého století. Uvádí např. tyto definice:

Heveroch, Česká škola, 1904:.....*neschopnost naučiti se čísti a psátí 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.*

M. B. Rawsonová, Development Language Disability, Baltimore, 1968: *Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, pravopise, v psaní a patrně i v dalších přidružených jazykových dovednostech, ať již jednotlivě nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.*

V roce 1980 vydala skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti tuto definici: *Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*

V porovnání Jucovičová ve své knize³ uvádí novější náhled k této problematice: *Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se speciálními výukovými potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe,*

² MATEJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X (str. 19)

³ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 4)

protože reedukace jejich poruch spočívá především v použití jiných výukových a pracovních metod.

Porovnáme-li všechny tyto definice, je nám jasné, že specifické poruchy učení vznikají u dětí s průměrnou inteligencí a jejich neschopnost k osvojení základních školních dovedností není způsobena nedostatkem intelektu.

2.2 Příčiny specifických poruch učení

Existuje celá řada teorií, jež se snaží odhalit příčiny, které se ve svém důsledku projevují jako specifické poruchy učení. Teorie lze odlišit podle toho, z jakých pozic vycházejí. Vyjdeme-li z jevové stránky, pak zřejmě budeme nacházet příčiny v poruchách vnímání, v poruchách řeči, motoriky popř. i v nedostatečné lateralizaci funkcí, tj. v nevyhraněné lateralitě. Z hlediska neuroanatomie a neurofyzologie jsou příčinou specifických poruch učení poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, popř. v nedostatečné funkci analyzátorů (např. zrak). Někteří psychiatři hledají příčiny v narušené komunikaci mezi dítětem a okolním světem.

Například Müller⁴ vytvořil multidimenzionální etiologické teorie poruch učení, kde vystihuje vzájemné souvislosti mezi nepřímými a přímými příčinami poruch učení, jejich symptomatologií a jejich projevy. Podle něho příčinou bývají např. dispoziční omezení, nepříznivý vliv prostředí, jak školního tak rodinného, podíl plasticity nervové soustavy a rozličné kompenzační mechanismy, kterými je dítě vybaveno, funkční deficity v oblasti kognitivní i mimokognitivní, v oblasti prožívání.

Jucovičová⁵ uvádí: *Specifické vývojové poruchy učení mají svá specifika jednak ve své etiologii, příčinách vzniku a jednak ve svých projevech. Tyto poruchy jsou vždy vrozené, vznikají jednak určitým poškozením v období před narozením, při narození a časně po narození dítěte. Určitou roli zde hraje i dědičnost, případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží. Někdy je etiologie neznámá nebo nepříliš jasná. Uvádí se souvislost s lateralizací, s poruchou spolupráce mozkových hemisfér nebo s neurohumorální činností mozku, případně s poruchami vývoje dítěte. Nejedná se tedy o problematiku získanou z vnějších příčin, kdy obdobné obtíže vznikají např. neurotizací dítěte, použitím nesprávných*

⁴ MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-224-0231-9

⁵ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 4)

výukových metod, vlivem zdravotních problémů, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte.

Specifické poruchy učení se v názvu označují pomocí předpony dys-, což značí vážné nebo menší narušení funkce. Pojem „vývojové“ je v názvu užíván z důvodu jejího výskytu až na určitém stupni vývoje.

Převážná skupina autorů uvádí zároveň více příčin, které se vzájemně kombinují. Většinou se setkáváme s dětmi, které mají potíže ve více oblastech.

O tom také hovoří např. Kynkorová⁶: *Jedinci se specifickou poruchou učení netvoří skupinu vyznačující se stejnými problémy. Můžeme se setkat se žáky, u nichž převládají obtíže ve čtení, psaní, případně i v matematice, ale je také možné, že se jednotlivé poruchy učení mohou u téhož žáka kombinovat. Obecně však platí, že specifické poruchy učení zasahují psychiku člověka a promítají se do sféry sociální i pedagogické.*

2.2.1. Specifické poruchy učení na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí

Poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí. Podle názoru některých odborníků pojem „lehká mozková dysfunkce“ odpovídá pojmu „malá mozková poškození“, kdy se předpokládá skutečné poškození mozku v období prenatálním (před porodem), perinatálním (během porodu) a raně postnatálním (po porodu). Prenatální poškození může být způsobeno infekčním onemocněním matky, kouřením, alkoholismem atd. Perinatální poškození bývá způsobeno nedostatkem okysličování mozku při dlouhotrvajícím porodu, vdechnutím plodové vody, přímým poraněním (např. pohmožděním hlavy použitím porodních kleští) atd. Postnatální poškození souvisí s těžkým infekčním, zvláště horečnatým onemocněním (zápal plic, spála, záněty mozkových blan a mozku apod.). Důsledkem těchto poškození mohou být postižení v oblasti motoriky, drobné poruchy v psychomotorickém vývoji, impulzivita, problémy ve vnímání, řeči, pozornosti a to vše při dobré inteligenci.

U dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení. Stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na základě LMD.

Také o této možnosti píše Kynkorová⁷ a zároveň říká: *Poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD). Obsah tohoto pojmu definoval v roce 1966 tým dvanácti odborníků pod vedením psychologa S. Clementse: „Syndrom lehké mozkové*

⁶ KYNKOROVÁ, J. *Dyskalkulie a její reedukace*. www.volny.cz/dyskalkulie/index1.htm [cit: 2006.04.01]

⁷ KYNKOROVÁ, J. *Dyskalkulie a její reedukace*. www.volny.cz/dyskalkulie/index1.htm [cit: 2006.04.01]

dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky. Podobné příznaky mohou nebo nemusí komplikovat problematiku dětí s mozkovou obrnou, mentální retardací, slepotou nebo hluchotou. Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo z příčin neznámých.“

Příčinami vzniku specifických poruch učení se zabývala spousta zahraničních i českých odborníků např.: J. Pipeková uvádí výzkumné práce českého psychiatra O. Kučery z padesátých let, které naznačily směr pátrání po příčinách specifických poruch učení.

Ve skupině dyslektiků v Dolních Počernicích zjistil tyto příčiny obtíží:

- Lehké mozkové dysfunkce se objevily v 50% případů.
- Dědičnost byla prokázána ve 20% případů.
- Kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti asi v 15% případů.
- Neurotická nebo nejasná etiologie byla označena u zbývajících 15%.

Příčiny dyskalkulie studoval např. L. Košč. Tato porucha má podle něj příčinu v poruše levého temenního laloku mozku, kde se nachází anatomicko-fyziologický substrát matematických vloh.

2.3 Symptomy specifických poruch učení

Předpokladem školní úspěšnosti je komplex různých schopností, které je možné využívat, znalosti a dovednosti, které jsou základem pro další rozvoj potřebných kompetencí, motivace k učení, která umožňuje překonávat dílčí potíže. Všechny schopnosti nemusí být rozvinuty ve stejné míře.

Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. To znamená, že se projevují narušením vývoje určitých schopností a dovedností. Představují diagnostickou kategorii, která

slouží k souhrnnému označení výukových problémů vznikajících jako důsledek dílčích dysfunkcí potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Müller⁸ mezi ně např. řadí:

Deficity (poruchy) pozornosti

Poruchy koncentrace pozornosti bývají jedním ze základních symptomů, které se vyskytují u SPU. Na jedné straně se můžeme setkat s roztržitostí, dítě není schopno déle udržet pozornost na jednom předmětu nebo úkolu. Deficity pozornosti mohou postihnout všechny smyslové modalitty - zrakové či sluchové podněty. Dítě např. nereaguje na pokyn učitele, na otázku, není schopno popisovat jeden předmět, často se zaměří na nepodstatnou věc a také často není schopno vyčlenit podstatné prvky - části z celku (např. vyčlenit figuru z pozadí, správný akustický vjem, rozeznat rozdíl mezi dvěma symboly).

Zvýšená unavitelnost

Nápadně zrychlená unavitelnost komplikuje učitelů práci s dítětem. Musí neustále sledovat příznaky nastupující únavy (např. zívání, slzení očí, zahledění do prázdna, ale i vyrušování, obtěžování spolužáků, hraní si s pomůckami). Učitel by tedy měl střídat činnosti, odměnou za výkon by měla být odpočinková činnost.

Deficity paměti

Deficity paměti se týkají především sluchové a zrakové paměti jak krátkodobé, tak i dlouhodobé. Důsledkem je, že dítě není schopné si zapamatovat slovní řady např. dny v týdnu, měsíce v roce, vyjmenovaná slova, násobilku. Mohou se projevit i častou zapomnětlivostí dítěte.

Motorické deficity

Nejčastějšími obtížemi bývají poruchy koordinace pohybů nazývané jako dyspraxie a poruchy jemné motoriky. Děti mohou mít problémy v grafomotorických činnostech, ty se mohou projevovat pomalým psaním, obtížemi při nápodobě tvarů písmen, potížemi v geometrii, ale i v tělesné výchově. U dětí je patrný nevhodný úchop psacího náčiní, nepřiměřený tlak na pero apod. Motorika je jedním z prostředků poznávání, umožňuje manipulaci s předměty.

⁸ MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-224-0231-9 (str. 57-66)

Příčinou vadné výslovnosti, artikulační neobratnosti může být dyspraxie mluvních orgánů, která tvoří zvláštní skupinu motorických deficitů.

Obtíže v časoprostorové orientaci a ve vnímání posloupnosti

Vnímání prostoru, orientaci v prostoru, vnímání posloupnosti činností se učí dítě od útlého věku, přesto děti se specifickými poruchami učení mívají v této oblasti problémy.

Setkáváme se s pojmem serialita (vnímání posloupnosti). Sindelárová⁹ ji charakterizuje takto: *Serialita vyjadřuje skutečnost, že žijeme v čase. Jednotlivé zážitky a situace probíhají v řadě za sebou, tedy vždy v seriích. Jen tehdy, když dítě vnímá tuto posloupnost, je schopno pochopit příčinu a následek. Tato dílčí funkce se rozvíjí od samého začátku života dítěte. Dílčí funkci seriality se ale projevuje nejen v sociálním chování a ve schopnosti akceptovat projevy sociálního chování u druhých, ale i konkrétních činnostech. Ve školní práci se projevuje všude tam, kde jde o vnímání jakékoli posloupnosti, řady, postupu v práci. Při výuce čtení a psaní, tedy ve správném řazení písmen do slov a slov do vět. V matematice ve vnímání posloupnosti čísel v představě číselné řady. Pomáhá dítěti při vytváření představy časových úseků, trvání hodiny, dne, týdne a měsíce v roce.*

Tato schopnost je důležitá v organizaci práce, v postupných systematických krocích, v zapamatování si všech povinností, které má dítě splnit atd.

Obtíže v pravolevé orientaci

Obtíže v této oblasti se mohou projevovat obtížemi v rozlišování pravé a levé strany na sobě samém (do 7-9 let je záměna přirozená) i na osobě sedící zrcadlově čelem proti dítěti (vyvíjí se do 10. roku). Pravolevá orientace je ovlivněna také typem lateralit dítěte. Může jít o extrém z hlediska míry vyhranění lateralit, například o příliš jednoznačně vyhraněnou nebo naopak nevyhraněnou lateralitu, výjimkou není ani zkřížená lateralita (odlišná dominance ruky a oka). Vždy je třeba stanovit typ lateralit odborným pracovištěm.

Obtíže v jazyce a řeči

Do této kategorie patří obtíže dítěte ve smyslu snížení jazykového citu (schopnosti osvojovat si gramatická pravidla mateřského jazyka).

Mezi specifické poruchy výslovnosti řadíme specifické asimilace (obtíže s diferenciací tvrdých a měkkých hlásek a slabik) a artikulační neobratnost (obtíže dítěte při vyslovování

⁹ SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4 (str. 9)

obtížnějších shluků hlásek nebo dvojhlásek, složených slov apod.). Specifické poruchy řeči mohou být příčinami obtíží dítěte ve čtení a pravopise.

Emoční labilita, psychomotorická instabilita

Výkon dětí se specifickou poruchou učení je narušován jejich nestabilní psychomotorikou a emoční labilitou. Překvapivé a nečekané návaly jednání se mohou projevit náhlou plačtivostí, upoutáváním pozornosti zlobením, rychlými změnami nálad, ale také apatií, nesmělostí. Příčinou těchto změn může být např. přílišná vyčerpanost a únava z koncentrace na výkon.

Poruchy aktivity

V souvislosti se specifickou poruchou učení se dočítáme také o hyperaktivní poruše, která je viditelnější, protože se projevuje již v předškolním věku velkou aktivitou dítěte. Naopak hypoaktivní dítě je nápadně pomalejší jakoby flegmatické.

Poruchy senzorické integrace

Děti se specifickými poruchami učení mohou mít problémy se spojováním vjemů odlišných modalit. Obtížněji a déle si vytvářejí vztah mezi slyšeným, viděným a pocíťovaným a to vede např. k problémům při osvojování si podoby písmen.

Poruchy hmatového vnímání

Poruchy hmatového vnímání se mohou projevit nejenom při rozpoznávání předmětů běžného použití bez zrakové kontroly, ale také neschopností rozpoznat tvar písmene vpisovaného do dlaně.

2.4 Členění specifických poruch učení

V 10. revizi mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace z roku 1992 se hovoří o následujících typech specifických vývojových poruch školních dovedností¹⁰:

- F 80 – F 89 Poruchy psychického vývoje
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifické poruchy čtení
- F 81.1 Specifické poruchy psaní

¹⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8 (str. 13)

- F 81.2 Specifické poruchy počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

Nejčastější typy specifických poruch učení, se kterými se v České republice setkáváme:

- **Dyslexie** – specifická porucha čtení
- **Dysortografie** – specifická porucha pravopisu
- **Dysgrafie** – specifická porucha psaní, grafického projevu
- **Dyskalkulie** – specifická porucha matematických schopností
- **Dyspraxie** – specifická porucha schopnosti vykonávat manuální, složité úkony
- **Dyspinxie** – specifická porucha výtvarných schopností
- **Dysmuzie** – specifická porucha hudebních schopností

2.4.1. Dyslexie

Podle Matějčka a Vágnerové¹¹ „Dyslexie je specifická porucha funkčního systému čtení a patří do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je to souhrnné označení množiny různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému. Z behaviorálního hlediska ji lze stručně definovat jako neschopnost naučit se číst na požadované úrovni, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani potřebná výchovná a výuková péče a v ostatních předmětech tak velké problémy nemá“.

Dyslexie je nejčastější specifickou poruchou učení. Bývá často spojena s dalšími potížemi, s dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií nebo také s poruchami pozornosti.

O potížích, které mají vliv na vznik dyslexie hovoří Jucovičová¹²: *Vzniká většinou na podkladě poruchy zrakové percepce, kdy je porušeno zrakové vnímání, často i zrakové rozlišování např. stranově obrácených tvarů a podobných detailů, rozlišování figury a pozadí, vnímání barev. Bývá přítomna porucha pravolevé orientace. Spolupodílí se zde i schopnost*

¹¹ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kolektiv *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-24-II73-3 (str. 7-8)

¹² JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 6)

analyzovat a syntetizovat nejen pomocí zraku, zraková paměť, motorika očních pohybů a motorika mluvidel.

Porucha čtení se projevuje hned na začátku školní docházky, i když ještě nebývá tak nápadná. Důležitým diagnostickým znakem je srovnání úrovně čtení s úrovní rozumových schopností. Čtenářské schopnosti dyslektických dětí jsou zjevně nižší než jejich inteligence.

Aby bylo možné posoudit, zda jde skutečně o dyslexii, je nutné dítě vyšetřit v odborných pracovištích (Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně pedagogické centrum). Součástí vyšetření je posouzení celkové úrovně čtení a jeho individuálně typických znaků.

2.4.1.1 Posuzování úrovně čtení

Úroveň čtení může být posuzována z několika hledisek. Posuzuje se např. jak uvádí Vágnerová¹³:

Rychlost čtení, která je důležitým diagnostickým znakem. Dyslektické děti čtou výrazně pomaleji. *Když dítě čte nápadně pomalu, znamená to, že musí text luštit, protože nemá dostatečně zautomatizované formální čtenářské dovednosti. Pak ovšem nemůže věnovat potřebnou pozornost obsahu. Obvykle se hodnotí počet přečtených slov za první minutu. Za hranici sociálně únosné rychlosti čtení se považuje schopnost přečíst 60 slov za minutu (Matějček, 1996). Dítě, které takto čte, už nemá problémy se samotným procesem čtení a může se ve větší míře zaměřit na obsah. Této úrovni dosahují žáci ve druhém a na počátku třetího ročníku.*

Počet chyb není podle Matějčka zvláště přesným ukazatelem čtenářské vyspělosti. Slouží pouze jako pomocné kritérium, může být určitým signálem potíží.

Za příznak poruchy lze považovat podle Matějčka ve 2. ročníku 15% chyb a ve 3. ročníku 10% chybně čtených slov. Míra chybovosti závisí na rozsahu přečteného textu.

Kvalita chyb je diagnosticky významná, jestliže se chyba určitého typu vyskytuje opakovaně. Čtení podle Vágnerové lze hodnotit ze tří hledisek:

- Lokalizace, tj. ve kterém místě slova dítě chybovalo,
- Kvalita, tj. podle toho, co bylo vynecháno, přidáno nebo zaměněno,

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 63)

- Smysl chyby, tj. zda je význam zaměněného slova odlišný, resp. zda má vůbec nějaký význam.

Chyby dyslektiků jsou typické především svým rozsahem, děti často nepostřehnou více než jedno písmeno, což způsobuje pomalost a neobratnost jejich vizuální percepce, obtíže v dekódování textu, podobnost nebo zcela náhodná záměna.

Čtenářský styl. Vypělost čtení lze charakterizovat i na základě způsobu, jakým dítě čte, a rychlosti čtení.

Jucovičová¹⁴ uvádí, že u dyslektiků je porušeno čtení jako vlastní akt. *Čtení je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (tzv. pravoemisferové čtení) nebo je naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (tzv. levoemisferové čtení). Dítě má také problémy s intonací a melodií věty (čte monotónně, neklesá hlasem), nesprávně používá i dech. Často děti opakuji začátky slov, neudrží pozornost na jednom řádku, přeskakují řádky a hůře se orientují v textu. Při čtení se objevují typické specifické chyby:*

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

Dochází tak k nesprávnému čtení až komolení slov. Je-li dítě schopno sluchové kontroly čteného, většinou si část chybně čtených slov opravi.

Porozumění čtenému textu je smyslem výuky čtení. Čtení s porozumění však vyžaduje pochopení vztahu mezi tištěným textem a významem, který je v něm zakódován.

Vágnerová¹⁵ uvádí: *Aby dítě mohlo bez větších potíží rozumět obsahu, musí být schopné tyto vizuálně vnímané informace určitým způsobem zpracovat:*

- *identifikovat jednotlivá slova, diferencovat jejich hranice a chápat jejich význam,*
- *rozlišit, která slova k sobě patří (tj. věty a součásti souvětí) a diferencovat úseky sdělení, které v této souvislosti dávají určitý smysl,*

¹⁴ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2004 (str. 13)

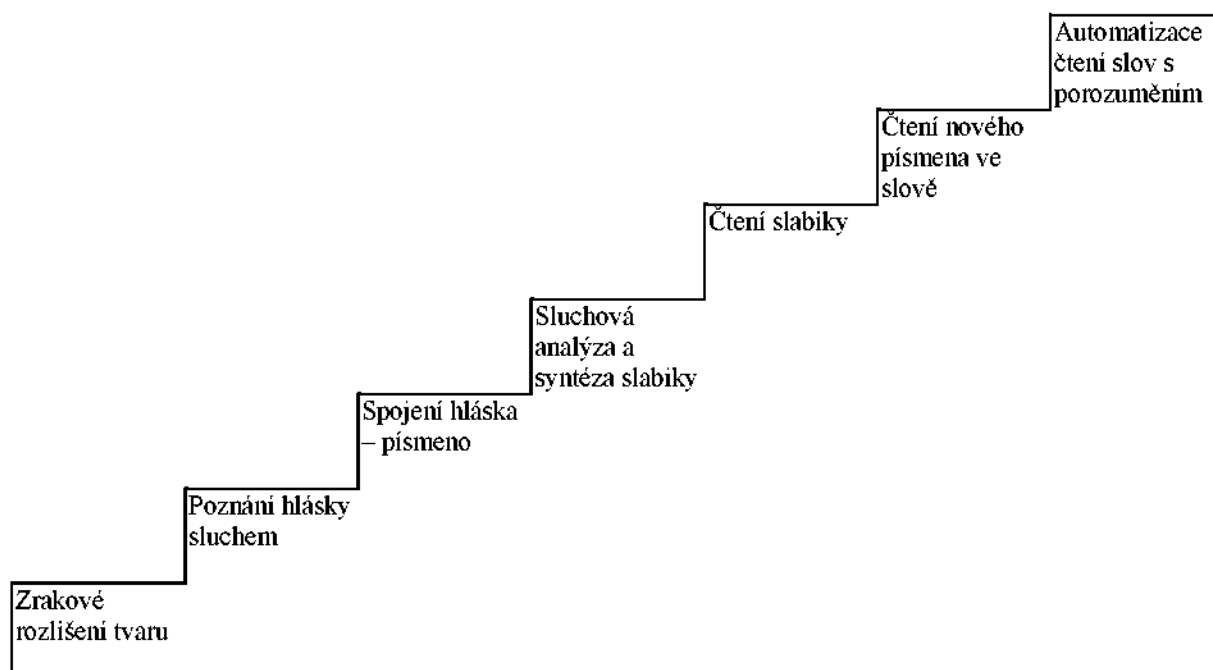
¹⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 64)

- *dekódovat smysl, který je uložen ve specifické kombinaci písmen, slabik a slov, porozumět kontextu, který je dán vzájemným vztahem jednotlivých částí textu,*
- *pochopit podstatu obsahu čteného textu.*

Porozumění obsahu čteného textu závisí na zapamatování přečteného i na jeho myšlenkovém zpracování, na úrovni verbální inteligence. Děti se specifickou poruchou čtení mívají problémy s reprodukcí čteného textu. Důvodem je, že si buď nepamatuje, co četlo a potom chybně reprodukuje, protože se příliš soustředilo na výkon čtení, nebo je reprodukce chudá, útržkovitá, nesamostatná, závislá na pomocných otázkách.

