

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Obor (kombinace):** Český jazyk – Občanská výchova

METODY PRÁCE S ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ SE  
ZAMĚŘENÍM NA DYSLEXII NA 1. A 2. STUPNI ZŠ

METHODS OF WORKING WITH PUPILS WITH SPECIFIC LEARNING  
DISORDERS AIMING AT DYSLEXIA AT PRIMARY AND LOWER  
SECONDARY SCHOOL

**Diplomová práce:** 09–FP–KPP– 30

**Autor:**

Petra WOJTYLOVÁ

**Podpis:**

---

**Adresa:**

Lidická 529

739 61, Třinec

**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Wernerová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
155	27	0	36	37	13 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne:

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ  
A PEDAGOGICKÁ**

**461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 48535 2515 Fax: 48535 2332**

**Katedra: Pedagogiky a psychologie**

**ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(pro magisterský studijní program)**

**pro (diplomant)** Petra Wojtylová  
**adresa:** Lidická 529, 739 61, Třinec 6  
**studijní obor (kombinace):** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ: český jazyk – občanská výchova  
**Název DP:** **Metody práce s žáky se specifickými poruchami učení  
se zaměřením na dyslexii na 1. a 2. stupni ZŠ**  
**Název DP v angličtině:** Methods of working with pupils with specific learning  
disorders aiming at dyslexia at primary and lower secondary  
school  
**Vedoucí práce:** **Mgr. Jana Wernerová**  
**Konzultant:**  
**Termín odevzdání:** **Leden 2010**

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne** 27. 11. 2008



.....  
**děkan**



.....  
**vedoucí katedry**

**Převzal (diplomant):** WOJTYLOVÁ PETRA

**Datum:** 10.3.2009

**Podpis:** Wojtylová

Název DP: Metody práce s žáky se specifickými poruchami učení se zaměřením na dyslexii na 1. a 2. stupni ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Jana Wernerová

Cíl: Prozkoumat uplatnění různých metod a druhů přístupů, které se využívají při práci s žáky se specifickými poruchami učení, zejména s žáky s dyslexií.

Struktura práce:

- 1) Charakteristika dítěte mladšího a staršího školního věku
- 2) Poruchy učení – terminologie, etiologie, druhy poruch
- 3) Charakteristika různých metod práce s žáky se specifickými poruchami učení na 1. a 2. stupni ZŠ: literatura, internetové zdroje, nápravné instituce
- 4) RVP ZV/ ŠVP
- 5) Individuální vzdělávací plán žáka se specifickými poruchami učení
- 6) Orientační průzkum ve školském terénu a pedagogicko-psychologické poradně z hlediska uplatnění různých metod a přístupů k žákům s poruchami učení na 1. a 2. stupni (kombinace metod)
- 7) Výsledky průzkumu a závěrečné resumé

Požadavky:

- 1) Zorientovat se v příslušné odborné literatuře
- 2) Zrealizovat průzkum ve školském terénu a pedagogicko-psychologické poradně
- 3) Vyhodnotit výsledky průzkumu

Metody:

- 1) Dotazníky (pro učitele ZŠ a speciálního pedagoga pedagogicko-psychologické poradny)
- 2) Kazuistika žáků (z 1. i 2. stupně ZŠ)
- 3) Pozorování žáků (práce v hodinách, náprava)

Literatura:

CHRÁSKA, M. *Metodologie řešení vybraných problémů v pedagogickém výzkumu.*

Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 80-7067-041-x

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení v současné škole a cestách k jejich řešení.* Praha: Tech-market, 1997. ISBN 80-86114-13-9

PIPEKOVÁ, J. a VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči.* Brno: edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-7315-010-7

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

ŠVINGALOVÁ, D. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice.* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-819-1

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha: nakladatelství Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* Praha: nakladatelství Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-x

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2007. Dostupné na <http://www.rvp.cz>.

## **Prohlášení**

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

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

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

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

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Předně bych na tomto místě chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Janě Wernerové, za přínosné rady, inspiraci, laskavost, podnětné náměty a odborné vedení mé diplomové práce.

Dále děkuji všem pedagogům, pracovníkům pedagogicko-psychologické poradny a pozorovaným žákům s dyslektickými obtížemi za jejich vstřícnost a ochotu. Jen díky nim jsem mohla uskutečnit své výzkumné šetření.

V neposlední řadě děkuji své rodině a příteli Jakobovi za vydatnou podporu a trpělivost, kterou mi po celou dobu tvoření této práce poskytovali.

## **Anotace**

Diplomová práce je zaměřena na průzkum uplatňovaných metod práce a přístupů k žákům se specifickými poruchami učení na 1. a 2. stupni základních škol. Teoretická část vymezuje základní pojmy, podrobněji nastiňuje problematiku dyslexie. Pojednává o možných metodách a přístupech, příslušném úseku RVP, ŠVP a individuálně vzdělávacím programu. V praktické části probíhá šetření mezi žáky, pedagogy a odbornými pracovníky pedagogicko-psychologických poraden s ohledem na uplatňované přístupy a metody práce. V závěru jsou vyhodnoceny zjištěné, nejčteněji užívané přístupy a metody práce s žáky se specifickými poruchami učení, konkrétně žáky s dyslexií.

## **Klíčová slova**

Specifické poruchy učení, dyslexie, žák 1. stupně ZŠ, žák 2. stupně ZŠ, metody práce s žáky se specifickými poruchami učení, reedukace, individuální vzdělávací plán, pedagogicko-psychologická poradna.

## **Annotation**

Diploma paper is focused on the research of used methods of working and approaches to pupils with specific learning disorders at primary school and lower secondary school. Theoretical part specifies the basic terms, the problem of dyslexia in more detail. Furthermore it includes possible methods and approaches, the relevant part of RVP and ŠVP, and the individual educational programme. The practical part is based on the enquiry among pupils, teachers and the vocational employees of the educational-psychological centre, focused on approaches and methods of working. The conclusion includes the evaluation of the identified, most used approaches and methods of working with pupils with specific learning disorders, concretely with pupils with dyslexia.

## **Key words**

Specific learning disorders, dyslexia, pupil of primary school, pupil of lower secondary school, methods of working with pupils with specific learning disorders, individual educational programme, educational-psychological centre.

## **Annotation**

Die Diplomarbeit orientiert sich an die Untersuchung der erhobenen Arbeitsmethoden und an das Herantreten an die Schüler mit spezifischen Lernstörungen an der ersten und zweiten Stufe der Grundschule. Der theoretische Teil definiert die Grundbegriffe und erklärt näher die Dyslexieproblematik. Weiter behandelt er mögliche Methoden und Herantreten, kompetenten Bereich des Rahmenbildungsprogramms, des Schulbildungsprogramms und des individuellen Bildungsprogramms. Im praktischen Teil verläuft die Beobachtung unter den Schülern, Pädagogen und Facharbeiter der pädagogisch-psychologischen Beratungsstelle im Hinblick auf das erhobene Herantreten und Arbeitsmethoden. Am Ende sind die festgestellten am häufigsten benutzten Herantreten und Arbeitsmethoden mit den Schülern mit den spezifischen Lernstörungen, konkret mit den Schülern mit Dyslexie, bewertet.

## **Schlüsselwörter**

spezifische Lernstörungen, Dyslexie, ein Schüler der ersten Stufe der Grundschule, ein Schüler der zweiten Stufe der Grundschule, die Arbeitsmethoden mit den Schülern mit spezifischen Lernstörungen, Reedukation, ein individuelles Bildungsprogramm, eine pädagogisch-psychologische Beratungsstelle.

# Struktura práce

I ÚVOD.....	1
II TEORETICKÁ ČÁST .....	3
1 Význam dovednosti číst, psát a počítat v dnešní společnosti .....	3
1.1 Školní neúspěšnost dítěte a její vliv na osobnost.....	4
1.2 Školní neúspěšnost dítěte a její vliv na profesní život.....	6
2 Charakteristika dítěte mladšího a staršího školního věku.....	8
2.1 Dítě mladšího školního věku .....	8
2.1.1 Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku ..	9
2.2 Dítě staršího školního věku.....	10
2.2.1 Vývoj myšlení jedinců staršího školního věku .....	11
2.3 Jazyk jako prostředek orientace ve světě.....	12
3 Poruchy učení – terminologie, druhy poruch, etiologie.....	15
3.1 Terminologické problémy.....	15
3.1.1 Charakteristika základních pojmů: .....	15
3.1.2 Obecné pojednání o specifických poruchách učení (SPU).....	19
3.2 Etiologie SPU .....	21
3.2.1 Dispoziční (konstituční příčiny) SPU .....	22
3.2.2 Nepříznivý vliv prostředí .....	25
4 Charakteristika metod a technik práce s žáky s SPU.....	27
4.1 Obecné zásady pro nápravu SPU (materiály PPP Frýdek-Místek, 1997)...	28
4.2 Oblasti nápravy .....	29
4.3 Techniky nápravy SPU .....	36
4.3.1 Techniky nácviku čtení.....	36
4.3.2 Techniky nácviku psaní .....	43
5 RVP ZV/ ŠVP.....	45
5.1 Stručná charakteristika RVP ZV.....	45
5.1.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	46
5.2 Stručná charakteristika ŠVP .....	48
5.2.1 Výsek ŠVP Základní školy a mateřské školy, Třinec, Koperníkova 696, příspěvková organizace.....	48
6 Individuální vzdělávací plán (IVP).....	50
6.1 IVP v zahraničí .....	50
6.2 IVP v České republice .....	51
6.3 Význam IVP .....	53
6.4 Tvorba IVP .....	53
III PRAKTICKÁ ČÁST .....	57
7 Vlastní výzkum .....	57
7.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky .....	57
7.2 Zkoumaný vzorek .....	58
7.3 Použité metody .....	61
7.4 Realizace výzkumu .....	62
7.5 Vyhodnocení výzkumu a diskuse .....	63
7.6 Shrnutí.....	102
8 Kasuistika.....	104
8.1 Kasuistika č. 1 – žák 1. stupně ZŠ .....	105
8.2 Kasuistika č. 2 – žák 2. stupně ZŠ.....	114
IV ZÁVĚR.....	125



V SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	126
VI SEZNAM PŘÍLOH .....	129
VII PŘÍLOHY .....	130

## **SLOVNÍČEK POUŽITÝCH ZKRATEK**

**ČJ** – český jazyk

**ČR** – Česká republika

**IVP** – individuální vzdělávací program

**KUPOZ** – Kurz pozornosti

**LMD** – lehká mozková dysfunkce

**MKN** – Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992

**MŠMT ČR** – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

**N** – celkový počet

**PPP** – pedagogicko-psychologická poradna

**PPP F-M** – pedagogicko-psychologická poradna Frýdek-Místek

**RVP** – Rámcově vzdělávací program

**RVP ZV** – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

**SOŠ** – střední odborná škola

**SOU** – střední odborné učiliště

**SPC** – speciálně-pedagogické centrum

**SPU** – specifické poruchy učení

**ŠVP** – školní vzdělávací program

**VOŠ** – vyšší odborná škola

**VŠ** – vysoká škola

**VÚP Praha** – Výzkumný ústav pedagogický Praha

**ZŠ** – základní škola

## I ÚVOD

Stále se přesvědčujeme, že základní dovednosti čtení, psaní a počítání jsou důležité jakožto předpoklad dalšího vzdělávání a schopnosti orientace ve světě. Jak však k dětem, které mají problémy s osvojením těchto triviálních dovedností, přistupovat? To je otázka, na kterou se snažila odpovědět již řada odborníků. I přesto, že doposud neexistuje jednoznačné řešení, je nutno si uvědomit, že problematika přístupů k žákům s těmito obtížemi je velmi důležitá vzhledem k jejich dalšímu životnímu vývoji. Špatný přístup pedagoga a jiných neznalých lidí, kteří se s žákem dostanou do kontaktu, může negativně ovlivnit jeho pohled na sebe sama a zapříčinit ztrátu sebevědomí.

Téma jsem si vybrala také s ohledem k mému budoucímu povolání. Záměrem je průzkum a srovnání různých metod a přístupů k žákům se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) na 1. a 2. stupni základních škol. Jelikož je problematika SPU velmi rozsáhlá, ve výzkumu jsem se specializovala pouze na dyslexii v jejím širším slova smyslu (porucha čtení, psaní, pravopisu). Cílem diplomové práce je zpracovat veškeré získané informace a analyzovat výsledky šetření, které se na závěr shrnují k vyhodnocení různých metod a přístupů k žákům s SPU, konkrétně žákům s dyslexií.

Teoretická část práce se opírá o základní literaturu, vymezuje dílčí pojmy a podrobněji se vztahuje k oblasti dyslexie a příslušným částem RVP, ŠVP a IVP. V praktické části probíhalo šetření mezi žáky, pedagogy a odbornými pracovníky pedagogicko-psychologických poraden (dále jen PPP). První část výzkumu vychází z vytvořených dotazníků, které byly rozdány do několika škol Moravskoslezského kraje pedagogům, mající zkušenost s výukou žáka s dyslexií a rovněž pedagogům vedoucím speciální nápravnou výukou (péči, nebo též reedukaci) určenou žákům s SPU. Na základě dotazníků jsem zjistila potřebné informace o uplatňovaných metodách práce s těmito žáky. Další část výzkumu probíhala v PPP. Po rozhovoru s pracovníkem PPP jsem analyzovala získané informace a vytvořila přehled všech dostupných, používaných programů určených žákům s dyslexií.

Do výzkumu jsem zahrнула také kasuistiky dvou vybraných žáků znevýhodněných dyslexií. (1 žák z 1. stupně, 2. žák z 2. stupně ZŠ) Vlastní pozorování žáků probíhalo v

hodinách českého jazyka, ve kterém je dyslexie nejvíce patrná. V průběhu pozorování jsem sledovala, jak pedagogové k žákům přistupují, jaké metody v hodinách uplatňují a jak na ně žáci reagují. Rovněž jsem s vybranými žáky absolvovala hodiny speciální nápravné výuky, které na škole s žáky s SPU jednou týdně probíhají. Kasuistiky zpracuji na základě vlastního pozorování, rozhovoru s pozorovanými žáky, jejich pedagogy českého jazyka a pedagogy vedoucími speciální nápravnou výuku.

Práce může sloužit širší veřejnosti, která se o tuto problematiku zajímá, dále také pedagogům ZŠ, kteří mohou porovnat své zkušenosti se vzděláváním žáka s dyslexií a s vedením speciální nápravné výuky. Rovněž studenti pedagogických oborů zde mohou najít potřebné informace ke studiu a svému budoucímu povolání.

Odborné údaje jsem čerpala především ze základní literatury, kterou mi na začátku doporučila vedoucí mé diplomové práce. Další monografie jsem vyhledávala v online katalogu Krajské vědecké knihovny v Liberci, Městské knihovny v Třinci a jiných dostupných knihoven dle klíčových slov – specifické poruchy učení, dyslexie, individuální vzdělávací plán, speciální pedagogika apod. V praktické části jsem se zaměřila na pojmy metodologie, pedagogický výzkum atd. Další zdroje informací lze nalézt v literatuře, která se týká oborů vývojové psychologie a speciální pedagogiky. Některé materiály mi poskytli přímo pracovníci PPP v Třinci, a rovněž pedagogové ZŠ v tomtéž městě, kteří se zabývají reedukací specifických poruch učení žáků na 1. a 2. stupni. V průběhu psaní diplomové práce jsem pravidelně konzultovala dílčí kroky se svou vedoucí, rovněž jsem měla možnost kontaktovat výše uvedené osoby a požádat je o radu.

## II TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Význam dovednosti číst, psát a počítat v dnešní společnosti

Pokorná (2001) uvádí, že někteří pedagogové a psychologové se domnívají, že dítě se specifickými obtížemi nemá dostávat špatné známky, má být tedy tolerantněji hodnoceno, mnohdy hodnoceno slovně. Ano, špatné výsledky dítě opravdu nebudou motivovat k práci, avšak pokud dítě ví, že nemůže propadnout, jeho motivace k učení se rovněž snižuje. Podobně někdy i rodiče mohou mít dojem, že našli řešení, jak se zbavit starostí o špatné školní výsledky svého dítěte. Stačí pouze, když odborník v pedagogicko-psychologické poradně potvrdí, že je dítě dyslektik, dysgrafik či dyskalkulik, a tím má zajištěno nárok na všechny úlevy.

K těmto povrchním úsudkům dochází proto, že neschopnost číst a psát byla nejen u nás, ale v každé kulturní společnosti po určitou dobu tabuizovaným tématem. Mohou pro to existovat dva důvody. Buď mezi námi existují dospělí lidé, kteří se v době své školní docházky nenaučili psát a číst a nyní svou neschopnost skrývají, protože se stydí ji přiznat. V zahraniční literatuře se pro ně používá označení praktický nebo funkční analfabet. Tento člověk nedokáže souvisle psát a přečíst delší text, aby pochopil jeho význam. Nemůže však svou neznalost a neschopnost přiznat, aby v kulturní společnosti neohrozil svůj sociální status. Druhým důvodem může být fakt, že si vzdělaní lidé ani sami většinou neuvědomují, jak mnoho z těchto základních dovedností sami využívají v každodenním životě. Většina k problému přistupuje tak, že místo dříve hojně využívaného papírového dopisu může každý použít telefon, místo počítání kalkulačku. Zdrojem informací může být místo knihy televize či rádio.

V posledním desetiletí se ve vyspělých státech Evropy a Ameriky mluví o rozšířeném „funkčním analfabetismu.“ Ukazuje se tedy, že stále roste počet osob, které sice prošli běžnou výukou ve škole, ale jejich schopnosti čtení a psaní jsou na velmi nízké úrovni. Tento jev se samozřejmě promítá do běžného života. Lidé sice mohou umět využívat telefon či televizi, ale neumí si přečíst návod na užívání běžných výrobků, jako jsou např. potraviny, prášek na praní atd. Neumí si přečíst, jak fungují věci, bez nichž se žádný člověk v životě neobejde.

Často mají tyto potíže i sociokulturní příčiny. Je to však jev, který mnohé překvapuje a je důsledkem tabuizace analfabetismu a nedostatečného oceňování školního vzdělání. V našich podmínkách zatím tento jev není rozšířen tak, aby výrazně ovlivňoval chování rozsáhlejších vrstev obyvatelstva. Přesto by bylo dobré, abychom více společensky hodnotili práci učitelů, jakožto osob, které dětem vštěpují právě tyto základní dovednosti čtení, psaní a počítání. Dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a naopak je schopno do písemné podoby převést slyšené slovo. Potřeba komunikace je to, co je lidstvu společné. Je hluboko zakořeněna v lidské psychice a její potlačení může vést k závažným poruchám v sociálních vztazích i duševním životě člověka.

Naštěstí se v poslední době dostává tato problematika do širšího povědomí lidí. Byla napsána a stále se píše spousta prací zabývajících se širokou oblastí témat poruch učení. To je konečně správný krok kupředu.

### 1.1 Školní neúspěšnost dítěte a její vliv na osobnost

Jak uvádí Pokorná (2001) situace dítěte s poruchami učení se komplikuje v rodině, kde vedle handicapovaného žije ještě jeho školsky úspěšnější sourozenec. Toto je důvodem k tomu, že se hledají příčiny neúspěchu v samotném dítěti. Uvažuje se o jeho nedostatečných intelektuálních schopnostech. Sourozenci jsou často rodiči i okolím srovnáváni a každému z nich je přiděleno určité označení, kterému se většinou musí přizpůsobit. V tomto případě již nejde o jednotlivé neúspěchy dítěte, ale o jeho celkovou charakteristiku, která v dítěti může vyvolat pocit snížení vlastní hodnoty. Tak se dítě s SPU stává pro okolí méně inteligentním, pomalejším, učení mu jde hůře a chápe pomaleji než jeho školně úspěšnější sourozenec. Někdy se takové dítě rovněž neoprávněně označuje jako líné, s nedostatečnou vůlí a chutí pracovat. Tím se tedy stává, že u dítěte není negativně posuzován pouze jeho výkon, ale i jeho charakter. Na tuto vzniklou situaci může dítě reagovat pouze dvěma způsoby. Buď přijímá hodnocení rodičů, to však může vést k tomu, že si dítě vypěstuje předpoklady pro pozdější pocity méněcennosti, nebo se projevuje nápadným chováním, které je obrannou reakcí na negativní hodnocení ze strany okolí.

Dítě, které je takto vystavováno tlaku okolí a necítí se pozitivně přijímáno ani ve své rodině, se necítí dobře ani před sebou samým. Toto napětí vyvolává i různé neurotické příznaky. Mezi nejčastější patří např. nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku apod. Dítě používá různé formy obrany, úniku či útoku. Únik se projevuje zejména jako rezignace, uzavírání se dítěte do vlastního světa. Příklad úniku bych demonstrovala na následujícím příběhu.

„Dvanáctiletá dívka přišla do poradny se svými rodiči. Navštěvovala v té době šestou třídu a na vysvědčení měla dostat sedm nedostatečných. Od druhé třídy učitelé navrhovali, aby byla přeřazena do zvláštní školy. Rodiče toto však odmítali. Když bylo dívce právě dvanáct let, po více než šesti letech školní docházky (opakovala třetí třídu), byl u ní diagnostikován analfabetismus. Dokázala za jednu minutu přečíst z jednoho odstavce textu správně pouze devět lehčích slov, která po sobě nenásledovala. Sluchová analýza a syntéza řeči byly u ní zcela nerozvinuté. Opisovala text po písmenech, při psaní podle diktátu naprosto selhávala. Její sešity byly upravené, avšak obsahově nesrozumitelné. V důsledku tohoto propadala ve všech jazykových předmětech, od třetí třídy také v matematice, ke které ji nestačila její paměť. K tomuto nepříznivému postavení dopomáhal také fakt, že dívka měla o dva roky mladšího bratra, jehož práce byla bez jeho větší přípravy hodnocena nejhůře trojkou, a to pouze výjimečně. Dívka byla učiteli označena jako neschopná a hloupá. Seděla v poslední lavici, jen občas ji některý z učitelů vyvolal a ona dle očekávání odpověděla většinou špatně. Tím dávala učitelům a spolužákům možnost, aby se ve svém hodnocení jen utvrzovali. Hodnocení dívky se ze školy přeneslo i do herní skupiny a děti se jí občas smály. Její bratr, který chtěl, aby ho skupina vrstevníků přijala, se jejich mínění přizpůsobil. Tím došlo k narušení vztahu mezi sourozenci, které rodiče neuměli správně řešit. Dívka se tak zcela uzavřela vůči učitelům, škole, spolužákům a částečně i vůči rodičům, mohla svůj protest vyjádřit jen vůči svému mladšímu bratrovi.

Náprava čtení a psaní šla velmi rychle kupředu, protože dívka byla inteligentní a motivována k překonání svých obtíží. Její rodina byla přes všechna nedorozumění soudržná a ochotná ke spolupráci. Bratr dívky si uvědomil situaci své sestry, a tak i napětí mezi sourozenci bylo poměrně brzy odstraněno.

Jako nejobtížnější se však ukázala změna postoje dívky k sobě samé a školnímu prostředí. Psychoterapeutická strategie byla zaměřena na zvýšení sebehodnocení dívky,

kteřá na terapeutickou podporu velmi rychle reagovala, ale téměř dva roky nebyla schopna se zbavit únikové bariéry, kterou si během let vytvořila mezi sebou a školním prostředím. Nebyla schopna o těchto věcech mluvit, protože byla vždy zahlcena nesnesitelně nepříjemnými emocemi, znovu upadala do rezignace a uzavírala se do sebe.“ (Pokorná, 2001)

Výše uvedený příklad ukazuje, jak důležitý je správný přístup k dítěti, které trpí poruchami učení. Obávám se, že na základních školách není tato důležitost dostatečně známa a je často opomíjena, buď z neznalosti učitele či časové náročnosti, kterou práce s žáky s SPU přináší. Přesto však skutečnosti nesmíme ignorovat. Dítě je závislé na našem přístupu k němu, na tom, jak ho přijmeme my učitelé i jeho spolužáci. Musíme se vyvarovat chybného postoje, aby nenastala obdobná situace jako ve zmíněné ukázce. Učitelská profese je poslání a my musíme vyslyšet a uspokojit potřeby vzdělání všech žáků stejně.

## 1.2 Školní neúspěšnost dítěte a její vliv na profesní život

Další okolností, která mě vedla k tomu, abych se ve své práci zabývala otázkou specifických poruch učení, byla obtížnost profesního zařazení dětí, které jsou těmito poruchami handicapovány. Jak uvádí Pokorná (2001), v praxi se ukazuje, že i dítě se zřetelně nadprůměrnou inteligencí má při výběru učebních oborů omezené možnosti, pokud trpí nějakou vývojovou poruchou učení. Některé střední školy při přijímacím řízení značnou měrou přihlížejí k předchozímu prospěchu žáků na základní škole, a tak tímto snižují šance dětí s SPU. Proto většina těchto dětí nastupuje do méně atraktivních učebních oborů. Nepříznivým důsledkem však potom může být, že děti jejich práce neuspokojuje, protože je intelektuálně nijak nemotivuje. Pokud mentální potence intelektově vyspělých dětí, které nedosáhly lepších školních výkonů, není rozvíjena, pak je nenáročná práce nebaví a často si pak ani nerozumějí se svými spolužáky a později se svými spolupracovníky.

Manfred Rahn píše o situaci profesionálního uplatnění mladých lidí s dyslexií v Německu následující: „Kdo si myslí, že stálá frustrace spojená se školní docházkou může během učení vymizet, je často velmi rychle zklamán. Začíná to snad již při náboru: formální a neosobní testové metody a zpravidla nedostatečně motivovaný a



kvalifikovaný vedoucí personálního úseku firmy způsobí, že mladí lidé nejistí v dovednosti číst a psát jsou od začátku v nevýhodě vůči ostatním uchazečům o povolání. Ohlédneme-li od jednotlivých osudů, které se z takových nešťastných začátků rozvíjejí, vznikají tak pro společnost problémové skupiny. Mladí lidé, kteří buď neukončili povinnou školní docházku, nebo pro sebe nemohli po jejím ukončení najít uspokojivé místo v učebním oboru, tvoří, jak známo, velkou skupinu mezi nezaměstnanými.“ (Pokorná, 2001)

V roce 1974 byla z iniciativy rodičů založena v Kolíně nad Rýnem pracovní skupina Pomoc dyslektikům. V témže roce zde vznikl Institut učebních programů a školní pedagogiky v oblasti dyslexie, ve kterém spolupracují zkušení psychologové, pedagogové a sociální pracovníci. Za prvních šest let prošlo individuální nebo skupinovou terapií 148 dětí a mladistvých, z nichž více než 100 bylo v péči odborníků po dobu jednoho a půl roku. Pouze 8 dětí terapii přerušilo. V této době vyhledalo kontakt s odborníky i 223 osob starších osmnácti let (z toho 65% mužů). Nejstarší klient byl pětapadesátiletý, většina však ve věku 25 až 40 let. Šlo o terapii, ne jen o nápravu specifických poruch učení. Většina klientů velmi často prožívala neúspěch a zklamání, které bylo doprovázeno vlastní bezmocí a nepřiměřeným hodnocením jejich okolí. Proto terapii předcházela nejen podrobná školní anamnéza, ale i rodinná anamnéza, v které se sleduje rodinná konstelace a vzájemné vztahy mezi jejími členy.

Dnes existuje v Kolíně nad Rýnem soukromý Institut für Legastheniker-therapie (Institut pro terapii dyslektiků), který je navštěvován nejen rodiči s dětmi, ale především i dospělými dyslektiky. (Pokorná, 2001)

## **2 Charakteristika dítěte mladšího a staršího školního věku**

Jelikož svou práci zaměřuji na žáky prvního a druhého stupně základní školy, pokládám za důležité tuto vybranou skupinu alespoň stručně charakterizovat.

### **2.1 Dítě mladšího školního věku**

K tématu mě zaujal článek dostupný na internetové adrese:

<http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>.

Vývojová fáze začíná zahájením školní docházky a končí s nástupem puberty, přibližně v jedenácti až dvanácti letech věku dítěte. Období lze celkově charakterizovat jako klidné a bez větších dramatických vývojových změn.

Většina dětí je pro nástup do školy dostatečně zralá v šesti nebo v sedmi letech života. Musí se naučit přizpůsobovat se, mobilizovat své adaptační mechanismy. Nastává období povinností, společenské kontroly, začlenění do nového kolektivu, upravuje se režim dne. K úspěšnému zvládnutí povinností ve škole je důležité dosáhnout určité úrovně biologického, psychologického a sociálního vývoje.

Dítě se začíná srovnávat s ostatními žáky a je také hodnoceno a srovnáváno učitelem. Výkon, který dítě podává, tedy hodnocení podaného výkonu učitelem a spolužáky, se výrazně podílí na utváření jeho identity. V této době je subjektivně velmi důležité, jak dítě obstojí při plnění svých povinností a v činnosti vůbec. Na podaném výkonu závisí sebehodnocení dítěte, které tak v důsledku toho špatně snáší neúspěchy. Pokud je nezdarů mnoho, může si trvale fixovat pocit vlastní nedostatečnosti nebo méněcennosti. Dítě vyhodnotí své snažení jako úspěšné nebo neúspěšné podle toho, zda je toto snažení někým pro něj důležitým oceněno nebo znehodnoceno. Výsledek samotný pro dítě nemá větší význam.

Normálně se vyvíjející dítě se snaží být co nejvíce aktivní, rádo spolupracuje s druhými a snaží se poznávat okolní svět. Typickým rysem myšlení mladšího školáka je jeho závislost na pozorovatelné skutečnosti, proto se např. začíná učit sčítat jablka nebo kočky, tedy předměty, které už zná. Číslo je pro něj abstraktní symbol, jehož význam

dítě pochopí až později. Na rozdíl od předškolního věku již dítě zvládá posuzovat věci z více hledisek současně (např. u automobilu – velikost, rychlost, zvuk motoru, apod.), než jen z jednoho nejnápadnějšího (barva). Dítě si začíná vytvářet jakousi vnitřní hierarchii informací, řadí prvky do tříd. Chápe např., že jezevčík patří do třídy psů a psi do třídy zvířat.

Postupně opouští svůj egocentrismus a začíná respektovat, že není střed světa všeho dění, ale jen jedním z mnoha lidí. Uvědomuje si, že lidé mívají na tutéž věc rozdílné názory, a kolem devátého roku je dítě schopné empatie.

Osoby mající autoritu, jako je učitel, rodič, uznává dítě na počátku tohoto období nekriticky a maximálně se snaží dostát jejich očekáváním (někdy se uvádí označení období „hodného dítěte“). Své chování rovněž hodnotí jako dobré nebo špatné dle odezvy autorit. S postupným větším osamostatňováním se však vliv autorit na myšlení dítěte zeslabuje a přibližně v deseti letech je už dítě ve svých názorech kritičtější. Tento posun můžeme sledovat např. ve školní třídě. Zpočátku je žák na učitele silně fixován, je pro něj subjektivně mnohem významnější než jeho spolužáci. Poměr se však postupem času vyrovná a zhruba po desátém roce věku dítěte jsou před učitelem spolužáci upřednostňováni. Jedním z největších důkazů této změny je, že dítě přestává žalovat na ostatní, stává se vůči nim solidární.

Od deseti let má dítě silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Začlenění do skupiny vrstevníků je z hlediska sociálního vývoje dítěte velmi důležité, má totiž funkci jakési přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy.

Po desátém roce dochází ke zpomalení ve vývoji mozku, mozek je již zhruba zcela vyvinut. Nadále se budou zdokonalovat pouze nervová spojení v mozku.

### 2.1.1 Psycholingvistická charakteristika řeči dětí mladšího školního věku

<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144> uvádí: Vstupem do školy se mění vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání, z jazyka se stává vyučovací předmět. Řeči je věnována pozornost, je opravována, analyzována na slova, slabiky, hlásky, přistupuje nově písemný projev a spisovný jazyk.

Šestileté děti dovedou vyjádřit vše, co mají na mysli. Disponují přibližně 2500–3000 slovy, někdy se uvádí, že jejich slovní zásoba čítá až 6000 slov. Do jedenácti let věku jejich slovní zásoba prudce narůstá (ztrojnásobuje se), a to nejen kvantitativně, ale i kvalitativně, neboť ze slov jako vyjádření pro myšlenkové obrysy se postupně vytvářejí pojmy s větší obsahovou přesností (Příhoda, 1963). Děti zvládají synonymii, homonymii, chápou slovní hry a žerty. Jejich pasivní slovník je několikrát větší než slovník aktivní, ačkoli oba se zvětšují pravidelně ve všech předmětech ve škole či vlivem prostředí, v němž děti vyrůstají. Podobně jako můžeme v prvních letech sledovat celkový růst dětské aktivní slovní zásoby, můžeme též pozorovat, jak si děti postupně osvojují a ovládají různé slovní druhy (podrobně o tom Kesselová, 2003).

Svět dítěte mladšího školního věku je především konkrétním světem věcí a bytostí, které ho obklopují. Autorka ve své studii konstatuje, že přibližně každé desáté slovo v komunikaci dětí je počítatelné obecné podstatné jméno. Téměř polovinu z nich představují názvy věcí, méně jsou zastoupeny názvy osob, nejméně pak pojmenování zvířat. To znamená, že substantiva jsou hlavním a důležitým prostředkem myšlení a mluvy dětí mladšího školního věku.

Závažný faktor vývoje dětské řeči představuje stimulace prostředím. Nejdůležitější úlohu zde zastávají rodiče, kteří jsou pro děti velkým vzorem. Děti napodobují jejich výslovnost, opakují slova, slovní spojení či celé věty a často je začnou samy používat. Kromě toho napodobují i komunikační zvyky rodičů a učí se tak, co se hodí a co ne. Děti, které pocházejí z řečově podnětného prostředí, mají obrovskou výhodu proti dětem, jejichž domov je řečově chudý. Řečově dobře vybavení rodiče s dětmi hovoří, povzbuzují je, pojmenovávají předměty, s nimiž si děti hrají, věty s malými obměnami opakují a názorně ukazují, o čem mluví. Tím, že s dětmi hovoří, ačkoli ty zpočátku všemu nerozumí, pomáhají rychlému růstu jejich slovní zásoby. Naopak děti, s nimiž rodiče do deseti let jejich věku mluví málo, mohou podle J. Brierleyho (1996) zůstat celý život řečově zaostalé.

## 2.2 Dítě staršího školního věku

Období staršího školního věku můžeme označit také jako období dospívání. Fáze dospívání probíhá přibližně mezi jedenáctým a patnáctým rokem života, kdy končí

povinná školní docházka. Toto vymezení je však pouze orientační, nástup a konec pubescence je velmi individuální. Je to doba celé řady dramatických změn, které kladou značné nároky na pubescenta samotného i jeho okolí. Jedná se o fyzický i psychický vývoj jedince. Dívky většinou dospívají dříve než chlapci, rozdíly v rychlosti vývoje jsou však i mezi jedinci stejného pohlaví.

Říčan (2004) nazývá období staršího školního věku časem první lásky, obdobím pubescence, které vymezuje od 11 do 15 let. Podle něj je tato etapa z celého života biodromálně nejzajímavější a nejdramatičtější. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o tělesnou proměnu jedince. Významný je však také rozumový vývoj, který mění způsob nazírání na svět i vlastní život.

Vágnerová (2005) označuje toto období jako dospívání, ranou adolescenci zvanou také pubescence. Ranou adolescenci vymezuje od 11 do 15 let, odpovídá tedy pěti ročníkům 2. stupně ZŠ. Dospívání definuje jako přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Uvádí, že v tomto období dochází ke kompletní proměně osobnosti ve všech jejích oblastech - fyzické, psychické i sociální. Období provází tělesné změny jedince, které jsou spojeny s pohlavním dospíváním. V rámci celkového vývoje dochází i ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, a to i o věcech, které reálně neexistují. Pubescent se začíná osamostatňovat, není již tolik vázaný na rodiče. Upřednostňuje spíše partu vrstevníků, se kterými se chce ztotožnit. Zároveň se snaží odlišit od skupiny dětí i dospělých, což se projevuje např. změnou zevnějšku, odlišnými zájmy i hodnotami. V tomto období dochází k první zamilovanosti a navázání prvních partnerských vztahů.

### 2.2.1 Vývoj myšlení jedinců staršího školního věku

Vágnerová (2005) uvádí typické znaky myšlení dospívajících, které lze shrnout do několika následujících bodů:

- uvažují systematičtěji
- připouští variabilitu různých možností
- stanovují různé hypotézy a postupnými kroky je vyloučí nebo potvrdí
- experimentují s vlastními úvahami, integrují a kombinují je v jeden celek

- rozvoj flexibility myšlení
- osvojení abstraktního způsobu myšlení - předmětem úvah může být cokoli
- formální logické operace (hypoteticko-deduktivní myšlení) – posunutí od memorování textů bez bližšího pochopení souvislostí
- rozvoj induktivního uvažování na abstraktní úrovni – dovednost zobecňovat
- hypotetické myšlení má ještě mnohé nedostatky – např. neschopnost přesněji diferencovat mezi reálně existujícími a pouze možnými alternativami

U obou pohlaví dochází k rozdílu kognitivních funkcí. Dívky od tohoto období bývají většinou zdatnější ve verbálních projevech, zatímco kluci zaznamenávají lepší výkony v matematice a prostorové orientaci.

Piaget (1999) nazývá toto období stadiem formálních operací, kdy dospívající dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a neustále si ověřuje stanovené hypotézy. Úroveň myšlení ovlivňuje pubescentovu snahu po sebezdokonalení, které se projeví zájmem o specializované poznatky z určitého oboru.

### 2.3 Jazyk jako prostředek orientace ve světě

Pokorná (2001) uvádí, že jazyk má nepochybně velký význam pro myšlení a tedy i pro vědomou orientaci v životě.

Ve věku od dvou do pěti let dochází k nejrychlejšímu rozvoji slovní zásoby a k osvojení gramatiky mateřského jazyka. Kolem šestého roku dítě aktivně používá kolem šesti tisíc slov. Jak lze však doložit pracemi Piageta a Vygotského, není vývoj řeči totožný s vývojem chápání významu slov.

Piaget charakterizuje první období rozvoje řeči, které trvá asi do čtyř let jako období symbolického a předpojmového myšlení. Symbolické myšlení je předpokladem schopnosti dítěte věci nazývat. Znamená to, že umí rozlišovat mezi označením a označovanou realitou.

Piaget (1966) uvádí, že v dalším období, mezi čtvrtým a sedmým rokem, je dítě schopné názorného myšlení, které později (přibližně mezi osmým a jedenáctým rokem věku) postupně přechází ve schopnost konkrétních operací. Znamená to tedy, že dítě myšlenkově zvládá vztahy a jevy, které se týkají předmětů, s nimiž lze manipulovat. Teprve po jedenáctém roce a během dospívání se vytváří formální myšlení, umožňující dítěti operovat s abstraktními pojmy.

S vývojem myšlenkových operací se postupně rozšiřují a prohlubují i významy slov. Jak píše Vygotskij (1976) ukazuje se, že do věku pěti let je ukončen nikoli hlavní, ale jen předběžný vývoj. Raný školní věk, který byl posuzován jako období nepřinášející již nic nového pro vývoj řeči, ale jen jako období dalšího kvantitativního růstu dětských představ a dalšího zpřesňování elementů a jejich spojitostí uvnitř dané představy, je zřejmě tím nejdůležitějším z hlediska bohatství a složitosti procesů vývoje dětského slova.

Pokorná (2001) dále uvádí, že vývoj chápání významu slov je podporován psaným textem, který je přesnější, ucelenější a strukturovanější než mluvené slovo. Písemné vyjadřování je výrazně obtížnější než vyjadřování ústní i pro dospělého člověka. Za tohoto předpokladu vidíme, jak jsou děti s dyslektickými obtížemi handicapovány v rozvoji řeči, ve smyslu rozvoje slovní zásoby, ale i v užití řeči, ve vývoji významu řeči a tím i v samotném intelektovém vývoji.

Tento obecný poznatek zřetelně vysvětluje, proč děti, které trpí specifickými poruchami učení nedostatečně rozvíjejí svůj jazyk a trpí současně tím, že se cítí v životě nejisté. Často i těmto inteligentním dětem chybí orientace v čase, protože vnímání časové posloupnosti je úzce spojeno s rozvojem řeči a s vědomím vnímání její jazykové struktury. Později mohou její funkci zastupovat náhradní orientační body, které každý člověk užívá ve své paměti k rychlejší orientaci v čase. Mohou své zážitky spojit s významnými událostmi, jejichž datování je obecně známé a lze se mu naučit. Vlastní náprava však spočívá v pochopení vnitřní struktury jazyka. K tomu je možné použít názorné představy početní řady, ale cílem je odhalit funkce gramatiky jakožto sociální organizace světa. Gramatiku naznačují již základní pravidla časování a skloňování a její vrchol spočívá v syntaxi.

Tato skutečnost vede k opatrnosti při napravování SPU kompenzačními mechanismy. Jedná se o poslední východisko, které bychom měli využít až tehdy, kdy ostatní řešení neuspěla. Jinak se může stát, že kompenzace bude představovat jen únik od skutečného řešení, od nápravy toho, co nefunguje.

U určitého typu dyslektiků a dětí s poruchami řeči se potíže objevují, až když se učí cizí jazyk. Jedná se o tzv. cizojazyčnou dyslexii. Setkáváme se s ní u dětí, které překonaly obtíže ve čtení a nabyly z četby jak informace, tak také praktické zkušenosti s fungováním jazyka. Nedostalo se jim však odborné nápravy v oblasti vnímání funkce jazyka. Náprava spočívá ve srovnávání základních funkcí gramatiky mateřského jazyka s obdobnými funkcemi jiných jazyků, tedy v odhalování meta-jazyka, který je projevem obecné lidské schopnosti jazyka.

Z tohoto vyplývá, že psychologické a neurologické diagnózy dětí s SPU je třeba hodnotit nejen v souvislostech fyziologických, psychologických a pedagogických, ale také v souvislostech lingvistiky a filozofie jazyka.

Pro větší konkrétnost uvádím některé vybrané problémy, projevující se v oblasti fungování jazyka u dětí s dysfázií a dyslexií, jak je zaznamenává internetový portál [www.lingvistika.cz](http://www.lingvistika.cz): Děti s dyslexií mohou mít problémy s jazykem obecně nebo se u nich projevuje opožděný jazykový vývoj. U dyslektiků se vyskytuje postižení fonologických schopností, zejména manipulace s fonémy a uvědomování si jednotlivých hlásek. Dyslektici tedy mají problém především se čtením slov a slabik. Děti trpící dysfázií mívají poruchu opakování pseudoslov, ale vyskytují se u nich také další problémy např. v syntaxi, často se jedná o narušenou percepci zvukových sekvencí. Děti mají tedy problémy především s porozuměním čtenému textu.



### **3 Poruchy učení – terminologie, druhy poruch, etiologie**

V úvodu jsem se zamýšlela nad tím, jak zasahují specifické poruchy učení do různých oblastí života handicapovaných jedinců a snažila jsem se upozornit na to, proč je důležité tuto problematiku neignorovat a věnovat ji zejména ve školách dostatečnou pozornost. Nyní se budu termínem specifických poruch učení, zabývat podrobněji. V celé kapitole vycházím především z prací V. Pokorné (2001) a O. Zelinkové (1994).

#### **3.1 Terminologické problémy**

V české literatuře není zcela jednotná a jasně definována terminologie specifických poruch učení. Můžeme užít výraz vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení či specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Různorodost terminologie lze odůvodnit tak, že specifické poruchy učení mohou mít ve své konkrétní podobě rozmanitou symptomatiku. Dále se výzkumy liší koncepčními a teoretickými východisky, o která se opírají jednotliví autoři. Ve své práci užívám termínu specifické poruchy učení jako výraz, který vyjadřuje specifické školní obtíže v jejich rozličných formách, stupni i etiologii. Termíny dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie uvádím jako pojmy podřazené, vztahující se k jednotlivým školním výkonům žáků. Metodicky však nelze s touto terminologií zcela souhlasit, protože deficit v jedné oblasti, např. nedostatečná sluchová diferenciací řeči, může být brán jako handicap v různých školních výkonech, tedy nejen ve čtení, ale i v psaní či matematice. Přesto je tato terminologie rozšířena v povědomí naší pedagogické, poradenské, rodičovské i výzkumné veřejnosti.

##### **3.1.1 Charakteristika základních pojmů:**

###### **Dyslexie – porucha čtení**

Slovo dyslexie je odvozeno z řeckého „lexis“, což znamená slovní vyjadřování, řeč, jazyk, a předpony „dys-“, která naznačuje, že něco je nedokonalé, porušené, nepatřičné. Dle MKN-10 je dyslexie řazena do diagnostické skupiny Specifická porucha čtení.

Je nutno podotknout, že pojem dyslexie se používá ve dvou souvislostech. V užším slova smyslu je dyslexie chápána jako vývojová porucha čtení. V širším slova smyslu jako vývojová porucha čtení, psaní a pravopisu.

Zmínky o dyslexii se objevují již od poloviny 19. stol, tehdy je označována jako slovní slepota. Rozhodující význam pro výzkum, diagnostiku i nápravu specifických poruch čtení měl však až americký dětský psychiatr Samuel Torrey Orton (1879–1948), jehož jméno nese také největší a nejvýznamnější organizace zabývající se dyslexiemi, tj. Ortonova dyslektická společnost se sídlem v USA.

Vybírám několik definic dyslexie dle historické posloupnosti, jak je uvádí Matějček (1988):

1) A. Heveroch, Česká škola, 1904 definuje dyslexie jako neschopnost naučit se čísti a psátí při vývoji dušením dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Schopnost čísti a psátí nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem...Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně ... o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém...Přiřaditi bychom ji museli tedy k alexiím.

2) J. Langmeier a Z. Matějček, Čs. Psychologie, 1960 uvádí: Vývojová dyslexie je specifický defekt čtení, podmíněný nedostatkem některých primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je trvale v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte.

3) Světová federace neurologická, konference expertů, Dallas, 1968: Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.

4) M. B. Rawsonová, Development Language Disability, Baltimore, 1968: Dyslektik je dítě, jehož výkonnost v mluvené řeči, ve čtení, v pravopise, v psaní a patrně i v dalších

přidružených jazykových dovednostech, ať už jednotlivě, nebo v různých kombinacích, je hluboko pod očekávanou úrovní vzhledem k věku, tělesnému stavu, rozumovým schopnostem a běžné příležitosti ke vzdělání.

5) M. Rutter a W. Youle, 1975 označují dyslexii jako specifickou retardaci ve čtení a píšící: Specifická retardace ve čtení představuje něco více než jen spodní konec normálního rozložení. Její výskyt převyšuje totiž počet špatných čtenářů, který by se dal očekávat na podkladě statistických výpočtů. Tato specifická porucha se liší od pouhého opoždění ve čtení tím, že vykazuje zvláštní rozložení podle pohlaví, známky neurologických poruch a specifické obrazy nedostatků ve vývoji nerovnovážného systému. Klinickou platnost uvedeného rozlišení (tj. mezi prostým vývojovým opožděním ve čtení a opožděním specifickým) možno pokládat za prokázanou.

Na závěr uvádím definici Z. Matějčka (1998): Dyslexie je jednou z výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje obtížemi při dekódování slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto obtíže při dekódování jednotlivých slov se objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.

Četnost výskytu dyslexie v dobře dokumentovaných studiích zpravidla nepřesahují 10 %, přičemž v zemích s foneticky důsledným pravopisem zůstávají pod hranicí 4 %. V České republice se střízlivé odhady pohybují od 1 do 2 % dětí, které trpí vážnými obtížemi ve čtení, tj. takovými, které by samy bez odborné, cílevědomé pomoci velmi pravděpodobně nepřekonal. V literatuře se shodně uvádí vyšší výskyt dyslexií u chlapců než u dívek, a to v poměru 4–10:1 v neprospěch chlapců.

### Dysgrafie – porucha psaní

Tento pojem bývá často zahrnut pod termín dyslexie. U dysgrafie se však jedná o postižení písemného projevu. Ten bývá špatně čitelný, neupravený, kostrbatý. Dítě má

problémy se zapamatováním správné podoby písmen, proto je také obtížně napodobuje. Při psaní se dysgrafik rychle unaví, stěžuje si, že ho bolí ruka. Proto je většinou písemný projev zkrácen a dítěti je ponecháno více času na jeho vypracování. Nedokáže však psát úhledně a plynule ani v tomto případě.

#### Dysortografie – porucha pravopisu

Podle Zelinkové (1994) se dysortografie vyskytuje často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou bývají též označovány jako děti s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky atd.

Žáky trpící dysortografií lze rozdělit na 2 typy:

1. hyperaktivní typ – žák je se psáním hotov dříve, než si stihne vše znova promyslet a zkontrolovat, dochází tak k velkému počtu chyb
2. hypoaktivní typ – žák píše zdlouhavě, trvá mu dlouho, než určitý výraz v paměti vyhledá

#### Dyskalkulie – porucha matematických schopností

„Košč (1984) uvádí: Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností.

Dle Zelinkové (1994) se projevuje mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6-9), záměnami čísel (např. 2008-2800), neschopností provádět matematické operace (sčítání, odečítání, násobení, dělení), poruchami v prostorové a pravolevé orientaci.

### 3.1.2 Obecné pojednání o specifických poruchách učení (SPU)

Dle Zelinkové (1994) předpona dys znamená rozpor, deformaci. Např. dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení činností, které jsou postiženy. Mezi dys- poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých, u dětí s inteligencí na hranici mentální retardace. Jako poruchu nelze označovat výskyt jen jednoho z projevů poruch učení, např. záměnu krátkých a dlouhých samohlásek.

Uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Objevují se ve větší či menší míře poruchy řeči, obtíže v soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí i z jiných příčin. Proto se pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností užívá souhrnný název specifické vývojové poruchy učení.

Bylo již uvedeno, že některé typy specifických poruch učení vznikají na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (dále jako LMD). Proto by bylo vhodné zatím alespoň stručně vymezit vzájemný vztah specifických poruch učení a lehkých mozkových dysfunkcí.

Clements (1966) ve své práci *Minimal Brain Dysfunction in Children* píše, že syndrom LMD 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 projevovat různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky (Zelinková, 1994)

Z toho tedy vyplývá, že u dětí s LMD se mohou, ale nemusejí projevit poruchy učení a stejně tak poruchy učení mohou, ale nemusejí vznikat na podkladě LMD, příčiny mohou být i jiné. Podrobnější pojednání o této problematice lze najít v pracích O. Kučery (1961), Z. Třesohlavé (1974), M. Černé (1992) a Z. Matějčka (1991).

Dle Zelinkové (1994) lze z výše uvedeného vyvodit, že se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými defekty, nevznikají však na jejich podkladě. U dítěte s SPU, např. s dyslexií, zaznamenáváme povětšinou průměrnou či nadprůměrnou inteligenci. U dětí s mentální retardací pak můžeme použít označení např. příznaky dyslexie, dyskalkulie apod. a to proto, že mentální retardace je sama o sobě porucha, která vzniká na podkladu organického poškození mozku. Jedná se o poruchu primární, která ovlivňuje psychiku dítěte natolik, že ji nemůžeme zaměňovat se specifickou poruchou učení.

Zvláštní skupinu SPU tvoří tzv. neverbální poruchy učení. Zelinková (1994) uvádí, že stále větší diferenciaci poruch, jejich popis a sledování vede k vyčleňování těch poruch, které se odpoutávají od řečové oblasti. Termín se objevuje v letech sedmdesátých, ale bližší vymezení je mladšího data. Charakteristickým rysem jsou obtíže v prostorové orientaci. Typickým projevem je např. neschopnost zapojit jedince do míčových her. Obdobné obtíže jsou v orientaci sociální. Nedovede odhadnout postoj dětí či dospělých, interpretovat výraz jejich obličeje, gest, afektivní přízvuk hlasu.

Rychlost čtení bývá u těchto jedinců průměrná s menší mírou porozumění textu. Děti rovněž trpí nedostatkem smyslu pro rytmus. Jejich faktická a datová paměť však dosahuje výborné úrovně. Vývoj řeči je dobrý, slovní zásoba není postižena. Přesto však má dítě v užití řeči problémy, např. nerozumí slovním hříčkám, metaforám, nemá smysl pro humor. Tyto poruchy postihují žáka v době školní docházky méně zřetelně, protože přímo nezasahují do výuky hlavních předmětů. Otázkou však zůstává, zda pro vývoj osobnosti dítěte nejsou stejně tak důležité jako zmiňovaná dyslexie, dysgrafie, dysortografie či dyskalkulie.

Pro úplnost je třeba ještě uvést pojmy 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 (dle Zelinkové, 1994):

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

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

Dle Pokorné (2001) tedy existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávání i osobností rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince.

Z teoretického hlediska má nejednotnost v přístupech k otázce SPU výhodu v tom, že zabraňuje jednostrannému pohledu na daný problém a inspiruje k vytváření otevřených systémů. V konfrontaci jednotlivých přístupů může docházet k vzájemnému obohacování a komplexnímu pojetí daného problému.