Zvládnutí čtení vyžaduje součinnost většího počtu různých schopností a dovedností a pokud není některá z nich dostatečně rozvinuta nebo je narušena jejich koordinace, nebudou fungovat jako systém (viz. obr. č.1)

Obr. 1 – Kroky pro osvojování čtení



2.4.1.2 Dílčí příznaky dyslexie – postižení jednotlivých psychických funkcí

Zvládnutí čtení je komplexní dovednost, která vyžaduje součinnost většího počtu různých schopností a dovedností. Pro diagnostické vymezení specifické poruchy učení je třeba zjistit, které dílčí potíže se na jejich vzniku podílejí.

Dyslektické děti trpí velmi často různými drobnějšími percepčními poruchami, problémy ve zpracování zrakově či sluchově prezentovaných informací, neschopností integrovat různorodé informace do jednoho celku. Jde o potíže centrálního charakteru, které závisí na funkci příslušných oblastí mozku a jejich propojení.

Vágnerová rozlišuje tyto příznaky¹⁶:

- **Poruchy zpracování fonologické informace**

Foném tj. hláska, je základní zvukovou jednotkou řeči a zachytit jej v proudu slabik a slov a odlišit od ostatních je možné jen díky správnému zpracování této informace. Dyslektické děti mívají obtíže se zachycením rychle se měnících zvuků v řeči. Fonologické povědomí je důležité k pochopení skutečnosti, že slova se skládají z různě znějících hlásek. Řeč děti vnímají globálně, analyzovat sluchovou podobu řečového projevu se teprve musí naučit.

Některé děti mají poruchu *fonologické diferenciace*, mají potíže v rozlišování různých hlásek a slabik, zejména pokud jsou si foneticky podobné. Problémy se mohou projevit neschopností rozlišovat sykavky (např. s a š, z a ž), diferencovat měkké a tvrdé slabiky jako je např. –dy nebo –di, obtížemi v diferenciaci dlouhých a krátkých slabik a tónů. Potíže se projevují i v diferenciaci zvuků mluvené řeči, které splývají s okolním šumem. Tyto děti mívají potíže ve fonologické percepci zejména v hlučném prostředí.

Dochází také k narušení zpracování časové posloupnosti jednotlivých fonémů tzv. porucha *fonologické sekvenční analýzy*. Dyslektické děti mají potíže při určování správného pořadí hlásek, s identifikací pořadí určité hlásky ve slově, rozložení slova na slabiky a hlásky apod.

Porucha fonologické pozornosti a paměti se projevuje obtížemi ve fonologickém zpracování, v rozlišování hlásek a manipulaci s nimi. Děti se na slyšené informace obtížně soustředí, neudrží je v paměti na potřebnou dobu.

- **Poruchy zpracování ortografické informace**

Nezbytným předpokladem pro učení čtení je schopnost rychle a přesně dekodovat vizuálně prezentované ortografické informace.

¹⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 67)

Vágnerová¹⁷ uvádí, že deficit ve zpracování senzorických informací může přispět k rozvoji dyslexie ze 30%. Deficit senzorické percepce se může projevit obtížemi v rozlišování písmen a slov, tj. v přesnosti nebo v rychlosti a plynulosti zpracování této informace.

Ke vzniku dyslektických potíží velmi často přispívají poruchy zrakové diferenciacce, analýzy a syntézy, které se projevují různým způsobem¹⁸:

Porucha grafémové diferenciacce. Dítě není schopné vnímat rozdíly detailů písmen, resp. polohy těchto detailů, nedovede rozlišit obrácené a otočené tvary (např. b a d, p a b). Za normálních okolností problémy s rozlišováním mizí obvykle v druhém ročníku. Dyslektické děti častěji chybují, když mají číst delší slova, malý tisk nebo když jsou písmena blízko sebe.

Porucha vizuální sekvenční analýzy, tj. narušení schopnosti vnímat pořadí. Dítě má potíže s určením správného pořadí písmen, obtížně rozlišuje, z jakých písmen se skládá určité slovo, zaměňuje pořadí písmen apod.

Problémy v oblasti postřehování, tj. **rychlosti zpracování** ortografických informací, zapříčiňují problémy v oblasti postřehování, tj. rychlosti ve zpracování vizuálních, ortografických informací. Pomalejší zpracování zrakových podnětů je důvodem luštění textu, dyslektické děti často nepostřehnou víc než jedno nebo dvě písmena.

Narušení vizuální pozornosti se projevuje vynecháváním, přidáváním a tendencí k nepřesnostem v dekodování textu. Dochází i k narušení vizuální paměti.

- **Poruchy vývoje řeči** se projevují obtížemi v plynulosti pojmenování písmen, slabik a slov, ale také narušením porozumění řeči. Dítě dokáže správně vnímat slova, zopakovat je, ale těžko chápe jejich význam.
- **Porucha smyslu pro rytmus.** Dyslektické děti obtížně rozlišují dlouhé a krátké slabiky, což se projevuje i ve verbálním projevu. Rytmus jejich řeči bývá nepřesný a nekoordinovaný.

¹⁷ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kolektiv *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-24-II73-3 (str. 26)

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 69)

- **Porucha motorické koordinace**

Porucha koordinace očních pohybů způsobuje, že dítě není schopné sledovat řádek, udržet pozornost po určitou dobu. Koordinace očních pohybů je závislá na funkci určitých oblastí kůry obou čelních a temenních laloků, tato oblast dozrává v období 6-7 let.

Porucha motoriky mluvidel, resp. koordinace pohybů mluvidel, se může projevit artikulační neobratností a specifickou asimilací.

- **Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí** může být spojena s postižením některých asociačních oblastí mozkové kůry. Děti nedovedou např. propojit zrakovou a sluchovou podobu čteného textu, koordinovat pohyby očí a mluvidel při čtení.

Porucha laterality se může u dětí se specifickou poruchou učení vyskytovat z hlediska míry vyhranění laterality, tj. příliš jednoznačně vyhraněnou nebo naopak nevyhraněnou laterality. U dětí s dyslexií bývá významně častěji narušen proces vedoucí k jednoznačné hemisférové specializaci.

Porucha propojení fonémů a grafémů se projevuje obtížemi ve spojení vizuální podoby písmene a znění příslušné hlásky. Ve čtení se problémy fonologické integrace projevují velmi pomalým čtením, dítě slabikuje a není schopné číst s porozuměním.

2.4.1.3 Typy dyslexie

Bakker, jak píše Pokorná¹⁹, rozlišuje:

- **Dyslexii typu P**, kdy děti čtou přesně, ale nápadně pomalu a trhaně, protože písmena pro ně nenabyla symbolický charakter, stále je vnímají jako tvary a teprve, když si je prohlédnou, uvažují o jejich symbolickém obsahu. Neurofyzilogicky to znamená, že zaměstnávají převážně pravou hemisféru.
- **Dyslexii typu L**, kdy dítě čte rychle, ale s mnoha chybami.

Bakker upozorňuje na vztah mezi vnímáním zrakovým a sluchovým, které posiluje orientaci na jednu z mozkových hemisfér. Dyslektici s typem L přijímají sluchové podněty převážně pravým uchem a s typem P převážně levým uchem. Dítě s dyslexií, které dává

¹⁹ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-570-9 (str. 112)

přednost pravému uchu a aktivuje především levou hemisféru, bude nejspíše dyslektikem typu L, kdežto dítě s dyslexií, které dává přednost levému uchu, bude nejspíše dyslektikem typu P.

2.4.2. Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, je to postižení grafomotorického projevu. Projevuje se neschopností správně napodobit tvary písmen, vynecháváním některých jejich detailů, eventuelně přidáváním jiných, obtížemi při spojování jednotlivých písmen. Písmo těchto dětí je neupravené, hůře čitelné, i když na psaní vynakládají značné úsilí.

Podkladem této poruchy bývá nejčastěji porucha motoriky jemné, ale i hrubé, poruchy motorické koordinace, senzomotorické obtíže, problémy v lateralizaci.

Jak píše Jucovičová²⁰, bývá porušeno psaní jako vlastní akt, kdy psaní je pomalé, neplynulé. Dítě má problémy s navazováním jednotlivých písmen. V jiných případech dítě píše naopak rychle, ale kvalita písma je nižší. Dítě neudrží směr psaní, správný sklon, má problémy v napojování písmen, nedodrží jejich tvar. Často dochází k záměně tvarově podobných písmen (m-n, o-a, r-z, l-k-h, S-L-Z). Problémy vznikají při nesprávném držení psací potřeby nebo také při levorukém psaní.

2.4.2.1 Výskyt dysgrafie

Vágnerová²¹ uvádí, že dysgrafie a dysortografie se velmi často vyskytují společně jako komplexní porucha psaného projevu, postihují asi 2% školních dětí.

Etiologie vývojové dysgrafie a dysortografie může být různá.

2.4.2.2 Dílčí příznaky dysgrafie

- **Motorické potíže**

Dysgrafie bývá spojena s narušením senzomotorické a pohybové koordinace, s manuální neobratností. Dítě je nápadně nešikovné, špatně píše, je neúspěšné i v jiných předmětech vyžadujících manuální zručnost. Za příčinu je považována nedostatečná interhemisferická komunikace.

²⁰ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 10)

²¹ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 78)

- **Poruchy zpracování fonologické informace a percepce grafémů**

Obtíže ve **zrakovém vnímání** mohou přispět ke vzniku specifické poruchy psaní. Pro správné psaní je nezbytným předpokladem vizuální odlišení tvarů jednotlivých písmen. Schopnost správně **sluchově vnímat** jednotlivé fonémy, resp. odlišovat jejich zvukovou podobu v rámci určitého kontextu a diferencovat znění jednotlivých hlásek podle toho, s jakými dalšími hláskami jsou spojeny, je důležitá pro přepis mluvené řeči na úroveň psanou, tj. např. pro diktát. Dítě musí být schopné sluchově analyzovat verbální sdělení, odlišit hranice vět, jednotlivých slov i znění hlásek v různých slovech.

- **Poruchy pozornosti a paměti**

Při těžké dysgrafii bývá porušena kinestetická a názorová paměť, dítě se těžko učí tvary písmen, nepamatuje si, jaké pohyby, resp. jejich sled, jsou potřebné ke psaní jednotlivých písmen. Důležitá je i sluchová, resp. fonologická, paměť pro slabiky, slova, věty.

- **Poruchy vývoje řeči**

Proces psaného verbálního projevu může být negativně ovlivněn vývojovou dysfázií, její receptivní i její expresivní formou, která se projeví **obtížemi v kognitivním zpracování verbálních informací**, v porozumění jejich významu i možných způsobů použití. Děti trpí jazykovou neobratností, obtížemi ve verbálním vyjadřování, v chápání gramatických pravidel.

- **Poruchy koordinace a integrace jednotlivých funkcí**

Narušení souhry jednotlivých dílčích funkcí se může projevit zhoršeným výkonem v uvedené oblasti. Může jít o potíže v oblasti **fonologické integrace**, propojení různých smyslových modalit, resp. smyslové a grafomotorické složky, spojení zvukové podoby slov a jejich grafického tvaru. Pro psaní je důležitá schopnost správně **vnímat a reprodukovat rytmus**, kvalitu písemného projevu může narušit nedostatečná **koordinace senzomotorických a kognitivních funkcí**. Dítě není schopné koordinovat psaní s kontrolou psaného textu nebo příliš rychlé tempo psaní neodpovídá rychlosti jeho jazykového uvažování. Výsledkem jsou zkomoleniny slov, vynechávky a nepřesnosti v odlišení hranic jednotlivých slov a vět.

Dysgrafie²² nepostihuje pouze proces psaní, ale ovlivňuje také rýsování, v matematice nesprávné zapisování číslí, výtvarnou výchovu a písemný projev téměř ve všech vyučovacích předmětech.

2.4.3. Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, je to postižení jazykových schopností. Patří do kategorie specifických poruch jazyka a řeči psané. Projevuje se podle Zelinkové²³ zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování a aplikaci gramatických jevů.

Jucovičová²⁴ uvádí, že dysortografie vzniká většinou na podkladě poruchy sluchové percepce, kdy je porušeno sluchové vnímání, zejména sluchové rozlišování zvuků, výšky, hloubky a délky tónů, jednotlivých hlásek, slabik a slov. Bývá porušena schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť, spolupodílí se i porucha koncentrace pozornosti.

Písemný projev dítěte trpícího dysortografií obsahuje typické specifické chyby.

Např. Zelinková²⁵ uvádí:

- rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek,
- rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni,
- rozlišování sykavek,
- vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky,
- hranice slov v písmu.

Jucovičová²⁶ specifické chyby rozpracovala a spatřuje je především ve:

- vynechávání písmen, slabik, slov i vět
- přidávání písmen (zejména vkládání samohlásek do shluku souhlásek), slabik, slov i vět
- vynechávky nebo nesprávné umístění diakritických znamének

²² VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 78)

²³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7 (str. 43)

²⁴ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 8)

²⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7 (str. 43)

²⁶ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 8)

- přesmykování slabik (kinetické inverze)
- záměny hlásek zvukově podobných (znělých a neznělých), pravidlo znají, ale v písemném projevu jej nepoužijí
- záměny slabik zvukově podobných (dy-di, ty-ti, ny-ni, bě, pě, vě, mě), druhotně ovlivní i určování pravopisu podstatných a přídavných jmen
- nedodržování hranic slov v písmu
- snížený jazykový cit se spolupodílí na lepších výsledcích
- při pomalém osobním pracovním tempu se dítě více soustředí na výkon psaní a nestihne si zdůvodňovat pravidla pravopisu.

Dysortografické děti mívají potíže i při osvojování cizího jazyka, ale i v dalších naukových předmětech.

2.4.3.1 Dílčí příznaky dysortografie

- **Specifická dysfázie**

Porucha jazykových schopností, která se projevuje obtížemi v kognitivním zpracování verbálních informací, v porozumění jejich významu i možných způsobů použití. Narušení této kompetence mohou signalizovat problémy v chápání gramatických pravidel a nesprávný způsob jejich aplikace. Rozvoj porozumění slovním výrazům, gramatickým pravidlům a větné stavbě prochází určitými vývojovými fázemi, avšak u dětí se specifickou poruchou učení je typické přetrvávání těchto potíží.

- **Sluchové vnímání**

Důležitá je schopnost sluchové diferenciaci znění jednotlivých hlásek, vnímání rytmu, krátkodobá sluchová paměť.

- **Serialita** se projeví neschopností naučit se vyjmenovat za sebou např. písmena abecedy, vyjmenovaná slova, slovní druhy.

- **Porucha koordinace senzomotorických a kognitivních funkcí**

Dítě není schopné koordinovat psaní jako motorickou aktivitu s kontrolou smyslu psaného textu. Výsledkem jsou zkomoleniny slov, vynechávky a nepřesnosti v odlišení hranic jednotlivých slov a vět.

- **Oslabení kognitivních funkcí a procesů** je příčinou, že dítě má problémy s vybavováním gramatických pravidel. Bývá oslaben proces automatizace, projevují se obtíže v pracovní paměti.

2.4.4. Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, počítání, týká se ovládání základních matematických úkonů. Matematické schopnosti nejsou ovlivněny defektem mentálních schopností nebo nesprávným způsobem vyučování. Matematické schopnosti vyžadují koordinované a integrované fungování různých mozkových struktur, lokalizovaných v obou hemisférách.

2.4.4.1 Dílčí příznaky dyskalkulie – postižení jednotlivých funkcí

Specifická porucha počítání, jak tvrdí Vágnerová²⁷ se rozvíjí na základě kombinace deficitů různých dílčích funkcí, které se nějak podílejí na rozvoji matematických schopností, nebo v důsledku narušení jejich souhry.

- **Obtíže v osvojování názvů čísel (číslovek) a dalších znaků, event. celého počtářského slovníku a v jeho adekvátním používání.**
- **Problémy ve čtení a psaní čísel, někdy bývá tato porucha spojena s dyslexií, event. s dalšími specifickými poruchami.**
- **Zaměňování pořadí nebo polohy číslice, tj. problémy v oblasti specifické sekvenční analýzy.** Děti si pletou jednotky a desítky, obracejí pořadí čísel, dělají chyby při řazení, obtížně chápou, že nějaké číslo může vzniknout složením či rozkladem jiných čísel apod. Potíže vizuální prostorové orientace se projevují při přechodu přes desítku, při násobení a dělení, v číslech s desetinnou čárkou apod.
- **Narušení paměti pro čísla** se může projevit jak na úrovni pracovní paměti, tj. při uchování aktuálních informací, potřebných při řešení daného úkolu, tak i v oblasti dlouhodobého zapamatování a vybavování matematických informací. To se např. projeví obtížemi při fixaci výsledků opakovaných příkladů na sčítání či odčítání, ale i násobilky, a zautomatizování těchto operací.
- **Obtíže v konkrétním uvažování o číslech.** Takto postižené děti mívají problémy s **pochopením symbolické povahy čísla** a ulpívají delší dobu na konkrétních představách.
- **Problémy s aplikací pravidel aritmetických operací, tj. obtíže při osvojování běžných matematických dovedností.** Neschopnost postupovat při řešení úkolu na

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 85)

sebe navazujícími dílčími operacemi je častým problémem dětí s dyskalkulií (Silver a Hagin, 2000). Takové děti používají při počítání velmi primitivních strategií, často dělají procedurální chyby. Jejich počtářské dovednosti se nezlepšují ani po dlouhodobém učení.

- **Porucha matematického porozumění** se projevuje obtížemi při osvojování početních pojmů a chápání vztahů mezi čísly, nebo matematickými symboly. Tyto děti mívají problémy s porozuměním podstaty čísla, těžko chápou vztahy mezi čísly, i časové a prostorové. Děti obtížně rozumí pravidlům třídění a řazení čísel, jejich prostorovému uspořádání i významu, špatně chápou reverzibilitu aritmetických operací.

Utváření početních dovedností, jak říká Novák²⁸, patří v systému školní výuky na jedno z předních míst. Pokud si dítě od počátku školní docházky nemůže z nejrůznějších důvodů postupně a přiměřeně osvojovat budování základních početních dovedností, shledáme nedostatky nejenom ve vědomostech a dovednostech, ale i nechut' se tento předmět učit.

Novák rozlišuje několik typů vývojových dyskalkulií řazených podle vývoje matematických schopností.

***Praktognostická vývojová dyskalkulie** spočívá v narušené praktické manipulaci s předměty (praxie) a poznávání (gnozie) tvarů, počtu apod. Jde o narušení a poruchy v matematické manipulaci s konkrétními předměty (kostkami apod.) nebo jejich symboly (číslicemi, operačními znaménky apod.)*

Projevuje se poruchou třídění předmětů podle barev, velikosti, v porovnávání geometrických tvarů, poruchou prostorové orientace na ploše.

***Verbální dyskalkulie** představuje porušení schopnosti slovně označovat množství a počty předmětů, operační znaky a matematické úkony vůbec, dále zjevnou nejistotu až chybovost při slovním vyjmenovávání číselné řady vzestupně, častěji sestupně.*

K nejtěžším formám patří neschopnost slovně označit hodnotu čísla nebo počet ukázaných předmětů.

²⁸ NOVÁK, J. *Dyskalkulie specifické poruchy počítání*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 1995. ISBN 80-85808-82-X (str. 4, 9)

Lexická dyskalkulie se projevuje sníženou schopností číst matematické symboly, a to nejen číslice, ale i operační znaky a zejména napsané matematické příklady.

Žák může mít problémy ve čtení vicemístných čísel, čísel s nulou uprostřed, desetinných čísel, zlomků, římských číslic, příznačná jsou inverzní čísla např. 63-36.

Grafická dyskalkulie je charakterizovaná výrazně sníženou, resp. narušenou schopností psát číslice, operační znaky, kreslit geometrické tvary apod.

Operacionální dyskalkulie je typická narušenou schopností provádět základní matematické (početní) operace. K typickým projevům patří tendence zaměňovat početní operace, záměna desítek a jednotek při sčítání, nesamostatnost při násobení.

Ideognostická dyskalkulie se dotýká především poruchy chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žáci mají problémy v řešení slovních úloh, v nepochopení principu číselné řady apod.

Vágnerová²⁹ uvádí: *Pro potvrzení diagnózy dyskalkulie je třeba porovnat výsledky v matematice s celkovou úrovní inteligence, popřípadě i s výkony v jiných předmětech. Dyskalkulie se dost obtížně diferencuje, zejména u dětí, které mají snížené rozumové schopnosti a samozřejmě také horší výsledky v matematice.*

Dyskalkulické děti budou mít obtíže nejen v matematice, ale i tam, kde se matematiky užívá, např. ve fyzice. Některé obtíže v matematice jsou způsobeny dyslexií, dysortografií a dysgrafií.

2.4.5. Dyspinxie

Porucha kreslení patří k méně diagnostikovaným, poněvadž je objektivně poměrně obtížně zhodnotitelná. Nápadnými projevy jsou:

- neproporcionalita jednotlivých nakreslených objektů
- neefektivní rozvržení kresebné plochy
- silný tlak na tužku
- časté opravy, gumování (celkově neúhledný projev)
- roztřesené linie

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4 (str. 83)

Projevy dyspinxie, jak říká Müller³⁰, se mohou kombinovat s projevy grafické dyskalkulie (dítě nedokáže napodobit ani jednoduchý geometrický obrazec, má problémy v rýsování) nebo dysgrafie. Jeho projev je navíc komplikován neschopností rozvrhnout si postup, popřípadě je zpomalován problémy s kresebným nářadím (lámavost pastelek, rozmazávání barev, atp.).

2.4.6. Dismuzie

Základem dysmuzických obtíží je narušená schopnost vnímání a reprodukce hudebního rytmu (což se může projevovat i ve čtení a psaní), neschopnost nasazení správného tónu či udržení melodie, zapamatování si melodie.

2.4.7. Dyspraxie

Představuje jednu z nejnověji sledovaných oblastí specifických vývojových poruch učení. Projevuje se celkovou neobratností, poruchami koordinace pohybů (v oblasti hrubé i jemné motoriky), poruchami rovnováhy. Dítě se celkově jeví jako nešikovné.

Projevy dyspraxie se mohou promítat i do obtíží při malování, psaní a v tělesné výchově. Dítě není schopno adekvátně napodobit pohyb, nejistě určuje pravou a levou stranu na vlastních končetinách. Důsledky se mohou projevit i v dospělosti, např. má problémy ve vnímání tělesného schématu.

2.5 Diagnostika specifických poruch učení

Diagnostika je východiskem výchovně vzdělávacího procesu a reedukace především. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Samotná diagnostika specifických poruch učení ve školním věku, tak jak se provádí v pedagogicko-psychologických poradnách, má v současné době, jak tvrdí Švancarová³¹, poměrně široký repertoár užívaných testových metod. Jedná se o testy inteligence, zkoušky

³⁰ MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-224-0231-9 (str. 79)

³¹ ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9 (str. 7)

sluchového a zrakového vnímání a rozlišování, koordinace oka a ruky (senzomotoriky), řeči, pozornosti, paměti i didaktické testy v oblasti čtení a psaní.

Diagnostika může být provedena až tehdy, když se dítě učí číst, psát, počítat, tedy v době školní docházky. Řada autorů však propaguje včasnější zachycení dílčích deficitů v oblasti percepční a motorické v předškolním věku nebo na počátku školní docházky. Posouzením školní zralosti je možné odložit školní docházku o jeden rok.

2.5.1. Nepřímé zdroje diagnostických informací

Rozhovorem s rodiči získáme velmi důležité informace, cenné jsou také zkušenosti rodičů, zprávy o vývoji dítěte.

Pokud přichází dítě se školními potížemi je významným zdrojem informací **rozhovor s učitelem dítěte**. Školní úspěch závisí nejenom na možnostech a schopnostech žáka, ale i na pedagogických schopnostech učitele. Učitelovy postřehy o práci dítěte jsou velmi důležité.

Rozhovor s dítětem je podle Zelinkové³² důležitý z hlediska komplexního pochopení situace, posouzení vývoje a současného stavu. Způsob, jakým dítě vnímá situaci, nelze přehlížet nebo podceňovat, protože prožitek ovlivňuje jeho chování.

2.5.2. Přímé zdroje diagnostických informací

Diagnózu můžeme stanovit analýzou školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Pomocí speciálních zkoušek a testů (viz. příloha č. 1) jsou hodnoceny výkony dítěte v jednotlivých percepčních oblastech. Podle Zelinkové³³ diagnostika spočívá v **hodnocení výkonu ve čtení**. Z diagnostického hlediska se hodnotí rychlost čtení, porozumění čtenému textu, analýza chyb, které dítě při čtení dělá, a chování dítěte při čtení. Také **písemné práce** jsou cenným zdrojem informací. Cílem vyšetření je zjištění úrovně rozvoje grafomotoriky i písářských návyků. Sleduje se způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, způsob psaní (plynulost tahů, přítlak, velikost a sklon písmen), rychlost psaní, používání gramatických pravidel. **Vyšetření sluchového vnímání** spočívá ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy řeči, v rozlišování di, ti, ni a dy, ty, ny, ve vyšetření sluchové diferenciaci délky samohlásek, zároveň sleduje sluchovou paměť a výslovnost. Ke **zjišťování úrovně zrakového vnímání**

³² ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávání program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X (str. 24)

³³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8 (str. 34)

(viz příloha č. 2) se nejčastěji používá Edfeldtův test spočívající v horizontální a vertikální inverzi písmen a číslic, v rozlišování pozadí a figury, percepci geometrických tvarů, ale i zjišťování zrakové paměti. Ke **zjišťování úrovně pravolevé a prostorové orientace** se používá Soubor specifických zkoušek vypracovaný Z. Žlabem. Zkouška obsahuje orientaci ve čtverci, na sobě a na druhé osobě. **Vyšetření řeči** se zaměřuje na výslovnost, vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu, výskyt specifických poruch řeči. Provádí se i **soubor zkoušek k diagnostice LMD**. Vyšetření spočívá ve zkoušce pohybové a vizuomotorické koordinace, orientaci vpravo-vlevo, kresby podle předlohy apod.

Další speciálně zaměřené zkoušky - K nim patří například zkouška laterality, kresba postavy, test koncentrace pozornosti, zkoušky zaměřené na zjištění úrovně matematických schopností.

Diagnostika matematických schopností spočívá na aplikaci speciálně vypracovaného souboru testů a zkoušek, aby mohla být posouzena široká škála podstatných dispozic (viz příloha č. 3).

Testy (viz příloha č. 4), jak píše Zelinková³⁴, podávající informace o výkonu jednotlivce, jsou používány pro posouzení celkové úrovně a pokroku v dané oblasti, pro diagnostiku předností a slabin jednotlivce, plánování pedagogických postupů a sestavení individuálních vzdělávacích plánů.

2.6 Organizace péče o děti s poruchami učení

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice se začalo po roce 1989 postupně přibližovat kritériím přijímaným ve vyspělých zemích světa. V současnosti máme větší možnosti poskytnout těmto dětem účinnou pomoc. Je rozvinuta síť školských a zdravotnických zařízení, pomoc poskytují pedagogicko-psychologické poradny, dětské psychiatrické poradny, logopedické poradny poskytující odborné vyšetření i ambulantní nápravu.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam patří žáci se specifickými poruchami, je uzákoněno zákonem č.561/2004³⁵ a vyhláškou č.73/2005 Sb³⁶.

³⁴ ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X (str. 38)

³⁵ Zákon č. 561/2004 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

³⁶ Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

V zákoně č. 561/2004 jsou některé důležité body, které umožňují vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.

2.6.1. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami podle zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č.73/2005 Sb

Podle tohoto zákona §16 říká, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení.

Podle tohoto zákona mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění. Délku středního a vyššího odborného vzdělávání může ředitel školy ve výjimečných případech jednotlivým žákům nebo studentům se zdravotním postižením prodloužit, nejvýše však o 2 školní roky.

Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají také právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.

Podle § 18 ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. říká, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, kterými je myšleno využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků. Vyhláška také hovoří o individuálním vzdělávacím plánu.

2.6.2. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, vedením školy, žákem a jeho rodiči, pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření popřípadě i doporučení odborného lékaře. Je součástí dokumentace žáka. Obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální péče, o časovém rozvržení učiva, o poskytnutí kompenzačních a učebních pomůcek, o způsobu hodnocení a klasifikace, o spolupráci s rodiči i podílu žáka na terapii (viz. příloha č. 5).

Jeho význam spočívá v tom, že umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky.

Musí být vypracován vždy v případě integrace žáka se specifickými poruchami do běžné třídy.

2.7 Žáci se specifickými poruchami učení a jejich učitelé

2.7.1. Pohled na žáka se specifickými poruchami učení

Přes obecně rostoucí povědomí o této kategorii postižení mezi laickou, rodičovskou i odbornou veřejností, je skutečná znalost této problematiky většinou teoretická.

Kaprová³⁷ uvádí, že *jsme povětšinou na jedné straně schopni přiznat proklamativně dětem s různými formami zdravotního postižení, a tedy i specifickými poruchami učení, právo na individuální uspokojování jejich specifických potřeb, ale na straně druhé jsme schopni je ve škole pro jejich charakteristické problémy jedním dechem zatracovat a dohánět do situací, které jsou pro ně zdrojem každodenních frustrací a pocitu úzkosti, strachu, permanentních neúspěchů a zklamání. To se projevuje v každodenní konfrontaci neúspěchů žáka se specifickými poruchami učení ve školní práci s požadavky mnohých učitelů, včetně jejich reakce na zmíněné neúspěchy.*

Nedostatečná znalost podstaty postižení a jeho projevů vede často k nesprávným soudům, nesprávným pedagogickým závěrům a často nebezpečným zjednodušením.

Jak dále uvádí, v pedagogické praxi se můžeme setkat se dvěma nesprávnými extrémními přístupy. V prvním případě je dítě nepřiměřeně ochraňováno a jsou mu tolerovány všechny chyby a neznalosti, učitelé se ho obávají klasifikovat horší známkou nebo nevyžadují plnění běžných školních úkolů. Výsledkem je zmatená osobnost, neschopná normální sebereflexe, která bude v budoucnu vystavena mnohým traumatům. V druhém případě jsou jedinci v prostředí běžné třídy vystavováni permanentním stresům a tím se v nich pěstuje představa, že jsou hloupí, leniví a neschopní.

Děti se specifickou poruchou učení nejsou schopné dosáhnout stejných výsledků, nemohou se srovnávat s ostatními (viz. obr. 2). Požadavky školy nezvládají, i když se snaží. Často je rodiče nutí k nápravným cvičením, ale výsledek se nedostavuje tak rychle a neodpovídá vynaloženému úsilí. Opakovaný pocit neúspěšnosti zhoršuje riziko zhoršeného sebehodnocení a nedostatečné sebedůvěry. Sebehodnocení a z něho vyplývající sebedůvěra ovlivňuje způsob, jakým dítě potíže vyplývající z poruchy zvládá. Toto riziko se zvyšuje, jestliže se od nich neočekává nic pozitivního a nevěří se, že jsou schopné lepšího výsledku. Děti se potom mohou stát nadměrně úzkostnými, často se projevují rezignací a pochybnostmi ve své vlastní síly a možnosti. Opakovaný neúspěch také vede ke snížení motivace k učení, špatné zkušenosti vedou k tomu, že se dítě přestává snažit. Mnohé děti získávají negativní vztah k některým předmětům, vyučujícím, i ke škole vůbec. Mohou se u nich objevit psychosomatické problémy jako např. bolesti hlavy, nevolnost, zadržávání v řeči, nespavost, plačtivost, podrážděnost, ale i agresivita, snaha na sebe upozornit a vyniknout v něčem jiném. Některé děti mohou na výukové problémy reagovat negativním pohledem na svět, zlostí a

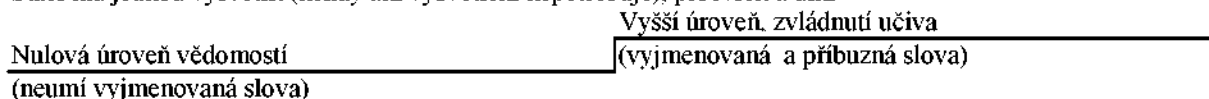
³⁷ KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vyd. Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5 (str. 22)

vztekem, vzdorem, hostilitou a různě projevenou agresí proti těm, kteří je do stresující situace dostávají, ať už jsou to rodiče, učitelé nebo úspěšnější vrstevníci. To vše však závisí na věku, osobnostních vlastnostech dítěte, na odolnosti k zátěži, na podpoře rodiny, ale také na pozici ve třídě.

Obr. 2 – Analýza úkolu

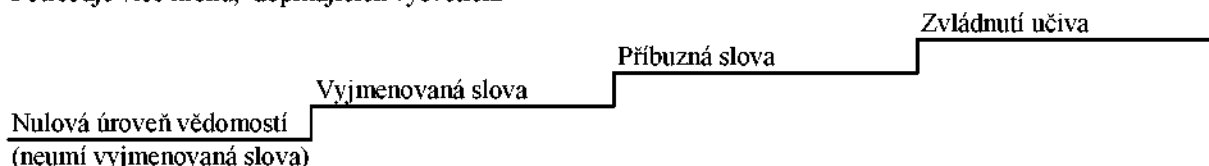
Nadaný žák

Stačí mu jednou vysvětlit (někdy ani vysvětlení nepotřebuje), procvičit a umí



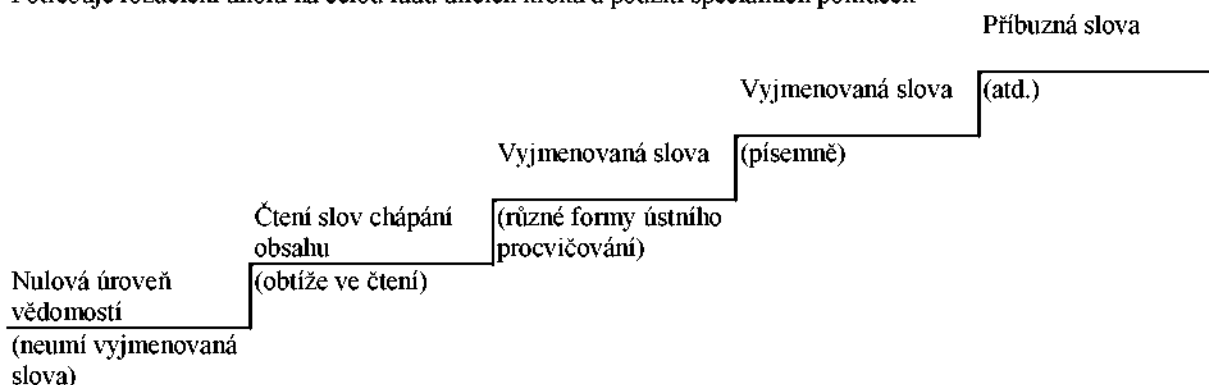
Průměrný žák

Potřebuje více kroků, doplňujících vysvětlení



Žák se specifickými poruchami učení

Potřebuje rozdělení úkolu na celou řadu dílčích kroků a použití speciálních pomůcek



Matějček³⁸ uvádí, že negativní atribuce, tendence rodičů hledat příčinu školského selhávání v lenosti, nepozornosti a nedostatku úsilí dítěte, jejich netrpělivost a nespokojenost s jeho výsledky a eventuální afektivní výbuchy přispívají k narušení celkové atmosféry a k udržení či zhoršování negativního emočního ladění dítěte. Dalším zátěžovým faktorem je neshoda a napětí či dokonce konflikt mezi rodiči a učiteli, dítě se pak necítí dobře nikde, doma ani ve škole.

³⁸ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kolektiv *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-24-II73-3 (str. 47)

Častá neúspěšnost vede ke vzniku sekundárních problémů, kromě výukových problémů se objevují problémy psychické. Děti s poruchami učení mívají obecně zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebehodnocení. Zvláště to platí, jak tvrdí také Jucovičová³⁹, u dětí s poruchami učení na bázi lehké mozkové dysfunkce, kde jsou přítomny poruchy emotivity, emoční labilita, afektivita atd. Děti na druhém stupni však tuto zátěž prožívají již dlouhodobě, jde tedy o dlouhodobě působící emocionálně náročnou životní situaci. A to již má na formování psychiky nezanedbatelný vliv. Úzkostnost, nejistota, snížené sebevědomí a sebedůvěra bývají častým rysem. U dětí dochází i k reaktivním změnám v jejich chování vlivem dlouhodobě působících náročných situací, jde o obranné reakce. Můžeme zaznamenat neurotické reagování, které se projeví zvýšenou afektivitou, neklidem, nesoustředěností, nebo i psychosomatickými obtížemi jako např. bolesti hlavy, břicha, průjmy, zvracení, tiky, neurózy řeči, noční děsy atd. U starších dětí, jak říká Jucovičová bývá časté i reaktivní chování ve formě útěků, jak z vyučování, tak z rodiny, ale i útky do nemoci, do svého vnitřního světa, fantazie, útky od reality. Časté bývají negativistické reakce, lhaní k odvrácení potíží. Neúspěšné děti se často uchylují k poutání pozornosti spolužáků a učitelů nevhodnými způsoby, předváděním, agresivní reakcí jak slovní, tak fyzickou, ale i autoagresí. Je třeba tomuto negativnímu vývoji zabránit.

Z výše uvedeného vyplývá, že situace dětí se specifickými poruchami učení, jak na prvním tak i na druhém stupni základní školy, není jednoduchá. Moderní přístupy, které staví na tom, co dítě umí, co může splnit a jak to dokáže splnit, by měly dětem pomoci zažívat pocity úspěchu mnohem častěji.

2.7.2. Učitelé žáků se specifickými poruchami učení

Učitel je pro dítě školního věku důležitou autoritou, která může jeho život do značné míry ovlivnit. Dítě si k němu vytváří svůj osobní vztah, jeho ocenění se stává motivací pro jeho další práci. Na počátku školní docházky, kdy se potíže v učení objevují, je důležité, jak se učitel zachová. To znamená, zda ho bude povzbuzovat, pomáhat mu a poskytovat oporu a pocit bezpečí nebo zda ho bude chápat jako zdroj ohrožení. Ve střední školním věku se u těchto dětí vztah ke škole mění a stabilizuje, mění se i vztah k učiteli. Děti kladou více důraz na spravedlnost a respektování daných pravidel.

³⁹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001 (str. 16)

Matějček⁴⁰ říká, že je pro ně těžké pochopit význam kontextu či různých důvodů, které vedou ke zdánlivě nespravedlivé klasifikaci. Např. když dá učitel lepší známku dítěti, které sice tolik neumí, ale vynaložilo hodně úsilí, aby podpořil jeho motivaci. Z toho vyplývá občasná nespokojenost s individuálním přístupem učitele k nějak znevýhodněnému spolužákovi. Individuální přístup musí vysvětlit a tím zamezit nebezpečí projevů nevraživosti a nepochopení ze strany vrstevníků. Učitel může ovlivnit způsob, jakým žák chápe svoje postavení ve třídě, svůj výkon i problémy tím, jaký jim přičítá význam, jak je interpretuje a komentuje, jaká má očekávání a jak je dítěti prezentuje. Může ovlivnit i jeho pozici mezi vrstevníky, protože spolužáci přijímají názor a hodnocení učitele, i když v různé míře, v závislosti na dosažené vývojové úrovni.

2.7.3. Možnosti přístupu učitele k dětem se specifickými poruchami učení

Pro učitele není vždy jednoduché najít optimální přístup a uplatnit moderní teoretické poznatky. Kaprová⁴¹ poukazuje, že nezdědka se stává, že žáci se specifickými poruchami učení jsou ve škole neúspěšní a zaplňují lavice speciálních a praktických škol. To je při současné úrovni poznání a při současných legislativních možnostech špatnou vizitkou práce všech zúčastněných odborníků a vyvolává oprávněnou kritiku.

Dnešní přístup ve škole je zaměřen především na učení se znalostem a dovednostem, měl by vycházet z toho, co žáci znají, co umí, v čem jsou dobří, co se jim líbí. Proto bychom měli dodržovat a používat přístupy, které žákům toto umožní.

Tak např. M. Kavale⁴² uvádí tyto přístupy:

- nevěnovat dítěti přemrštěnou pozornost
- nechat dítě prožít pocit úspěchu a nebázirovat na jeho slabostech
- učit děti, že existují rozdíly nejen ve zjevu, ale i ve vlastnostech a zkušenostech jednotlivců, aby ho akceptovaly
- spolupracovat s rodinou
- odmítat konfrontaci, vyhýbat se sarkasmům a uspěchaným soudům
- seznámit se s individuálními potřebami dítěte

⁴⁰ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kolektiv *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-24-II73-3 (str. 181)

⁴¹ KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vyd. Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5 (str. 23)

⁴² KAVALE, M., NEDVĚDOVÁ, S., PILAŘOVÁ, M. *Děti s potřebou specifické péče – Praktická příručka pro práci učitele*. 1. vyd. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-3-8 (str. 13)

- jasně dítěti definovat pravidla, krátké a jednoduché instrukce
- nechat dítěti pocítit jeho význam, posilovat sebeúctu
- nechtít po dítěti, aby zaznamenalo pokrok, jestliže ho nemotivujeme, aby ho dosáhlo, vytvořit systém odměn a pochval
- věřit v hodnotu komunikace
- vyvažovat teoretické znalosti praktickou a konkrétní činností, výlety, návštěvy různých pracovišť
- vytvářet pozitivní vztah mezi dítětem a učitelem
- rozvíjet u dětí prosociální chování organizováním společných aktivit
- citlivě vyjadřovat nespokojenost s chováním či výkonem žáka
- učitelé by neměli skrývat své pocity před kolegy

K porovnání uvádím několik obecných doporučení pro práci s žáky se specifickými poruchami učení tak, jak je popisuje Kaprová⁴³:

- Vysvětlete žákovi, v čem tkví jeho potíže. Možná, že si je svých problémů vědom, ale vysvětlení mu pomůže je lépe pochopit a také pochopit sebe sama.
- Podporujte žakovu sebedůvěru. Předchozí zkušenosti ho postavili do role neúspěšného člověka. Nyní přichází příležitost tento stav změnit. Pomozte mu změnu uskutečnit.
- Posad'te žáka blízko k vám a podporujte přátelskou atmosféru.
- Buďte dobrými pozorovateli a reagujte operativně na žakovy specifické potřeby. Naučte se rozlišovat, kdy má žák tendenci ze svého problému těžit nepřiměřené úlevy a vyhnout se plnění úkolu, případně kdy hodlá zakrýt faktickou neznalost.
- Nevystavujte žáka zbytečně časovému tlaku zadáním úkolů pro daný časový limit. Tato situace spíše orientuje snahu žáka být první než plnit úkol bez chyb. Výsledek soutěže může opět žáka zařadit do pozice neúspěšného.
- Netrvejte vždy na splnění úkolu v danou chvíli. Rozumnou organizací práce bude žák schopen splnit úkol později v průběhu hodiny.
- Neopakujte stereotypně žákovi jeho nezdary, volte konstruktivní kritiku – je lépe poukázat na příčiny nezdaru a na cesty zlepšení situace, než pouze poskytovat negativní zpětnou vazbu.

⁴³ KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vyd. Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5 (str. 54)

- Umožněte žákovi používat kompenzační pomůcky (kalkulátor, počítač, magnetofon, aj.).
- Umožněte žákovi psát do sešitu s alternativním řádkováním (zejména u žáků s dysgrafií).
- Ujistěte se, že žák rozumí zadání úkolu. Jelikož má obtíže v přečtení nebo v opisu zadání, přečtěte zadání spolu s ním.
- Vytvořte konstruktivní spolupráci s rodiči.
- Pokud známkuje žákovu práci, soustřeďte se na výkony, které žák zvládl. Známkování by nemělo být pro žáka demoralizující nebo naopak nereálně nadhodnocené. Vhodnější je rozbor chyb než jejich křiklavé zatržení.
- Nalezněte oblast, ve které je žák zdatný a poukazujte na jeho dobré výsledky.
- Umožněte žákovi ve škole zažívat úspěch.