### 3.2 Etiologie SPU

Dle Pokorné (2001) je etiologie SPU podmíněna jednotlivými přístupy a proto je velmi pestrá a rozmanitá. V počátcích se omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, které se objevují u dyslektiků. Některé práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině mimokognitivní a kognitivní, jiné hledají kauzální vlivy poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkumy jsou zaměřeny na oblast mozkových hemisfér, jejich funkci a vzájemné propojení.

Zelinková (1994) uvádí, že přístupy, které se snaží odhalit příčiny na základě rozboru čtení, psaní a na základě sledování proběhu a úspěšnosti reedukace, mohou získané poznatky shrnout do následujícího schématu, který odpovídá členění dyslexie podle litevské autorky A. Lalajevy (1983):

- *dyslexie fonemická* – vzniká jako následek nezvládnutého fonemického systému jazyka
- *dyslexie optická* – projevuje se poruchami zrakoprostorové analýzy, nediferencovaností představ o tvaru, poruchami zrakové paměti, prostorového vnímání a prostorové paměti
- *dyslexie agramatická* – jedná se o nedostatečné osvojení gramatických forem, morfologických a syntaktických zobecnění
- *dyslexie sémantická* – nedostatečné chápání smyslu čteného textu

K obdobnému popisu se přiklání celá řada dalších autorů, liší se ve zdůraznění některých příčin. Např. A. Tomatis (1983) předpokládá, že poruchy čtení a psaní vznikají následkem nedostatečného rozvoje sluchového vnímání... Bogdanowicz (1985) a Spionek (1985) uvádějí jako příčinu dyslexie poruchy rozvoje percepčně motorických funkcí... J. M. Noel (1976) uvádí kromě výše uvedených příčin ještě nepochopení systému písmen abecedy, její kódování a dekódování, obtíže v rychlém vybavování reality, která je symbolizována zvuky, překříženou lateralitu, poruchy v prostorové orientaci, v tělesném schématu, poruchy v organizaci časoprostorových struktur.

Studie, které se snaží vysvětlit příčiny SPU pomocí psychologických metod, jsou v posledních letech překonávány. Především v těžších případech bývá znatelný neurologický původ ve smyslu vývoje mozku, jeho utváření a zejména specifikace činnosti obou mozkových hemisfér.

### 3.2.1 Dispoziční (konstituční příčiny) SPU

Dle Pokorné (2001) se v odborné literatuře vyskytují dva konstituční faktory, které se podílí na vzniku SPU: dědičný sklon, který přináší rovněž zvýšené riziko rozvoje těchto poruch s odchylkami funkce centrálního nervového systému a lehké mozkové postižení



s odchylkou organizací mozkových aktivit a netypickou dominancí hemisfér. Pokorná (2001) uvádí následující:

- *genetické vlivy, které působí na vznik SPU*

Přehled o výzkumech v této oblasti podávají Schulte-Körne, Remschmidt a Hebebrand (1993). Dle těchto autorů je metodicky velmi obtížné vytvořit čisté podmínky, které by dokázaly vztah mezi genetickými vlivy a specifickými poruchami učení. Přesto však můžeme říci, že existují genetické rizikové faktory pro vznik SPU, není však dosud jasné, o která se přesně jedná. Hlavní otázkou zůstává to, co se vlastně geneticky přenáší. Je zřejmé, že geneticky mohou být přenášeny všechny poruchy i dysfunkce. V této souvislosti lze odkázat na práce našeho předního odborníka, profesora Zdeňka Matějčka.

- *lehká mozková dysfunkce a její vliv na vznik SPU*

Zhruba od šedesátých a počátku osmdesátých let 20. století se v odborné literatuře uvádělo, že SPU vznikají důsledkem drobného poškození mozku a na nich závislé lehké mozkové dysfunkci. Ke vzniku tohoto poškození dochází v době před porodem, během porodu i těsně po něm. Příčinami prenatálního poškození mohou např. být infekční nemoci matky, předčasný porod, závislost matky na lécích, alkoholismus matky, atd. Mezi příčiny postnatálního poškození patří např. nedostatek kyslíku při porodu, novorozenecká žloutenka, poranění dítěte při porodu, překotný porod, aj. Jako příčiny postnatálního věku se nejčastěji uvádějí infekce, které dítě prodělá do druhého roku svého života atd.

Podle Lemppa (1979) můžeme u třetiny dětí s normálním intelektem, které selhávají ve škole, předpokládat, že etiologie těchto obtíží souvisí s poruchami mozku v raném dětství, u třetiny dětí jde o vliv prostředí z rozličných příčin a u poslední třetiny se jedná o obě příčiny.

V novějších výzkumech se ukazuje (např. Mannheimský longitudinální výzkum, Esser a Schmidt, 1987), že je však značný počet dětí, u kterých byla diagnostikována LMD a neprojeví se SPU. Stále více se projevuje, jak je oblast dětí s SPU nejednotná. Zajisté

najdeme i skupinu dětí, u kterých můžeme sledovat stejné projevy poruchy, ty však nelze vztahovat na všechny případy SPU.

- *odchylná organizace cerebrálních aktivit*

V posledních desetiletích se výzkum odborníků soustřeďuje na zpracování řečových informací v mozku. Ověřuje se tvrzení, zda u dětí s SPU nedochází k jinému zpracování než u žáků, kteří ve škole podávají přiměřené výkony. Zjištění získávají pomocí elektroencefalografického vyšetření, kdy sledují změny v lokalizaci mozkových aktivit během čtení.

- *netypická dominance hemisfér*

Začátkem šedesátých let 20. století se odborníci pokoušeli zjišťovat nejen dominanci hemisfér, ale i její specializaci ve vztahu k dyslexii. Používali tři různé postupy: metodu dichotického naslouchání, tachyskopického (krátkodobého) předkládání zrakových podnětů odděleně do levého nebo pravého zorného pole a metodu sledování mozkových potenciálů pomocí elektroencefalografu.

Výzkumy se shodují v tom, že u leváků se vyskytují netypické formy dominance hemisfér pro řečové podněty častěji než u praváků...Následující tabulka ukazuje, že asymetrie hemisfér pro řečové podněty je nejméně zřetelná u leváků. U poloviny z nich je uložena v levé hemisféře a u 17% reprezentována oběma hemisférami, jak dokládá následující tabulka (podle Satz, in Sparrow, Satz, 1970).

Tab. č. 1: Vztah dominance hemisfér pro řečové podněty a laterality (Pokorná, 2001)

<b>Dominance hemisfér pro řečové podněty</b>			
<b>Lateralita</b>	<b>Levá hemisféra</b>	<b>Pravá hemisféra</b>	<b>Bilaterální</b>
Praváci	85 %	10 %	5 %
Leváci	49 %	34 %	17 %
S ambidextrí	73 %	13 %	13 %

Mezi dětmi s netypickou formou specializace hemisfér mohou být i děti, které SPU netrpí, přesto však mezi těmito jevy existuje souvislost. Sparrow a Satz dále zjistili, že u

dětí s dyslexií ve věku od 9 do 12 let se objevuje čtyřikrát častěji netypická řečová specializace v pravé mozkové hemisféře než u dětí bez dyslektických obtíží.

### 3.2.2 Nepříznivý vliv prostředí

Zajisté i prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, může do jisté míry pozitivně či negativně ovlivnit jeho školní výkonnost. Rozhodně však nemůžeme říci, že dyslexie vzniká na podkladu nepříznivého rodinného či školního prostředí. Všechny výzkumy v této oblasti nás mají jen informovat, jak mnohotvárné jsou vnější podmínky, ve kterých dítě vyrůstá. Nikdy je však nemůžeme generalizovat nebo na jejich základě hodnotit jednotlivé dítě. Dále dle Pokorné (2001):

- *podmínky rodinného prostředí*

Není jednoduché stanovit, co je pro dítě optimální rodinné prostředí. Pokud se dítěti dopřává přílišná pomoc a podpora, může se stát, že takové dítě nebude umět samo překonat sebemenší překážku a bude vždy spoléhat na ostatní. Naopak, vede-li výchova k přílišné samostatnosti, dítě se nenaučí správně spolupracovat a komunikovat s druhými lidmi. Přitom každý z nás vstupuje do osobních vztahů k nejbližšímu i vzdálenějšímu společenskému prostředí.

Ještě obtížnější může být definice nepříznivého prostředí. Někteří autoři sledovali vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělání rodičů na úroveň školních výkonů jejich dětí, jak dokládá následující tabulka. Výzkumy prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů, jak dokládá následující tabulka (podle Malmquistové, 1958).

Tab. č. 2: Vztah mezi sociálním statutem rodiny a výskytem dyslexie (Pokorná, 2001)

<b>Sociální status rodiny</b>	<b>Děti s dyslexií (N = 34)</b>	<b>Dobří náhodní čtenáři (N = 60)</b>	<b>Vybraná skupina (N = 399)</b>
Horní vrstva	6 %	23 %	12 %
Střední vrstva	6 %	43 %	12 %
Nižší vrstva	88 %	34 %	65 %

Je nesporné, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí... Rizikovou skupinou v tomto smyslu jsou děti vychovávané depresivními matkami. Ty nejsou schopné pozitivně reagovat na iniciativu dítěte.

Výkon dítěte ve škole může ovlivňovat také to, jaké výkony od něj rodiče očekávají a jaký mají oni sami vztah ke škole, jakou prestiž má vzdělání v jejich rodině atd.

- *podmínky školního prostředí*

Obvykle se domníváme, že pokud děti pravidelně navštěvují školní vyučování, všem se dostává stejnou měrou možnosti osvojit si nauku čtení, psaní a počítání. Ve skutečnosti však tomu tak není, jak jsem se mohla sama přesvědčit u pozorování vybraných žáků s dyslektickými obtížemi v hodinách českého jazyka. Žáci s dyslexií jsou daleko méně vybízeni ke čtení. Učitelé tvrdí, že je jejich čtení na tak nízké úrovni, že se na něj ostatní žáci nedokáží soustředit a porozumět obsahu textu. Jiní říkají, že nechtějí dítě vystavovat už tak náročnou situaci, a ještě více snižovat jeho sebevědomí před ostatními žáky ve třídě. Jak se má však žák s dyslexií naučit správně číst, když mu k tomu ve škole není dán dostatečný prostor? Opravdu stačí jen hodiny speciální reedukace, které již většinou žáci vyšších tříd ani nenavštěvují?

#### **4 Charakteristika metod a technik práce s žáky s SPU**

Podklady k této kapitole jsem čerpala zejména z již několikrát citovaných publikací V. Pokorné (2001) a O. Zelinkové (1994). Nově také V. Pokorná (1998) a M. Selikowitz (2000), některé materiály (viz. následující) pochází přímo ze školení, která jsou organizována terapeuty PPP ve Frýdku-Místku a slouží pedagogům, kteří na základních školách vedou speciální nápravou výuku žáků s SPU. Uvedení pedagogové mi také materiály poskytli.

Všechny postupy, metody a cesty by měly umožňovat žákovi s SPU pracovat na té úrovni, na které je, bez ohledu na požadavky osnov. Musí vycházet z respektování osobnosti dítěte a jeho psychické zvláštnosti. Úspěšnost je výrazně ovlivněna spoluprací všech složek, které se do procesu práce s dětmi zapojují, tzn. rodiny, pedagogů i pracovníku PPP.

Vzhledem k široké škále obtíží a osobnostním charakteristikám jednotlivých dětí však neexistují jednotná doporučení pro výuku, reedukaci či klasifikaci těchto žáků. Pedagog by měl vycházet z možností dítěte, hloubky a charakteru postižení. Musí si klást rovněž otázku, co je cílem vyučování daného předmětu, co je důležité pro konkrétní dítě, např. vzdělanost národa, rozvíjení osobnosti, příprava pro další studium, využití v praxi atd.

Reedukace (speciální nápravná výuka či péče) je pojem, který označuje jeden ze základních pedagogických postupů. Znamená znovuvtvoření postižené funkce a zdokonalení výkonnosti v oblasti postižené funkce. V oblasti SPU navozuje nutnost vycházet z diagnózy a zaměřovat se především na psychické funkce, které dovednosti číst, psát a počítat podmiňují. V zahraničí se používá více termínu pedagogická terapie či intervence. Reedukaci provádí speciální pedagog či terapeut v PPP nebo učitel, který pro tuto práci získal nezbytné vědomosti a dovednosti. Poté může pedagog vést reedukaci přímo ve škole, mimo dobu, kdy probíhá vyučování.

Reedukace vychází z rozboru příčin, které stanovuje odborné pracoviště. Navazuje na dostatečnou úroveň vývoje dítěte bez ohledu na věk. Ve většině případů je nutné rozvíjení řeči ve všech jejích složkách. Předpokladem pro úspěch reedukace je soustavná motivace dítěte.

Žák s SPU je vzděláván dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), o něm podrobněji později, který může souviset i s redukcí učiva. Ve vyučování lze využít speciální pomůcky a změnit organizaci vyučovací jednotky. Měla by se střídát práce individuální s prací skupinovou. Žák musí být schopen pracovat samostatně, úkoly je proto nutno připravit tak, aby pro něj byly zvládnutelné. Pedagog rovněž musí respektovat žákovo individuální pracovní tempo.

#### 4.1 Obecné zásady pro nápravu SPU (materiály PPP Frýdek-Místek, 1997)

- 1) Vycházet ze znalostí příčin obtíží dítěte, řídit se Pokynem MŠMT ČR č.j. 23 472/92 – 21 k zajištění péče o děti se SPU v ZŠ.
- 2) Změnit postoj k dítěti a jeho vadě, navázat kladný citový vztah k dítěti. Podněcovat ho k sebedůvěře, že je schopno obtíže překonat.
- 3) Pomoci dítěti vyrovnat se se svým handicapem („čtení mi sice nejde, ale umím dobře spoustu jiných věcí“).
- 4) Snažit se změnit jeho negativní postoj ke čtení a psaní.
- 5) Neúspěchy ve čtení a psaní kompenzovat pochvalou za úspěšné výsledky v jiných činnostech. Pověřovat dítě úkoly, které je schopno dobře zvládnout.
- 6) Požadavky na rozsah a kvalitu školních výkonů přizpůsobit možnostem dítěte. Respektovat osobní tempo dítěte, často mu napovídat. Nároky pozvolna zvyšovat.
- 7) Při učení zachovávat zásadu raději méně a častěji.
- 8) Pochválit dítě za sebemenší pokrok ve čtení a psaní a hlavně za snahu.
- 9) Taktně vysvětlit čtenářské obtíže žáka před třídou.
- 10) Taktně a povzbudivě působit na rodiče dítěte, pomáhat jim radami.
- 11) Informovat o speciální poruše dítěte ostatní učitele.
- 12) Realisticky pohlížet na prognózu defektu a výsledek nápravy.
- 13) Postarat se o to, aby dítě mělo zajištěnou speciální výuku.

K možnostem speciální výuky patří výuka ve specializované třídě, ambulantní náprava v PPP či ambulantní náprava ve škole.

Mezi faktory, které ovlivňují úspěšnost nápravy řadíme např. nadání dítěte, volní vlastnosti a jeho schopnost soustředit se, stupeň poruchy a příčiny obtíží, včasnou

diagnostiku a zahájení nápravné péče, vhodný výběr speciálních metod, vytvoření příznivé atmosféry, ve které výuka probíhá, a konečně již zmiňovaná spolupráce všech, kteří s dítětem pracují.

#### 4.2 Oblasti nápravy

##### 1) **Sluchová diferenciacie řeči**

###### a) *sluchová analýza a syntéza řeči*

Nácvik analýzy slova na hlásky a naopak syntézy hlásky ve slovo začínáme na té úrovni, která je pro dítě obtížná. Následující sloupce, jak je uvádí V. Pokorná (2001) udávají vzory slov pro nácvik sluchové analýzy a syntézy dle jejich fonémové obtížnosti.

Analýza	Syntéza
1. sa, se, si	1. m-e, m-u, m-a
2. tu, me, lo	2. p-o, n-a, k-u
3. hůl, sůl	3. n-á-š, v-á-š
4. syn, bos, lem	4. m-ů-j, v-e-s, d-ů-m
5. mapa, nebe	5. p-a-t-a, n-e-s-e
6. dále, zima	6. h-o-ř-í, p-u-s-a
7. kašel, válec	7. n-á-p-o-j, j-a-z-y-k
8. pomalu	8. t-o-p-i-v-o
9. lyžovat	9. č-a-s-o-p-i-s
10. hra, kra	10. d-n-o, z-l-o
11. drak	11. p-l-e-s
12. blána	12. b-r-a-d-a
13. cukr	13. v-o-s-k
14. lepidlo	14. n-á-s-a-d-k-a
15. rozsudek	15. p-o-d-p-a-t-e-k

Náměty na cvičení:

- rozlišování slov ve větě
- rozkládání slova na slabiky
- slovní kopaná - dítě vymýšlí slova, která začínají poslední slabikou slova předcházejícího
- předříkáváme slova a dítě určuje jejich první hlásky
- předříkáváme slova, ve kterých má dítě určit pozici hledané hlásky (např. n: nemoc, nákup, spánek, sen)
- slovní kopaná - dítě má vymýšlet slova, která začínají poslední hláskou slova předcházejícího (např. den – noc, cibule)

Zpočátku je vhodné, aby rodiče či učitel s dítětem pracovali denně a předkládali mu každý den alespoň deset slov na rozkládání a deset na skládání do doby, než si dítě analýzu a syntézu řeči zcela zautomatizuje.

*b) rozlišování měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny*

Jak uvádí Pokorná (2001) při nápravě těchto sluchových obtíží se používají dvojice tabulek (molitanová pro měkké slabiky, tvrdý papír pro slabiky tvrdé) nebo tvrdé a měkké kostky. Dítě při opakování slova, ve kterém se některá z výše uvedených slabik vyskytuje, mačká příslušnou kartu či kostku. Každý nový jev dítě poznává nejprve na začátku, poté na konci slova. Nejobtížnější je pro dyslektika rozlišování slabik uprostřed slova.

Cvičit s dítětem je nutno pokud možno denně, stačí pár minut, ale dlouhodobě, dokud si dítě toto sluchové rozlišování zcela neosvojí.

*c) rozlišování zvukově podobných hlásek a sykavek*

Dle Zelinkové (1994) mohou být děti při těchto chybách často napomínány za nedbalost nebo neznalost pravopisu. Nesprávně vnímané hlásky však mohou měnit i význam slova, např. miska – myška (s-š), vedl – vadl (e-a) atd.



Náměty na cvičení:

- rozlišování slov umělých (klif – klaf) a slov, která mají smysl (pes – les – ves)
- určování hlásky, kterou se dvě slova liší (nos – kos = n – k)
- tvoření vět se slovy, která se liší jednou hláskou (váha – váza)

*d) sluchová diferenciacie délky samohlásky*

Pokorná (2001) uvádí: Pomůckou pro překonávání těchto obtíží je tzv. bzučák, kdy dítě délky slabik vyťukává. Může se však stát, že přesto, že dítě na bzučáku krátké a dlouhé slabiky rozpozná, v psaní stále chybuje. Je proto důležité, aby dítě délku slabiky zřetelně vyslovovalo a při výslovnosti se poslouchalo. Nácvik délky slabik ve dvou fázích:

- 1. fáze: předepsat dítěti slova, ono k nim pak připisuje čárky a tečky dle délky slabik (. = krátká slabika, - = dlouhá slabika): např.: nebe.. bič. balíček.-. motýl.- spánek-. zátoka-..
- 2. fáze: předepsat dítěti sestavy teček a čárek, dítě k nim poté doplňuje slova i více slov k jedné sestavě: např.: - mám, sám, kůl, hůl, síť .- čtvrtý, měsíc, mlynář

Cvičení první fáze by mělo probíhat denně po dobu jednoho týdne. Druhou fází cvičíme opět pokud možno denně, ale stačí jen krátce. Později můžeme cvičit tuto problematiku i na diktátech slov, která již byla dítětem sluchově zvládnuta.

*e) naslouchání*

Náměty na cvičení (Zelinková, 1994):

- poznávání předmětů podle zvuku (mačkání papíru, cinkání klíčů)
- určování délky a intenzity zvuku – po přehrání dvou tónů děti určují, který z tónů byl delší a silnější
- poznávání písní podle jejich melodie
- poslech vyprávění – např. pohádky, poutavé příběhy, ne však příliš složité, atd.

## 2) Zraková percepce

### a) zraková analýza a syntéza

Náměty na cvičení (materiály PPP Frýdek-Místek, 1997):

- dokreslování obrázků nebo písmen
- skládání rozstříhaných obrázků
- skládání písmen z prvků
- skládání slov z částí

### b) rozlišování barev a tvarů

Náměty na cvičení (Zelinková, 1994):

- třídění předmětů podle barev, např. zelené čtverce, červená kolečka
- poznávání barvy a spojování zrakového vjemu s charakteristickým předmětem, např. zelená jako tráva, modrá jako nebe, žlutá jako slunce

### c) rozlišování pozadí a figury

Náměty na cvičení (Pokorná, 2001 a Pokorná, 1998):

- vyhledávání předmětů, písmen a číslic na pozadí (viz. příloha č. 1, příloha č. 2)

### d) rozlišování inverzních figur a obrazců

Náměty na cvičení (Zelinková, 1994):

- vybarvi všechna písmena **a** červeně a **e** modře, např.:  
m l f **a** v a j f j k g **e** f k **a** d k **e** g **a** k **a** **e** k **e** k l ů **e** i **a**
- podtrhni tvar, který je stejný jako tvar první:  
cd dc dd cc cd dc      sen nes sne sen nes nse
- **příloha č. 3**

*e) zraková diferenciacie*

K určování shod a rozdílů užíváme především obrázky, které můžeme čerpat z různých dětských časopisů.

Náměty na cvičení (Zelinková, 1994):

- v řadě písmen urči zadané písmeno
- vybarvi v řadě písmen zadané písmeno
- urči čím se liší dané obrázky
- najdi stejné obrázky (*viz. příloha č. 4*)

*f) cvičení očních pohybů při čtení*

Náměty na cvičení (Zelinková, 1994):

- čtení prvních slabik či písmen ve slově
- jmenování předmětů zleva doprava, kladení předmětů po sobě jdoucích podle diktátu
- čtení s okénkem nebo záložkou

### **3) Prostorová orientace**

K nácvičku prostorové orientace mohou sloužit různé hry, ve kterých dítě odpovídá, co se nachází vpravo, vlevo, dole, nahoře, uprostřed, vpředu, vzadu apod. Inspiraci lze hledat kromě v již výše uvedených publikacích také např. u M. Zapletala (1983). K procvičování vnímání tělesného schématu je vhodná práce B. Sindelarové (1996).

Náměty na cvičení (Pokorná, 2001):

- určování vztahů a umístění mezi předměty navzájem
- sestavování různých rozstříhaných geometrických tvarů do jejich původního stavu

#### 4) Návik sekvencí, posloupnosti

Náměty na cvičení (Pokorná, 2001):

- sekvenční hra s předměty - před dítě položíme do řady několik předmětů, např. tužku, gumu, nůžky, kostku apod. Dítě si má předměty zapamatovat. Pak je zakryjeme, dítě je jmenuje a zachovává jejich pořadí. Začínáme se čtyřmi předměty, počet zvyšujeme do deseti.
- sestavit plán přípravy do školy a podle tohoto plánu také přípravu uskutečnit

#### 5) Koncentrace pozornosti

Dle Pokorné (2001) je návik sekvencí i cvičení percepčních funkcí spojeno s rozvíjením koncentrace pozornosti dítěte. Přimět dítě ke správné koncentraci pozornosti je také předpokladem pro jeho efektivní učení, které vede k porozumění. Cvičení, která jsou zaměřena na pozornost dítěte vyžadují, aby dítě pracovalo přesně a pečlivě. Pokud však zjistíme, že se kvalita práce snižuje, je nutno úkol přerušit. Úkoly by pro dítě neměly být příliš těžké, ani příliš jednoduché, je nutno přizpůsobit práci věku a schopnostem soustředění.

Náměty na cvičení (Pokorná 1998):

- viz. příloha č. 5

#### 6) Paměť

U rozvoje paměti jak uvádí Pokorná (2001) se musíme zaměřit na všechny její oblasti. Paměť zrakovou můžeme cvičit sledováním různých předmětů, obrázků, čísel, které má dítě za úkol popsat. Sluchovou paměť můžeme rozvíjet různými říkankami, básničkami, dle věku dítěte lze použít také rčení, přísloví apod. Kinestetická paměť může být dobře posilována např. tanečními variacemi, pohybovými sestavami a cviky. Za použití taktilní paměti dítě dotykem rozlišuje různé materiály, povrchy, předměty.

Náměty na cvičení (Sindelarová, 1996):

- vystříhnout kartičky z přílohy č. 6 - vezmeme od každého obrázku jen jednu kartičku, kterou ukážeme dítěti, aniž bychom obrázky pojmenovávali. Dítě má za úkol zapamatovat si obrázky zrakovým vnímáním. Kartičky dáme do řady zleva doprava a na každý obrázek popořadě ukážeme. Poté obrátíme kartičky obrázkem směrem dolů. Zbylé karty dáme nyní dítěti, aby se pokusilo k obráceným kartám položit stejnou kartu, kterou drží v ruce ve stejném pořadí, jak leží karty na stole.

### **7) Rozvoj mluvidel**

Dle Pokorné (2001) jestliže mívají dyslektici problémy se čtením, je důležité klást důraz také na cvičení mluvidel. Pedagog či terapeut musí dbát na správnou výslovnost dítěte běžných i méně používaných, delších a složitějších slov (např. transformátor, nejdivočejší apod.). U starších dětí můžeme používat také různé zajímavé jazykolamy:

Dej vidličky do poličky vedle lžičky. Všechny klíčky na kolíčky a hrnečky pod pokličky. To jsme si to uklidili, to jsme si to uklidili, vid'.

### **8) Rozvoj slovní zásoby**

Pokorná (2001) uvádí, že běžné dítě s SPU mívá problémy se čtením méně známých slov a pochopením jejich významu. Většinou také neumí správně pracovat se synonymy či opozity. Je dobré vybízet dítě k tomu, aby se snažilo o spontánní vyprávění na zadané téma. Vyprávění však může být pro dítě příliš složité, proto je vhodné postupovat po menších krocích.