Všechny tyto body ukazují učitelům reálnou a pro dítě spravedlivou cestu v práci. Vzdělávání žáků vyžaduje nejenom prostor vymezený legislativními předpisy, ale především nenahraditelné mistrovství a skutečnou lidskou empatii, porozumění a profesionální zaujetí učitelů.

Aby se učitel mohl chovat pedagogicky citlivě, musí mít o specifických poruchách dostatek informací. Znalost problematiky přispívá k porozumění situace a vytvoření adekvátního očekávaného rozvoje dovedností. Informovaný učitel není nerealisticky optimistický, ale ani zbytečně nerezignuje.

2.8 Náprava specifických poruch učení

Specifické chyby a obtíže, které byly diagnostikovány, nevymizí pouhým opakováním. Je třeba použít speciálně pedagogické postupy a metody práce zaměřené na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání nebo na nápravu percepčně motorických funkcí.

Náprava, jak říká Pokorná⁴⁴, by se měla řídit jistými pravidly, které dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují jejich účinnost.

⁴⁴ POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-570-9 (str. 232)

Zaměřujeme terapii na specifiku jednotlivého případu, zaměřujeme se na intelekt dítěte, schopnost koncentrace, volní vlastnosti, motivaci k práci, na prestiž vzdělání v rodině, podporu učitelem, rodičem. Vždy vycházíme z individuality dítěte.

Psychologicky analyzujeme celkovou situaci dítěte, především vztah dítěte k učení i přes dlouhodobé neúspěchy, analyzujeme očekávání rodičů, vztahy mezi rodiči a dětmi.

Přesná diagnostika obtíží dítěte pomůže ve výběru nápravné techniky nácviku určitých jevů, které dítě nezvládá nebo má problémy.

Musíme stanovit obtížnost jednotlivých úkolů. Cvičení, která má dítě provádět musí být přiměřená jeho schopnostem, aby nebyly ani příliš těžké nebo lehké, musíme stanovit druh cvičení a náročnost.

Dítě by mělo zažít úspěch již při první hodině nápravy v poradně nebo ve škole – v té činnosti, kde selhávalo.

Při nápravě postupujeme po malých krocích, obtížnost musí odpovídat možnostem dítěte.

Pracujeme pravidelně, pokud možno denně. K systematické práci vedeme i rodiče. Každodenním cvičením máme větší šanci na úspěch.

Cvičení provádíme s porozuměním, dítě vždy musí rozumět tomu, co nacvičuje a proč to nacvičuje, jen tak dosáhneme znovuvybavování a znovuvědomování nacvičeného jevu.

Aby dítě pracovalo aktivně a uvědoměle, musí se dokonale soustředit. K tomu je třeba vytvořit správné podmínky.

Náprava vyžaduje obvykle dlouhodobý nácvik. Protože úspěchy se budou dostavovat postupně, je třeba trpělivosti.

Schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme musíme cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována. Úkolem terapie je pomoci dítěti odstraňovat postupně jednu obtíž za druhou.

Při nápravě používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit – dítě potřebuje mít takový model řeči, který se nejvíce blíží běžné řeči. Princip přirozenosti nápravy platí i u překonávání dysgrafických a dyskalkulických obtíží.

Vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, musí mít strukturu – děti potřebují porozumět přehledům, které jsou jasně strukturovány. Úkolem nápravy je vnést řád do vědomostí dítěte, informace mu předkládáme systematicky i po obsahové stránce.

2.8.1. Cvičení na rozvoj poznávacích funkcí

Učitel v rámci vyučovacích hodin v běžných třídách může zařadit cvičení na rozvoj poznávacích funkcí. Budou sloužit ke zpestření hodiny i pro ostatní žáky. Vždy budeme však vycházet od jednoduchých až po náročnější s ohledem na věk žáků.

Sluchová diferenciacce řeči

Sluchová analýza a syntéza řeči:

- rozlišování slov ve větě – určení počtu slov
- rozkládání slova na slabiky
- slovní kopaná
- určování první hlásky, slabiky
- hledání slov se stejnou hláskou
- vytleskávání, určování pořadí slabik
- sluchové hádanky

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

- hry se slovy - děti se specifickou poruchou mají molitanové tabulky
- slova začínající slabikou např. di

Sluchová diferenciacce délky samohlásky:

- cvičení s pomocí bzučáku
- vytleskávání slov

Zraková percepce tvarů

Rozpoznávání jemných rozdílů

- v řadě různých prvků označit ten, který je vůči ostatním otočen vertikálně nebo horizontálně
- v řadě prvků označit prvek zrcadlově obrácený
- v řadě různých prvků označit dva stejné
- v souboru dvojice najít takové, kde dva prvky nejsou stejné
- ve skupině prvků vyhledat podle vzoru příslušný prvek

Rozpoznávání podobných tvarů písmen

- obtahování předepsaných tvarů (tiskacích i psacích) na hrubém povrchu prstem (jemný smirkový papír)

- psaní tvarů písmen (tiskacích i psacích) na hrubém povrchu prstem (tácek s rýží, krupicí, pískem)
- obtahování tvarů písmen (tiskacích i psacích) psacím náčiním na velké ploše
- modelování tvarů písmen
- doplňování písmen v textu
- domýšlení nedokončených písmen
- odhadování písmen psaných dítěti do dlaně, na záda, na hřbet ruky (bez zrakové opory)
- vyhledávání, zaškrtávání inkriminovaných písmen v textu
- rychlý a přesný postřeh písmen
- fixace písmen pomocí obrázkové abecedy (nejlépe s citovým nábojem)

Analýza a syntéza tvarů

- skládání rozstříhaných obrázků
- dokreslování obrázků
- překreslování určitého vzoru zakresleného v síti
- vybrat z množství jevů podstatné věci

Procvičování zrakové paměti

- zapamatovat si exponovaný obrázek, nakreslit jej, popsat
- postupně zkracovat časový limit exponování
- řadit sérii krátce exponovaných obrázků, věcí
- pokračovat v započatém systému řazení prvků, střídání geometrických tvarů
- Kimova hra
- Využití her např. pexeso, puzzle, mozaiky

Cvičení očních pohybů

- řazení prvků zleva doprava - dokreslování, vybarvování
- čtení s ukazovátkem
- čtení s okénkem (postupné odkrývání nebo zakrývání textu)

Vnímání figury a pozadí

- z bohaté sítě vybrat a obtáhnout určitý obrázek (skrytý obrázek, kočka hledá myš apod.)

Prostorová orientace

- nacvičování základních pojmů (nahore, dole, uprostřed, před, za, hned před, hned za, mezi, pod, vedle, u)
- pomocí výše uvedených předložek vést dítě k popisu polohy objektů vzhledem k vlastní osobě, určování vzájemné polohy dvou různých objektů (např. pod stolem je židlička), situování objektů (kde předmět leží - např. ve třídě)
- rozhodovat o vzájemné poloze dvou objektů
- manipulace s různými předměty podle místa určení
- zakreslování jednoduchých obrázků podle diktátu (zakresli na výkres do pravého rohu nahoru míček)

Pravolevá orientace

- orientace na tělesném schématu
- orientace v ploše (napravo, nalevo)
- orientace v prostoru
- orientace na těle druhé osoby
- orientace vzhledem k jiným objektům

Orientace v čase, posloupnost

- pořadí hlásek ve slově, sluchem určí první, poslední
- užití pojmů: dnes, zítra, hned, jindy, pozítří
- orientace v týdnu, měsících, ročních obdobích
- znalost relativního trvání časových úseků (co je delší - jeden týden nebo sedm dní)
- sled událostí - vypravování, řazení děje

Rozvoj pohotovosti mluvidel a slovní zásoby

- procvičování výslovnosti: obtížná slova, zvl. složeniny (lokomotiva, nejnepříjemnější)
- procvičování výslovnosti slov i slovních spojení, vět
- vyhledávání podřazených slov k nadřazeným
- cvičení melodie hlasu při čtení věty oznamovací, tázací, rozkazovací
- cvičení jedním dechem
- řekni co nejvíce slov jedním dechem
- správná výslovnost sykavek

- slova, kde leží vedle sebe hlásky akusticky blízké (švestky, sušenka, žížala, cvrčci, šašci, suši; věty: Na stromě visí suché švestky)

Využití říkadel, rozpočítadel, pomalý přednes básniček, vytleskávání rytmu řeči, hledání rýmů atd.

2.8.2. Reedukace specifických poruch učení

Pro reedukaci specifických poruch učení platí doporučení, která je třeba respektovat. Jak říká Zelinková⁴⁵, reedukaci v žádném případě neomezujeme pouze na tu oblast, v níž se porucha projevuje nejvíce. Reedukace dyslexie není opakované čtení, dysortografii nelze odstranit opakováním diktátů. Vzhledem k tomu, že osvojování čtení je podmíněno rozvojem dílčích funkcí, zaměřujeme se nejdříve na jejich rozvoj. Reedukace vychází z diagnózy, která se v průběhu práce s dítětem zpřesňuje. Na základě diagnózy se volí i nejvhodnější metoda práce, popř. se metoda mění, pokud se ukazuje jako neúčinná.

Reedukace dyslexie využívá k vyvozování písmen tiskacích i psacích řídky s obrázky, přírodní zvuky, spojení s pohybem, modelování písmen, malování nebo vyrývání písmen do písku, krupice, vnímání tvaru hmatem. Využívá co nejvíce smyslů. K analyticko-syntetické činnosti využívá písmena na kostkách, drátech, prádlové gumě, hláskování slov, skládání slabik. Při nácviku porozumění čteného textu provádí přiřazování slov nebo vět k obrázkům, ilustrace textu, domýšlení textu, čtení krátkých textů. Při reedukaci využíváme různá rytmická cvičení, orientaci v prostoru (cesty v bludišti), čtení textu sestaveného z různých typů písmen, čtení neúplných vět, slovní hříčky, přesmyčky apod.

Reedukace dysgrafie je zaměřena na celou osobnost dítěte, po motivaci k práci následují cvičení zaměřená na rozvoj dovedností ke psaní. Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin a hlavy. Paže procvičujeme máváním, kroužením, upažováním, dlaně např. otevíráním nebo zavíráním v pěst. Jemná motorika je rozvíjena pohybem rukou a prstů např. při modelování, trhání papíru, navlékání korálků, cvičením pohybové paměti apod. Důležitý je nácvik správného držení psacího náčiní. Psaní předchází uvolňovací cvičení např. na svislé nebo šikmé ploše křídami, voskovými pastelkami apod. Plynulost a rytmus pohybů při psaní mohou být podporovány říkadly nebo písničkami.

Při **reedukaci dysortografie** se individuálně zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb, v menší míře

⁴⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8 (str. 60)

na zvládnutí mluvnického učiva. Zaměříme se na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek např. grafickým znázorňováním, vytleskáváním. K rozlišování slabik dy - di, ty - ti, ny - ni využíváme např. tvrdé kostky se slabikami, soubor doplňovacích cvičení. Chyby v rozlišování sykavek bývají podmíněny špatnou výslovností a nedostatečným sluchovým vnímáním. Volíme cvičení např. na opakování slov po učiteli, karty s obrázky, písmeny. Příčinou vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik bývají nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, snížené schopnosti vybavovat si písmena, poruchy soustředění, grafomotorické obtíže. Při odstraňování chyb tohoto typu se zaměřujeme na cvičení sluchové analýzy a syntézy, důsledně vyžadujeme pečlivou artikulaci, rozvíjíme sluchové vnímání. Při nedodržování hranice slov, které jsou způsobeny obtížemi ve sluchové analýze a syntéze, se snažíme např. pomocí obrázků tvořit věty. K osvojování mluvnických pravidel používáme např. karty s mluvnickými pravidly, karty s tvrdým a měkkým „i – y“, doplňovací cvičení. Důležité je zdůvodňování pravopisných jevů a kontrola a oprava písemných prací.

Při **reedukaci dyskalkulie** volíme cvičení a metody podle oblastí, ve kterých dítě selhává. Např. předčíselné představy procvičujeme tříděním prvků, skládáním tvaru z částí, cvičením pravolevé a prostorové orientace, číselné představy určování množství prvků, orientací na číselné ose, porovnáváním čísel. Matematické operace objasňujeme pomocí manipulace s předměty, slovní matematické operace rozbořem úlohy, grafickým znázorněním, uvědoměním si vztahů mezi otázkou a údaji. Dále procvičujeme např. orientaci v čase, chápání číselných řad pomocí her, hádanek a soutěží.

2.8.3. Využití počítače jako doplněk reedukace

Učitelé mohou ve své práci s dětmi využívat počítačů, např. pro žáka s dysgrafií bude počítač vítaným pomocníkem, protože mu odpadne výdej energie při tvoření tvaru písmen a číslic, u žáka s dysortografií program kontroly chyb ho upozorní a umožní mu opravit chyby atd.

Osobní počítač jako pomůcka při osvojování nových vědomostí a dovedností se dnes stává běžnou součástí vybavení nejenom škol, ale i domácností. V současné době lze vybírat z poměrně široké nabídky programů pro výuku cizích jazyků, gramatiky, počátečního čtení, psaní a počítání.

O vhodnosti počítačů a především počítačových programů firmy GeMis i pro děti se specifickými poruchami učení hovoří také Zelinková⁴⁶:

Cvičení mají formu hry. Nepřipomínají tradiční školní situace, které jsou spojeny s neúspěchem, ani běžnou domácí přípravu, která je mnohdy nutným zlem. Při plnění úkolů jsou rozvíjeny psychické funkce, které podmiňují nácvik čtení, psaní a počítání: řeč, zrakové a sluchové vnímání, paměť, jemná motorika, koordinace pohybů, postřeh, prostorová orientace. V porovnání s běžnými pomůckami, které jsou statické, umožňuje počítačový program manipulaci s obrázky, jejich otáčení a posunování přispívá k rozvíjení prostorové představivosti a tvořivosti. Důležitým momentem je zpětná vazba, dopustí-li se chyby, může si ji sám opravit. Tím se zvyšuje jeho sebevědomí, samostatnost v řešení úkolů, dovednost učit se z vlastních chyb. Pozitivním rysem je postupné zvyšování náročnosti.

Programy nabízejí mnoho variant úkolů, zásoba slov a textů je v nich rozsáhlá, ve všech úkolech se cvičí přesnost zrakového vnímání a zraková paměť, práce s myší rozvíjí jemnou motoriku, přesnost a koordinaci pohybů, důležitá je i dovednost určování figury a pozadí.

O nezbytnosti počítačů nelze tedy pochybovat, je jen třeba využít správných programů a postupů v práci s dětmi se specifickými poruchami učení, tak aby docházelo k rozvoji funkcí potřebných k učení. Počítač se stane pomocníkem nejenom pro žáka, ale i pro učitele.

Využití počítačů k reedukaci specifických poruch učení má i svá rizika. Technika nenahrazuje pravidelnou reedukaci dítěte. Chybí osobní kontakt, ale také individuální přístup k jednotlivým žákům podle druhu specifické poruchy učení. Dále chybí okamžité reagování na chybu, chyba není zdůvodněna a může dojít k opakované fixaci chyby. Počítačové programy je třeba používat pouze okrajově např. na zpestření hodiny reedukace, na procvičení určitých úkolů. Neměly by se stát hlavní a pravidelnou součástí hodin reedukace.

⁴⁶ ZELINKOVÁ, O.: *Čteme a počítáme s počítačovými programy firmy GeMis*. 1. vyd. Praha: DYS, 2002. ISBN 80-86255-02-6 (str. 3)

3 Praktická část

3.1 Cíl praktické části

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení.

Cílem praktické části je charakterizovat jedince se specifickými poruchami učení v učebním procesu z pohledu učitele.

Cílem praktické části bakalářské práce je pomocí dotazníku zjistit postoje učitelů k dětem se specifickými poruchami učení na zvolené škole, charakterizovat metody práce používané učiteli v učebním procesu při práci s dětmi se specifickými poruchami učení, charakterizovat žáky se specifickými poruchami učení a jejich projevy z pohledu učitelů, ale také zjistit úroveň informovanosti učitelů zvolené školy o specifických poruchách učení.

Nároky na žáky z důvodu rozšíření vzdělanostní základny stoupají, proto je důležité hledat nové cesty ve výchově a vzdělávání dětí a to nejenom se specifickými poruchami učení. Proto bych se chtěla v praktické části bakalářské práce věnovat právě práci učitelů a zjistit, zda učitelé na zvolené škole pracují s dětmi se specifickými poruchami učení s použitím správných metod práce a také zjistit, jak tyto žáky charakterizují.

3.1.1. Stanovení předpokladů bakalářské práce

1. Lze předpokládat, že většina učitelů je obeznámena s problematikou specifických poruch učení a ví, odkud má čerpat nové informace.
2. Lze předpokládat, že většina učitelů pracuje s dětmi individuálně podle druhu poruchy a s použitím vhodných metod práce.
3. Lze předpokládat, že většina učitelů dokáže rozpoznat odlišné projevy žáků se specifickými poruchami učení.

3.2 Použité metody

K získání potřebných údajů byla zvolena metoda nestandardizovaného dotazníku, která je určena k hromadnému získávání údajů a zjišťování mínění a postojů dotazovaných k daným jevům. Tato explorativní metoda umožňuje kvantitativní analýzu shromážděných dat.

V úvodní části byl uveden cíl dotazníku, pokyny k jeho vyplnění a také poděkování za spolupráci a ochotu při jeho vyplnění. Druhá část obsahovala vlastní otázky sloužící k získání potřebných informací.

Pro průzkum byl použit nestandardizovaný dotazník (viz příloha č. 6) Otázky dotazníku pro učitele školy byly většinou uzavřené, v odpovědích učitelé volili u některých otázek pouze jednu odpověď, v jiných vybírali z více možností. Pouze jedna otázka, která se týkala názoru na odlišnosti chyb dětí se specifickými poruchami učení, byla otevřená.

Typ uzavřených otázek byl zvolen z důvodu co nejsnazší pochopitelnosti a v co největší snaze usnadnit vyplňování dotazníku. Dalším důvodem bylo snazší zpracování získaných údajů.

3.3 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Průzkum probíhal na Základní škole v Nymburce. Tuto školu jsem si vybrala z důvodu snadnějšího přístupu k informacím. Zajímalo mě, zda jsou učitelé v době zavádění rámcově vzdělávacích programů připraveni na práci s dětmi se specifickými poruchami učení odlišnými metodami. Zároveň mě zajímalo, jak tyto žáky charakterizují a hodnotí.

Pro vlastní průzkum jsem sestavila dotazník s 23 otázkami.

Tabulka č. 1 - Výzkumný vzorek podle pohlaví

	počet	procenta
Dotazovaní muži	8	20%
Dotazované ženy	32	80%

Respondenti, kteří se průzkumu zúčastnili, byli zastoupeni z 80% ženami a z 20% muži. Z tohoto průzkumu vyplynulo, že většinu učitelů na této škole tvoří ženy. Například na prvním stupni základní školy pracují pouze dva muži.

Tabulka č. 2 - Výzkumný vzorek podle pracovního zařazení

	ano	ne
Třídní učitel	31	9
Učitel jazyka	13	27

Z celkového počtu dotazovaných učitelů bylo třídními učiteli 77,5%, učiteli jazyků 32,5% respondentů.

Z výzkumu vyplynulo, že většina učitelů na zvolené škole je ve funkci třídního učitele a tudíž má možnost setkávat se s žáky častěji.

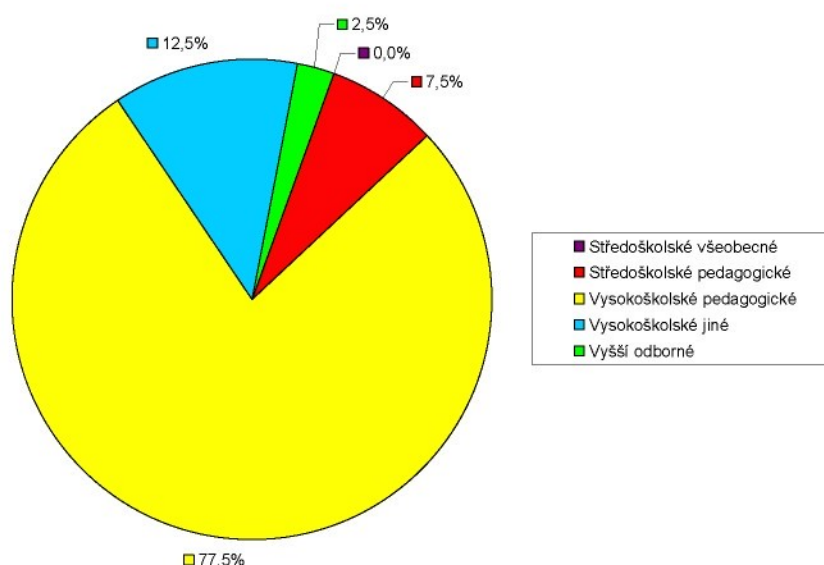
Téměř třetina učitelů vyučuje jazyky. Tento vysoký počet je způsoben tím, že tato škola je zaměřena na výuku jazyků, od šesté třídy se vyučují dva cizí jazyky.

Tabulka č. 3 - Rozdělení vzorku podle dosaženého vzdělání učitelů

Dosažené vzdělání	Počet učitelů	Procenta
Středoškolské všeobecné	0	0%
Středoškolské pedagogické	3	7,5%
Vysokoškolské pedagogické	31	77,5%
Vysokoškolské jiné	5	12,5%
Vyšší odborné	1	2,5%

Průzkumem bylo zjištěno, že 77,5% učitelů na zvolené škole má vysokoškolské vzdělání pedagogického směru, 12,5% učitelů má vysokoškolské vzdělání jiného směru, 7,5% učitelů má středoškolské vzdělání pedagogického směru a 2,5% má vyšší odborné vzdělání.