Náměty na cvičení (viz. tamtéž):

- porovnat významy dvou slov (dle velikosti, barvy, tvaru, významu, funkce, atd.), např.: maminka x tatínek, stůl x židle, pes x kočka, hrnek x sklenička
- určit v čem se významy slov liší a v čem jsou podobná, např.: voda x víno, vosa x včela, modrá x červená

- vymýšlet k danému slovu slovo opačného či stejného významu, např.: teplý – studený – horký,
- vymýšlet k danému slovu rýmy, např.: den – sen, ven, jen
- hledat slova nadřazená, např.: modrá, červená = barvy
- definovat význam slova – tento úkol je pro dítě nejnáročnější, proto i při jeho plnění postupujeme po menších krocích než se dobereme společného výsledku
- viz. příloha č. 7

### 4.3 Techniky nápravy SPU

Jak již bylo výše uvedeno, ke zdárné nápravě vede jen správné navázání kontaktu mezi dítětem s SPU, jeho pedagogem a terapeutem v PPP. Je nutno na začátku důkladně stanovit pravidla společné práce a její základní předpoklady.

#### 4.3.1 Techniky nácviku čtení

##### 1) **Čtení s okénkem** (Pokorná, 2001)

Okénko je kartička, která má vystřižený otvor, kde je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky. Žák se tak soustředí jen na část textu, která je zobrazena v okénku, aniž by se ztrácel v dalším textu a rozptyloval svou pozornost. Technika se užívá u žáků, které mají se čtením velké obtíže. Je nutno ji doplnit také cvičeními kognitivních a percepčních schopností (viz. výše). Čtení s okénkem může být velmi efektivní, je však nutno dodržet několik základních podmínek:

- velikost vystřiženého okénka musí odpovídat velikosti písma
- kartičkou s okénkem pohybuje ten, kdo s dítětem pracuje, nikoli samotné dítě
- rychlost pohybu okénka musíme přizpůsobit čtenářským možnostem žáka, tak, aby dodržoval tempo čtení, četl tedy pomalu, ale plynule
- ve fázi nácviku, kdy má žák ještě problémy s formální stránkou čtení a nemůže se soustředit na obsah textu, nevyžadujeme čtení s přednesem
- dohlédneme na to, aby si žák nejprve hlásky neřikal v duchu, a až poté je nahlas spojoval, nepřipouštíme tedy tzv. dvojí čtení

- při plynulém slabikování sledujeme, aby žák slovo nesekal, neustále vyžadujeme pomalý, monotónní přednes
- abychom zamezili ulpívání na čtených písmenech nebo slabikách a naučili žáky sledovat zrakem následující, posouváme okénko těsně předtím, než dítě čtenou slabiku vysloví
- umožníme dítěti při čtení pauzu, žák přečte tři až pět řádků a pak čteme jeden řádek stejnou rychlostí, jako četlo dítě, sami – žák se k nám může připojit, nebo jen sleduje text
- způsob čtení je velmi intenzivní, neměl by však překračovat deset minut denně, ideální je pětiminutový nácvik, který se opakuje dvakrát denně

## **2) Metoda dublovaného čtení (Pokorná, 2001)**

Metoda je určena dětem, které již mají rozvinutou dovednost čtení, ale čtou nepřesně, domýšlejí si a často chybují. Jedná se o společné čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena možnostem dítěte. Rodič či učitel záměrně při čtení udělá několik chyb, úkolem dítěte je aktivně text sledovat a chyby rozpoznat. Za chybu se považuje záměna slova slovem stejného významu, vynechání slova, zdvojnásobení atd. Společné čtení má trvat dvě až tři minuty a opakovat ho je vhodné po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát denně. Přestávky můžeme využít k nácviku kognitivních funkcí (viz. výše). Metoda se doporučuje cvičit po dobu tří až čtyř měsíců každý den. Její předností je přirozenost a nenáročnost, dítě dostává správný vzor čtení. Zlepšuje se jeho rychlost i přesnost.

## **3) Metoda Fernaldové (Pokorná, 2001)**

Metoda se užívá u dětí, které si osvojily dobrou strategii čtení, přesto je však jejich čtení pomalé. Dítěti vybereme část textu, většinou deset řádků, který nečte, ale pouze se na něj podívá. Současně se sledováním textu si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že mu při čtení budou dělat potíže. Poté, co projde všechny řádky, úkol znova opakuje. Může vybrat slova stejná, ale i nová, které předtím nevidělo. Poté podtržená slova přečte, a nakonec čte celý text. Dítě pomocí této metody nabývá sebevědomí a zažívá při čtení uspokojení, protože se s obtížnými slovy seznámilo již při letmém čtení. Dítě tak zároveň motivujeme k další práci. Výběr textů by měl odpovídat zájmům a čtecím

dovednostem žáka. Vhodný je text, kde se jednotlivá slova opakují. Návčik musí být vždy spojen s hlasitým čtením. U zdatnějších čtenářů sledujeme také porozumění textu. Klademe různé kontrolní otázky.

#### 4) Metoda globálního čtení (Pokorná, 2001)

Užívá se u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Dítě čte určitou část textu celkem třikrát. Předložíme mu část, kterou si má několikrát sám přečíst, nesmí se jí ale naučit nazpaměť. Následující ukázka je ve zkrácené podobě volně přejata dle V. Pokorné.<sup>1</sup>

Na podlesí bylo pole, při poli mez. Na mezi kvetly slzičky a voněla mateřídouška. Jenom na horním konci u lesa se rozložil hustý šípkový keř.

Když si dítě úryvek nacvičí, předložíme mu ho v následující podobě:

Na pod\_sí bylo po\_e, při po\_ mez. Na m\_i kve\_ly slz\_ky a vo\_ěla ma\_řídou\_ka. Je\_m na hor\_ím kon\_ u lesa se roz\_žil hustý š\_kový keř.

Když je dítě schopno přečíst úryvek, ve kterém jsou vynechána jednotlivá písmena, předložíme mu konečnou variantu:

Na \_\_\_\_\_ bylo \_\_\_\_\_, při \_\_\_\_\_ mez. Na \_\_\_\_\_ kvetly \_\_\_\_\_ a voněla \_\_\_\_\_.  
Jenom na \_\_\_\_\_ konci u \_\_\_\_\_ se rozložil hustý \_\_\_\_\_.

Metoda se musí používat minimálně dva měsíce, systematicky a pokud možno každý den. Cvičný text by měl náročností i obsahem odpovídat zájmům a možnostem dítěte.

#### 5) Výuka čtení podle J. Kožíška (Zelinková, 1994)

J. Kožíšek při sestavování slabikáře vychází z myšlenky vyjádřené větou a užívá některé prvky metody celých slov. Významnou funkci zde mají nápovědné obrázky. Ve slabikáři je použito hůlkové písmo, kterým má dítě číst zejména první pololetí 1. třídy,

---

<sup>1</sup> Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-570-9, s. 253.



protože je nejjednodušší a neodvádí čtenářovu pozornost. První písmena si žáci osvojují pomocí jmen svých spolužáků. Při všech cvičeních musí dbát učitel na to, aby hlavní byla myšlenka. Z ní pak vycházejí další úkoly zaměřené na mechanický nácvik čtení.

#### **6) Metoda výuky čtení J. Foucamberta (Zelinková, 1994)**

Francouzský pedagog se zaměřuje na práci s dětmi ve věku 2-11 let. „Základním principem jeho metody je pochopení vztahu mezi výslovností, písmem a jeho myšlenkovým obsahem, závislostí mezi učením a vyučováním. Dle Foucamberta se dítě má učit číst vlastním čtením. Předpokládá tak jeho aktivitu a zapojení celé osobnosti. Dítě se začíná učit číst přibližně v šesti letech, tuto metodu je však možno využít mnohem dříve, již okolo druhého roku života. Nejedná se o nácvik samotného čtení, ale o vytváření sociálních situací, ve kterých se čtení uplatňuje.

#### **7) Lingvistická (fonetická) metoda (Selikowitz, 2000)**

Zde se grafém-fonémová přiřazení vyučují velmi organizovaně, začne se učením toho, jak zní jednotlivá písmena a pokračuje se ke skupinám slov, která mají stejný zvuk. Tato metoda se zabývá všemi různými vzorci hlásek systematicky, dokud slova mohou být takto dělena na části, které se dítě učí rozpoznávat.

#### **8) Metoda Alfa-Omega a Ortonova-Gillinghamova-Stillmananova metoda (Selikowitz, 2000)**

Pomocí těchto metod se dítě učí čtení a hláskování zároveň. Zpočátku se učí jen hlásky, potom části slov a nakonec slova celá. Metody vychází z neustálého opakování toho, co se dítě již naučilo, čímž se smazává deficit paměťových schopností mnoha jedinců s SPU.

Dle Zelinkové (1994) můžeme uvést celou řadu metod, které se od sebe liší zásadními principy jako např. metoda analyticko-syntetická a metoda globální, nebo pouze v dílčích krocích jako analyticko-syntetická metoda slabičná a hlásková (o uvedených metodách podrobněji níže). Vždy se však snažíme vybírat metodu, která je pro dané dítě nejvhodnější. Výběr metody záleží na učiteli, který přebírá odpovědnost za své rozhodnutí, průběh a výsledek činnosti.

### **Metoda analyticko-syntetická hlásková** (Zelinková, 1994)

V padesátých letech byla tato metoda v Československu označena jako jediná správná metoda čtení. Byla vydávána spousta metodických příruček a učebnic, prováděna řada výzkumů. Můžeme tedy říci, že teorie a praxe vyučování čtení touto metodou jsou v určitém směru dostatečně propracovány. Přesto však výlučné postavení jediné metody není vhodné pro všechny děti.

Výuka čtení touto metodou je rozdělena do tří etap:

- etapa jazykové přípravy – dříve nazývána jako předslabikářové období, jejím cílem je rozvíjení řeči žáků, zrakové a sluchové percepce, cvičení správného dýchání, artikulační a hlasová cvičení, trvá pouze 5 týdnů, což je pro řadu dětí nedostatečné a právě nedostatečná úroveň řeči a percepce jsou jednou z obtíží nácvičení čtení a psaní
- etapa slabičného analytického způsobu čtení – navazuje na předcházející etapu, nelze přesně určit trvání této etapy vzhledem k odlišné zralosti dětí, podle obtížnosti následuje: čtení slabik otevřených, zavřených, slabik se skupinou dvou souhlásek, slabik se skupinami di, ti, ni, dě, tě, ně, se slabikotvorným r, l, slabiky bě, pě, vě, mě a písmen d', t', ň
- etapa plynulého čtení slov – do této etapy by měla přejít během školního roku většina žáků

Vedle automatizace čtení je během procesu věnována pozornost také porozumění čtenému textu, protože porozumění tvoří se správností, rychlostí a způsobem čtení základní znaky čtenářského výkonu.

Metoda analyticko-syntetická se užívá také pro vyučování psaní. Vyučování psaní a čtení úzce souvisí. Výuka psaní v první třídě spočívá v osvojování písmen, jejich spojování do slabik a slov, později také do krátkých vět. V následujících třídách se poté urychluje žákovo tempo psaní, dochází k automatizaci pohybu. Psaní písmen vychází ze známých tvarů písmen tiskacích. Psaní slabik a slov využívá akusticko-kinestetickou analýzu slyšeného slova.

### Metoda globální – metoda celých slov (Zelinková, 1994)

Autorem této metody je Václav Příhoda, který vycházel z psychologie dítěte předškolního věku a charakteristických rysů jeho vnímání. Výuce čtení předchází období mluvních cviků a vyprávění podle obrázků. Vlastní čtení začíná čtením celých slov, která jsou spojena s obrázky. Žáci si na základě opakování pamatují slova i celé věty, aniž by znali jednotlivá písmena. V průběhu školního roku dospívají na základě porovnávání slov k analýze slov na slabiky a písmena a k syntéze. Izolovaná písmena poznávají přibližně na jaře prvního ročníku. Výuka čtení a psaní probíhá odděleně. Metodika výuky byla velmi podrobně propracována, bylo vypracováno několik učebnic různých autorů, např. Sluníčko z roku 1933, jejíž autory jsou B. Tožička, J. Korejs a J. Novák. Metodická doporučení mají část A, B, C. A označuje přípravná cvičení a vyprávění. B tvoří text ke čtení a C jsou doplňovací cvičení a hry. Z Průvodce k čítance Sluníčko, lekce 15 pochází následující ukázka:

Auto stojí. U cesty stojí dům. Auto stojí u domu. U domu stojí babička.

Pamětná slova: stojí, dům, Dům, domu, babička, Babička, Pole, Les. Kroužek nad ů.

A. Cesta k dědečkovi je u konce. Už tu za lesem u cesty stojí dům. To je dědečkův dům. Okolo domu je zahrada, kde bude Rek hlídat. Auto se najednou u domu zastavilo a před domem se objevila babička, čekala, až dědeček přiveze Reka.

B. Napiš žebříčky osob, zvířat a věcí, které děti umějí číst!

Tatínek, Maminka, Dědeček, Babička, Jeník, Anička

Pes, Kočka, Slepice

Strom, Auto, Pole, Město, Les, Dům

Karton se slovem *stojí* přikládej k jednotlivým slovům a tvoř věty. Tatínek stojí, maminka stojí atd. U slova *dům* upozorni na kolečko, které je nad prostředním písmenkem ů. Na žebříčku se procvičí také babička a dům. Piš pak otázky s odpověďmi.

Co má babička? Babička má dům. Babička má pole. Babička má les. Babička má auto.

Co vidí babička? Babička vidí psa. Babička vidí domy. Babička vidí ulici. Babička vidí město.

Co říká babička? Babička řekla: „To je veliký pes.“ „To je veliký les.“ „To je veliké město.“ „To je veliké pole.“

Nácvik předložky u. Exponuj spolu s podstatným jménem! U cesty – u domu- u pole – u psa. Babička stojí u domu. Babička má u domu strom. Auto stojí u cesty. Tatínek má u domu les. Strom stojí u pole. Dědeček má u domu pole. Jeník stojí u psa. Maminka má u domu psa.

Tu je les. A tu je pes. Pes u domu stojí, pes se auta bojí.

Pes utíká, bojí se Anička. Auto jede, bojí se babička.

Jede, jede, Jeník a Anička. Jede, jede, Jeník a babička.

Jede, jede, auto i pes. Stojí, stojí, u domu les.

C. Hry s číslovanými větami. Takových her je řada a upozorníme na ně i později. Cvičí se tu i poznávání číslic, pokud jsou děti s nimi seznámeny. Napiš např. 10 vět a očísľuj je po pořadě.

1. Tu je tatínek. 2. Dědeček má auto. 3. Auto jede po ulici. 4. To je veliké město Praha. 5. U cesty je strom. 6. Pes vidí veliký les. 7. U domu stojí babička. 8. Tu je Jeník a Anička. 9. Jeník pláče. 10. Slepice utíká.

Způsob užití:

- učitel poví číslici a žák přečte větu
- učitel přečte větu a žák stanoví číslici (věta první, pátá apod.)
- místo učitele děti vyvolávají spolužáky
- hádanky: žák prohlásil, že si myslí číslici, kde je věta, která vypovídá něco o tatínkovi, ostatní čtou potichu, najdou, přihlásí se, povědí číslici a větu přečtou

Při vyučování psaní touto metodou se výuka čtení a psaní odděluje. Psaní podporuje přirozený rozvoj myšlení žáka, musí vyjadřovat myšlenku. Žáci píší slova a věty bez předešlého cvičení písmen na základě zrakového vnímání a paměti. Dítě nejprve napodobuje tvary, poté se je snaží psát z paměti. Ve výuce této metody se rozlišují dvě období:

- období přípravy – charakterizuje rozvoj motoriky ruky a paže, kroužení rukou, přípravné cviky, lekce probíhají asi deset minut dvakrát až třikrát týdně
- období vlastního psaní - můžeme rozdělit na tři různé varianty:
  - a) *metoda celých slov* – začíná se slovy, která jsou známá z četby, nejčastěji podstatnými jmény
  - b) *metoda vět* – začíná psaním krátkých vět
  - c) *metoda slovesných celků* – psaní krátkých říkadel

U všech těchto variant nejprve žák napodobuje pohyb ruky učitele. Učitel daný tvar napíše, žáci ho sledují a poté napodobují tvar ve vzduchu a obtahují ho na tabuli. Učitel nakonec tvar smaže a žáci ho píší z paměti. Poté jej učitel opět napíše na tabuli a žáci jej porovnávají s tím, co napsali sami. Pouze slabším žákům učitel tvary předepisuje např. do sešitu, žák však vždy musí sledovat učitelův pohyb ruky. Na druhém stupni vývoje žák přepisuje samostatně z tištěných textů a na třetím stupni je žák schopen psát sám z pouhé představy.

#### 4.3.2 Techniky nácvičku psaní

V dnešní době již existuje mnoho kvalitních příruček a učebnic, které slouží pedagogům při běžné výuce či reedukaci žáků s SPU. Dle Pokorné (2001) by měl dobrý nácviček psaní vždy začít uvolňovacími cviky ruky. Tyto cviky se zaměřují nejen na uvolnění ruky, ale také celé paže a správné držení psaní potřeby. Nejprve se nacvičují pohyby, které vycházejí od ramene. Dítě obtahuje větší předkreslené tvary nejprve koncem ukazováčku či obrácenou stranou tužky. Až dosáhne cíleného, uvolněného, koordinovaného a plynulého pohybu, může začít předlohu obtahovat tužkou či perem. Poté co si dítě vytvoří návyk psaní s uvolněnou paží, předloha se postupně zmenšuje až na velikost písma.

Uvádí také čtyři předlohy ve všech třech doporučených velikostech (viz. příloha č. 8), které jsou pro uvolňování ruky nejjednodušší a nejlépe napodobují tvary písma. Vhodné předlohy (viz. příloha č. 9) nabízí také např. Rozcvičovací listy (FM 97) pro potřeby PPP Frýdek-Místek, které jsou vypracovány metodickým sdružením učitelů tříd pro děti s poruchami čtení a psaní v Brně ve spolupráci s PPP města Brna.

Naopak nevhodné uvolňovací cviky jsou ty, které mění směr pohybu. Dítě se zastaví v bodě, kde se směr pohybu mění a tím je přerušena jeho plynulost. Stejně tak dochází k trhavému pohybu u obtahování tvarů sestavených jen z rovných čar, proto bychom se i těmto předlohám měli vyhnout.

## 5 RVP ZV/ ŠVP

V celé této kapitole jsem vycházela z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (VÚP Praha, 2007), jehož online verze je dostupná na adrese: [http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf).

### 5.1 Stručná charakteristika RVP ZV

RVP ZV je zkratka, která zastupuje název Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. Jedná se o otevřený dokument, který je inovován dle potřeb společnosti a měnících se zájmů a potřeb žáků.

RVP ZV:

- navazuje svým pojetím na RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo (Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem, kteří navštěvují základní školu speciální, se vzdělávají podle samostatného rámcového vzdělávacího programu.)
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání

RVP ZV rovněž stanovuje pojetí a cíle základního vzdělávání. Stejně tak rámcový učební plán. Vzhledem k zaměření diplomové práce se budu dále věnovat části D RVP ZV, která pojednává o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 5.1.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a **vývojovými poruchami učení** nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).

Vzdělávání těchto jedinců probíhá ve školách, které jsou samostatně zřízeny speciálně pro tyto žáky, dále pak v samostatných třídách s upravenými vzdělávacími programy nebo formou individuální integrace do běžných tříd (§ 16 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb.).

Ve všech organizačních formách vzdělávání je nutné vytvářet žákům podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění žáků je třeba uplatňovat při jejich vzdělávání kombinace speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace.

Základní vzdělávání těchto žáků vyžaduje také podnětné školní prostředí a odbornou připravenost pedagogů. Jen tak lze dosáhnout vnitřního rozvoje žáků a směřovat k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění, a tím podporovat jejich sociální integraci.



Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt v jednotlivých skupinách žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním společné charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciálně pedagogické podpory, je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Proto i výuka předmětů speciálně pedagogické péče probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání.

Pro úspěšné vzdělávání těchto žáků je nutno zohlednit postižení nebo znevýhodnění také při hodnocení školních výsledků. Je zapotřebí spolupracovat s rodiči, školskými poradenskými zařízeními i odborníky PPP a SPC. Důležitá je i spolupráce s ostatními školami, které tyto žáky rovněž vzdělávají.

Další podmínky týkající se vzdělávání žáků se zdravotním postižením:

- umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyšší časovou dotací vyžadují
- umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně (§ 26 odst. 2 zákon č. 561/2004 Sb.) k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva
- pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části – nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem (viz poznámky k RUP)
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině

## 5.2 Stručná charakteristika ŠVP

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP) je školský dokument, který v souladu se školským zákonem zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání. ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP, který si škola vypracovala.

RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Vytvořené ŠVP jsou podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny. Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění...ŠVP současně uvádí, jakých kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic, výukových programů je ve vzdělávání využíváno.

### 5.2.1 Výsek ŠVP Základní školy a mateřské školy, Třinec, Koperníkova 696, příspěvková organizace

Jako názornou ukázkou jsem vybrala část ŠVP („EZOP“ *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání 79-01-C/01*) výše uvedené školy, která se vztahuje k příslušné tématice. Škola zatím bohužel nemá tento dokument dostupný na svých internetových stránkách. K jeho tištěné podobě jsem se dostala díky praxi, kterou jsem na této škole vykonávala. Cituji:

## **Péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**

Škola je otevřená žákům se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním i žákům talentovaným, žákům s mimořádným nadáním.

### Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (žáci s SPU)

Žáci, u kterých se projevují příznaky některé z vývojových poruch učení, posíláme se souhlasem rodičů na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny. Na základě vyšetření a doporučení poradny jsou pak tyto děti zařazovány do reedukační péče. S dětmi pracují vyškolené učitelky (na I. i II. stupni ). Každý týden probíhá jedna vyučovací hodina pravidelné reedukační péče se souhlasem a za spolupráce rodičů. V případě, že pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum diagnostikuje vývojovou poruchu učení, je na žádost zákonných zástupců dítěte vypracován individuální vzdělávací plán, podle kterého se s dítětem v průběhu školního roku pracuje. V něm uvádíme závěry a doporučení z vyšetření v PPP, na co se konkrétně v reedukaci zaměříme, pomůcky, které se budou při nápravě používat, způsob hodnocení, termín reedukační péče, jméno paní učitelky, která bude s dítětem pracovat. Při klasifikaci těchto dětí přihlížíme k vývojové poruše a hodnotíme s tolerancí.

Na základě doporučení PPP, SPC je možné vzdělávat žáka v určitém předmětu v jiném postupném ročníku.

## 6 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Zelinková (2001) uvádí: Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem PPP nebo SPC.

### 6.1 IVP v zahraničí (Zelinková, 2001)

IVP jsou velmi různorodé a liší se nejen v jednotlivých státech, ale mohou být odlišné také uvnitř jednoho státu. Mají však společný cíl, a tím je použitelnost ve výuce.

Do tvorby programů jsou buď zapojováni odborníci, kteří posuzují hloubku a charakter postižení dítěte, jeho rozumové schopnosti, studijní a sociální obtíže a prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Toto všestranné posouzení dítěte zahrnuje také anamnestické údaje. Pedagogům se však tyto plány zdají pro praxi nevhodné a označují je jako nepoužitelné pro každodenní práci s dítětem, z důvodů velké časové i obsahové náročnosti. Plány tak slouží spíše jako administrativní pomůcka pro přidělení finančních prostředků, jako kontrola výsledků práce, cílů a pokroků žáka za určité časové období.

V druhém případě tvoří plány sami učitelé za pomoci dalších odborníků. Tyto plány respektují současnou situaci dítěte a mívají nejčastěji následující strukturu:

- údaje o žákovi a rodině, v níž žije
- údaje o situaci ve třídě a postavení žáka ve třídě
- přání rodičů
- přání žáka
- konkrétní úkoly učitele

IVP je výsledkem cílevědomé a plánovité aktivity, která se stává východiskem práce učitele. Nejde o nahodilé nebo formální popisy. Slouží k individualizovanému vyučování, hodnocení a využívání nových údajů jako zpětné vazby. Podle dosažených výsledků lze plán upravovat. Učitel se tak stává profesionálem, který utváří IVP a pracuje podle něj. Jde o posun k plánovanému a organizovanému způsobu vyučování integrovaných žáků, žáků s SPU.

## 6.2 IVP v České republice (Zelinková, 2001)

Jak již bylo výše naznačeno, optimální a jednotná struktura IVP neexistuje. Základní struktura je otevřená novým námětům a radám dalších odborníků, umožňuje tak reagovat na případné změny. Pedagog se však ve všech případech musí zaměřit na obsah vzdělávání, určení postupů a metod práce. Stejně tak se snaží eliminovat specifické obtíže a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte.

### *1. Vychází z diagnostiky odborného pracoviště (PPP nebo SPC)*

- závěry diagnostiky nemusí pedagog přímo vkládat do IVP, údaje o rozumovém vývoji dítěte slouží jako doplňkové informace pro plánování dlouhodobých cílů
- do IVP se uvádějí poznatky, které upřesňují diagnózu a informují o některých psychických zvláštностech dítěte – např. tolerovat pomalé pracovní tempo, stanovit vhodné podmínky, aby psychomotorický neklid neovlivňoval práci dítěte, respektovat krátkodobou paměť dítěte, atd.

### *2. Vychází z pedagogické diagnostiky učitele*

### *3. Respektuje závěry diskuse s rodiči a žákem*

- rodiče mají na integraci a reedukaci svých dětí značný vliv, proto je nutno podporovat jejich aktivitu a zájem
- dítě se na IVP podílí v závislosti na věku a jeho vyspělosti, např. ví, že se do školy musí každý den připravovat, chystat si pomůcky, docházet na reedukaci, atd.

### *4. Je vypracován pro předměty, kde se porucha nejvíce projevuje*

- u žáka s dyslexií je to především český a cizí jazyk, u žáka s dyskalkulií matematika a fyzika
- u všech předmětů může pedagog uvádět dílčí doporučení, která mohou být shodná pro více předmětů, např. písemných projevů, klasifikace, pomoc žákovi při práci s textem, atd.

## 5. Je vypracován vyučujícím daného předmětu

- na tvorbě IVP se spolu s učitelem, který daný předmět vyučuje podílí také pedagog, který vede reedukaci, tím dojde ke spojení dvou důležitých oblastí – obsahu vzdělávání a reedukačního procesu, který vede k odstranění nebo zmírnění příznaků dané poruchy

Při tvorbě IVP učitel sleduje cíle vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé:

- cíle vzdálené – např. přechod dítěte z 1. na 2. stupeň ZŠ, ukončení povinné školní docházky či maturitní zkouška, pedagog si klade otázku, co by měl žák po každém ukončeném stupni umět
- cíle dlouhodobé – se zaměřují na to, co by měl žák zvládnout v daném ročníku, učitel může provést úpravy osnov tak, aby si žák s SPU mohl osvojit alespoň základy daného učiva, s učivem, které žák není schopen zvládnout, se seznamuje jen okrajově
- cíle krátkodobé – stanovují, co by měl žák zvládnout v nejbližší době, jaké okamžité výsledky jsou od něj očekávány, jak dítě v dané oblasti motivovat, aby zažil pocit úspěchu, atd.