Graf č. 1 - Rozdělení vzorku podle dosaženého vzdělání učitelů



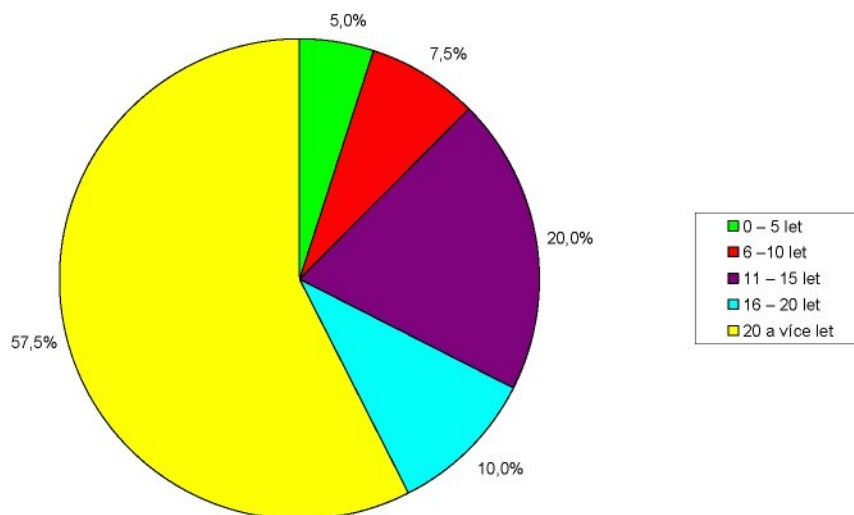
Získané výsledky ukazují, že většina učitelů na zvolené škole má úplné pedagogické vzdělání, žáky učí většinou kvalifikovaní učitelé.

Tabulka č. 4 - Rozdělení vzorku učitelů podle délky praxe

Délka praxe ve školství	Počet učitelů	Procenta
0 – 5 let	2	5%
6 – 10 let	3	7,5%
11 – 15 let	8	20%
16 – 20 let	4	10%
20 a více let	23	57,5%

Dotazníkem byla také zjišťována délka praxe ve školství. 5% učitelů na zvolené škole pracuje ve školství v rozmezí 0 až 5 let, 7,5% učitelů pracuje ve školství v rozmezí 6 až 10 let, 20 % učitelů v rozmezí 11 až 15 let, 10% v rozmezí 16 až 20 let, 57,5% učitelů pracuje ve školství více jak 20 let.

Graf č. 2 - Rozdělení vzorku učitelů podle délky praxe



Většina učitelů na této škole je kvalifikovaných, má ukončené vysokoškolské pedagogické vzdělání a pracuje ve školství více jak 20 let. Můžeme tedy usuzovat, že většina učitelů na této škole vzhledem k délce praxe má dostatek zkušeností s prací i s dětmi se specifickými poruchami učení. Dlouholeté zkušenosti však mohou i nemusí být kladem v práci s žáky se specifickými poruchami učení.

Příprava dotazníku

Dotazník byl připravován během měsíce listopadu a prosince roku 2007. Byl upraven tak, aby odpovídal stanoveným předpokladům. O možnosti průzkumu na zvolené škole jsem jednala s ředitelem základní školy, seznámila jsem ho také s tématem a obsahem dotazníku.

Průběh průzkumu

Zpracovaný dotazník byl rozdán se souhlasem vedení školy všem učitelům na zvolené škole, a to jak na I.stupni, tak na II. stupni základní školy, v průběhu měsíce ledna 2008. Učitelům byl vysvětlen cíl dotazníku a způsob jeho vyplňování. Učitelé na mnou sestavené otázky dotazníku odpovídali většinou ochotně. Vyplněné dotazníky mi byly vráceny v průběhu týdne.

Bylo rozdáno 45 dotazníků. Návratnost byla 89 %, navrátilo se mi 40 vyplněných dotazníků.

Na prvním stupni bylo rozdáno 20 dotazníků, návratnost byla 100%. Na druhém stupni bylo rozdáno 25 dotazníků, návratnost byla 80 %.

3.4 Interpretace získaných dat

Předpoklad č. 1

Cílem této části je zjistit, zda učitelé jsou obeznámeni s problematikou specifických poruch učení a zda ví, odkud mají čerpat nové informace.

Tabulka č. 5 - Charakteristika specifických poruch učení (SPU)

	Počet učitelů	Procenta
Dokáží charakterizovat SPU	37	92,5%
Nedokáží charakterizovat SPU	0	0%
Nevědí, zda by uměli charakterizovat	3	7,5%

Z průzkumu vyplývá, že většina učitelů na zvolené škole (92,5%) dokáže charakterizovat specifické poruchy učení, má o nich dostatek informací. Pouze 7,5% učitelů neví, zda by umělo charakterizovat specifické poruchy učení.

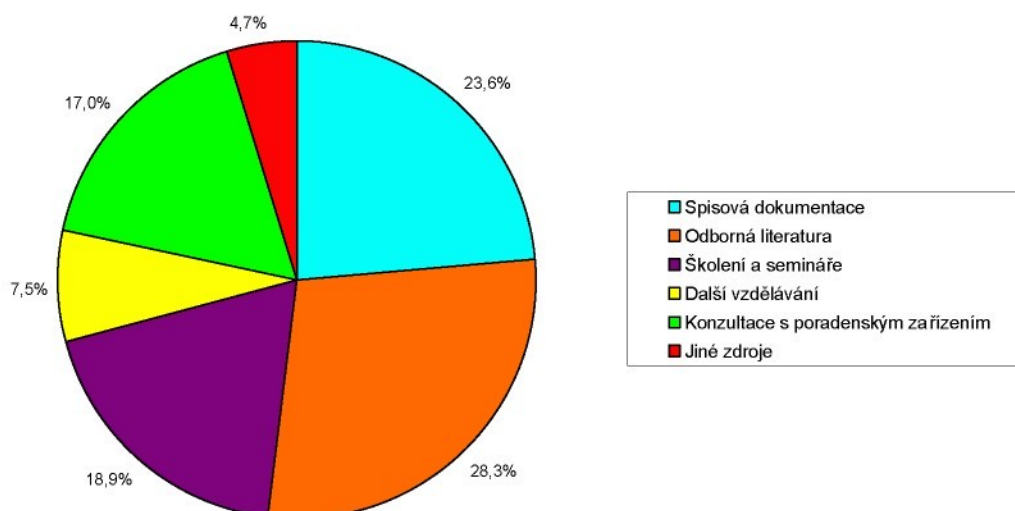
Protože většina učitelů má vysokoškolské vzdělání a působí v základním školství více jak 10 let, můžeme předpokládat, že má tedy i dostatek informací z této oblasti.

Tabulka č. 6 - Čerpání informací o specifických poruchách učení

Zdroje	Počet učitelů	Procenta
Spisová dokumentace	25	62,5%
Odborná literatura	30	75%
Školení a semináře	20	50%
Další vzdělávání	8	20%
Konzultace s poradenským zařízením	18	45%
Jiné zdroje	5	12,5%

Z výzkumu vyplývá, že většina učitelů čerpá informace o specifických poruchách učení především z odborné literatury (75%), informace o žácích se specifickými poruchami učení čerpají učitelé na této škole také ze spisové dokumentace (62,5%), ze školení a seminářů čerpá informace 50% učitelů, z celkového počtu 45% učitelů na škole získává informace z konzultací s poradenským pracovníkem, další vzdělávání využívá 20% učitelů z celkového počtu, pouze 12,5% z celkového počtu učitelů získává informace z jiných zdrojů. Jinými zdroji, jak uváděli někteří učitelé, jsou např. Učitelské noviny, časopis Pedagogika. Učitelé v mnoha případech volili více možností. Většina učitelů zatrhlala 3 varianty, někteří pouze jednu, jiní volili celou škálu variant.

Graf č. 3 - Čerpání informací o specifických poruchách učení



Tabulka č. 7 - Školení učitelů k práci s dětmi se specifickými poruchami učení

Absolvování školení	Počet učitelů	Procenta
ano	22	55%
ne	18	45%

Ve zkoumaném vzorku více jak polovina učitelů (55%) absolvovala školení zaměřené na specifické poruchy učení. Z průzkumné otázky vyplývá, že většina učitelů na zvolené škole se dále vzdělává, aby měla více informací z této oblasti a mohla lépe pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení.

Tabulka č. 8 - Typ školení

	Počet učitelů	Procenta
Jednodenní	4	18,2%
Vícedenní	3	13,6%
Navazující semináře	15	68,2%

Z 55% učitelů na této škole využívá k získávání informací o specifických poruchách učení navazující semináře 68,2% učitelů, jednodenní školení absolvuje 18,2% učitelů a vícedenních seminářů využívá pouze 13,6 % učitelů. Navazující semináře, kterých se učitelé zúčastňují, pořádá většinou pedagogicko-psychologická poradna.

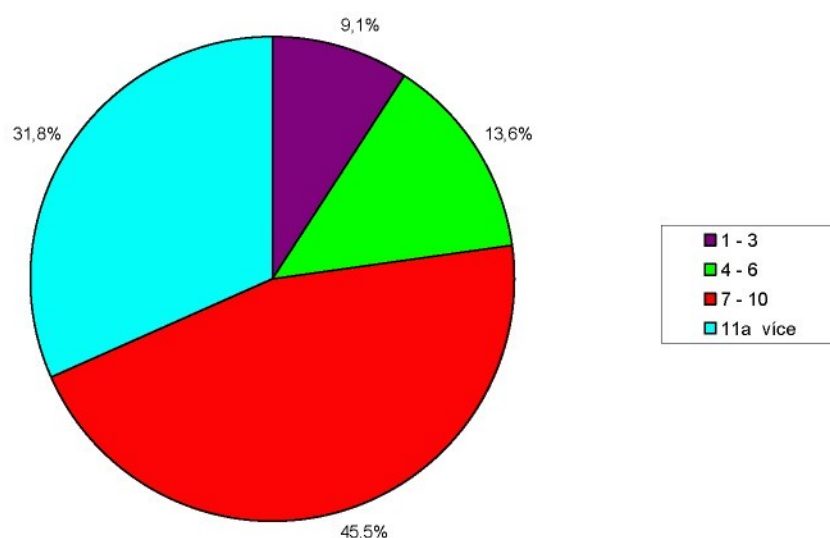
Tabulka č. 9 - Počet školení během praxe

Počet školení	Počet učitelů	Procenta
1 - 3	2	9,1%
4 - 6	3	13,6%
7 - 10	10	45,5%
11 a více	7	31,8%

Z tabulky vyplývá, že 45,5% učitelů na zvolené škole z 22 pedagogů se zúčastnilo během praxe průměrně 7 – 10 školení, 31,8% z nich se zúčastnilo přibližně 11 a více školení, 13,6% přibližně 4 – 6 školení a 9,1% učitelů se zúčastnilo přibližně 1 – 3 školení.

Vzhledem k tomu, že většina učitelů na zvolené škole pracuje více jak 20 let ve školství, je počet školení, které v průměru své praxe absolvovali vyšší.

Graf č. 4 - Počet školení během praxe



Tabulka č. 10 - Potřeba další pomoci a vzdělávání pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano	12	30%
Určitě ano	9	22,5%
Občas ano	5	12,5%
Ne	5	12,5%
Nevím	9	22,5%

Z tabulky vyplývá, že necelá třetina (30%) učitelů na zvolené škole by potřebovala pro svoji práci s dětmi se specifickými poruchami učení další pomoc nebo vzdělávání, 22,5%

učitelů by určitě přivítala další školení, 12,5% učitelů by občas potřebovalo pomoc s žáky se specifickými poruchami učení, stejný počet (12,5%) nepotřebuje pomoc a 22,5% neví, zda by potřebovalo pomoc nebo další vzdělávání.

Z průzkumu vyplynulo, že většina učitelů by školení, další vzdělávání nebo odbornou pomoc potřebovala a uvítala. Zarážející je počet učitelů, kteří nevědí, zda by potřebovali pomoc. V době, kdy počet dětí s diagnostikovanou poruchou učení roste, by měl každý učitel získávat další poznatky a měl by také vědět o nových přístupech a metodách v práci s těmito dětmi. Tyto nové poznatky získává právě na seminářích a školeních.

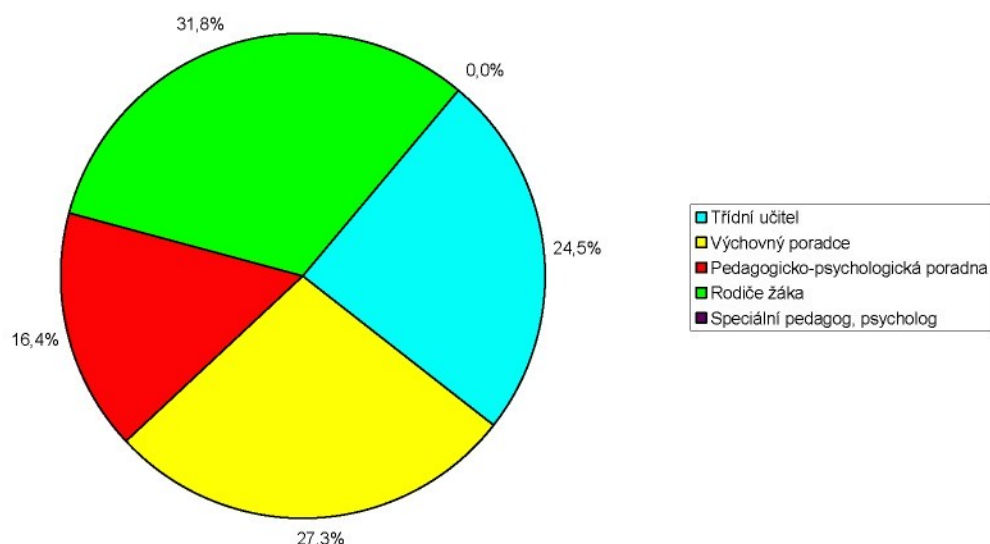
Tabulka č. 11 - Spolupráce v případě vyskytnutí se problémů

Spolupráce	Počet učitelů	Procenta
Třídní učitel	27	67,5%
Výchovný poradce	30	75%
Pedagogicko-psychologická poradna	18	45%
Rodiče žáka	35	87,5%
Speciální pedagog, psycholog	0	0%

Většina učitelů na zvolené škole (87,5%) spolupracuje především s rodiči žáka, u kterého se vyskytnou problémy v učení, výchovné i výukové problémy řeší s výchovnou poradkyní 75% učitelů, s třídním učitelem řeší problémy 67,5% učitelů, na pedagogicko-psychologickou poradnu se obrací přímo 45% učitelů. Vzhledem k tomu, že na zvolené škole již nepracuje psycholog, nevolili tuto možnost.

Učitelé v mnoha případech volili více možností, protože na spolupráci s rodiči navazuje spolupráce s výchovným poradcem a následně s pedagogicko-psychologickou poradnou. Většina učitelů volila 2 až 3 varianty, někteří pouze jednu, jiní volili celou škálu variant kromě speciálního pedagoga.

Graf č. 5 - Spolupráce v případě vyskytnutí se problémů



Tabulka č. 12 - Preference integrace dětí se specifickými poruchami učení

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano	28	70%
Ne	7	17,5%
Nevím	5	12,5%

Z průzkumu vyplývá, že většina učitelů na zvolené škole (70%) preferuje integraci dětí se specifickými poruchami učení do běžné třídy, 17,5% učitelů preferuje vytváření speciálních tříd pro tyto žáky a 12,5% učitelů si není jistá svým názorem, proto volila odpověď neurčitou.

Někteří učitelé připsali pod otázku ještě svůj názor. V případě lehčí formy poruchy preferují integraci do běžné třídy, v případě těžší formy vytvoření speciálních tříd, kde je menší počet dětí a učitel jim může věnovat dostatečnou individuální péči. Zajímavý byl názor jednoho učitele na vyčlenění těchto žáků na jazyky z běžných tříd a vytvoření samostatné skupiny, kde by učitel měl možnost s žáky se specifickými poruchami učení pracovat individuálně podle druhu a závažnosti poruchy.

Vyhodnocení stanoveného předpokladu

První předpoklad, který se týkal informovanosti učitelů o specifických poruchách učení a možnostech odkud čerpají nové informace, se mi v tomto případě potvrdil. Většina učitelů na zvolené škole, protože pracuje ve školství delší dobu, by dokázala charakterizovat specifické poruchy učení. Aby dokázala správným způsobem pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení, čerpá nové informace především z odborné literatury, kterých je v dnešní době mnohem více, ze spisové dokumentace žáka a také ze školení a seminářů, kterých se aktivně během své praxe zúčastňuje. Zjištění, že by většina učitelů potřebovala další školení a semináře, ukazuje, že většina učitelů má potřebu se stále vzdělávat v této oblasti.

Předpoklad č. 2

Cílem této druhé části je zjistit, zda většina učitelů na zvolené škole pracuje s dětmi se specifickými poruchami učení individuálně podle druhu poruchy a zda používá při práci s těmito dětmi vhodné metody práce.

Tabulka č. 13 - Doporučování určitých metod práce pedagogicko-psychologickou poradnou

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano	28	70%
Ne	4	10%
Nevím	8	20%

Průzkum dokazuje, že pedagogicko-psychologické poradny doporučují určité metody práce s konkrétním žákem se specifickou poruchou učení a učitelé (70%) jsou s nimi většinou seznámeni. 20% učitelů volilo odpověď nevím a z toho vyplývá, že někteří učitelé nemají zřejmě důkladně prostudovanou spisovou dokumentaci žáka nebo informace z pedagogicko-psychologické poradny nejsou tak jasné. Pouze 10% dotazovaných učitelů si myslí, že pedagogicko-psychologické poradny nedoporučují určité metody práce s žákem se specifickou poruchou učení.

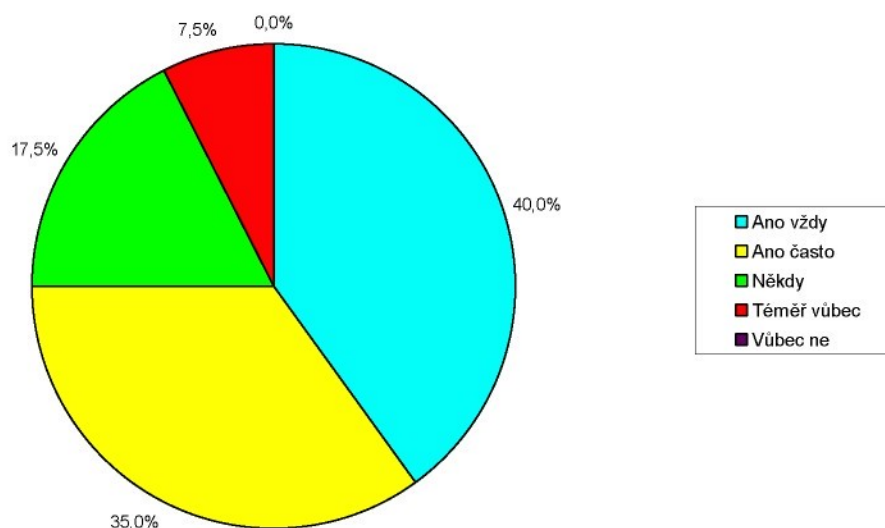
Tabulka č. 14 - Používání metod doporučovaných pedagogicko-psychologickou poradnou

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano vždy	16	40%
Ano často	14	35%
Někdy	7	17,5%
Téměř vůbec	3	7,5%
Vůbec ne	0	0%

Z tabulky vyplývá, že z celkového počtu učitelů většina učitelů na zvolené škole využívá doporučení pedagogicko-psychologické poradny, někteří vždy (40%), jiní často (35%), 17,5% učitelů využívá doporučení pouze někdy, téměř vůbec nevyužívá doporučení pouze 7,5% učitelů.

Získaná data ukazují, že učitelé na této škole mají většinou prostudovanou dokumentaci žáka a i nové zprávy z dalších kontrolních vyšetření. Důležitost těchto informací má vliv na individuální přístup učitele k žákům se specifickými poruchami učení.

Graf č. 6 - Používání metod doporučovaných pedagogicko-psychologickou poradnou



Tabulka č. 15 - Využití individuálních vzdělávacích programů

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano často	21	52,5%
někdy	14	35%
téměř vůbec	5	12,5%
vůbec ne	0	0%

Z provedeného průzkumu vyplývá, že většina učitelů na zvolené škole (52,5%) využívá vytvořený individuální vzdělávací plán sestavený podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny pro žáky se specifickými poruchami učení a podle závažnosti jeho poruchy. 35% učitelů používá tento plán pouze někdy a 12,5% tento plán téměř vůbec nepoužívá.

Individuální vzdělávací plán pomáhá učitelům v práci s dětmi se specifickými poruchami učení a zjištění, že pouze polovina učitelů využívá tohoto plánu k práci s těmito dětmi, nabádá k zamyšlení nad touto situací. Protože individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o obsahu, rozsahu, časovém rozvržení, je třeba do něj nahlédnout častěji.

Tabulka č. 16 - Přístup učitele k dětem se specifickými poruchami

Přístup	Počet učitelů	Procenta
Stejně jako k ostatním	6	15%
Individuální přístup	34	85%

Většina učitelů na zvolené škole (85%), jak ukázal průzkum, pracuje s dětmi se specifickými poruchami učení především individuálně, pouze 15% učitelů k těmto dětem přistupuje stejně jako k ostatním žákům. Volba přístupu může být ovlivněna mírou závažnosti poruchy, při lehčí formě poruchy zřejmě využívají stejného přístupu jako k ostatním žákům.