Pedagog by měl rovněž respektovat individuální potřeby žáka, avšak při frontální výuce je individuální přístup prakticky nemožný. Pedagog není schopen se plně věnovat žákům, kteří vykazují dobré studijní výsledky a zároveň integrovaným žákům s SPU. Navíc je učitel omezen danými učebními osnovami, učebnicemi a metodami výuky. Pokud integrovaný žák nemá asistenta, musí vypracovávat některé úkoly sám, případně s pomocí spolužáka či skupinově.

Individuální přístup by se měl vztahovat na metody výkladu, opakování a ověřování učiva, rozsah písemných prací a samostatných úkolů. Pedagog by měl zohledňovat i některé charakteristiky žáka, např. pomalé tempo, nervozita, krátká doba soustředění, atd. Musí rovněž prokazovat osobní přístup, pochválit žáka i za drobné pokroky a zejména za snahu.

### 6.3 Význam IVP (Zelinková, 2001)

- 1) Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má též hodnotu motivační. Žákovi se dostává pocitu, že mu chce učitel pomoci a dává mu šanci překonat nebo alespoň zmírnit jeho obtíže. Cílem je najít optimální úroveň, na které může integrovaný žák pracovat.
- 2) Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na takové úrovni, na kterou žák dosahuje, aniž by bezpodmínečně dodržoval učební osnovy. Stává se východiskem pro zaměření aktivity konkrétního integrovaného žáka, jeho vyučování i hodnocení. „Nové údaje získávané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.
- 3) Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají odpovědnost.
- 4) Žák již není pasivním objektem působení učitele či rodičů, ale stává se rovněž sám zodpovědný za výsledky reedukace, do které musí vnést veškerou svou aktivitu.

### 6.4 Tvorba IVP

Dnes užívané schéma IVP bylo poprvé otištěno roku 1994 jako jedna z příloh publikace V. Mertina (1995) a následně v rámci několika úprav v práci Z. Kaprové (1999) V následujícím schématu jsou představeny jednotlivé body IVP a bližší charakteristika toho, co mohou obsahovat.

## Schéma IVP:

*Jméno žáka: Datum narození:*

*Třída:*

*Vyšetření v PPP nebo ve SPC dne: (zpráva z vyšetření se uvádí jako příloha IVP)*

*Základní údaje o žákovi, podstatné pro průběh pedagogické terapie:*

Zde se uvádí např. zdravotní stav dítěte, výskyt poruch či postižení v rodině žáka, odlišná národnost žáka, tedy i jazyk, kterým dítě v rámci rodiny hovoří.

*Pedagogická diagnóza:*

U žáků není nutné zachycovat všechny oblasti (motorika, sluchová percepce, řeč, gramatika, atd.), vybíráme jen to nejdůležitější a zaznamenáváme úroveň, na kterou žák dosáhl, a na které budeme výuku stavět. Např. Gramatické učivo zvládá ústně, poznatky v písemném projevu obtížně aplikuje, čte pomalu po větách, reprodukce čteného textu je poměrně přesná. Dále se zde uvádí vztah žáka ke škole, k učiteli i spolužákům. Jeho pozitivní rysy, zájmy a pracovní charakteristiky.

*Konkrétní úkoly v následujících oblastech:*

- sluchová a zraková percepce, řeč
- grafomotorika
- čtení
- gramatika
- naukové předměty
- cizí jazyk

*Pedagogická hlediska a postupy:*

Např. Práce s diktafonem, tolerance pomalého pracovního tempa, věnovat delší čas osvojování učiva a teprve potom klasifikovat.



### *Pomůcky:*

Pomůcky doporučuje většinou PPP nebo SPC, které může pomůcky také zapůjčit. Výhodné jsou pomůcky, které lze použít pro více žáků školy, např. počítačové programy, speciální učebnice, slovníky, encyklopedie atd.

### *Způsob hodnocení a klasifikace:*

Žáci s SPU mohou být hodnoceni slovně nebo s úlevou zejména v případě, že mají výrazně redukován obsah učiva. Dílčí úkoly mohou být hodnoceny také číslicí, k slovnímu hodnocení se přechází až po dohodě s rodiči. Způsob klasifikace musí být shodný v průběhu celého školního roku, nejedná se o jednorázovou záležitost.

### *Způsob ověřování vědomostí:*

Učitel si na základě doporučení PPP nebo po rozhovoru s žákem může vybrat, zda bude jeho znalosti ověřovat ústně či písemně. Písemné ověřování vědomostí je vhodné zejména tehdy, pokud má žák problémy s mluveným projevem či pokud nezvládá vystupování před třídou.

### *Organizace péče:*

Integrovanému žákovi musí být poskytnuta také speciální péče, to znamená ambulantní hodiny reedukace, které mohou probíhat před, po, nebo souběžně s výukou v kmenové třídě žáka.

### *Dohoda o spolupráci s rodiči:*

Zde se uvádějí formy spolupráce, způsob přípravy na vyučování, mimoškolní činnost, doporučení aktivity ve volném čase, požadavek na lékařská vyšetření apod. V případě, že rodiče začnou zanedbávat v průběhu školního roku své povinnosti, je možné odkazovat se na tuto dohodu.

*Podíl žáka na terapii:*

Cílem této části IVP je vést žáky k spoluodpovědnosti za výsledky práce nápravy. V některých případech, zejména u starších žáků lze zaměřit jejich aktivitu konkrétně na reedukaci, která probíhá jak ve škole, tak také doma v rámci přípravy na vyučování, nácviku čtení atd.

*Informace dalším učitelům:*

Tato část by měla obsahovat doporučení platná pro všechny předměty, ve kterých se SPU žáka projevuje.

Kontrola dne:

Podpisy dne:

Konkrétní ukázkou IVP uvádím v **příloze č. 10**.

### III PRAKTICKÁ ČÁST

Problematika specifických poruch učení je velmi obširná, proto se ve výzkumu zaměřuji konkrétně jen na dyslexii v jejím širším slova smyslu (porucha čtení, psaní, pravopisu).

#### 7 Vlastní výzkum

##### 7.1 Cíl výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky

###### Cíl výzkumu

Vytvořit dílčí obraz současné problematiky, srovnat přístupy a metody práce s žáky s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ.

###### Výzkumný problém

V čem se liší uplatňování metod a přístupů k žákům s dyslexií na 1. a na 2. stupni ZŠ?

###### Výzkumné otázky

- 1) Jaké metody a přístupy práce s žáky s dyslexií jsou nejvíce uplatňovány na 1. stupni ZŠ?
- 2) Jaké metody a přístupy práce s žáky s dyslexií jsou nejvíce uplatňovány na 2. stupni ZŠ?
- 3) Jak se liší metody a přístupy práce ve srovnání na 1. a na 2. stupni ZŠ při práci s žáky s dyslexií?
- 4) Ovlivňují časové možnosti pedagogů metody a přístupy, které ve výuce žáků s dyslexií uplatňují?
- 5) Jaký pohled mají pedagogové na zařazení speciálních asistentů do výuky?
- 6) Jsou pedagogové dostatečně informováni o správném postupu práce s žákem s dyslexií?
- 7) Jak často probíhá mezi pedagogem a rodičem žáka s dyslexií komunikace (písemná či ústní)?
- 8) Ovlivňuje přítomnost žáka s dyslexií výuku ostatních žáků?
- 9) Odkud čerpají pedagogové náměty pro práci v běžných hodinách a hodinách speciální nápravné péče pro žáky s dyslexií?

- 10) Kolik let se pedagogové vedení speciální nápravné péče pro žáky s dyslexií věnují?
- 11) Jakou mají pedagogové pro vedení speciální nápravné péče pro žáky s dyslexií průpravu?
- 12) Jaké metody se nejčastěji používají ve speciální nápravné péči, která je určena žákům s dyslexií?
- 13) Po jaké době speciální nápravné péče lze u dětí s dyslexií pozorovat zlepšení?
- 14) Jaké programy nabízejí žákům s dyslexií pedagogicko-psychologické poradny?
- 15) Kolik dětí ročně přibližně navštěvuje PPP (z jakých důvodů nejčastěji)?

## 7.2 Zkoumaný vzorek

První částí výzkumu se účastnili pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ, kteří mají zkušenost s výukou žáka s dyslexií. Zvláště jsem se věnovala pedagogům 2. stupně, kteří vyučují český jazyk. Především proto, že mám uvedený předmět v aprobaci, ale také proto, že zejména v českém jazyce jsou projevy dyslexie nejvíce patrné. V druhé části byli do výzkumu zařazeni pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ, kteří mají zkušenost s vedením nápravné speciální výuky určené žákům s dyslexií. Třetí část výzkumu byla zaměřena na šetření v pedagogicko-psychologických poradnách.

### A) Zkušenosti pedagogů s výukou žáků s dyslexií:

Tab. č. 3: Počet pedagogů, kteří mají zkušenosti s výukou žáka s dyslexií (N=150)

<b>Pedagogové 1. stupně</b>	<b>Pedagogové 2. stupně (mimo ČJ)</b>	<b>Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ</b>	<b>Pedagogové 1. a 2. stupně</b>
Mají zkušenost 49 (70 %)	Mají zkušenost 37 (46 %)	Mají zkušenost 15 (100 %)	Mají zkušenost 101 (67 %)
Nemají zkušenost 21 (30 %)	Nemají zkušenost 43 (54 %)	Nemají zkušenost 0 (0 %)	Nemají zkušenost 49 (33 %)

**B) Zkušenosti pedagogů s vedením nápravné speciální péče určené jen žákům s dyslexií:**

Tab. č. 4: Počet pedagogů, kteří mají zkušenosti s vedením nápravné speciální péče pro žáka s dyslexií (N=25)

<b>Pedagogové 1. stupně</b>	<b>Pedagogové 2. stupně</b>	<b>Pedagogové 1. a 2. stupně</b>
Mají zkušenost 10 (67 %)	Mají zkušenost 4 (40 %)	Mají zkušenost 14 (56 %)
Nemají zkušenost 5 (33%)	Nemají zkušenost 6 (60 %)	Nemají zkušenost 11 (44 %)

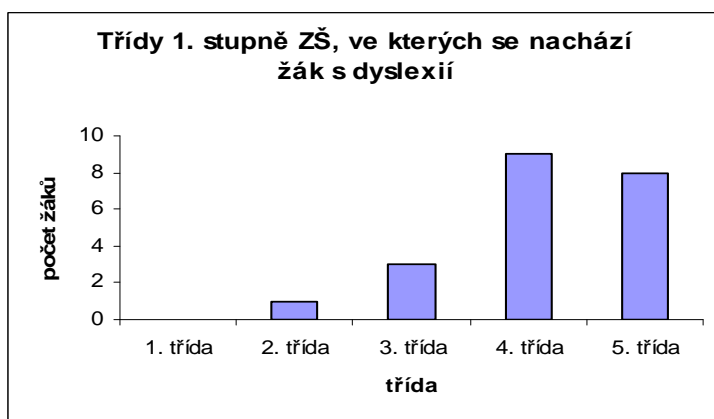
**Třídy, ve kterých se nachází žáci s dyslexií:**

*a) 1. stupeň ZŠ*

Tab. č. 5: Podíl chlapců a dívek s dyslexií na 1. stupni ZŠ (N = 21)

CHLAPEC	19 (90 %)
DÍVKA	2 (10 %)

Graf č. 1: Třídy 1. stupně ZŠ, ve kterých se nachází žák s dyslexií (N = 21)



b) 2. stupeň ZŠ

Tab. č. 6: Podíl chlapců a dívek s dyslexií na 2. stupni ZŠ (N = 20)

CHLAPEC	18 (90 %)
DÍVKA	2 (10 %)

Graf č. 2: Třídy 2. stupně ZŠ, ve kterých se nachází žák s dyslexií (N = 20)

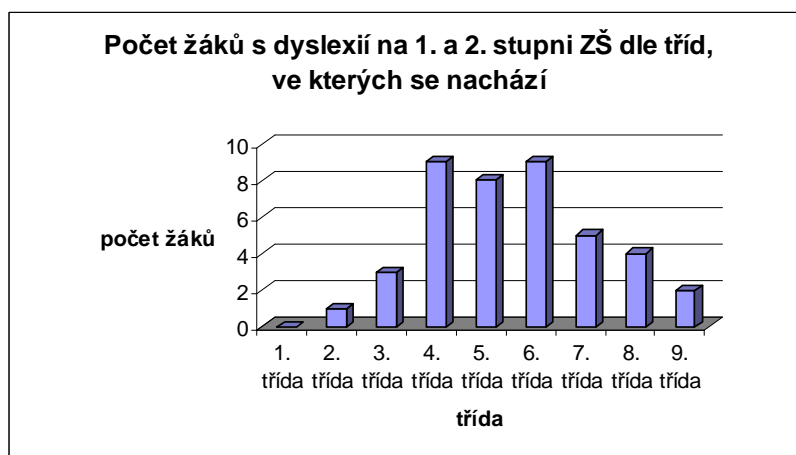


c) žáci s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ

Tab. č. 7: Počet všech žáků s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ (N = 41)

CHLAPEC	37 (90 %)
DÍVKA	4 (10 %)

Graf č. 3: Třídy 1. a 2. stupně ZŠ, ve kterých se nachází žák s dyslexií (N = 41)



### 7.3 Použité metody

#### Dotazník

Průcha (2000) tvrdí, že dotazování je nejčastěji aplikovanou metodou v pedagogickém výzkumu v české i zahraniční pedagogice. Jedná se o způsob shromažďování informací od respondentů (dotazovaných subjektů), a to na základě písemně předkládaných otázek nebo výroků a písemných odpovědí. V pedagogickém výzkumu se dotazování využívá nejčastěji ve formě dotazníků pro zjišťování názorů a postojů k různým záležitostem edukační reality.

Gavora (2000) charakterizuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je frekventovanou metodou zjišťování údajů v pedagogice a psychologii. Je určen především pro hromadné získávání údajů.

Úskalím dotazníku je však fakt, že se jedná o subjektivní výpovědi, které se vždy nemusí plně shodovat se skutečnou realitou.

Dotazník použitý v tomto šetření byl určen pedagogům, kteří mají zkušenosti s výukou žáka s dyslexií obsahuje 12 položek. 5 otázek bylo uzavřených, pedagogům byly nabídnuty hotové alternativní odpovědi, respondenti měli zakroužkovat vhodnou odpověď. 7 otázek bylo polozavřených, nejprve byla nabídnuta alternativní odpověď a poté bylo žádáno objasnění, vysvětlení v podobě otevřené otázky.

Dotazník pro pedagogy, kteří mají zkušenosti s vedením speciální reedukace, která probíhá jen s žáky s poruchami učení (dyslexií), obsahuje 8 položek. Skládá se ze 2 uzavřených a 6 polozavřených otázek.

#### Rozhovor

Pro třetí část výzkumu – šetření v PPP, jsem použila výzkumnou metodu rozhovoru. Gavora (2000) uvádí: rozhovor je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U rozhovoru lze sledovat i vnější reakce respondenta a podle nich pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.

## 7.4 Realizace výzkumu

### Předvýzkum

Předvýzkum jsem realizovala na základní škole v Moravskoslezském kraji. O vyplnění dotazníku jsem požádala dva pedagogy 1. stupně a dva pedagogy 2. stupně, kteří byli velmi ochotní a vstřícní. Vyplňování probíhalo v kabinetu po dobu asi 20 minut. Otázky se jim zdály srozumitelné, dobře formulované.

### Výzkum

Výzkum probíhal v listopadu 2009 na základních školách Moravskoslezského kraje. Nejdříve jsem osobně oslovila a požádala ředitele základních škol, zda můžu na jejich škole dotazníky roznést. Ředitelé si dotazníky prohlédli a ihned souhlasili. Domluvili jsme se, jak pedagogům dotazníky rozdám, a kdy si je vezmu vyplněné zpět. Sdělila jsem pedagogům potřebné informace týkající se vyplňování a termínu odevzdání. Na vyplnění měli pedagogové týden. Učitelé se tvářili většinou ochotně, když jsem je o vyplnění požádala, jen jedna paní učitelka 2. stupně hned řekla, že dotazník vyplňovat nebude, aniž by se na něj podívala, nebo věděla, čeho se týká.

Celkem jsem rozdala 70 dotazníků na 1. stupni základních škol a 80 dotazníků na 2. stupni základních škol v Moravskoslezském kraji. Bylo mi vráceno 49 (70 %) vyplněných dotazníků od pedagogů 1. stupně a 52 (65 %) vyplněných dotazníků od pedagogů 2. stupně.

Třetí část výzkumu byla zaměřena na šetření v PPP Moravskoslezského kraje. Šetření probíhalo v listopadu 2009. Pracovníci mě většinou odkázali na webové stránky poradny, kde se dají najít potřebné informace. Webové stránky uvádím v použitých internetových zdrojích. Jeden pracovník PPP byl ochotný poskytnout mi rozhovor, který uvádím ve vyhodnocení výzkumu.



## 7.5 Vyhodnocení výzkumu a diskuse

- A) pedagogové, kteří mají zkušenosti s výukou žáka s dyslexií
- B) pedagogové, kteří mají zkušenosti s vedením nápravné speciální výuky určené žákům s dyslexií
- C) šetření v PPP Moravskoslezského kraje

### **A) pedagogové, kteří mají zkušenosti s výukou žáka s dyslexií**

Odpovědi pedagogů 1. a 2. stupně jsou vyhodnoceny zvlášť u otázek 1, 2 a 3, jelikož se má diplomová práce zaměřuje především na srovnání používaných metod a přístupů práce s žáky s dyslexií na obou stupních ZŠ. U ostatních otázek nehraje podstatnou roli, zda se jedná o pedagoga 1. nebo 2. stupně, proto jsou odpovědi pedagogů vyhodnoceny dohromady. S ohledem také na skutečnost, že výzkum ukázal přibližně stejné procentuální zastoupení konkrétních odpovědí bez ohledu na to, zda pedagog vyučuje na 1. nebo 2. stupni. Odpovědi pedagogů 2. stupně vyučující český jazyk jsou však u všech otázek vyhodnoceny zvlášť, vzhledem k faktu, že projevy dyslexie jsou u žáků v českém jazyce více patrné než v jiných předmětech.

**1) Jaké metody a přístupy práce s žáky s dyslexií jsou nejvíce uplatňovány na 1. stupni ZŠ?**

Tab. č. 8: Počet pedagogů, kteří používají následující metody práce s žáky s dyslexií na 1. stupni ZŠ (N = 49)

a) výklad	26 (11 %)
b) skupinová práce	44 (19 %)
c) samostatná práce	21 (9 %)
d) diskuse	15 (7 %)
e) samostudium	5 (2 %)
f) projekt	8 (4 %)
g) čtení s okénkem	41 (18 %)
h) metoda dublovaného čtení	18 (8 %)
i) metoda Fernaldové	0 (0 %)
j) metoda globálního čtení	8 (4 %)
k) metoda analyticko-syntetická hlásková	41 (18 %)

Tab. č. 9: Počet pedagogů, kteří používají následující přístupy práce s žáky s dyslexií na 1. stupni ZŠ (N = 49)

a) zadávám mu jiná cvičení, vybírám jiné úkoly než ostatním žákům	18 (10 %)
b) nechávám mu více času na vypracování úkolů	44 (23 %)
c) nedělá všechna cvičení	31 (17 %)
d) nepíše diktáty	5 (3 %)
e) je jinak klasifikován (např. mírněji, slovně)	44 (24 %)
f) učí se menší rozsah látky, ze které je zkoušen/ píše písemku	8 (4 %)
g) postupuji dle vypracovaného IVP	36 (19 %)
h) je stejný jako k ostatním žákům	0 (0 %)

Pedagogové také uvedli:

- žák píše zkrácené texty, jinak se snažím, aby v hodině pracoval stejně jako ostatní, ale v menší kvantitě
- občas místo obtížných cvičení (diktáty) zadávám doplňovací cvičení na dané jevy

## **2) Jaké metody a přístupy práce s žáky s dyslexií jsou nejvíce uplatňovány na 2. stupni ZŠ?**

Tab. č. 10: Počet pedagogů, kteří používají následující metody práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ (mimo pedagogů ČJ) (N = 37)

a) výklad	18 (20 %)
b) skupinová práce	22 (24 %)
c) samostatná práce	11 (13 %)
d) diskuse	19 (22 %)
e) samostudium	0 (0 %)
f) projekt	6 (7 %)
g) čtení s okénkem	7 (8 %)
h) metoda dublovaného čtení	5 (6 %)
i) metoda Fernaldové	0 (0 %)
j) metoda globálního čtení	0 (0 %)
k) metoda analyticko-syntetická hlásková	0 (0 %)

## Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:

Tab. č. 11. Počet pedagogů vyučující ČJ, kteří používají následující metody práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ (N = 15)

a) výklad	6 (12 %)
b) skupinová práce	11 (22 %)
c) samostatná práce	13 (26 %)
d) diskuse	6 (12 %)
e) samostudium	6 (12 %)
f) projekt	2 (4 %)
g) čtení s okénkem	0 (0 %)
h) metoda dublovaného čtení	2 (4 %)
i) metoda Fernaldové	0 (0 %)
j) metoda globálního čtení	2 (4 %)
k) metoda analyticko-syntetická hlásková	2 (4 %)

Tab. č. 12: Počet pedagogů, kteří používají následující přístupy práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ (mimo pedagogů ČJ) (N = 37)

a) zadávám mu jiná cvičení, vybírám jiné úkoly než ostatním žákům	0 (0 %)
b) nechávám mu více času na vypracování úkolů	35 (42 %)
c) nedělá všechna cvičení	12 (15 %)
d) nepíše diktáty	5 (6 %)
e) je jinak klasifikován (např. mírněji, slovně)	12 (15%)
f) učí se menší rozsah látky, ze které je zkoušen/ píše písemku	0 (0 %)
g) postupuji dle vypracovaného IVP	18 (22 %)
h) je stejný jako k ostatním žákům	0 (0 %)

Pedagogové také uvedli:

- diktáty píše po přípravě, nebo píše každou druhou větu
- víc tolerance, povzbuzení, individuální přístup
- čtu mu zadání a ptám se, zda pochopil text

### **Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:**

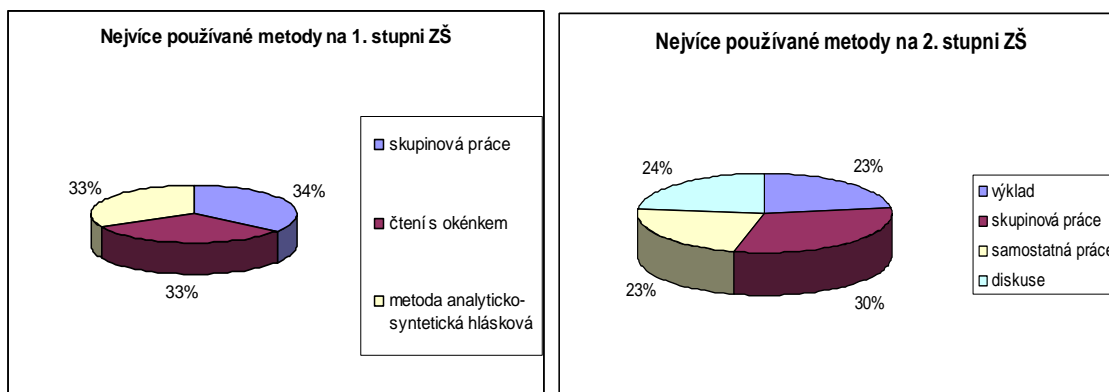
Tab. č. 13: Počet pedagogů vyučující ČJ, kteří používají následující přístupy práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ (N = 15)

a) zadávám mu jiná cvičení, vybírám jiné úkoly než ostatním žákům	2 (5 %)
b) nechávám mu více času na vypracování úkolů	15 (37 %)
c) nedělá všechna cvičení	6 (15 %)
d) nepíše diktáty	2 (5 %)
e) je jinak klasifikován (např. mírněji, slovně)	9 (23 %)
f) učí se menší rozsah látky, ze které je zkoušen/ píše písemku	0 (0 %)
g) postupuji dle vypracovaného IVP	6 (15 %)
h) je stejný jako k ostatním žákům	0 (0 %)

### 3) Jak se liší metody a přístupy práce ve srovnání na 1. a na 2. stupni ZŠ při práci s žáky s dyslexií?

Graf č. 4: Nejvíce používané metody práce s žáky s dyslexií na 1. stupni ZŠ (N = 49)

Graf č. 5: Nejvíce používané metody práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ (N = 52)



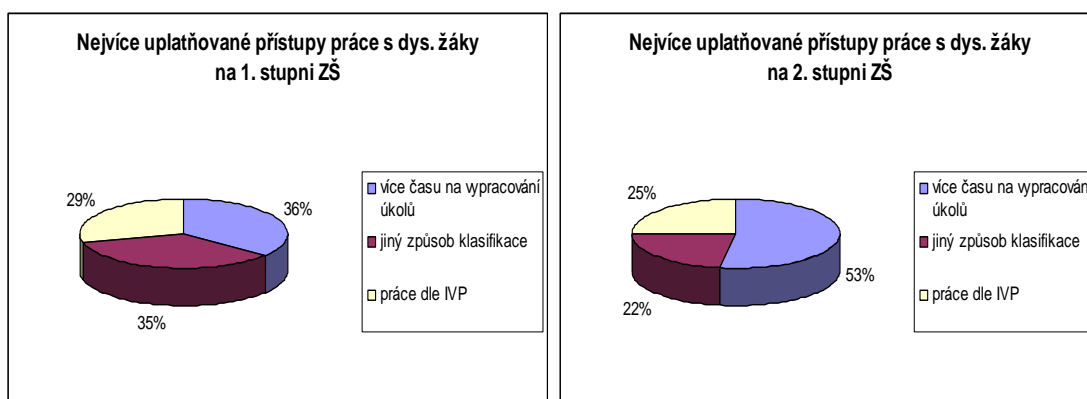
Nejvíce používanou metodou práce s žáky s dyslexií na 1. stupni ZŠ je, dle dotazovaných pedagogů, skupinová práce. Dále pak metoda čtení s okénkem a metoda analyticko-syntetická hlásková. Pedagogové 1. stupně ani jednou nevedli metodu Fernaldové.