Tabulka č. 17 - Využití prostředků v individuální práci s dětmi se specifickou poruchou učení

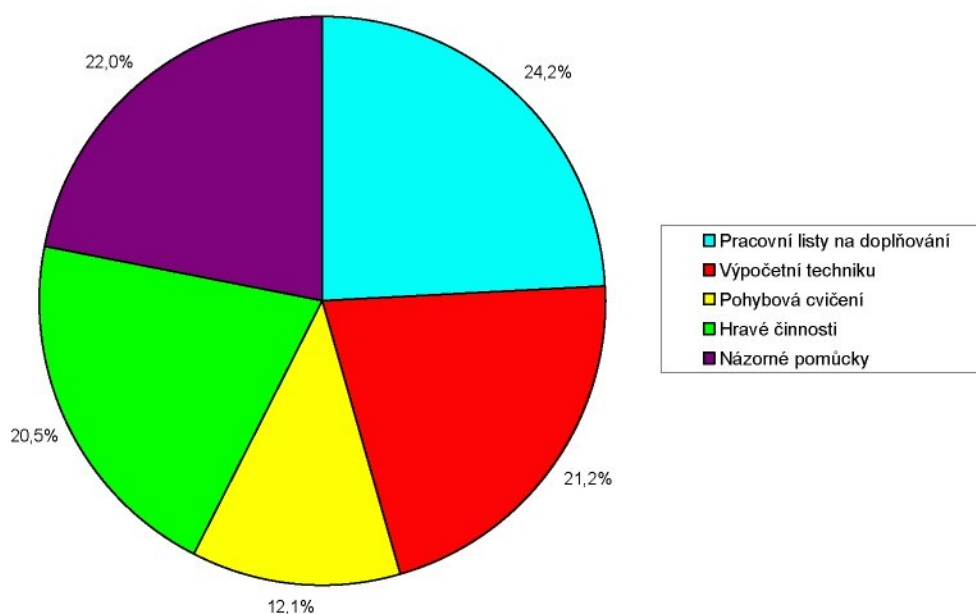
Využívají	Počet učitelů	Procenta
Pracovní listy na doplňování	32	94%
Výpočetní techniku	28	82,4%
Pohybová cvičení	16	47%
Hravé činnosti	27	79,5%
Názorné pomůcky	29	85,3%
Zadávání kratších úkolů	31	91,2%
Časové úlevy	22	64,7%

Jak ukazují výsledky v této tabulce, většina učitelů na zvolené škole (91,2% z 34 celkově dotazovaných učitelů), která pracuje s dětmi se specifickými poruchami individuálně, preferuje při práci zadávání kratších úkolů, nejčastěji používaným prostředkem při práci jsou především pracovní listy na doplňování, využívá je 94% učitelů. Ve vyučovacích hodinách používá 85,3% učitelů názorných pomůcek, 82,4% učitelů zařazuje do svých hodin použití výpočetní techniky. Vyučovací hodiny obohacuje hravými činnostmi 79,5% učitelů. Dostatek času na práci žáků se specifickými poruchami učení poskytuje 64,7% učitelů. Do vyučovacích hodin zařazuje 47% učitelů také pohybová cvičení.

Učitelé v mnoha případech volili více možností, protože při práci s žáky nejenom se specifickými poruchami učení používají ve výukových hodinách k procvičování učiva jak pracovní listy na doplňování, tak výpočetní techniku na procvičování určitých jevů v jednotlivých předmětech, v některých předmětech využívají názorných pomůcek.

Dosažené výsledky ukazují, že učitelé na této škole využívají v přístupech k dětem se specifickými poruchami učení různých prostředků a snaží se je používat především při individuální práci.

Graf č. 7 - Využití prostředků v individuální práci s dětmi se specifickou poruchou učení



Tabulka č. 18 - Využití nižších nároků na tyto děti

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano	6	15%
Spíše ano	18	45%
Někdy	12	30%
Ne	4	10%

Z provedeného průzkumu vyplývá, že většina učitelů na zvolené škole (45%) spíše klade nižší nároky na děti se specifickými poruchami učení, 30% učitelů pouze někdy klade nižší nároky, 15% učitelů klade vždy nižší nároky a pouze 10% učitelů má stejné nároky na všechny děti.

Využití nižších nároků je vázáno na jednotlivé předměty, v některých předmětech, především naukových jako např. vlastivěda, přírodověda, zeměpis, občanská nauka, jsou výsledky žáků se specifickými poruchami srovnatelné s ostatními žáky, proto učitel může klást stejné nebo skoro stejné požadavky.

Tabulka č. 19 - Použití odlišného způsobu hodnocení práce dětí se specifickými poruchami učení

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano	15	37,5%
Většinou ano	13	32,5%
Někdy	7	17,5%
Téměř vůbec	5	12,5%

Tabulka č. 20 - Možnosti odlišného způsobu hodnocení

	Počet učitelů	Procenta
Hodnocení pouze vykonané práce	31	77,5%
Slovní hodnocení	17	42,5%
Bodové hodnocení	12	30%
Kombinace - bodové + slovní hodnocení	9	22,5%
Kombinace - známka + slovní hodnocení	24	60%

Většina učitelů na zvolené škole (70%), jak vyplynulo z průzkumu, využívá odlišného způsobu hodnocení a nebo většinou využívá odlišného způsobu hodnocení, 17,5% pouze někdy využívá odlišného hodnocení. 12,5% učitelů téměř vůbec nevyužívá odlišného hodnocení.

Z odlišného hodnocení učitelé na zvolené škole nejvíce využívají u žáků se specifickými poruchami učení hodnocení pouze vykonané práce (77,5%), 60% učitelů využívá kombinace známky a slovního hodnocení, 42,5% učitelů dává přednost slovnímu hodnocení, 30% učitelů využívá bodového hodnocení a 22,5% učitelů kombinuje bodové hodnocení se slovním hodnocením.

Učitelé v mnoha případech volili více možností, protože jiný způsob hodnocení používají při každodenních činnostech, jiný při opakovacích písemných pracích. Většina

učitelů zatrhl 2 až 3 varianty, někteří pouze jednu. Volba způsobu hodnocení závisí na učiteli i na předmětu, který právě vyučuje.

Tabulka č. 21 - Zdůvodňování použití odlišných metod práce s dětmi se specifickými poruchami učení

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Ano vždy	18	45%
Většinou ano	8	20%
Někdy	7	17,5%
Téměř nikdy	5	12,5%
Nezdůvodňuji je	2	5%

Výsledky v tabulce ukazují, že většina učitelů na zvolené škole (65%) zdůvodňuje spolužákům žáka se specifickou poruchou učení v hodinách použití odlišných metod, z tohoto počtu 45% vždy a 20% většinou zdůvodňuje. 17,5% učitelů pouze někdy zdůvodňuje použití odlišných metod. 12,5% učitelů téměř nikdy nezdůvodňuje a 5% vůbec nezdůvodňuje použití odlišných metod.

Vzhledem k tomu, že učitelé využívají ve vyučovacích hodinách prostředky společné pro všechny žáky, počet učitelů, kteří zdůvodňují používání odlišných metod práce je nižší. Individuální přístup a používání odlišných způsobů práce a také hodnocení by učitel měl vysvětlit a zdůvodnit, aby zamezil projevům nevraživosti a nepochopení ze strany vrstevníků.

Vyhodnocení stanoveného předpokladu

Druhý předpoklad, který se týkal práce učitelů s žáky se specifickými poruchami, jejich přístupu k těmto dětem a také vhodnosti používaných metod práce se mi potvrdil.

Výsledky ukázaly, že většina učitelů na zvolené škole přistupuje k těmto dětem individuálně podle druhu a závažnosti specifické poruchy učení. Učitelé jsou si vědomi specifických obtíží žáků se specifickými poruchami učení, a to jak pomalejšího tempa, problémů v písemném i ústním projevu, problémů v pochopení čteného textu, tak i v představivosti např. číselné řady, matematických operací. V práci s dětmi se specifickými poruchami učení využívají doporučení pedagogicko-psychologické poradny, podle nich

sestavují individuální vzdělávací plány. S plány většina učitelů během školního roku pracuje a snaží se tak zmírňovat výukové problémy těchto žáků.

Ne všichni jsou však ochotni změnit přístup k těmto dětem, změnit metody práce, ale také i hodnocení jejich výsledků práce. Pracují s dětmi se specifickými poruchami stejným způsobem, stejnými metodami i prostředky jako s ostatními dětmi. Tento přístup není správný a často pramení z neochoty změnit svoje zvyklosti. Také to může být způsobeno projevy těchto dětí, např. přílišná aktivita, impulzivita nebo i afektivita může ovlivnit učitele ve svém hodnocení žáka.

Většina učitelů při práci s dětmi se specifickými poruchami učení využívá různých prostředků ve vyučovacích hodinách, aby žáci nemuseli opisovat dlouhé texty využívají doplňovací cvičení, aby hodiny pro ně byly zábavné zařazují hravé činnosti, pohybová cvičení. Děti mají rády počítače a tak je pro ně zajímavé psát na počítači texty, doplňovat cvičení zaměřená na mluvnická pravidla, ale i počítat příklady, orientovat se na číselné ose.

Většina učitelů na této škole využívá odlišného hodnocení, hodnotí např. pouze vykonanou práci, využívá slovního hodnocení, které lépe vystihuje pozitivní i negativní stránky žákovi práce, často využívá slovního hodnocení v kombinaci se známkami. Tato hodnocení jsou pro žáky se specifickými poruchami učení vhodnější, protože často prožívané neúspěchy ve škole a špatné známky pro ně bývají stresující.

Každý pedagog by měl především ocenit snahu a vynaloženou námahu dítěte slovním hodnocením vykonané práce, měl by ocenit to, co se žákovi povedlo. Měl by upozornit na chyby, které žák udělal v zadané práci, ale také by měl ukázat cestu k jejich odstranění.

Předpoklad č. 3

Cílem této třetí části je zjistit, zda většina učitelů dokáže vnímat a rozpoznat odlišné projevy žáků se specifickými poruchami učení.

Tabulka č. 22 - Pociťování odlišných projevů

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Většinou ano	5	12,5%
Někdy	14	35%
Většinou ne	12	30%
Projevují se stejně jako ostatní	9	22,5%

Většina učitelů na zvolené škole (35%) si myslí, že se pouze někdy žáci se specifickými poruchami odlišují od svých spolužáků, 30% učitelů si myslí, že se většinou neodlišují od ostatních, 22,5% učitelů se domnívá, že se žáci se specifickými poruchami učení projevují stejně jako ostatní žáci a 12,5% učitelů se domnívá, že se od ostatních spolužáků odlišují.

Z provedeného průzkumu vyplývá, že učitelé na této škole vnímají odlišné projevy žáků se specifickými poruchami a porovnávají je s projevy ostatních spolužáků. Většina učitelů vnímá tyto odlišnosti pouze někdy nebo je většinou nevnímá.

Na tyto výsledky má vliv nejenom použití vhodných metod práce, ale také i zkušenosti učitele.

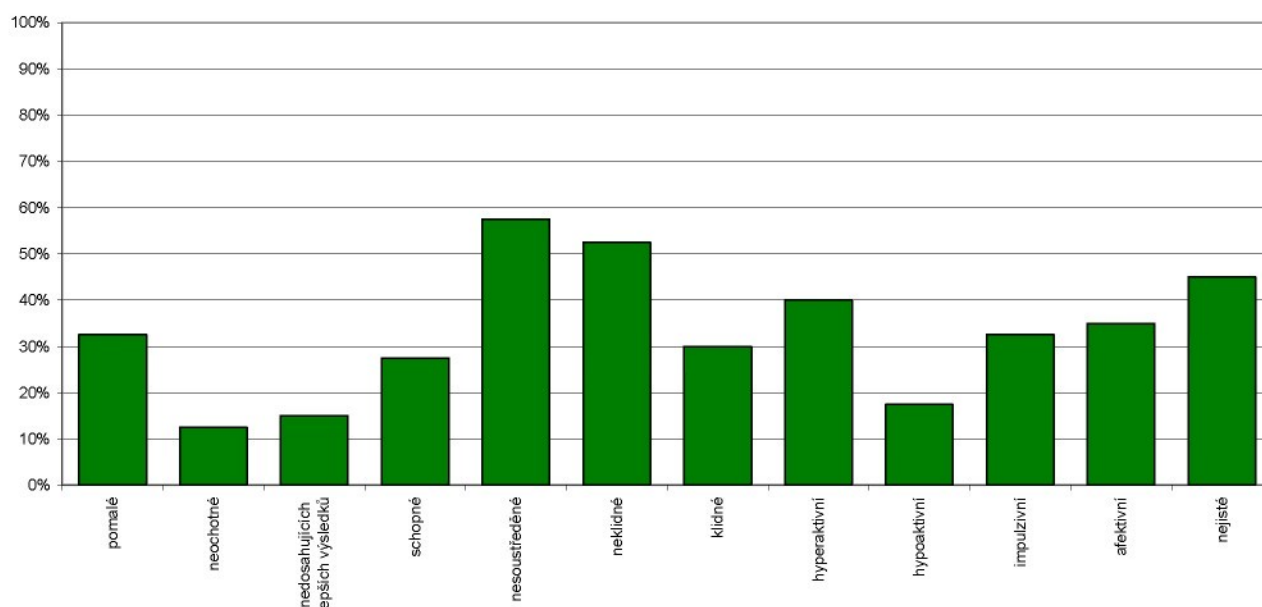
Tabulka č. 23 - Projevy žáků se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
pomalé	13	32,5%
neochotné	5	12,5%
nedosahující lepších výsledků	6	15%
schopné srovnatelných výsledků	11	27,5%
nesoustředěné	23	57,5%
neklidné	21	52,5%
klidné	12	30%
hyperaktivní	16	40%
hypoaktivní	7	17,5%
impulzivní	13	32,5%
afektivní	14	35%
nejisté	18	45%

Ze získaných výsledků vyplývá, že učitelé na zvolené škole z uvedených variant projevů žáků se specifickými poruchami učení nejčastěji volili možnost, že tyto děti jsou nesoustředěné (57,5%) a neklidné (52,5%), 45% učitelů je hodnotilo jako nejisté. Častým projevem žáků se specifickými poruchami učení je hyperaktivita, afektivita a impulzivita, jako hyperaktivní je hodnotilo 40% učitelů, afektivní 35% učitelů a impulzivní 32,5% učitelů. 32,5% učitelů tyto děti hodnotilo jako pomalé a 30% jako klidné. 27,5% učitelů hodnotilo tyto děti jako schopné srovnatelných výsledků. Jako hypoaktivní je hodnotilo 17,5% učitelů. 15% učitelů si myslí, že tyto děti nedosahují lepších výsledků, a 12,5% učitelů hodnotí tyto děti jako neochotné.

Učitelé vybírali více možností projevů žáků se specifickými poruchami učení, většinou vybrali čtyři nebo pět možností. Protože hodnotili všeobecně tyto žáky jak o vyučovacích hodinách, tak i o přestávkách, byl výběr těchto projevů širší. Žáci se specifickými poruchami učení se jinak projevují o vyučovacích hodinách, kdy jsou často nejistí a nesoustředění, a jinak o přestávkách, kdy se uvolní.

Graf č. 8 - Projevy žáků se specifickými poruchami učení z pohledu učitelů



Tabulka č. 24 - Porovnání výsledků žáků se specifickými poruchami s ostatními žáky

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Srovnatelných s ostatními	13	32,5%
Průměrných	18	45%
Výrazně nižších	9	22,5%

Z tabulky vyplývá, že většina učitelů na zvolené škole hodnotí výsledky žáků se specifickými poruchami učení jako průměrné (45%), 32,5% učitelů se domnívá, že výsledky těchto žáků jsou srovnatelné s ostatními a 22,5% učitelů hodnotí výsledky jako výrazně nižší.

Snahy učitelů o kompenzaci specifických poruch učení a o dobré výsledky žáka jsou značné, ale nemůžeme podcenit i pomoc rodičů žáka. Podpora v rodině a domácí příprava, která rodičům mnohdy zabírá spoustu času, by měla být prvořadou právě u těchto dětí.

Tabulka č. 25 – Projevy dětí s specifickými poruchami učení při plnění zadaných úkolů

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Strach	18	45%
Úzkost	8	20%
Roztržitost	16	40%
Únava	13	32,5%
Neochota plnit úkoly	12	30%

Učitelé na zvolené škole, jak ukázal průzkum, pozorují u dětí se specifickými poruchami především strach při práci ve vyučovacích hodinách (45% učitelů), 40% dotazovaných pozoruje roztržitost u dětí, 32,5% učitelů vnímá únavu těchto dětí při hodinách, velký počet učitelů (30%) uvádí neochotu dětí se specifickými poruchami učení plnit zadané úkoly, 20% učitelů pozoruje úzkost u těchto dětí.

Strach těchto dětí pramení zřejmě z častých neúspěchů a nejistoty, zda zadané úkoly splnily a zda budou hodnoceny lepší známkou. Poruchy pozornosti způsobují časté nepochopení úkolů a bezradnost nad jejich řešením. Časté neúspěchy a jejich záporné hodnocení vede děti k neochotě pracovat až k rezignaci. Nevěří si a domnívají se, proč by pracovaly, když to bude stejně všechno špatně. S častými nezdary a neúspěchy souvisí také úzkost. Strach i úzkost prožívají např. děti, které mají problémy ve čtení, s vyslovováním dlouhých nebo složených slov. Bojí se, že se jim budou spolužáci smát. Nebezpečí častého posměchu je především v tom, že tyto děti se mnohem častěji stávají terčem šikany. Učitel, který je dobře obeznámen s problematikou specifických poruch učení, by měl vědět, že by tyto děti neměly číst dlouhé texty a v případě závažné poruchy by neměly číst nahlas před ostatními spolužáky.

Učitel by tedy neměl pouze kritizovat žáka, ale také hodnotit, co se mu povedlo, v čem byly jeho výsledky stejné, ba i lepší než u ostatních žáků. Všímání si těchto negativních postojů, které brání dětem v kvalitní práci, by měl být hlavní úkol kvalitního učitele. Učitel by měl tyto žáky neustále povzbuzovat v práci a pomáhat jim v objasnění úkolů, kterým dobře nerozumí.

Tabulka č. 26 - Odlišnosti chyb dětí se specifickými poruchami učení od chyb ostatních žáků (otevřená otázka) - Nejčastěji uvedené důvody v rozdílnosti chyb

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Není rozdíl mezi chybami	8	20%
Rozdíl plynoucí z počtu chyb	21	52,5%
Chyby plynoucí ze špatné úrovně ústního vyjadřování	9	22,5%
Chyby plynoucí ze špatného sluchového zpracování informací	16	40%
Chyby plynoucí ze špatného porozumění zadání	24	60%
Chyby plynoucí z pomalého pracovního tempa	26	65%
Chyby plynoucí z nepozornosti	37	92,5%

Jak vyplývá z první tabulky, většina učitelů na této škole (65%) se domnívá, že chyby žáků se specifickými poruchami učení plynou z pomalého pracovního tempa. Pomalé tempo způsobuje, že žáci nemají dostatek času na kontrolu své práce a tím se chybovost často zvyšuje. Na řešení úkolu je třeba určitého množství času. Jestliže žák přemýšlí nad úkolem a způsobem jeho řešení delší dobu, nezbyvá mu mnoho času na řešení.

92,5% učitelů zastává názor, že chyby plynou z nepozornosti. Poruchy koncentrace jsou jedním ze základních symptomů specifických poruch učení a tak není divu, že tyto body uváděla většina dotazovaných.

60% učitelů na zvolené škole si myslí, že množství chyb ovlivňuje nepochopení zadaného úkolu.

52,5% učitelů uvádí odlišnost v počtu chyb. Počet chyb závisí na mnoha faktorech, které žáka v práci ovlivní, např. časová tíseň, nepozornost, únava, koncentrace pozornosti.

40% učitelů vidí rozdílnost chyb ve špatném sluchovém zpracování informací. Zvýšená unavitelnost a také deficity paměti se mohou projevit i častou zapomnětlivostí. Žáci

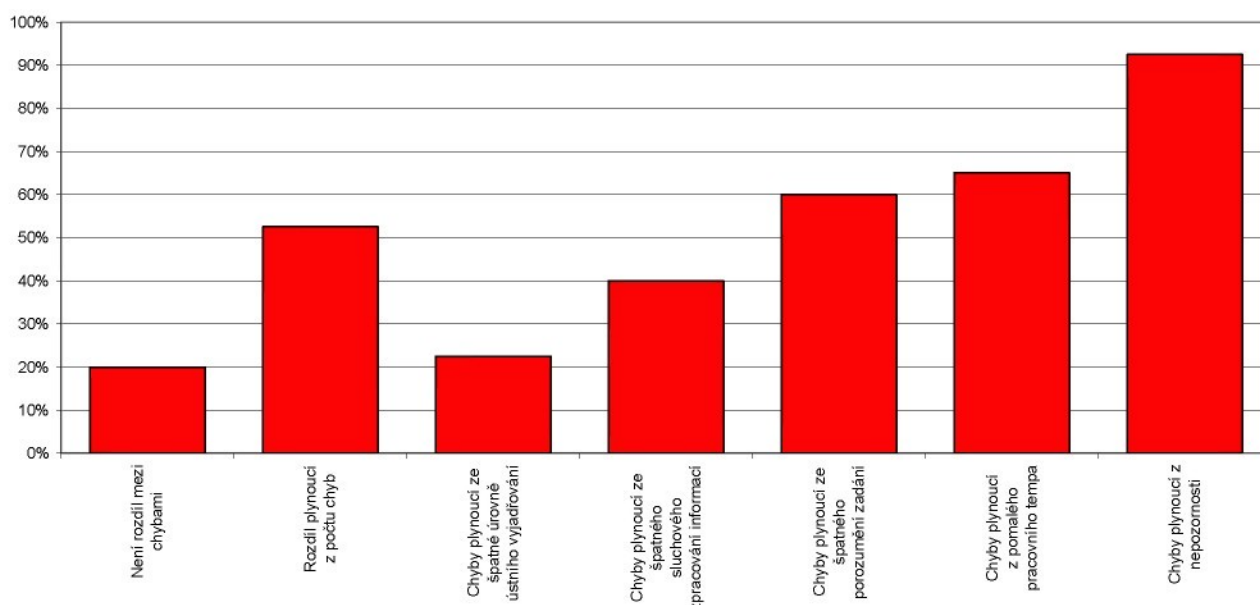
se specifickými poruchami učení mají obtíže ve vytváření vztahu mezi slyšeným a viděným, to se projevuje především ve výuce jazyka.

22,5% učitelů se domnívá, že chyby jsou způsobeny špatnou úrovní ústního vyjadřování. Chyby mohou způsobovat např. specifické asimilace, artikulační neobratnost. Záleží také na slovní zásobě dítěte.

20% učitelů si myslí, že nejsou rozdíly v chybách žáků se specifickými poruchami učení v porovnání s ostatními žáky. U žáků se sníženými rozumovými schopnostmi bývá chybovost často i vyšší.