Nejvíce používanou metodou práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ je rovněž skupinová práce. Dále pak metoda diskuse, metoda samostatné práce a výkladu. Pedagogové 2. stupně také ani jednou nevedli metodu Fernaldové.

Jak jsem měla v hodinách pozorování vybraných žáků znevýhodněných dyslexií 1. a 2. stupně sama možnost sledovat, metoda skupinové práce se osvědčuje opravdu velmi dobře. Práce žáky baví, jsou aktivní, zapojují se. Jedná se o skupinovou práci, do které jsou rovnoměrně zapojeni žáci s dyslexií a ostatní žáci třídy. Při skupinové formě práce jsou nejméně patrné rozdíly mezi žáky s dyslexií a žáky, které toto znevýhodnění nemají. Většinou žáci pracují v menších skupinkách po třech až čtyřech. Skupina se může zvětšovat v závislosti na náročnosti úkolů, které mají žáci plnit. Zajímavé a efektivní je pojetí skupinové práce jako soutěže mezi žáky ve skupinách. Pedagogové v rámci soutěží mohou zábavnou formou opakovat probíranou látku. Motivací může být ocenění nejlepší skupiny v podobě udělení jedničky za aktivitu.

Graf č. 6: Nejvíce uplatňované přístupy práce s žáky s dyslexií na 1. stupni ZŠ (N = 49)

Graf č. 7: Nejvíce uplatňované přístupy práce s žáky s dyslexií na 2. stupni ZŠ (N = 52)



Nejvíce uplatňované přístupy práce s žáky s dyslexií se na 1. a 2. stupni ZŠ shodují, liší se jen jejich procentuální zastoupení. Největší důraz na obou stupních je kladen na poskytnutí dostatečného časového prostoru žákům s dyslexií. Z vlastního pozorování v hodinách vím, jak je čas pro žáky s dyslexií důležitý. Pokud jsou časem tlačeni, dělají daleko více chyb, než když jim je poskytnut dostatečný prostor na vypracování úkolů či psaní diktátů. Úkoly je možno zkrátit, u diktátu je vhodné diktovat např. jen co druhou větu, nebo místo diktování zvolit doplňovací cvičení na dané jevy. Tento způsob se většině pedagogů osvědčil.

Dále pedagogové uplatňují jiný způsob klasifikace. Většinou se jedná o mírnější hodnocení, či hodnocení slovní. Způsob klasifikace by měl být stanoven na základě IVP, který vychází z doporučení PPP. Pedagogové si však klasifikování dle potřeb žáka mohou upravovat. V hodinách mého pozorování hodnotila paní učitelka na 1. stupni žáka dle obtížnosti úkolu. Když psali např. diktát (což je slabší stránka většiny dyslektiků), hodnotila většinou slovně. Ostatní cvičení klasifikovala obvyklým způsobem.

Pokud je žák s dyslexií integrovaný, má vypracovaný IVP, dle něj by měli ve stanovených předmětech postupovat všichni pedagogové. Práce s dyslektickým žákem dle IVP je dalším nejvíce uplatňovaných přístupem na 1. i 2. stupni ZŠ.

#### 4) Ovlivňují časové možnosti pedagogů metody a přístupy, které ve výuce žáků s dyslexií uplatňují?

Tab. č. 14: Počet pedagogů 1. a 2. stupně (mimo pedagogů ČJ), u kterých mají časové možnosti vliv na metody a přístupy, které ve výuce uplatňují (N = 86)

a) ano, nemám v hodině tolik času, abych se mohl(a) žákovi s dyslexií plně věnovat	41 (47 %)
b) je možné, že do jisté míry mají časově omezené možnosti vliv na metody, které používám	44 (50 %)
c) ne, časové možnosti nemají vliv na metody, které v hodině používám	3 (3 %)

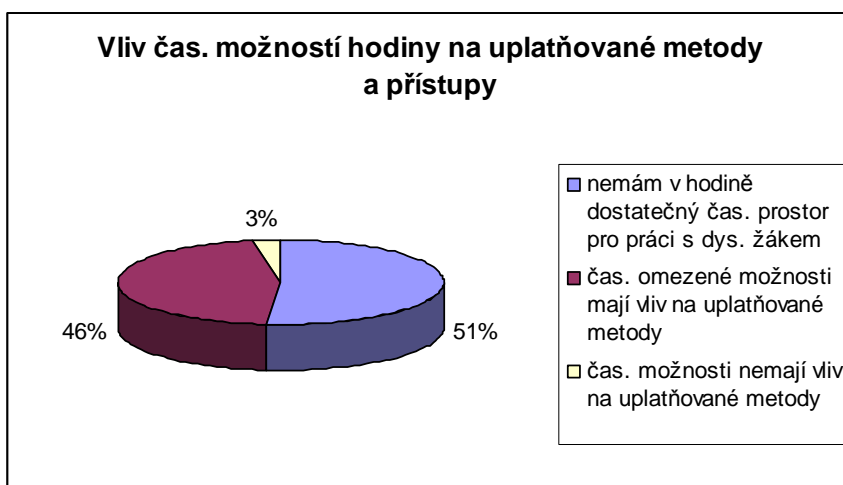
#### Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:

Tab. č. 15: Počet pedagogů vyučující ČJ, u kterých mají časové možnosti vliv na metody a přístupy, které ve výuce uplatňují (N = 15)

a) ano, nemám v hodině tolik času, abych se mohl(a) žákovi s dyslexií plně věnovat	13 (76 %)
b) je možné, že do jisté míry mají časově omezené možnosti vliv na metody, které používám	4 (24 %)
c) ne, časové možnosti nemají vliv na metody, které v hodině používám	0 ( %)



Graf č. 8: Vliv časových možností hodiny na uplatňované metody a přístupy práce s žáky s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ (N = 101)



Z výzkumu jasně vyplývá, že téměř všichni pedagogové jsou nespokojeni s časovými podmínkami, které na výuku žáků s dyslexií mají. Jediným možným řešením by bylo zapojení speciálních asistentů do běžné výuky (viz další výzkumná otázka). Tato možnost je však vzhledem k finanční náročnosti prakticky neuskutečnitelná.

### 5) Jaký pohled mají pedagogové na zařazení speciálních asistentů do výuky?

Tab. č. 16: Počet pedagogů 1. a 2. stupně (mimo pedagogů ČJ), kteří by chtěli zařadit do výuky speciální asistenty (N = 86)

a) chtěli by zařadit asistenty	61 (71 %)
b) nechtěli by zařadit asistenty	25 (29 %)

Pedagogové 1. stupně odůvodnili odpověď ano:

- žák potřebuje speciální přístup a metody, učitel má na starost celou třídu
- bylo by to přínosem pro žáka
- v těžších případech
- učitel by měl více času se věnovat všem dětem, individuální přístup by zastal asistent
- v případě nepochopení úkolu, by byl po ruce někdo, kdo by rychleji pomohl, lépe by šlo práci rozdělit a ihned kontrolovat
- ve více početných třídách

- žák nemusí pracovat ve zvýšené míře s rodiči, vše s asistentem zvládá, asistent má speciální vzdělání v oboru
- asistenti by se věnovali jen práci s žákem s poruchou učení, já bych měla více času na ostatní žáky

Pedagogové 1. stupně odůvodnili odpověď *ne*:

- dá se to zvládnout, pokud není ve třídě více dětí s SPU
- na běžné ZŠ nevyužitelné
- nelze odpovědět jednoznačně, je to velmi individuální, záleží na celkovém počtu žáků ve třídě a na kvalitě pedagogických dovedností učitele

Pedagogové 2. stupně odůvodnili odpověď *ano*:

- asistenti mají na ně více času, individuální přístup a časový prostor, které často vedou k očekávanému výsledku – školství ale nemá potřebné finance, takže je to bezpředmětné – 2x
- ve více početných třídách
- závisí na hloubce dyslexie, v mých hodinách není čtení tak důležité, jsou to spíše poznávací a prožitkové hodiny (fyzika)
- učitel by měl více času na ostatní žáky – 2x

Pedagogové 2. stupně odůvodnili odpověď *ne*:

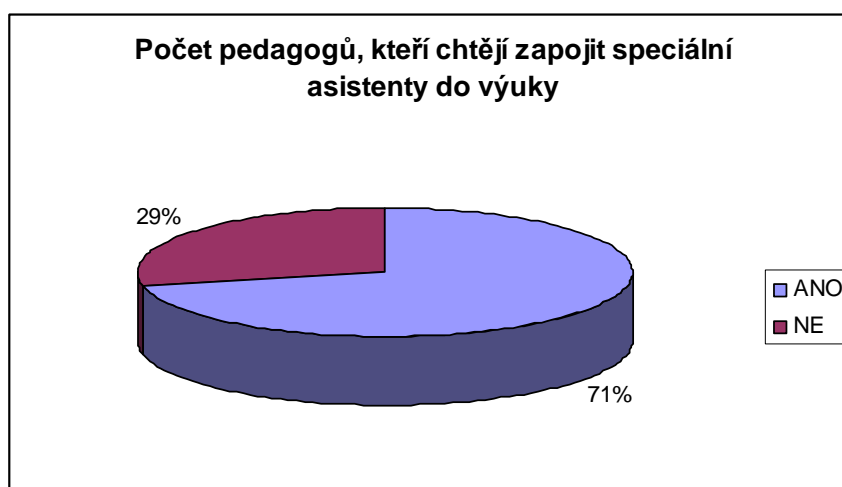
- finančně náročné, pro ostatní žáky spíše rušivý efekt
- žáci učivo zvládají – pokud je to nutné, učitel zastoupí svým přístupem práci asistenta, byl by vhodný jen u vážnějších postižení
- nemyslím si, že by to byl přínos v běžné ZŠ
- v běžné hodině je asistent zbytečný, pro žáky s nápravou stačí 1-2 hodiny týdně se speciálním pedagogem

## Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:

Tab. č. 17: Počet pedagogů vyučující ČJ, kteří by chtěli zařadit do výuky speciální asistenty (N = 15)

a) chtěli by zařadit asistenty	11 (73 %)
b) nechtěli by zařadit asistenty	4 (27 %)

Graf č. 9: Počet pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ, kteří by chtěli zapojit speciální asistenty do běžné výuky (N = 101)



Z výzkumu vyplývá, že 71 % pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ by chtělo, aby byli do výuky speciální asistenti zařazeni. Myslím, že zejména v těžších případech dyslexie a v případě, že je ve třídě více žáků s dyslexií, by asistenti byli velmi přínosní. Pedagog by se mohl plně věnovat práci se třídou, a žákovi s dyslektickými obtížemi by se rovněž dostala maximální péče a pomocná síla, kterou často potřebuje.

**6) Jsou pedagogové dostatečně informováni o správném postupu práce s žákem s dyslexií?**

Tab. č. 18: Počet pedagogů 1. a 2. stupně (mimo pedagogů ČJ), kteří jsou následovně informováni o správném postupu práce s žákem s dyslexií (N = 86)

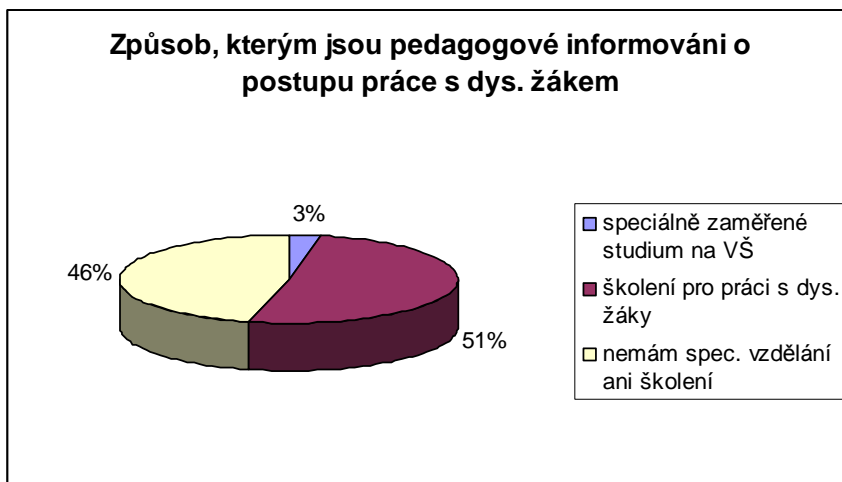
a) absolvoval(a) jsem speciálně zaměřené studium na VŠ (např. obor speciální pedagogika)	3 (3 %)
b) účastnil(a) jsem se školení pro práci s žáky s dyslexií	39 (45 %)
c) nemám speciální vzdělání a neúčastnil(a) jsem se školení	45 (52 %)

**Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:**

Tab. č. 19: Počet pedagogů vyučující ČJ, kteří jsou následovně informováni o správném postupu práce s žákem s dyslexií (N = 15)

a) absolvoval(a) jsem speciálně zaměřené studium na VŠ (např. obor speciální pedagogika)	0 (0 %)
b) účastnil(a) jsem se školení pro práci s žáky s dyslexií	13 (87 %)
c) nemám speciální vzdělání a neúčastnil(a) jsem se školení	2 (13 %)

Graf č. 10: Způsob, jakým jsou pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ informováni o správném postupu práce s dyslektickým žákem (N = 101)



Z výzkumu vyplývá, že zhruba polovina pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ nemá speciální vzdělání ani školení pro práci s žáky s dyslexií. Jen 3 % pedagogů prošla speciálně zaměřeným studiem na VŠ (např. obor speciální pedagogika). Další zhruba polovina pedagogů absolvovala školení pro práci s dyslektickými žáky, které pořádají většinou PPP poradny. Školení jsou jedno i více denní a pedagog po jeho absolvování získá oprávnění pro práci s žákem s poruchou učení. Vyškolení pedagogové většinou na škole vedou také speciální reedukační výuku.

### 7) Jak často probíhá mezi pedagogem a rodičem žáka s dyslexií komunikace (písemná či ústní)

Tab. č. 20: Počet pedagogů 1. a 2. stupně (mimo pedagogů ČJ), kteří komunikují s rodičem žáka s dyslexií následovně (N = 86)

a) více než 1x za týden	3 (3 %)
b) 1 x za týden	0 (0 %)
c) 1x za dva týdny	13 (14 %)
d) 1x za tři týdny	7 (8 %)
e) 1x za měsíc	33 (37 %)
f) jen na třídních schůzkách	30 (33 %)

Pět pedagogů (5 %) uvedlo, že mezi ním a rodičem žáka s dyslexií komunikace neprobíhá.

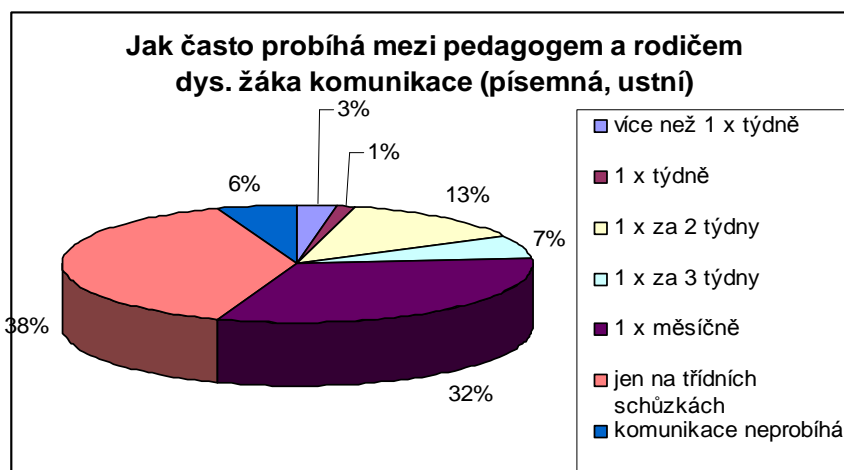
### Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:

Tab. č. 21: Počet pedagogů vyučující ČJ, kteří komunikují s rodičem žáka s dyslexií následovně (N = 15)

a) více než 1x za týden	0 (0 %)
b) 1 x za týden	1 (7 %)
c) 1x za dva týdny	1 (7 %)
d) 1x za tři týdny	0 (0 %)
e) 1x za měsíc	1 (7 %)
f) jen na třídních schůzkách	11 (72 %)

1 pedagog (7 %) uvedl, že mezi ním a rodičem žáka s dyslexií komunikace neprobíhá.

Graf č. 11: Jak často probíhá mezi pedagogem a rodičem žáka s dyslexií komunikace (písemná, ústní) (N = 101)



Z výzkumu vyplývá, že komunikace rodiče žáka s dyslexií a pedagoga probíhá, dle mého názoru, v omezené míře. Nejčastěji pedagogové odpověděli, že komunikace probíhá pouze v rámci třídních schůzek. Druhou nejčastější variantou je dle výzkumu komunikace jedenkrát měsíčně. Komunikace mezi rodičem dyslektika a pedagogem je velmi důležitá. Pedagog může rodičům poradit, jak s dítětem doma pracovat, říct mu, co

dítě ve škole nezvládá, a co je třeba v rámci domácí přípravy procvičit. Proto myslím, že by komunikaci měla být věnována větší pozornost a měla by se stát pravidlem. Zájem rodičů o školní výsledky dítěte by měl být samozřejmostí. Jen správnou komunikací všech zúčastněných může náprava dyslektika zdárně probíhat.

### 8) Ovlivňuje přítomnost žáka s dyslexií výuku ostatních žáků

Tab. č. 22: Počet pedagogů 1. a 2. stupně (mimo pedagogů ČJ), kteří si myslí, že přítomnost žáka s dyslexií ovlivňuje výuku ostatních žáků (N = 86)

a) ano	20 (23 %)
b) ne	66 (77 %)

Pedagogové 1. stupně odůvodnili volbu *ano*:

- ostatní pracují častěji ve samostatně, ve dvojicích či skupinkách
- sociální vnímání ostatních (všichni nejsme stejní), příprava učitele
- práci je potřeba rozdělit, čas který potřebujeme pro dyslektiky nám chybí pro ostatní děti, vyžaduje kvalitnější přípravu

Pedagogové 1. stupně odůvodnili volbu *ne*:

- pokud třídní učitel ostatním ve třídě správně vysvětlí problematiku – 2x
- pokud jde o žáka s lehkým stupněm dyslexie, výuku ovlivňovat nemusí
- žák se zapojuje do práce s celým kolektivem – skupinová práce, úkoly jsou kratší jen rozsahem
- žáci jsou zvyklí na přítomnost žáků s poruchami učení
- je to velmi individuální, záleží hodně na pedagogovi

Pedagogové 2. stupně odůvodnili volbu *ano*:

- částečně – žákům je třeba vysvětlit, proč jinak přistupujeme a hodnotíme žáky s dyslexií – učí se je tolerovat
- jde o míru tolerance při hodnocení v rámci celé třídy – osvětlení problému dětem
- tempo práce je vždy, ať chceme nebo ne, kvůli žákovi s dyslexií pomalejší – 2x

Pedagogové 2. stupně odůvodnili volbu *ne*:

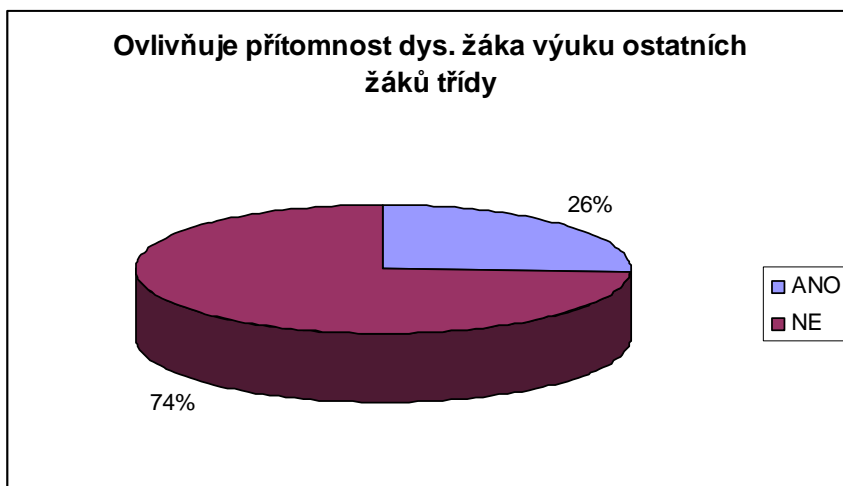
- většinou *ne*, ale záleží na „klimatu“ třídy a individualitě dyslektického žáka
- žáci se plně zapojují do výuky a výrazně ji neovlivňují
- i ostatní žáci mají radši pomalejší tempo, méně čtení a psaní – lepší je vlastní poznávání – pokusy (fyzika, chemie)
- dyslektický žák ostatní neovlivňuje – úlevy, které má na ostatní žáky nemají vliv

### **Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ:**

Tab. č. 23: Počet pedagogů vyučující ČJ, kteří si myslí, že přítomnost žáka s dyslexií ovlivňuje výuku ostatních žáků (N = 15)

a) ano	6 (40 %)
b) ne	9 (60 %)

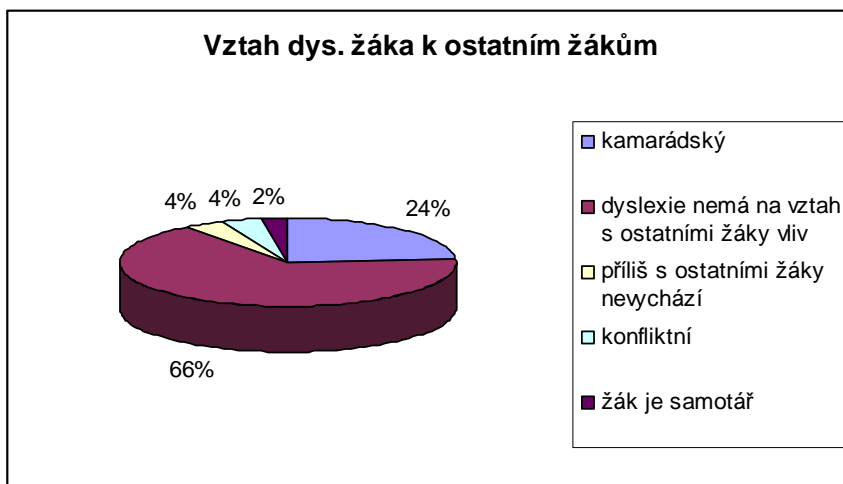
Graf č. 12: Ovlivňuje přítomnost žáka s dyslexií výuku ostatních žáků třídy (N = 101)



Převážná většina pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ je názoru, že přítomnost žáka s dyslexií ve třídě neovlivňuje výuku ostatních žáků. Je však nutné žákům vysvětlit, proč s žákem pedagog pracuje jinak, proč je např. někdy jinak hodnocen, proč v hodinách příliš nečte, proč je zkoušen jinak než ostatní apod. Jak někteří pedagogové uvedli, jde o míru tolerance ostatních spolužáků k žákovi s dyslexií. Přítomnost dyslektika může být znatelná z hlediska tempa, kterým pedagog se třídou pracuje. Jelikož žák s poruchou učení potřebuje, jak již bylo zmíněno výše, více času na vypracování úkolů. Záleží však jen na pedagogovi, jak se s tímto faktem vyrovná.



Graf č. 13: Vztah žáka s dyslexií k ostatním žákům ve třídě (N = 101)



Z výzkumu vyplývá, že dyslektik většinou nemá problémy s přístupem k ostatním žákům. Je rovněž zřejmé, že dyslexie nesouvisí s navázáním vztahu k ostatním.

### 9) Odkud čerpají pedagogové náměty pro práci v běžné výuce a v hodinách speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií.

Tab. č. 24: Počet pedagogů 1. a 2. stupně (mimo pedagogů ČJ), kteří čerpají náměty v běžné výuce z uvedených metodických příruček (N = 86)

a) příručky O. Zelinkové	44 (37 %)
b) příručky V. Pokorné	10 (8 %)
c) příručky Z. Matějčka	28 (24 %)

37 (31 %) pedagogů uvedlo, že příručky nepoužívá.

Pedagogové 1. stupně dále uvedli:

- příručky J. Urbanová, poznatky ze seminářů, Heyrovská, Novák
- Čítanka pro dyslektiky
- Učebnice nakladatelství Tobiáš – 5x
- Čtenářské tabulky

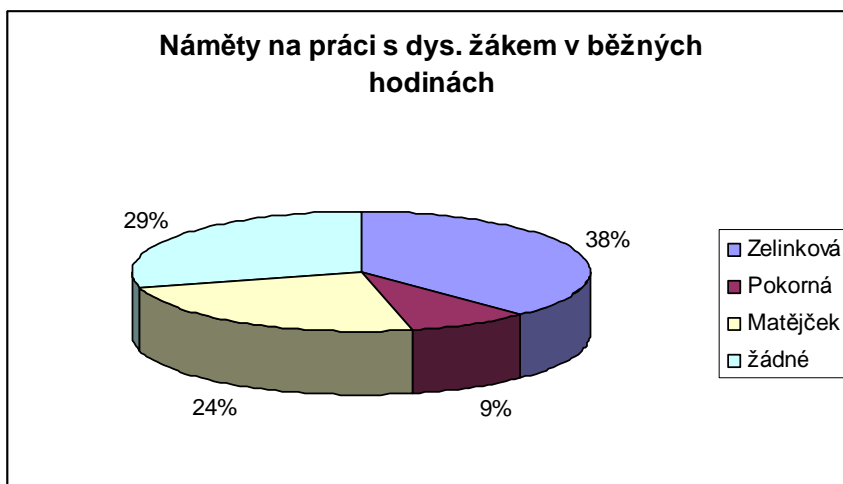
Pedagogové 2. stupně dále uvedli:

- metodické materiály PPP F-M
- Český jazyk s Tobiášem – 2x
- Čítanka pro dyslektiky
- Heyrovská
- programy na PC

**Pedagogové 2. stupně vyučující ČJ (N = 15):**

nejčastěji uvedli příručky O. Zelinkové (9x – 42 %), Z. Matějčka (6x – 29 %), V. Pokorné (2x – 10 %). 4 (19 %) pedagogové uvedli, že příručky nepoužívají.

Graf č. 14: Náměty na práci s žákem s dyslexií v běžné hodině (N = 101)



Pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ čerpají náměty práce pro dyslektiky nejvíce z příruček O. Zelinkové. Zdají se jim nejvíce přehledné a praktické pro výuku. Poměrně vysoké procento dotázaných pedagogů však nepoužívá příručky žádné. To je dle mého názoru chyba, protože každý pedagog, který má ve třídě žáka s dyslexií by se měl snažit tuto problematiku pochopit a hlouběji do ní proniknout, aby byl schopen s žákem správně pracovat. Příručky přibližují dyslexii nejen na teoretické rovině, ale nabízejí spousty zajímavých námětů a vhodných cvičení pro výuku.

## Pedagogové vedoucí hodiny speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií:

Tab. č. 25: Počet pedagogů 1. a 2. stupně, kteří čerpají náměty v hodinách speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií z uvedených příruček (N = 14)

a) příručky O. Zelinkové	10 (26 %)
b) příručky V. Pokorné	4 (11 %)
c) příručky Z. Matějčka	5 (13 %)
d) Čítanka pro dyslektiky	11 (29 %)
e) Čtenářské tabulky	8 (21 %)

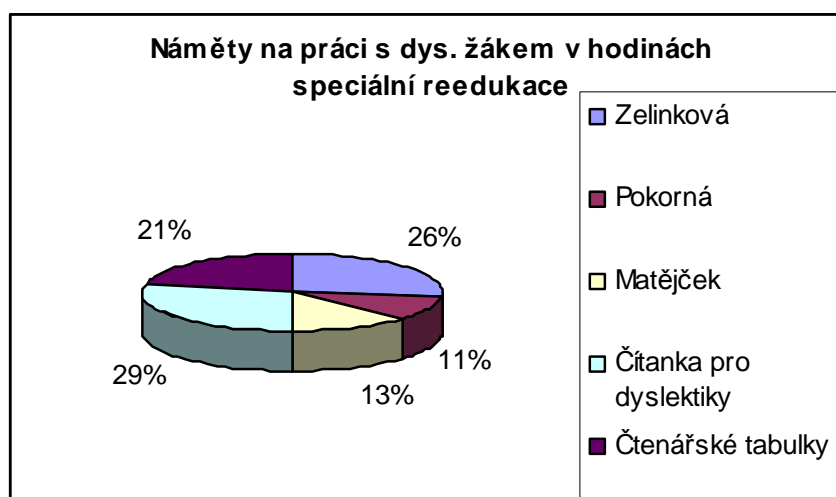
Pedagogové 1. stupně dále uvedli:

- nakladatelství Tobiáš – 2x
- Novák, Heyrovská
- J. Kuchařová

Pedagogové 2. stupně dále uvedli:

- materiály PPP F-M

Graf č. 15: Náměty na práci s žákem s dyslexií ve speciální nápravné výuce (N = 14)

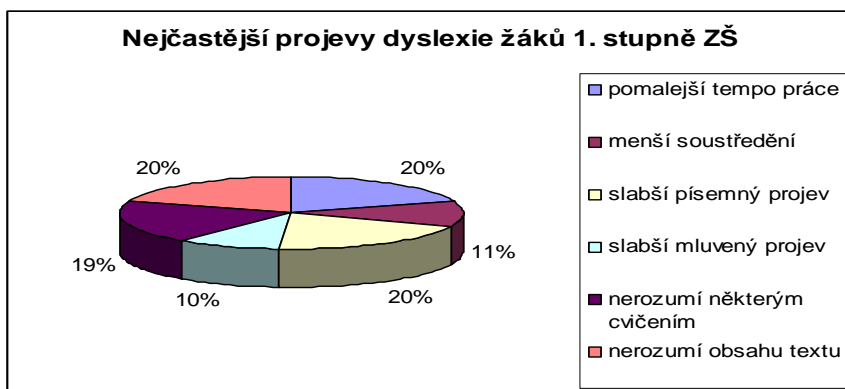


V rámci speciálních reedukačních hodin pro žáky s dyslexií nejvíce dotázaných pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ používá Čítanku pro dyslektiky, příručky O. Zelinkové a Čtenářské tabulky. Hojně jsou používány také publikace nakladatelství Tobiáš, nejen

v reedukaci, ale i v běžné výuce. Pracovní listy nabízejí spousty různých druhů cvičení, která rozvíjí oslabené dílčí funkce.

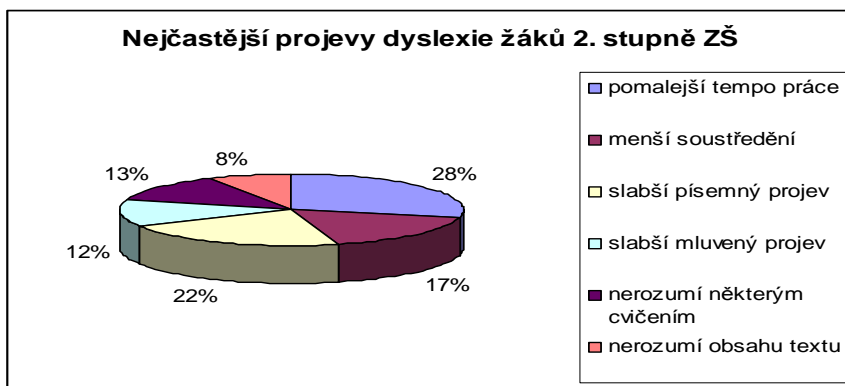
**Šetřením jsem dále zjistila následující skutečnosti:**

Graf č. 16: Nejčastější projevy dyslexie žáků 1. stupně ZŠ (N = 49)



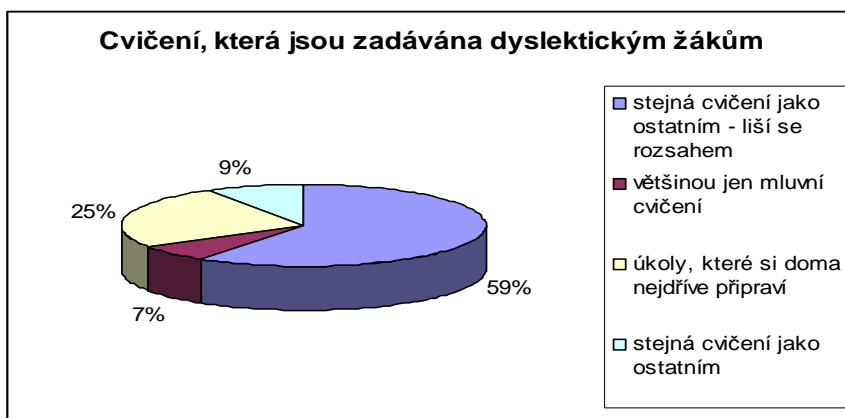
Nejvíce dotázaných pedagogů 1. stupně ZŠ uvedlo, že dyslexie žáka se v hodinách běžné výuky projevuje pomalejším tempem práce, slabším písemným projevem a tím, že žák nerozumí obsahu textu. Pomalejší tempo práce je typické téměř pro všechny předměty. Slabší písemný projev vykazují dyslektici především v českém jazyce – např. slohová cvičení, písemná cvičení, diktáty atd. Žák s dyslexií nerozumí obsahu textu např. v hodinách čtení, kdy se nedokáže na čtení ostatních soustředit, nestíhá ho, a tak nerozumí ani jeho obsahu. Stejně tak je zapotřebí u některým dyslektikům opakovaně vysvětlit zadání nějakého cvičení. Může se totiž stát, že zadání úkolu nepochopí správně.

Graf č. 17: Nejčastější projevy dyslexie žáků 2. stupně ZŠ (N = 52)



Většina dotázaných pedagogů 2. stupně ZŠ opět uvedlo jako nejčastější projev dyslexie žáka jeho pomalé pracovní tempo. Další nejčastější odpovědí byl opět slabší písemný projev a nepochopení některým cvičením.

Graf č. 18: Cvičení, která pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ nejčastěji zadávají žákům s dyslexií (N = 101)



Více než polovina dotázaných pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ dává v běžných hodinách žákům s dyslexií stejná cvičení jako ostatním žákům, ale ve zkrácené podobě. Pro pedagogy je to praktické, protože nemusí vymýšlet typově jiná cvičení, žák dělá zároveň stejnou práci jako ostatní, jen místo celého cvičení je mu vybrána určitá část. Čtvrtina dotázaných pedagogů zadává dyslektikům úkoly, které si nejprve připraví doma. Tento způsob je také poměrně praktický, protože pokud je domácí příprava v pořádku, nebude v hodině žákovi vypracování úkolu zabírat příliš mnoho času. Tím se zmenší rozdíl v tempu práce žáka s dyslexií a ostatních žáků třídy. 7 % dotázaných pedagogů ještě uvedlo, že zadává žákovi s dyslexií většinou jen mluvní cvičení, a to především v českém jazyce, kdy dyslektik mluvený projev zvládá lépe než písemný. 9 % pedagogů pak odpovědělo, že dyslektikovi zadává stejná cvičení jako ostatním.

B) pedagogové, kteří mají zkušenosti s vedením nápravné speciální výuky určené žákům s dyslexií

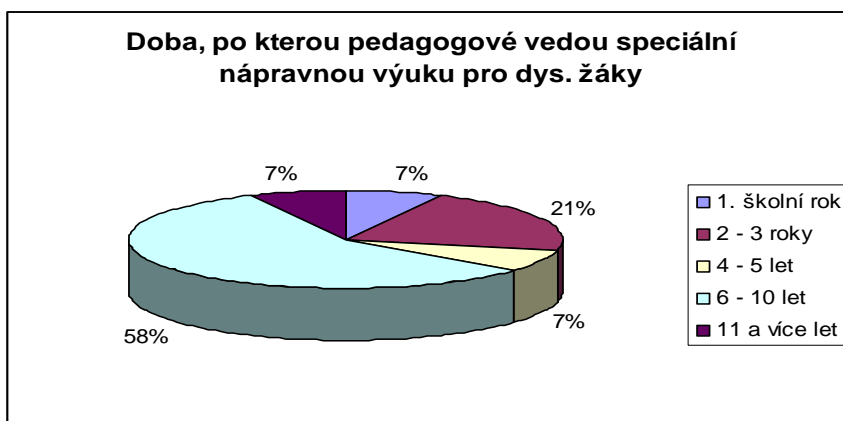
Odpovědi pedagogů 1. a 2. stupně jsou u otázek 10, 11 a 13 vyhodnoceny dohromady opět vzhledem k přibližně stejnému procentuálnímu zastoupení konkrétních odpovědí bez ohledu na fakt, zda pedagog vyučuje na 1. nebo 2. stupni ZŠ. Z toho vyplývá, že procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí pedagogů je na 1. a 2. stupni téměř shodné. Zvláště byly odpovědi pedagogů 1. a 2. stupně vyhodnoceny v otázce č. 12, která sleduje užívané metody práce s žáky s dyslexií, jelikož porovnání užívaných metod na 1. a 2. stupni je pro mou diplomovou práci stěžejní.

**10) Kolik let se pedagogové vedení speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií věnují?**

Tab. č. 26: Počet pedagogů 1. a 2. stupně, kteří se vedení reedukace věnují následující dobu (N = 14)

a) první školní rok	1 (7 %)
b) 2-3 roky	3 (21 %)
c) 4-5 let	1 (7 %)
d) 6-10 let	8 (58 %)
e) 11 a více let	1 (7 %)

Graf č. 19: Doba, kterou se pedagogové 1. a 2. stupně věnují vedení hodin speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií (N = 14)



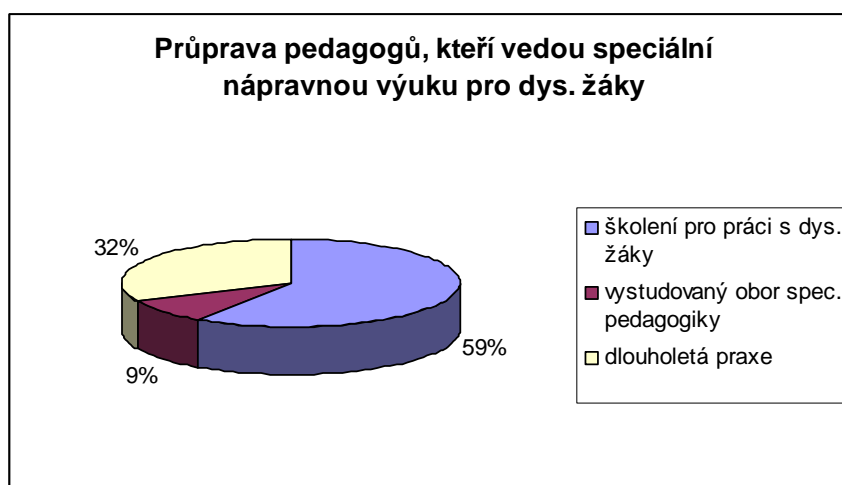
Více než polovina dotázaných pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ se vedení speciální nápravné výuky věnuje 6 – 10 let. Jedná se tedy o poměrně zkušené pedagogy, kteří by měli vědět, které metody práce je třeba uplatňovat, aby byla reedukace účinná.

### 11) Jakou mají pedagogové pro vedení speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií průpravu?

Tab. č. 27: Počet pedagogů 1. a 2. stupně, kteří mají pro vedení speciální nápravné reedukace následující průpravu (N = 14)

a) školení pro práci s žáky s dyslexií	13 (59 %)
b) vystudovaný obor speciální pedagogiky	2 (9 %)
c) dlouholetá praxe s výukou či speciální nápravnou reedukací těchto žáků	7 (32 %)

Graf č. 20: Průprava pedagogů 1. a 2. stupně, kteří vedou speciální nápravnou výuku pro žáky s dyslexií (N = 14)



Více než polovina dotázaných pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ, kteří vedou speciální nápravnou výuku, absolvovali školení pro práci s žáky s dyslektickými obtížemi. Jak jsem již uvedla výše, na základě tohoto školení, pořádané většinou PPP, získali pedagogové oprávnění pro práci s těmito žáky a vedení speciální nápravné výuky.

**12) Jaké metody se nejčastěji používají ve speciální nápravné výuce, která je určena žákům s dyslexií?**

*a) první stupeň*

Tab. č. 28: Počet pedagogů 1. stupně, kteří nejčastěji používají uvedené metody ve speciální nápravné výuce určené jen žákům s dyslexií (N = 10)

a) čtení s okénkem	9 (31 %)
b) metoda dublovaného čtení	6 (21 %)
c) metoda Fernaldové	0 (0 %)
d) metoda globálního čtení	4 (14 %)
e) metoda analyticko-syntetická hlásková	10 (34 %)
f) výuka čtení dle J. Kožíška	0 (0 %)
g) výuka čtení dle J. Foucamberta	0 (0 %)
h) lingvistická (fonetická) metoda	0 (0 %)

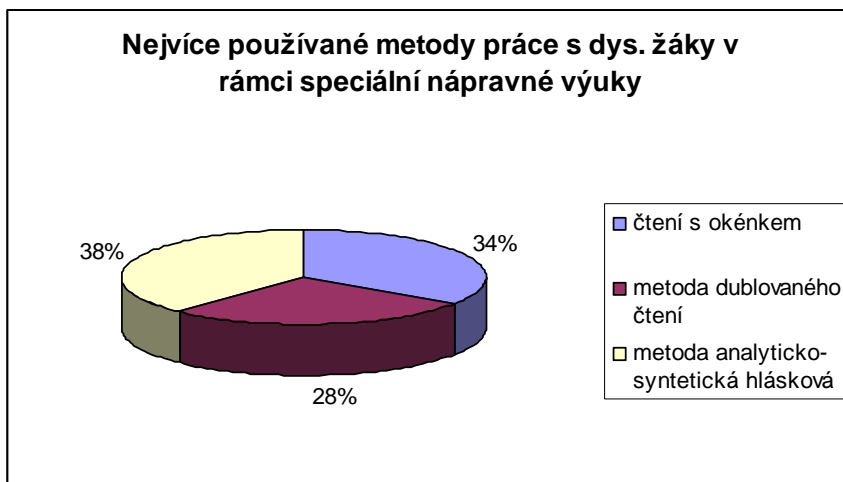
*b) druhý stupeň*

Tab. č. 29: Počet pedagogů 2. stupně, kteří nejčastěji používají uvedené metody ve speciální nápravné výuce určené jen žákům s dyslexií (N = 4)

a) čtení s okénkem	1 (13 %)
b) metoda dublovaného čtení	2 (24 %)
c) metoda Fernaldové	0 (0 %)
d) metoda globálního čtení	1 (13 %)
e) metoda analyticko-syntetická hlásková	1 (13 %)
f) výuka čtení dle J. Kožíška	1 (13 %)
g) výuka čtení dle J. Foucamberta	0 (0 %)
h) lingvistická (fonetická) metoda	2 (24 %)

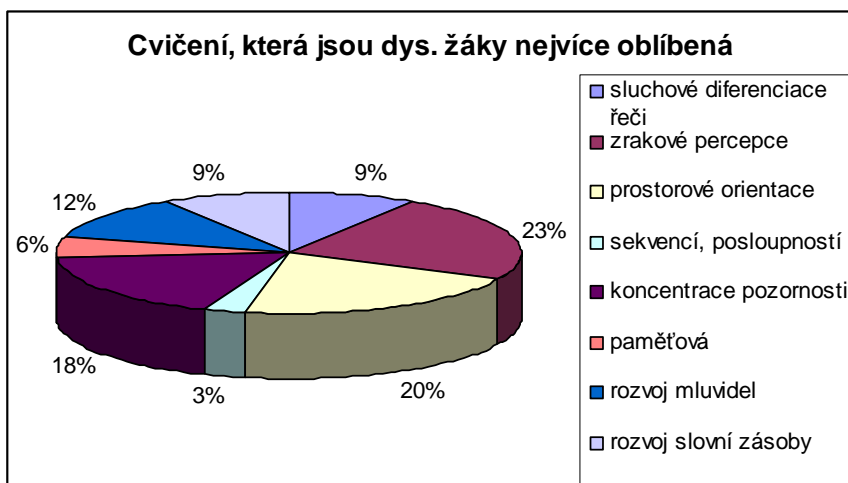


Graf č. 21: Nejvíce používané metody práce s žáky s dyslexií v rámci speciální nápravné výuky na 1. a 2. stupni ZŠ (N = 14)



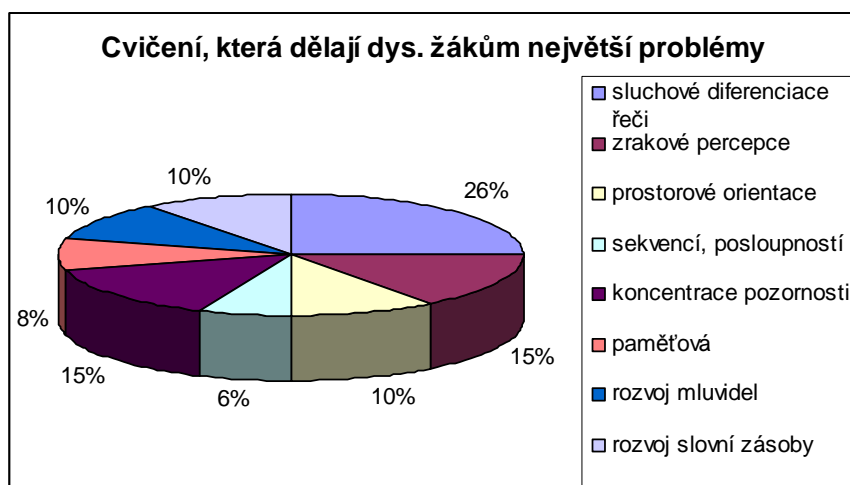
Dotázaní pedagogové 1. a 2. stupně ZŠ v hodinách speciální nápravné výuky nejvíce používají metodu analyticko-syntetickou hláskovou, dále pak metodu čtení s okénkem a metodu dublovaného čtení. Uvedené metody se jim zdají nejvíce efektivní, žáci na ně dobře reagují a výsledky práce jsou velmi pozitivní. Ani jeden z dotazovaných pedagogů nepoužívá metodu Fernaldové a výuku čtení dle J. Foucamberta.

Graf č. 22: Cvičení, která jsou žáky na 1. a 2. stupni v hodinách speciální nápravné výuky nejvíce oblíbená (N = 14)



Dotazovaní pedagogové 1. a 2. stupně vedoucí speciální nápravnou výuku pro žáky s dyslexií odpověděli, že nejvíce oblíbená jsou cvičení zrakové percepce, prostorové orientace a koncentrace pozornosti. To však nemusí znamenat, že se jedná o cvičení, která dyslektici nejlépe zvládají (viz. následující graf).

Graf č. 23: Cvičení, která dělají žákům na 1. a 2. stupni v hodinách speciální nápravné výuky největší problémy (N = 14)



Z výzkumu vyplývá, že největší problémy mají žáci s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ s cvičením sluchové diferenciacie řeči. Může se jednat např. o sluchovou analýzu a syntézu, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, rozlišování zvukově podobných hlásek a sykavek, diferenciaci délky samohlásek atd. Další problematická cvičení jsou ta, která se zaměřují na zrakovou percepcii (např. zrková analýza a syntéza, rozlišování barev, tvarů, pozadí a figury, rozlišování inverzních obrazců atd.) a koncentracii pozornosti. Nejméně problematickým cvičením je dle výzkumu nácvik sekvencí a posloupností.

### 13) Po jaké době speciální nápravné výuky lze u dětí s dyslexií pozorovat zlepšení.

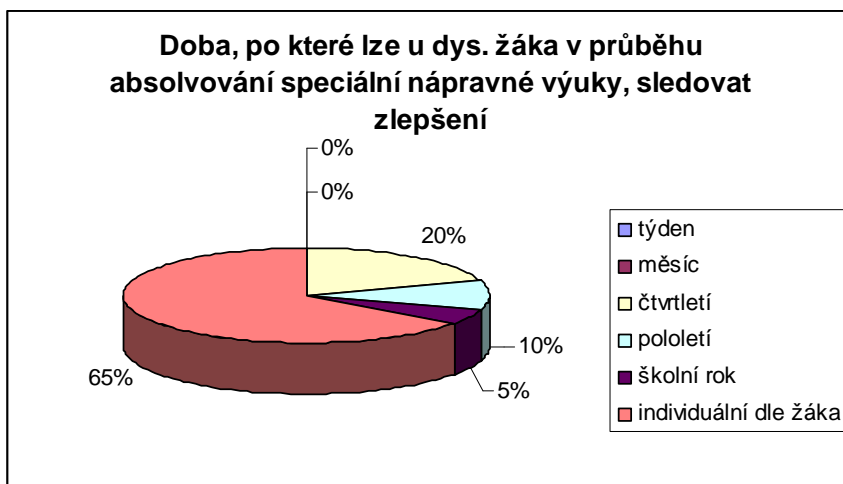
Tab. č. 30: Počet pedagogů 1. a 2. stupně, kteří si myslí, že je možné zlepšení dosáhnout po následující době (N = 14)

a) po týdnu	0 (0 %)
b) po měsíci	0 (0 %)
c) za čtvrtletí	4 (20 %)
d) za pololetí	2 (10 %)
e) za celý školní rok	1 (5 %)
f) u každého žáka je to individuální	13 (65 %)

Pedagogové 1. stupně dále uvedli:

- velmi záleží, jestli s žákem doma pracují i rodiče, pokud ne, je učitelova snaha marná

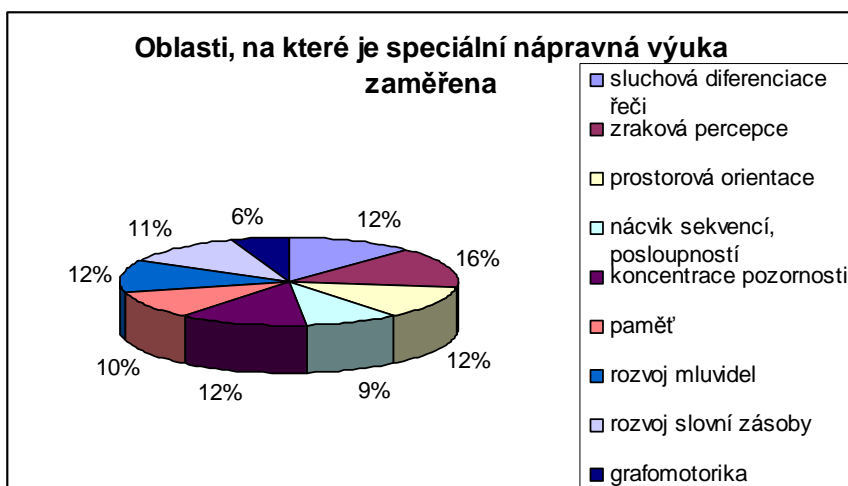
Graf č. 24: Doba, po které lze u žáků s dyslexií na 1. a 2. stupni v průběhu absolvování speciální nápravné výuky, sledovat zlepšení (N = 14)



Více než polovina dotázaných pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ, kteří vedou speciální nápravnou výuku odpověděla, že doba zlepšení žáka je individuální, nedá se tedy přesně stanovit. Závisí na stupni postižení a charakteru jednotlivého žáka. Důležitá je také domácí příprava, bez které by školní reedukace byla neúčinná.

**Šetřením jsem dále zjistila následující skutečnosti:**

Graf č. 25: Oblasti rozvoje, na které je speciální nápravná výuka zaměřena (N = 14)



Z výzkumu vyplývá, že všechny uvedené oblasti jsou rozvíjeny poměrně rovnoměrně. Nejvíce je dle dotazovaných pedagogů 1. a 2. stupně ZŠ kladen důraz na zrakovou percepci, nejméně pak na grafomotoriku.

### C) Šetření v PPP

Z webových stránek, na které mě odkázali pracovníci poraden, vybírám individuální a skupinové programy určené dětem s vývojovými poruchami učení, tedy i žákům s dyslexií. Neznamená to však, že jsou všechny programy v daném školním roce otevřeny. Jedná se pouze o přehled dostupných programů, jejich otevření záleží na naplnění kapacity (počtu dětí), za jejíž podmínek se skupinové programy konají.