Jak vyplývá z tabulky, většina učitelů si myslí, že děti se specifickými poruchami učení často chybují ať už z nepozornosti, z nepochopení zadání, ze špatného sluchového nebo zpracování informací. S názorem se nedá jednoznačně souhlasit, protože řada dětí s touto poruchou dosahuje srovnatelných výsledků jako ostatní žáci, řada dětí dosahuje velmi dobrých výsledků a pokračuje ve studiu na středních školách.

Graf č. 9 - Nejčastěji uvedené důvody v rozdílnosti chyb



Tabulka č. 27 - Odlišnosti chyb dětí se specifickými poruchami učení od chyb ostatních žáků (otevřená otázka) - Odlišnosti chyb

Možnosti	Počet učitelů	Procenta
Chyby ve čtení textu	24	60%
Chyby v písemném projevu	35	87,5%
Nečitelnost písma	11	27,5%
Záměna písmen	15	37,5%
Vynechávání písmen	12	30%
Nedodržení hranice slov v písemném projevu	14	35%
Diakritika	21	52,5%
Chyby v záměně i, y po měkkých a tvrdých souhláskách	28	70%
Chyby v ostatních pravopisných jevech	15	37,5%
Chyby v neosvojených mluvnických pravidlech	23	57,5%

Většina učitelů na zvolené škole (87,5%) uváděla časté chyby dětí se specifickými poruchami učení především v písemném projevu. Chyby plynou často z nečitelnosti písma, jak uvádí 27,5% učitelů (žáci nedokáží často svůj písemný projev přečíst), ze záměny písmen (uvádí 37,5% učitelů), z nedodržování hranice slov v písmu (35% učitelů).

70% učitelů vidí chyby zejména v rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek. Psaní i, y po těchto souhláskách dělá dětem se specifickými poruchami největší potíže, bývá u nich porušena schopnost sluchové diferenciace.

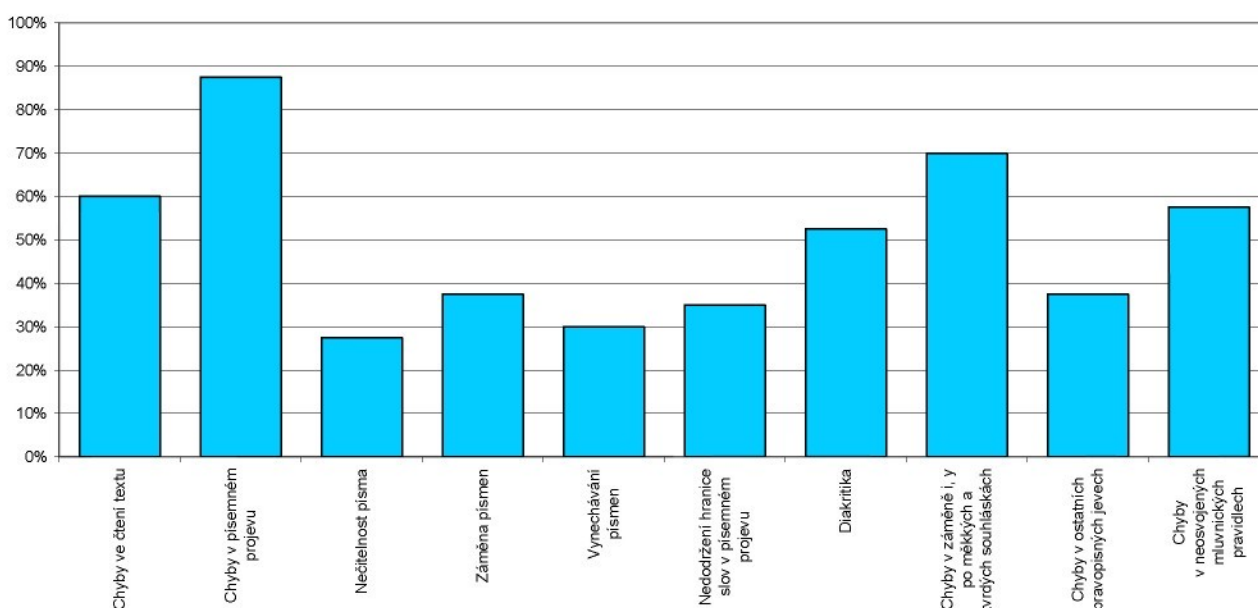
60% učitelů se domnívá, že žáci se specifickými poruchami učení dělají chyby ve čteném textu. Velká chybovost je zapříčiněna např. poruchou zrakové percepce, zrakové paměti, pravolevou orientací.

57,5% učitelů uvádí chyby v neosvojených mluvnických pravidlech. Aby si děti se specifickými poruchami učení osvojily mluvnická pravidla, potřebují dostatek času a soustavné opakování a procvičování daných mluvnických jevů.

Chyby v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek nebo nesprávné umístění diakritických znamének uvádí 52,5% učitelů. Tyto chyby vznikají na podkladě poruchy sluchové percepce, je porušeno sluchové rozlišování délky tónů.

37,5% učitelů si myslí, že žáci se specifickými poruchami učení dělají chyby v ostatních pravopisných jevech. Používají pouze základní osvojená pravidla a ostatní pravidla, která na ně navazují si osvojí pouze částečně.

Graf č. 10 - Odlišnosti chyb



Z dosažených výsledků vyplývá, že učitelé vnímají odlišnosti chyb především v písemném projevu, některé chyby tolerují např. diakritiku, vynechávání písmen. Nejvíce chyb dělají žáci se specifickými poruchami učení v diktovaném textu, protože mívají obtíže ve sluchovém vnímání. Chyby v pravopisných jevech a mluvnických pravidlech závisí na různých formách ověřování si znalostí dítěte.

Většina učitelů na zvolené škole vidí odlišnost chyb ve čteném textu, čtení také souvisí se zpracováním textu, získáváním informací a používáním těchto informací. Je třeba o hodinách čtení a literatury zpestřit hodiny např. dramatizací textu, vytvářením ilustrací k textu. Čtení je nutné i při dalších vyučovacích hodinách např. v hodinách zeměpisu bude dětem dělat problémy čtení z mapy, v dějepisu vyhledávání nejdůležitějších informací apod.

Vyhodnocení stanoveného předpokladu

Třetí předpoklad, který se týkal vnímání a rozpoznávání odlišných projevů žáků se specifickými poruchami učení, se mi také potvrdil.

Získané výsledky ukazují, že většina učitelů na zvolené škole vnímá odlišné projevy žáků se specifickými poruchami učení. Odlišnost těchto projevů závisí na druhu a závažnosti specifické poruchy učení.

Třetina učitelů jen někdy pocítuje rozdílné projevy, necelá třetina učitelů si myslí, že se většinou neodlišují od svých spolužáků, téměř čtvrtina se domnívá, že se tito žáci nijak neodlišují od ostatních spolužáků.

Z průzkumu také vyplývá, že mezi nejčastější projevy, kterých si učitelé všimají, patří právě nesoustředěnost, neklid, hyperaktivita, ale také afektivita a impulzivita. Jsou to typické projevy dětí se specifickými poruchami učení. Použití vhodných metod práce a střídání jednotlivých činností může snížit únavu dětí, která se projevuje následným neklidem až afektem.

Většina učitelů na této škole hodnotí výsledky žáků se specifickými poruchami učení jako průměrné, třetina je považuje za srovnatelné s výsledky ostatních žáků.

Téměř polovina učitelů pozoruje u dětí se specifickými poruchami především strach při práci ve vyučovacích hodinách. Dotazovaní učitelé pozorují také roztržitost u dětí, únavu a úzkost. Velký počet učitelů uváděl neochotu dětí se specifickými poruchami učení plnit zadané úkoly. Tato neochota může pramenit z nepochopení zadané práce, z předvídání opětovného špatného hodnocení, ale také ze špatné motivace. Zkušení učitelé by měli rozpoznat tyto projevy a včas reagovat změnou činností, metod, měli by také chválit a povzbuzovat v dané činnosti.

Výsledky žáků se specifickými poruchami učení jsou zřejmě vyšší v naukových předmětech jako např. přírodověda, přírodopis, vlastivěda, kde není kladen takový důraz na znalosti jazyka a písemný projev, ale především na konkrétní znalosti v daném předmětu.

Konkrétní chyby, které dělají děti se specifickými poruchami učení, se v mnohém odlišují a učitelé tuto odlišnost vnímají. Množství a druh chyb závisí vždy na závažnosti poruchy, ale také na domácí přípravě, na zpracování získaných informací, na individuální pomoci učitele žákovi apod. Znalost problémů těchto žáků, znalost specifických chyb a především znalost problematiky specifických poruch učení pomůže učitelovi k pochopení žáka a ke změně postoje k tomuto žákovi.

3.5 Shrnutí výsledků praktické části

Průzkum praktické části bakalářské práce byl zaměřen na výchovu a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení. Průzkum byl realizován v měsíci lednu 2008, kdy za pomoci nestandardizovaného dotazníku, jež vyplňovali učitelé na vybrané základní škole, byly získány potřebné údaje. Cílem praktické části bylo charakterizovat žáky se specifickými poruchami učení v učebním procesu z pohledu učitele.

Z průzkumu vyplynulo, že většina učitelů na zvolené škole je o problematice specifických poruch učení dobře informována, je přesvědčena, že ví, co jsou specifické poruchy učení a dokázala by vysvětlit jejich podstatu. Základní obecná informovanost o specifických poruchách učení je stejná u všech učitelů, bez ohledu na jejich zařazení. Většina učitelů si všímá problémů těchto žáků v učení a řeší je ve spolupráci s ostatními učiteli nebo odbornými pracovníky. Učitelé preferují většinou integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžné třídy, ale v případě závažnější poruchy doporučují zařazení do speciální třídy.

Předpokladem druhé části bylo zjistit využívání vhodných metod práce a především individuálního přístupu k dětem se specifickými poruchami učení. Z průzkumu vyplynulo, že učitelé na této škole pracují s dětmi se specifickými poruchami učení většinou individuálně, využívají většinou metody navrhované v individuálních vzdělávacích plánech. Hledání vhodných metod závisí na zkušenostech učitele, délce jeho praxe, na množství informací o specifických poruchách učení, ale také na závažnosti poruchy apod. Ve vyučovacích hodinách využívají doplňovací cvičení, zábavné hry, vhodné počítačové programy apod. Hodnotí většinou tyto žáky pouze za vykonanou práci, při hodnocení využívají slovního i bodového hodnocení, ale i hodnocení známkou při lepších výsledcích, oceňují drobné úspěchy a snahu dítěte se specifickou poruchou učení.

Průzkum třetího předpokladu ukázal, že většina učitelů na této škole vnímá a rozpoznává odlišné projevy žáků se specifickými poruchami učení, odlišnost těchto projevů závisí na druhu a závažnosti poruchy. Mezi nejčastější projevy, kterých si učitelé všímají, patří nesoustředěnost, neklid, hyperaktivita, afektivita a impulzivita, které jsou typickými projevy dětí se specifickými poruchami učení. Často pozorují u těchto dětí strach, roztržitost, únavu. Není pochyb, že specifické poruchy učení, zejména ty závažnější, představují pro dítě zátěž, jejíž důsledky nejsou jen výukové, ale i emoční a sociální. Výsledky žáků většinou hodnotí jako průměrné. Chyby, které jsou odlišné od chyb ostatních žáků, jsou patrnější při čtení, v písemném projevu, v osvojení mluvnických pravidel apod. Chyby, které učitelé uváděli, jsou typické i pro žáky s průměrnými i podprůměrnými výsledky, u nichž porucha nebyla zjištěna.

Diskuse

Úroveň informovanosti učitelů o specifických poruchách učení a především dyslexií se ve své práci zabývala také Vágnerová a Matějček⁴⁷. Výsledky jejich výzkumu svědčily o dobré informovanosti českých učitelů, všichni dotazovaní učitelé věděli, co je dyslexie a byli přesvědčeni, že by dokázali její podstatu vysvětlit. Podobné výsledky byly zjištěny i průzkumem této bakalářské práce. Je tedy zřejmé, že většina učitelů má dostatek informací o specifických poruchách učení a další informace získává četbou odborné literatury, ale i dalším studiem.

Dostatek informací, délka praxe a získané zkušenosti ovlivní hodnocení projevů žáků se specifickými poruchami učení u učitelů. Mezi typické projevy žáků se specifickými poruchami učení, které Vágnerová a Matějček výzkumem zjistili, patřily např. tyto charakteristiky: jsou snadno unavitelní, učí se obtížně a pomalu, jsou nesoustředění, přátelští, ale také zbrklí, labilní, hyperaktivní. Porovná-li tyto výsledky, učitelé zvolené školy mezi nejčastější projevy zařadili nesoustředěnost, neklid, hyperaktivitu, afektivitu, impulzivitu.

Délka praxe u většiny učitelů zvolené školy byla delší než 20 let. Je tedy předpoklad, že by měli mít dostatek zkušeností a teoretických poznatků. Vágnerová u této skupiny došla ke zjištění, že nejstarší učitelé ve větší míře zdůrazňují nepřizpůsobivost dyslektických žáků, jejich horší inteligenci a nechápavost. Jejich názor může vyplývat z nedostatku teoretických znalostí o specifických poruchách učení, z neochoty přizpůsobovat výuku potřebám dětí, ale možná i z nižší tolerance k větší zátěži. U mladších učitelů bylo zjištěno, že si více všímají jejich rušivých projevů chování a zdánlivé nemotivovanosti k učení. Názory na projevy dětí se specifickými poruchami se mění, jsou ovlivněny znalostmi, zkušenostmi, ale i osobností učitele.

Zajímavé bylo také jejich zjištění, že učitelé prvního stupně posuzují dyslektické žáky méně kriticky, nepovažují je za tak nesoustředěné jako učitelé ze specializovaných tříd, jsou přesvědčeni, že se tyto děti snaží a jsou více motivovány k učení. Učitelé na zvolené škole preferují většinou integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžné třídy, pouze v případě závažnější poruchy však doporučují zařazení do speciální třídy. Posuzují tyto žáky především jako nesoustředěné.

Výsledky bakalářské práce ukazují podobnost získaných informací.

⁴⁷ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kolektiv *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-24-II73-3 (str. 187-197)

4 Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na zjištění úrovně výchovy a vzdělávání dětí se specifickými poruchami učení na vybrané škole. Cílem této bakalářské práce bylo osvětlit základní problematiku v přístupu k dětem se specifickými poruchami učení a charakteristiku těchto dětí.

Bakalářská práce byla členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část objasňuje např. definice specifických poruch učení, příčiny, projevy, postoje i přístupy učitelů, možnosti nápravy, ale i legislativu.

Praktická část, která byla zaměřena na zjišťování úrovně informovanosti učitelů na vybrané škole o specifických poruchách učení, prokázala, že většina učitelů na vybrané škole potřebné informace o specifických poruchách učení má, a další informace získává především z odborné literatury. Z přístupů k žákům, jak bylo prokázáno, preferuje většina učitelů na vybrané škole individuální přístup za použití vhodných metod práce. Odlišné projevy žáků se specifickými poruchami učení, jak bylo zjištěno průzkumem, vnímá a rozpoznává většina učitelů na této škole.

I když jsem si vědoma i možných nedostatků, věřím že by pro mě mohla mít jistý přínos. Obohatila mě o další poznatky získané studiem odborné literatury i provedeným průzkumem. Získané poznatky mi pomohou v práci s dětmi se specifickými poruchami učení a především v kvalifikovaném přístupu k těmto žákům.

Závěrem je třeba poukázat na možnost využití výsledků průzkumu bakalářské práce. Je možno prostřednictvím konkrétního průzkumu napovědět, jaká je dnes situace ve zkoumané oblasti a výsledek může být podkladem pro další práci, např. pro zjištění úrovně práce učitelů a hodnocení žáků se specifickými poruchami učení i na jiných školách v našem regionu.

5 Navrhovaná opatření

Je nutné apelovat v první řadě na dostatečnou přípravu učitele po stránce odborně pedagogické, ale i po stránce společenské. Velký přínos skýtají programy celoživotního vzdělávání pedagogů, absolvování kurzů, studia literatury, odborných publikací i metodických příruček zabývajících se touto problematikou. Za velmi podnětné považuji i nutnost sledování vývoje v oblasti specifických poruch učení jak u nás, tak v zahraničí a tyto nové poznatky využívat ve své praxi.

Jednou z priorit je skutečnost, aby dětem se specifickými poruchami učení byla věnována pozornost a péče po celou dobu docházky do škol, aby učitel pro zjišťování úrovně žákových vědomostí a dovedností volil takové druhy a formy zkoušení a hodnocení, které odpovídají schopnostem žáka. Nejvýznamnějším činitelem ovlivňujícím práci s dětmi se specifickými poruchami učení zůstává v první řadě povzbuzení učitele, jeho zájem o dítě, pochopení jeho problémů, klid a tolerance.

Opomenuta nesmí být ani včasná diagnostika, zvolení nejvhodnějšího typu péče, citlivé a spravedlivé hodnocení a klasifikace, ale i využití všech dostupných pomůcek při nápravě u dětí se specifickými poruchami učení. Je třeba využívat nejenom standardních pomůcek, ale i počítačových výukových programů, videoprogramů a dalších moderních metod práce s těmito dětmi.

Pro úspěšnou práci s žáky se specifickými poruchami učení bych doporučila včasnou diagnostiku a z ní vyplývající využití správných metod práce, nápravu prováděnou odbornými pracovníky např. v Dys centrech, které sdružují rodiče a děti, kterých se jakýmkoli způsobem dotýká problematika specifických poruch učení.

Specifické poruchy učení, jimiž jsem se zabývala, jsou trvalé a lze dosáhnout pouze zlepšení stavu. Ke zmírnění může dojít pouze vhodným přístupem nejen učitelů, ale i rodičů dětí se specifickými poruchami učení a jejich spoluprací.

6 Seznam použitých zdrojů

1. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: D + H, 2004
2. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. 1. vyd. Praha: D + H, 2001
3. KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. 2. vyd. Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5
4. KAVALE, M., NEDVĚDOVÁ, S., PILAŘOVÁ, M. *Děti s potřebou specifické péče – Praktická příručka pro práci učitele*. 1. vyd. Praha: Aula, 1999. ISBN 80-902667-3-8
5. KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9
6. KYNKOROVÁ, J. *Dyskalkulie a její reedukace*. www.volny.cz/dyskalkulie/index1.htm [cit: 2006.04.01]
7. MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., a kolektiv *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-24-II73-3
8. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X
9. MÜLLER, O., a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-224-0231-9
10. NOVÁK, J. *Dyskalkulie specifické poruchy počítání*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 1995. ISBN 80-85808-82-X
11. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
12. SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4
13. ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch učení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9
14. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
15. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*
16. *Zákon č. 561/2004 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

17. ZELINKOVÁ, O.: *Čteme a počítáme s počítačovými programy firmy GeMiS*. 1. vyd. Praha: DYS, 2002. ISBN 80-86255-02-6
18. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7
19. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8
20. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávání program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X
21. ŽLAB, Z. *Vývojové poruchy čtení*. OZV KÚNZ Středočeského kraje, 1986

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přehled diagnostikovaných oblastí (str. 31)

Příloha č. 2 – Zkouška vizuální diferenciacce (str. 32)

Příloha č. 3 – Schéma diagnostiky poruch a narušení matematických schopností (str. 32)

Příloha č. 4 – Získávání diagnostických informací (str. 32)

Příloha č. 5 – Individuální vzdělávací plán (str. 34)

Příloha č. 6 – Dotazník (str.50)

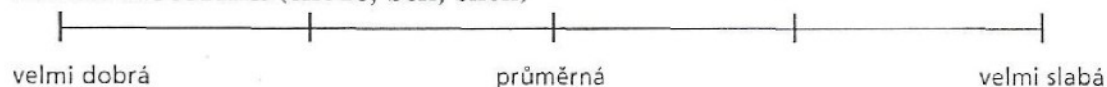
Příloha č. 1 – Přehled diagnostikovaných oblastí

Způsoby hodnocení:

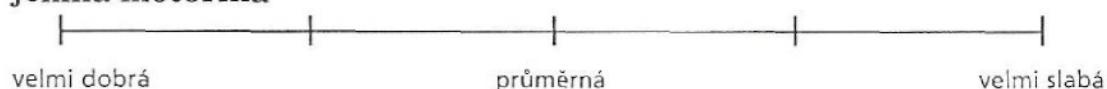
- na pětibodové posuzovací škále označte přibližnou úroveň
- na tříbodové posuzovací škále označte přibližnou úroveň
- zaznamenávejte to, co dítě zvládá
- zaznamenejte datum osvojení

Motorika

hrubá motorika (chůze, běh, skok)



jemná motorika



pohybová koordinace



vnímání tělesného schématu



Zraková percepce

analýza a syntéza



diferenciace



figura – pozadí



reverzní figury



Sluchová percepce

sluchová analýza (uved'te slova, která rozloží na hlásky):

sluchová syntéza (uved'te slova, která z hlásek složí):

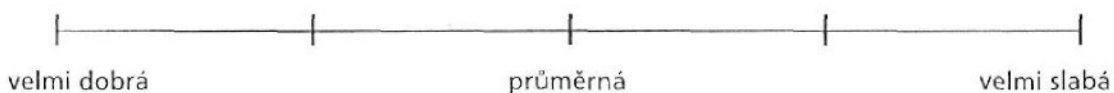
sluchová diferenciacce (uved'te slova, která rozliší):

Řeč

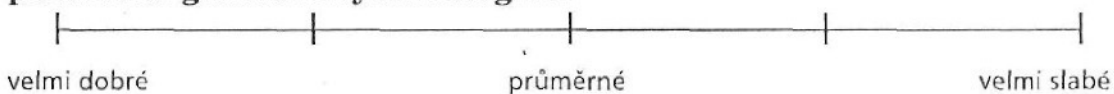
porozumění řeči



slovní zásoba



používání gramatických kategorií



řeč expresivní



artiklace bez nápadností – nesprávně vyslovuje hlásky:

Čtení, matematika – přílohy 6 a 7

Písenný projev

grafomotorika



tvary písmen zvládá – nezvládá písmena:

opis zvládá – nejčastější chyby:

přepis zvládá – nejčastější chyby:

opis a přepis bezsmyslného textu zvládá – nejčastější chyby:

Gramatika

	ústně	písemně
rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek		
tvrdé a měkké slabiky		
vyjmenovaná slova		
pádové koncovky		
shoda podmětu s přísudkem		
slovní druhy		
skloňování zájmen		
souvětí		

Naukové předměty

co umí:

nejvýraznější obtíže:

paměť



soustředění



motivace

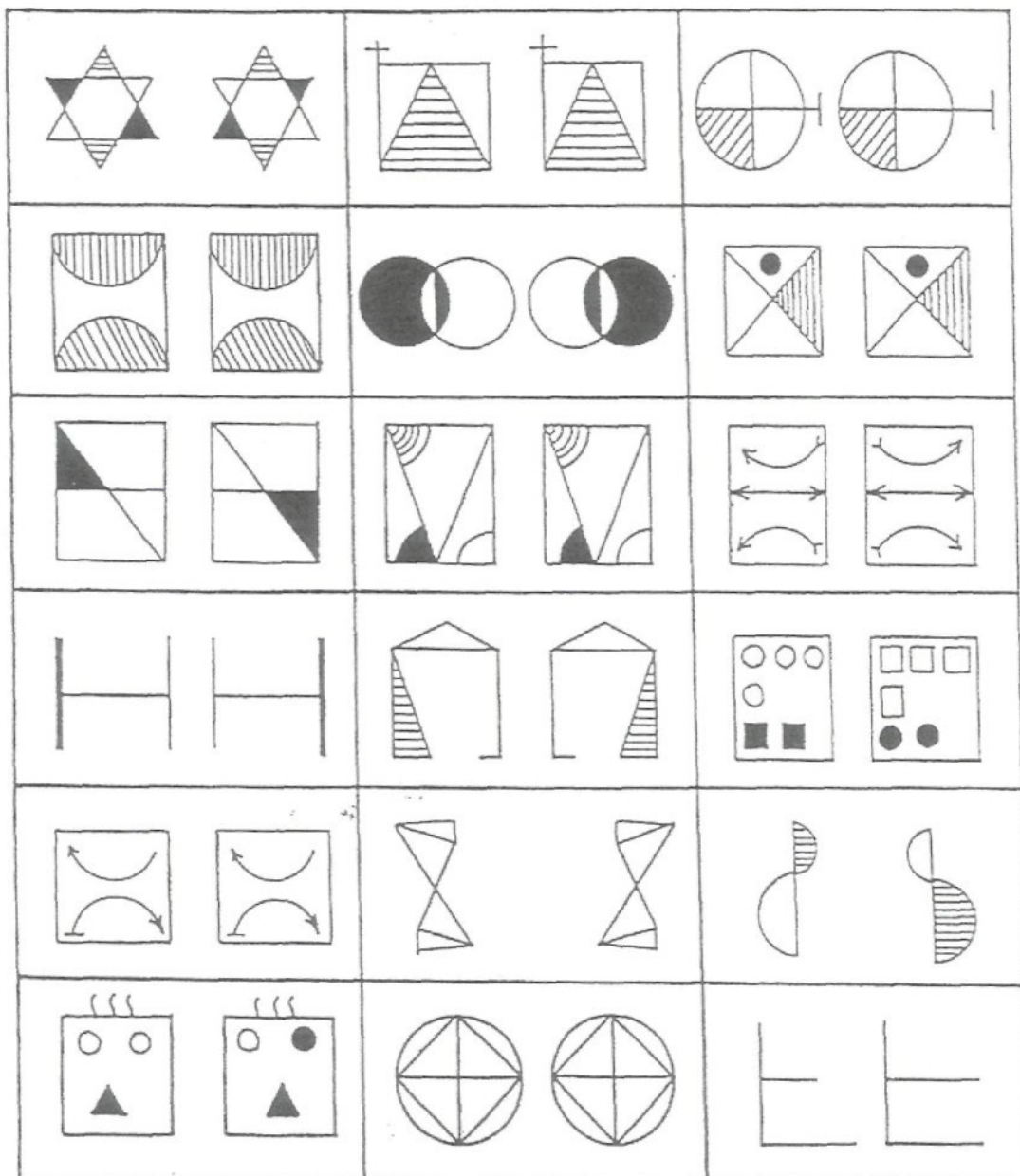


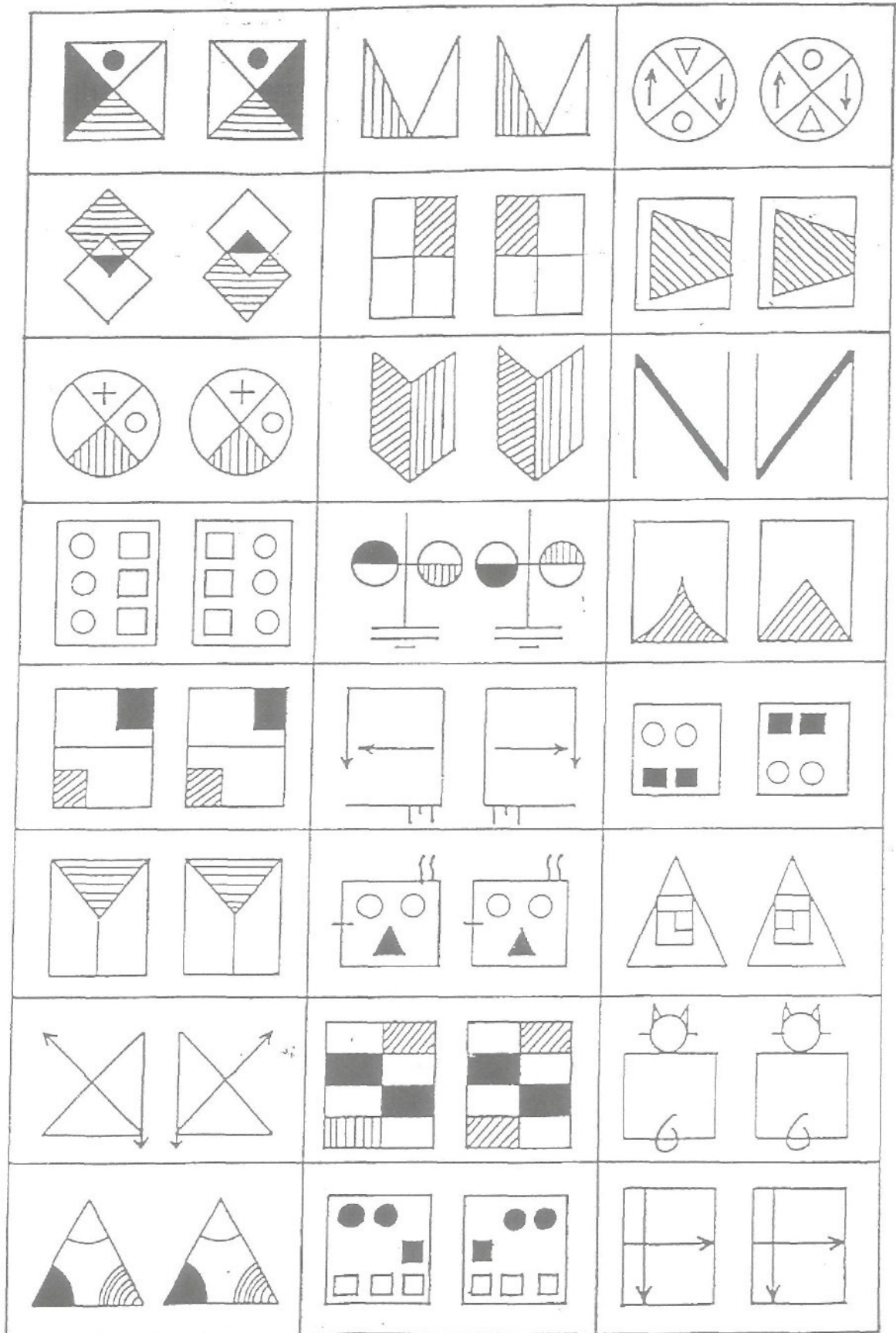
Příloha č. 2 – Zkouška vizuální diferenciacce

ZKOUŠKA VIZUÁLNÍ DIFERENCIACE

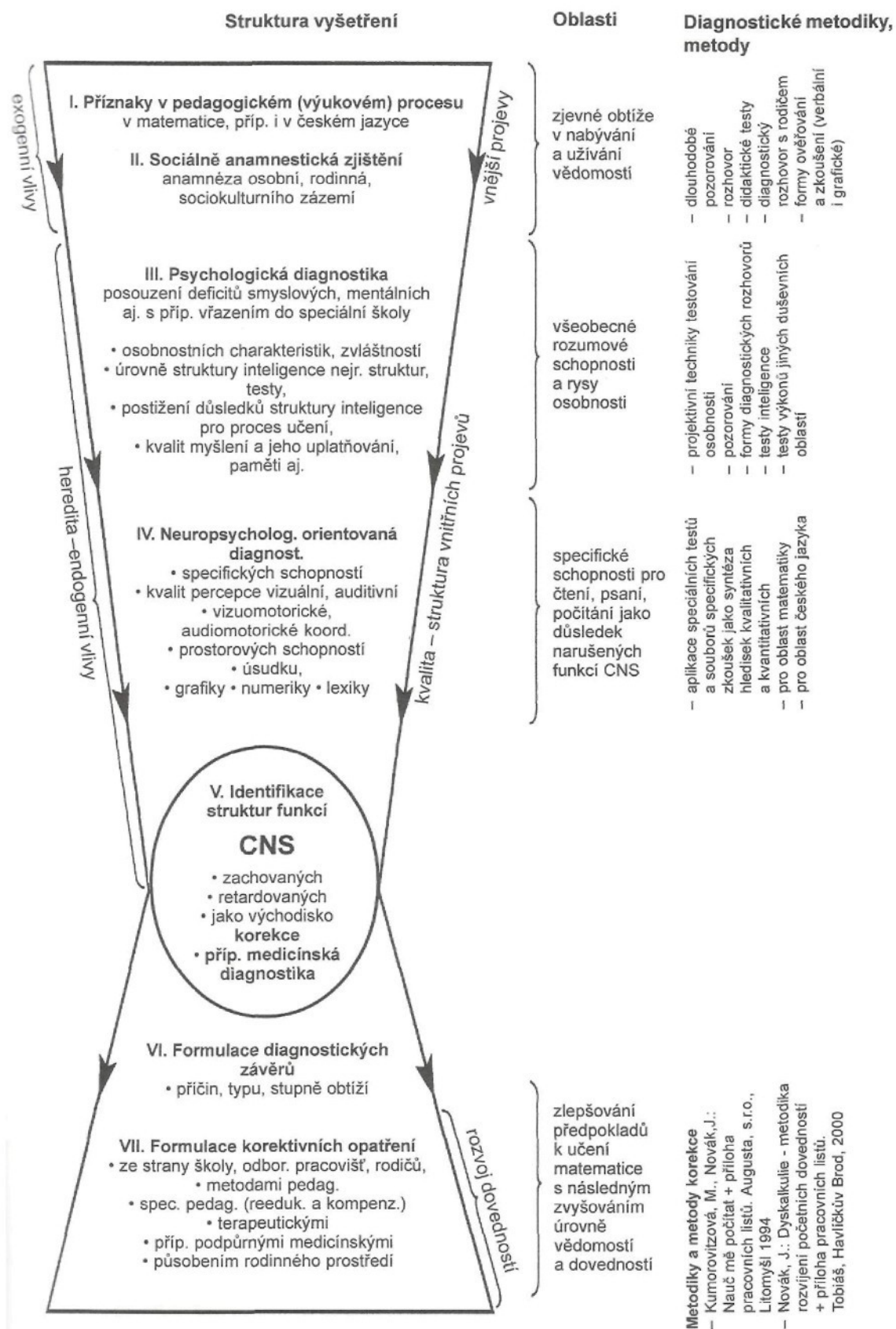
Jméno, příjmení		Datum vyš.		Čas
Roč. ZŠ v		Věk	r. měs.	Exam.
Vertikální symetrie	Σ chyb	Identita Σ chyb	Ostatní sym. asymetrie	Σ chyb Správná řešení %
Dílčí závěr:				

NESTEJNÉ OBRAZCE ŠKRTNI !



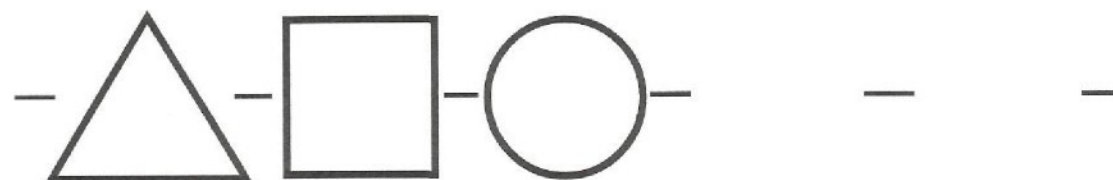


Příloha č. 3 – Schéma diagnostiky poruch a narušení matematických schopností



Příloha č. 4 – Získávání diagnostických informací

Dokonči.



ROZLIŠOVÁNÍ PÍSMEN

Přeškrtni okénko, v němž nejsou dva shodné tvary.

HRANICE SLOV VE VĚTĚ

Svislou čarou odděl slova ve větě. Věty napiš.

Silnice veded doměsta.

Myškaběháveslámě.

Lidébydlívdomově.

Dědečekzasadilřepudozemě.

Raketaletíkehvězdám.

Květuškaběžíkmámě.

Vpohádcejezlývlk.

Krksimyjuvečer.

Jirkasepíchlotrn.

Jdudolesanahouby.

Pilajeostrá.

Vkaždětřešnijepecka.

VPrazejemnohomostů.

Ježekvednespí.

Veverkaskáčenastrom.

Srniecžíjevlese.

Datelšplhápostromech.

Zmijejejedovatýhad.

Krávajedomácízvíře.

Kůňpomáhápráci.

Prasechováme promaso.

Kozamárádalupení.

Husajepták.

Mláděpsaještěně.

Chytrýjakoliška.

Našekočkaječerná.

Příloha č. 5 – Individuální vzdělávací plán

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN **pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Jméno:
Třída:
Rok školní docházky:
Poradenské zařízení:
Konzultant PPP:
Osnovy:

Datum narození:
Školní rok:
Lékařská zpráva:
Konzultant ZŠ:
Datum posl. vyšetření:

Diagnóza:

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

Speciální pedagogická péče:

1/ Žák bude docházet ...krát týdně na ambulantní nácviky v českém jazyce, které budou probíhat v, pod vedením p. uč.

2/ Speciálně vzdělávací potřeby žáka budou uskutečňovány během vyučovacích hodin jednotlivých předmětů, v nichž se VPU promítá.

Specifické metody práce:

Český jazyk

DLX

čtení kratších úseků
skupinové čtení
spolučtení
orientace v textu
nácvik čtení s porozuměním
jiné.....
.....

DOG

jiná forma diktátů /přehnaná výslovnost,
zkrácené formy, .../
psaní do pomocných linek
doplňování gramatických jevů v cvičeních
využívat tabulky, přehledy, pravidla
užití PC s korektorem pravopisu
sloh /preferovat obsah,ústně/
jiné
.....

Matematika

třídění, řazení, porovnávání, odhad
pojem množství a velikosti
číselné řady, číselná osa – orientace
matematické operace
matematické vztahy
jiné.....
.....

slovní úlohy
umožňování, respektování pomocných
kroků
využívání názoru
využívání tabulek, přehledů, os
kontrola pochopení zadání

Cizí jazyk:

respektovat charakter poruchy
 preferovat ústní zkoušení
 osvojování učiva po menších úsecích
 při procvičování i ověřování znalostí
 používat testy s volbou správné odpovědi
 do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než
 jazykové /reálie/
 zohledněná klasifikace

tolerantně hodnotit slova napsaná
 foneticky správně
 upřednostňovat učebnice a prac. sešity
 s výkladem v češtině
 průběžné opakování základního učiva
 jiné.....

Další zohlednění:

.....

Pomůcky:

Čteci okénko
 Čtenářské tabulky
 Kartičky se slabikami
 Čítanka pro dyslektiky
 Bzučák
 Počítačové programy

mazací tabulky
 sešity s pomocnými řádky
 trojúhelníkový program
 počítadlo
 kalkulačka
 jiné.....

Způsob hodnocení:

Při průběžném hodnocení užívat různých forem.
 Hodnocení na vysvědčení: slovní známku

Další pedagogická opatření:

Vyučující se seznámí se specifickými obtížemi žáka a podílí se individuálním přístupem a tolerantním hodnocením na kompenzaci VPU.

Předmět										
Podpis vyučujícího										

Úpravy učebního plánu:

snížené – zvýšené počty hodin /počet, předmět/
 osvobození od vyučovacích hodin

Spolupráce s rodiči:

Rodiče souhlasí s navrženými opatřeními, budou nápomocni při zmírňování VPU svého dítěte. Ve škole se budou informovat na třídních schůzkách – konzultacích s vyučujícími – u vyučujícího AN /mohou se účastnit/ - jiným způsobem.

Podíl žáka:

Denně podle svých možností a schopností bude plnit úkoly, na kterých se dohodl s vyučujícími. Domluví se s rodiči na způsobu kontroly.

Spolupráce s poradenským zařízením:

Formou vzájemných konzultací dle potřeb dítěte a školy.

Škola a rodina budou informovat o případných problémech a budou se podílet na společném řešení.

V Nymburce dne

.....
ředitel školy

.....
razítko

.....
třídní učitel

.....
rodiče

.....
poradenské zařízení

Aktualizace a zhodnocení IVP:

Příloha č. 6 – Dotazník

Dotazník pro učitele na téma specifické poruchy učení (SPU)

Vážení kolegové,

Velice Vás prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který se týká zjištění úrovně péče o žáky se specifickými poruchami učení v běžné základní škole.

Tento dotazník slouží jako podkladový materiál k mé bakalářské práci. Toto téma a otázky byly projednány a odsouhlaseny ředitelem naší základní školy. Otázky dotazníku jsou většinou uzavřené, v některých otázkách můžete využít ve výběru odpovědi i více možností. Protože dotazník je anonymní, nebudou zneužity ani Vaše osobní údaje a ani Vaše konkrétní odpovědi.

Děkuji za zpracování tohoto dotazníku.

Svobodová Hana v.r.

Všeobecné otázky

1. Pohlaví: muž - žena

2. Třídní učitel ano - ne
Učitel jazyka ano - ne

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání: SŠ všeobecné
SŠ pedagogické
VŠ pedagogické
VŠ jiné
Vyšší odborné

4. Délka praxe ve školství: 0 až 5 let
6 až 10 let
11 až 15 let
16 až 20 let
20 a více

5. Dokázal(a) byste charakterizovat SPU? ano - ne - nevím

6. Kde čerpáte informace o této poruše: ze spisové dokumentace
z odborné literatury
ze školení a seminářů
dalším vzděláváním
konzultací s poradenským pracovníkem
z jiných zdrojů

7. Absolvoval(a) jste školení k práci s dětmi s SPU? Ano - ne

Typ školení - jednodenní - vícedenní - navazující semináře

Počet školení během praxe na téma SPU: 1 - 3 4 - 6 7 - 9 10 a více

8. Potřeboval(a) byste pro svoji práci s dětmi s SPU další pomoc nebo vzdělávání?

Ano - určitě ano - občas ano - ne - nevím

9. V případě problémů spolupracujete s:

- třídním učitelem
- výchovnou poradkyní
- pedagogicko- psychologickou poradnou
- rodiči žáka
- speciálním pedagogem, psychologem

10. Preferujete integraci dítěte se SPU do běžné třídy?

Ano - ne - nevím

11. Doporučuje pedagogicko-psychologická poradna pro děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení určité vhodné metody práce?

Ano - ne - nevím

12. Používáte ve své práci s dětmi s SPU metody doporučované PPP?

Ano vždy - ano často - někdy - téměř vůbec - vůbec ne

13. Pracujete často s vytvořenými individuálními vzdělávacími programy sestavenými podle doporučení pedagogicko-psychologické poradny pro žáky se specifickými poruchami učení?

Ano často - někdy - téměř vůbec - vůbec ne

14. Jak přistupujete k dětem se specifickými poruchami?

- a. stejně jako k ostatním
- b. individuálně

15. Jaké prostředky používáte ve vyučovací hodině při práci s těmito dětmi , jestliže využíváte individuálního přístupu?

- Využíváte
- pracovní listy na doplňování
 - výpočetní techniku
 - pohybová cvičení
 - názorné pomůcky
 - hravé činnosti
 - zadávání kratších úkolů
 - poskytování časových úlev

16. Kladete nižší nároky na tyto žáky se SPU?

Ano - spíše ano - ne - někdy

17. Používáte u dětí se SPU odlišný způsob hodnocení práce?

ano - většinou ano - někdy - téměř vůbec

- Využíváte
- hodnocení pouze vykonané práce
 - slovní hodnocení
 - bodové hodnocení
 - kombinace - bodové + slovní
 - známka + slovní hodnocení

18. Zdůvodňujete spolužákům žáka se specifickými poruchami učení používání odlišných metod práce?

Ano vždy - většinou ano - někdy - téměř nikdy - nezdůvodňuji je

19. Máte pocit, že se dítě se specifickou poruchou učení projevuje jinak v odlišnosti od ostatních spolužáků ?

Většinou ano - někdy - většinou ne - projevuje se stejně jako ostatní

20. Pozorujete u těchto dětí některé z těchto projevů?

- Jsou
- pomalé
 - neochotné
 - nedosahující lepších výsledků
 - schopné srovnatelných výsledků
 - nesoustředěné
 - neklidné
 - klidné
 - hyperaktivní
 - hypoaktivní
 - impulzivní
 - afektivní
 - nejisté

21. Jakých výsledků dosahují žáci s specifickými poruchami učení celkově nebo ve vašem předmětu ?

- srovnatelných s ostatními
- průměrných
- výrazně nižších

22. Pozorujete u dětí se SPU při plnění zadaných úkolů:

Strach - úzkost - roztržitost - únavu - neochotu plnit úkoly.

23. Jak se liší chyby dětí se SPU od chyb ostatních žáků ve Vaší třídě nebo předmětu ?