#### Individuální pomoc při nápravě specifických poruch učení a výukových obtíží

- v základní individuální reedukaci se speciální pedagog v poradně zaměřuje na posílení oslabených funkcí – sluchová paměť, vnímání a rozlišování, zrakové vnímání, pravolevé a prostorové orientace, motorické funkce
- upevňuje se správná strategie psaní, rodičům jsou předváděny způsoby procvičování učiva
- ve čtení jsou používány různé metody, rodiče jsou zapojováni, aby si vyzkoušeli postupy a doma mohli dítěti pomáhat
- u žáků 2. stupně se posiluje znalost správné techniky učení, aby příprava na vyučování měla větší efekt
- základní individuální reedukace probíhá v odpoledních hodinách za přítomnosti rodiče, poradenská péče může trvat maximálně půl roku

#### Percepční a motorická nápravná cvičení

- 3 měsíční program Mgr. Bubeníčkové
- metoda každodenního procvičování oslabené oblasti vede ke zmírnění či zcela odstranění problémů - dítě tak může podávat školní výkony odpovídající jeho vrozené inteligenci

### Deficity dílčích funkcí

- nově zpřístupněný program v ČR PhDr. Pokorné
- jedná se o rozvíjení nedostatků v dílčích funkcích, které mají vliv na rozvoj poznávání – ve škole mohou být nedostatky v těchto funkcích příčinou toho, že děti nepracují dle intelektových předpokladů a vynaloženého úsilí

### Kurz „Nebojte se psaní“

- podporuje nápravu grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku
- autorkou je PaedDr. Yveta Heyrovská a kol. (ocenění 1. místem v soutěži Pedagogická tvořivost 1996)
- cíl – naučit děti vnímat a ovládat své tělo se zaměřením na uvolnění svalových skupin, které se účastní procesu psaní, zahrnuje vyvozování správného držení psacího náčiní
- rozvíjení zrakového a sluchového vnímání, slovního projevu
- posiluje vazbu mezi rodičem a dítětem
- program je rozdělen do 10 lekcí, které se konají jednou týdně po dobu jedné hodiny, hodiny se účastní i rodič
- pracuje se ve skupině o počtu šesti až osmi dvojic (rodič-dítě)

### KUPOZ – kurz pozornosti

- autorkou programu je PhDr. Kuncová
- program je určen dětem ve věku od 8 do 12 let
- program trvá po dobu 15 týdnů, každodenní cvičení zabere maximálně 15 minut
- dítě cvičí dle pokynů a vedení jednoho z rodičů
- co 14 dnů se konají instruktážní setkání v poradně za účasti psychologa, dítěte a rodiče, který s ním KUPOZ doma realizuje – rodiče obdrží další instrukce a pracovní materiál na dalších 14 dní
- cílem je zrychlení psychomotorického tempa, zlepšení pozornosti by mělo přetrvat po dobu následujících 2-3 let

### Metoda dobrého startu

- metoda je zaměřena na rozvoj grafomotorických dovedností dětí předškolního a mladšího školního věku
- je vedena ve skupince 8 dětí za přítomnosti rodiče
- je určena dětem s grafomotorickými obtížemi (dítě nerado píše, kreslí, úchop psacího náčiní je křečovitý apod.)
- postupuje se dle pracovního sešitu PhDr. J. Swierkoszové, obsah každé hodiny je dán písni, kterou se děti učí zpívat a graficky znázornit
- s rozvojem grafomotoriky se posiluje také motorika ruky i mluvidel, dítě se učí vnímat rytmus, znázornit ho
- jako pomůcky slouží ozvučná dřívka, provázky, k zakreslování trojhranné psací potřeby

### Metoda podle El'konina

- metoda rozvíjí jazykové schopnosti
- je určena dětem předškolního a mladšího školního věku
- je zaměřena na rozvoj fonemického (hláskového) uvědomění slov a dovednost manipulace s hláskami, jako předpoklad nácvičku čtení a psaní
- je určena pro skupinu 6 dětí, práce probíhá za přítomnosti rodiče
- děti se učí řešit jazykové úlohy, hrají jazykové hry
- pomůckou je pracovní sešit – Hláskář

### Program k „Posílení výkonu“

- jedná se o skupinovou práci s dětmi mladšího školního věku – 1. stupeň ZŠ
- jde o výcvik pozornosti, soustředění, paměti a myšlení spolu s uměním relaxace a posílením percepčních schopností

Poradny pořádají také programy určené rodičům dětí s SPU, pedagogům vyučující tyto žáky i školám, které děti s SPU navštěvují.

#### Pro rodiče:

- individuální telefonická či osobní konzultace
- instruktáž k nácviku čtení a psaní

#### Pro pedagogy:

- konzultace v PPP nebo ZŠ (výukové obtíže, IVP)

#### Pro pedagogy provádějící speciální reedukaci vývojových poruch učení na školách:

- osobní návštěva poradenského týmu nebo speciálního pedagoga poradny ve škole, telefonická konzultace
- metodická pomoc při sestavování náplně reedukační péče a při tvorbě IVP
- přímá účast poradenského pracovníka v hodině nápravy
- informace o adekvátních metodách, postupech a vhodných učebních pomůckách

#### Pro školy:

- společná konzultace se všemi pedagogy vyučujícími konkrétního žáka
- 2. hodinový preventivní program Technika učení k předcházení výukových obtíží pro žáky 6. – 9. tříd ZŠ, 1. ročníky SOU, SOŠ a studenty prim a sekund na gymnáziu – na blok o podmínkách efektivního učení a učebních stylech navazuje praktická část nácviku správného postupu při učení
- obsah jednání je možno přizpůsobit požadavkům školy – na základě dohody s výchovnou poradkyní je možná práce s celou třídou

V PPP pracují psychologové, speciální pedagogové, rodinný terapeut, sociální pracovníce, metodik prevence sociálně-patologických jevů a metodik výchovného poradenství.

Náplň činnosti a kompetence jednotlivých odborností jsou zhruba tyto ([http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace\\_o\\_nas/nasi\\_pracovnici](http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace_o_nas/nasi_pracovnici)):

### Psychologové

- předpokladem výkonu povolání psychologa v poradně je absolvování jednooborového studia psychologie na vysoké škole
- zabývají se diagnostikou výchovných a výukových potíží dětí, žáků a studentů (dále jen žáků)
- s využitím psychologických postupů, metod a technik zjišťují příčiny a projevy těchto potíží, mapují rysy a vlastnosti osobnosti i doprovodné a související skutečnosti v širším rámci sociálního prostoru žáka
- posuzují jeho výkonové schopnosti a možnosti včetně podpůrných či negativně působících vlivů okolí
- na základě vyšetření získaných výsledků vyjadřují závěry ohledně příčin vyskytujících se obtíží i případná podezření na přítomnost vývojových poruch učení, dle potřeby doporučují speciálně pedagogické vyšetření žáka k podrobnějšímu posouzení těchto obtíží
- provádějí diferenciální diagnostiku poruch chování a vývojových poruch chování
- se zákonnými zástupci řeší výchovné obtíže dětí, navrhují korekci výchovných postupů či změnu vychovatelských strategií, radí ohledně psychohygienických zásad výchovného vedení
- zajišťují první kontakt s klientem v krizi, dle potřeby ho směřují do odpovídající odborné péče
- radí při volbě či změně další vzdělávací cesty
- v krátkodobějším časovém rozmezí diagnosticko-terapeuticky vedou klienta individuálně nebo s rodičem či s celou rodinou
- poskytují přednášky k psychologické problematice dle požadavků škol, metodické rady pedagogům

### Speciální pedagogové

- tito odborníci jsou absolventy vysokoškolského studia speciální pedagogiky
- zajišťují pomoc v oblasti konkrétních výukových potíží žáka
- diagnostikují vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie) a další překážky výukové úspěšnosti



- doporučují konkrétní strategie, metody a postupy ve vzdělávacím procesu pro školní výuku i domácí přípravu
- na školách provádějí depistáže za účelem vytipování žáků s rizikem výskytu výukových potíží, ti jsou pak zváni k podrobnějšímu pedagogicko-psychologickému vyšetření do poradny
- žákům se zvláště těžkými nebo komplikovanými vzdělávacími potížemi poskytují individuální nápravnou péči přímo v poradně, jejich pedagogům poskytují metodické rady

### Rodinný terapeut

- podmínkou k výkonu profese je absolvování víceletého výcviku v rodinné terapii
- pracuje většinou s celou rodinou žáka
- úsilí je zaměřeno na podporu fungování rodinného systému zejména v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání žáka
- účelem společných sezení členů rodiny s terapeutem je hledání cest a všemi přijatelných kroků ke korekci vzniklých problémů či nesnází v rodinném soužití

### Sociální pracovnice

- působí kromě zajišťování běžné administrativní agendy jako kontaktní osoby v komunikaci mezi klienty a dalšími odbornými pracovníky poradny
- s klienty sepisují žádosti o vyšetření, případně je směřují na adekvátní instituce, sjednávají termíny návštěv
- před odborným vyšetřením shromažďují na základě rozhovoru s klientem důležitá anamnestická data
- v případě potřeby vykonávají osobní návštěvy přímo v místě bydliště klienta - organizačně zajišťují veškeré kroky nezbytné k plynulému průběhu setkání klienta s odborným personálem poradny od navázání prvního kontaktu po ukončení péče včetně případných kontrolních šetření

### Metodik prevence sociálně-patologických jevů

- poskytuje formou telefonických či osobních konzultací v poradně i přímo ve školách potřebné informace a pokyny k řešení kritických sociálních situací jednotlivců i rodin
- metodicky koriguje postup při řešení šikany, drogové problematiky, výskytu asociální činnosti
- spolupracuje s dalšími institucemi z oblasti prevence sociálně patologických jevů, působí jako garant preventivních programů a pomáhá při tvorbě projektů v této oblasti
- koordinuje vzdělávací akce v oblasti prevence sociálně patologických jevů

### Metodik výchovného poradenství

- spolupracuje s výchovnými poradci škol
- nabízí a organizuje jejich skupinová setkání s odborným programem, i individuální konzultace buď na půdě poradny nebo formou osobní návštěvy jednotlivých škol
- informuje o koncepci a trendech vývoje v oblasti výchovného poradenství, poskytuje metodické vedení
- pomáhá s orientací v nabídce studijních programů při volbě další vzdělávací cesty žáků, seznamuje s nabídkou vzdělávacích programů akreditovaných MŠMT ČR.

### Standardními činnostmi PPP jsou:

[http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace\\_o\\_nas/zakladni\\_charakteristika](http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace_o_nas/zakladni_charakteristika)

- psychologická a speciálně pedagogická diagnostika a na ni navazující intervence, a to buď v individuální nebo skupinové formě
- posouzení vývojové úrovně nebo mapování nerovnoměrností vývoje dětí předškolního věku, problematika jejich výchovných obtíží
- zjišťování předpokladů pro školní docházku a práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci
- řešení výchovné problematiky u žáků základních a středních škol

- diagnostika výukových potíží i mimořádného nadání žáků základních a středních škol
- zajišťování podkladů k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve smyslu vývojových poruch učení a chování či žáků mimořádně nadaných, včetně reedukace u žáků, jejichž problémy vyžadují odborně mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči
- řešení komplikací při volbě další školy či povolání, pomoc při reorientaci a přestupu na jinou střední školu, kariérové poradenství
- diagnostika a práce s žáky základních a středních škol s osobnostními nebo sociálně-vztahovými a podobnými problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání
- diagnostika sociálního klimatu třídních kolektivů jako podklad pro tvorbu nápravných programů
- poradenské nebo terapeutické vedení rodin s dítětem nebo žákem v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte nebo žáka

Kromě těchto uvedených standardních činností poskytují PPP krizovou intervenci, metodické konzultace pedagogům a preventistům sociálně patologických jevů ve školách, organizují vzdělávací akce, přednášky, semináře. Studentům VŠ a VOŠ umožňují odborné stáže na pracovišti.

#### Rozhovor se speciálním pedagogem PPP:

*1) Jsou v tomto školním roce 2009/2010 otevřeny nějaké programy pro děti s dyslexií, které navštěvují 1. nebo 2. stupeň ZŠ?*

„Pokud byla u dítěte diagnostikována porucha učení, navštěvuje ve škole speciální hodiny reedukace, pokud, ale na ně do školy z nějakých důvodů nechce docházet, dochází na individuální terapii sem do poradny. Na 2. stupni v tomto školním roce nemáme žádného takového žáka, na 1. stupni ano. Používáme např. Feuersteinovu

metodu instrumentálního obohacování<sup>2</sup>. Skupinové programy ale letos otevřeny nejsou, z důvodu nedostatečného počtu dětí.“

2) *Můžete programy stručně charakterizovat?*

„Individuální terapie probíhá v odpoledních hodinách za přítomnosti rodiče. Jsou zadány pokyny pro práci dítěte doma, co má cvičit. Probíhá jednou týdně po dobu 45 minut. Zaměřuje se např. na rozvoj řečové složky, rozšiřování jazykové složky, vizomotorické a grafomotorické složky. S počítačem příliš nepracujeme, tato cvičení mohou děti provádět spíše doma. U písemného projevu užíváme papír a tužku, vedeme děti ke kontrole. Trénuje se to, co jednotlivé dítě potřebuje, může to být čtení, globální postřehování, porozumění textu atd.“

3) *Dají se u dětí s dyslexií zaznamenávat v průběhu absolvování terapií či programů nějaké pokroky?*

„Určitě ano, proto se terapie konají. Je to však běh na dlouho trať se zátěží. Dítě je prakticky pořád ve skluzu. Přejde k nám v době, kdy zaostává za dětmi ve škole např. ve čtení, my se snažíme posunout laťku na úroveň, na které děti ve škole jsou. Než se tak ale stane, děti ve škole jsou zase o laťku výše. Posun v rychlosti čtení lze sledovat po 2-3 týdnech cvičení. Doba zlepšení je však individuální dle druhu obtíží, globální metoda např. vyžaduje více času. Za zlepšení se však dá považovat i navázání pozitivního stavu k tomu, co dítě předtím nebavilo, zanedbávalo (např. čtení), a také posílení jeho sebevědomí.“

4) *Mohou tyto programy navštěvovat všechny děti s poruchami učení?*

„Žádné omezení není. Vše vychází z posudku. Pokud má dítě doporučenou speciální reedukaci ve škole, navštěvuje ji většinou tam. V případě, že ale škola nemůže potřebnou reedukaci zajistit (např. obtíže dítěte jsou příliš velké), rodiče nechtějí, aby

---

<sup>2</sup> FIE (Feuerstein Instrumental Enrichment) je zkratka pro program instrumentálního obohacení. Jeho autor, psycholog prof. Reuven Feuerstein, vychází z předpokladu, že člověk není podmíněn jen biologicky, ale i svým společenským a kulturním prostředím. Proto se podpůrné programy zaměřují na práci s emocionálními (citovými) a kognitivními (rozumovými) podmínkami učení.

dítě na reedukaci chodilo do školy, či dítěti nevyhovuje čas, ve kterém ve škole reedukace probíhá, může navštěvovat reedukaci místo ve škole v poradně.“

5) *Jsou programy bezplatné?*

„Ano jsou. K některým metodám je pouze nutné zakoupit pracovní sešit. Cena se pohybuje asi okolo 100 korun.“

6) *Kolik dětí ročně v průměru navštěvuje vaši poradnu a z jakých důvodů nejčastěji?*

„To přesně nevím, ale vše je uvedeno ve výroční zprávě na našich internetových stránkách. Nejčastěji se jedná o výukové potíže ve škole, vyšetření dítěte, pokyny rodičům atd.“

7) *Poskytujete také programy pro rodiče či pedagogy těchto dětí?*

„Ano všechny tyto programy jsou uvedeny opět na internetových stránkách poradny. Učitelé buď chodí sem, nebo my za nimi do škol. Pořádáme besedy s rodiči, učíme je, jak s dětmi doma správně pracovat apod.“

#### **14) Jaké programy nabízejí žákům s dyslexií PPP?**

Tab. č. 31: Programy individuální terapie a věkové kategorie žáků, kterým jsou určeny

<b>Individuální terapie</b>	
percepční a motorická nápravná cvičení	1. i 2. stupeň ZŠ
deficity dílčích funkcí	1. i 2. stupeň ZŠ

Tab. č. 32: Programy skupinové terapie a věkové kategorie žáků, kterým jsou určeny

<b>Skupinová terapie</b>	
kurz „Nebojte se psaní“	předškolní a školní věk (většinou 5-12 let)
KUPOZ – kurz pozornosti	8-12 let
Metoda dobrého startu	předškolní a mladší školní věk
Metoda podle El Konina	předškolní a mladší školní věk
Program k „Posílení výkonu“	1. stupeň ZŠ

Na základě šetření mohou říci, že PPP Moravskoslezského kraje nabízejí více programů žákům předškolního a mladšího školního věku než žákům 2. stupně ZŠ. Pro žáky 2. stupně je určena spíše individuální terapie, která se však koná většinou ve školách v rámci speciální reedukační výuky určené dětem s SPU (tedy i dyslexií). Skupinové terapie jsou vhodnější pro děti předškolního a mladšího školního věku. Jejich otevření však závisí na počtu žáků, pokud se nenaplní požadovaná kapacita, programy se neotevírají.

### 15) Kolik dětí ročně přibližně navštěvuje PPP (z jakých důvodů nejčastěji)?

Údaje o počtu klientů PPP jsou dostupné na internetových stránkách v rámci výroční zprávy za školní rok 2008/2009. Výroční zprávy jsou uvedeny na webových stránkách dvou poraden Moravskoslezského kraje. U ostatních poraden jsem výroční zprávy nenašla, je možné, že budou dodány později, po termínu odevzdání této práce.

#### PPP Frýdek-Místek

Tab. č. 33: Průměrný počet potencialních klientů PPP Frýdek-Místek

Počet klientů	Rok
33 765	2009

Tab. č. 34: Počet klientů individuální diagnostické a poradenské činnosti

Individuální diagnostická a poradenská činnost - odborná posouzení	
Poradenská činnost se zákonnými zástupci	3 091
Komplexní vyšetření	2 657
Ostatní individuální péče	2 100

Tab. č. 35: Počet klientů (setkání) skupinové diagnostické a poradenské činnosti

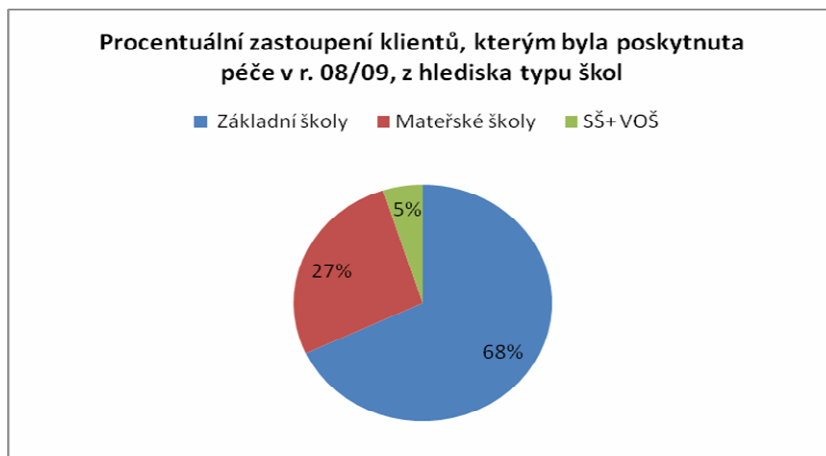
<b>Skupinová diagnostická a poradenská činnost</b>	
Skupinová vyšetření	419
Kariérová vyšetření žáků SŠ	295
Práce se třídami: „Čtení mě baví“ a „Násilí má mnoho tváří“	124
Depistáže	334
Terapeutické a reedukační skupiny	54 setkání – 8 skupin
Besedy, přednášky	2 setkání – 2 skupiny

PPP Nový Jičín

Tab. č. 36: Počet dětí a dospívajících, kterým byly poskytnuty služby v PPP Nový Jičín

<b>Počet dětí a dospívajících</b>	<b>rok</b>
1783	2008/2009

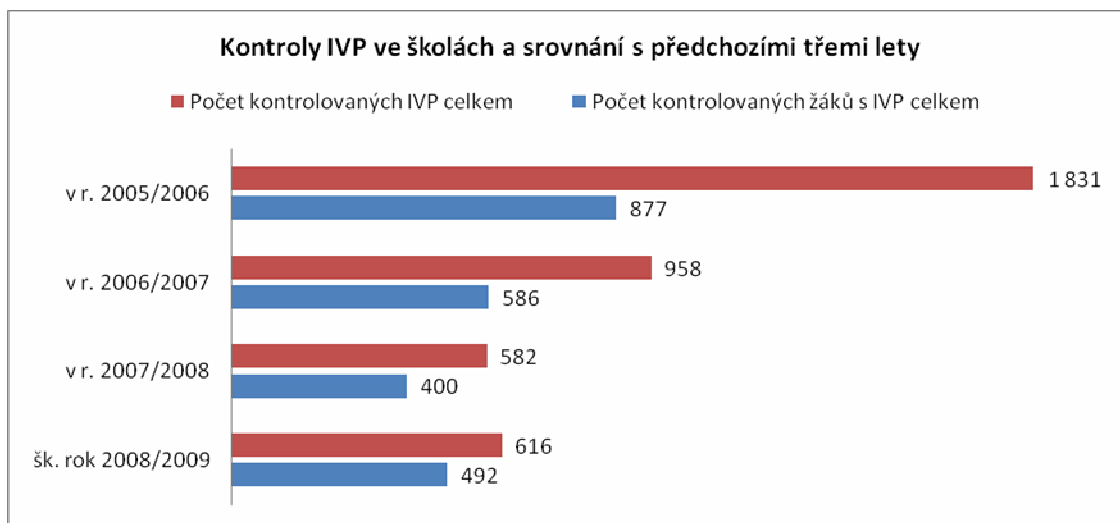
Graf č. 26: Procentuální zastoupení klientů PPP Nový Jičín dle typu škol



Celkem bylo vyřízeno v sledovaném školním roce 1 867 žádostí.

Celkem bylo v sledovaném roce evidováno 3 418 odborných intervencí.

Graf č. 27: Přehled provedených kontrol IVP



## 7.6 Shrnutí

Z výzkumu vyplývá, že projevy dyslexie jsou u žáků 1. a 2. stupně ZŠ stejné. Jedná se především o pomalé tempo práce, slabší písemný projev a nepochopení textu či cvičením.

Nejvíce uplatňované přístupy práce s žáky s dyslexií, jak ukazuje výzkum, jsou na 1. a 2. stupni ZŠ rovněž shodné. Pedagogové na obou stupních ponechávají žákům na vypracování úkolů více času než ostatním, využívají odlišné klasifikace (mírnější, slovní) a postupují v jednotlivých předmětech dle vypracovaného IVP.

Metody práce s žáky s dyslexií se však na 1. a 2. stupni, dle výzkumu, liší. Nejčastěji používanou metodou je shodně na 1. a 2. stupni ZŠ již výše diskutovaná skupinová práce. Ta se osvědčuje většině pedagogů nezávisle na stupni, který žák s dyslexií navštěvuje. Dále však jsou na 1. stupni, druhými nejvíce uplatňovanými metodami čtení s okénkem a metoda analyticko-syntetická hlásková. Na 2. stupni se po skupinové práci nejvíce využívá diskuse, výkladu a samostatné práce. Na užití těchto metod má vliv zejména i věk žáka. Zatímco na 1. stupni jsou metoda čtení s okénkem a metoda analyticko-syntetická hlásková metody, pomocí nichž si žák osvojuje schopnosti čtení, na 2. stupni se předpokládá, že jsou tyto základní dovednosti již žákem osvojeny, proto



pedagogové uvedené metody téměř nepoužívají. Oproti tomu se na 2. stupni klade větší důraz např. na samostatnou práci žáka, či diskusi, do které se žáci s dyslexií většinou rádi zapojují. Pedagogové na 2. stupni využívají také výkladu. Delší výklad však může být pro žáky s tímto znevýhodněním problémem, jejich pozornost občasně kolísá a žák nemusí porozumět obsahu.

Jak dokazuje výzkum, metody a přístupy, které v běžné výuce pedagogové na 1. a 2. stupni ZŠ používají, jsou většinou ovlivněny také časovými podmínkami, které pedagogové v hodině mají. Ve většině případů se pedagogové nemohou plně věnovat práci s žákem s dyslexií tak, jak by chtěli a žáci potřebovali. Problém by vyřešila přítomnost speciálních asistentů ve výuce, kteří pracují pouze s žákem s poruchou učení. Tuto možnost by uvítala převážná většina pedagogů, z nedostatku financí je však její uskutečnění bohužel minimální.

## 8 Kasuistika

Kasuistika neboli případová studie je jedna z výzkumných metod empirického pedagogického výzkumu, při které je zkoumán jednotlivý případ. Její výhodou je možnost hluboko proniknout do podstaty případu, nevýhodou omezení zobecnitelnosti výsledků.

Při vypracovávání kasuistik jsem použila metodu anamnézy (rozhovor s žákem s dyslexií) pozorování žáka (ve výuce i speciálních reedukačních hodinách) a rozhovoru (s žákem s dyslexií, pedagogem českého jazyka a pedagogem vedoucím reedukaci).

### Anamnéza

Anamnéza (z řec. *anamnēsis* = rozpomínání, vzpomnutí) je soubor informací potřebných k bližší analýze současného stavu jedince, a to zejména z jeho minulosti. Cílem anamnézy je zjistit všechny potřebné a dostupné údaje o osobnosti jedince, které se podílí na vzniku jeho současného stavu. Přímá anamnéza probíhá formou rozhovoru (s žákem).

### Pozorování

Pozorování je dle Průchy (2000) metoda velmi náročná na přípravu, realizaci a zpracování, proto je často nahrazována jednoduššími metodami, především dotazníkem. Přesto pozorování označuje za „královskou“ metodu přírodních a sociálních věd a také pedagogiky. Způsob pozorování, u kterého je předem vymezeno, co, kdy, kde a jak chce pozorovatel pozorovat se nazývá plánované.

Gavora (2000): pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Pozorovatel může sledovat stanovené činnosti buď osobně (přímé pozorování) či ze záznamu (nepřímé pozorování).

### Rozhovor

O výzkumné metodě rozhovoru již bylo pojednáno výše.

## 8.1 Kasuistika č. 1 – žák 1. stupně ZŠ

Žák 1. stupně ZŠ s vývojovými poruchami učení – dyslexie, dysortografie

Jméno: Ondra

Věk: 10

Třída: 5. B

### Osobní anamnéza

Chlapec má rozvedené rodiče. Žije s matkou, nevlastním otcem a starší sestrou v panelovém domě v centru města. Matka i otec mají výuční obor bez maturity, oba pracují v místních železárnách. Ondrova starší sestra navštěvuje 7. třídu základní školy. Dyslexie u rodičů ani u sestry nebyla diagnostikována.

Mateřskou školu navštěvoval Ondra v rodném městě od svých 3 let. Na základní školu v tomtéž městě nastoupil ve svých 6 letech a setrval na ní do konce třetí třídy. Od začátku čtvrté třídy přestoupil na školu, na které pobývá dodnes. Důvodem přestupu byl hokej, který Ondra hraje závodně a současná škola mu umožňuje tréninky i v průběhu vyučování, protože je na tento sport zaměřena.

Již na bývalé škole navštěvoval Ondra od třetí třídy hodiny speciální nápravné výuky pro žáky s poruchou učení, aniž by byl předtím odeslán do PPP. Paní učitelka i přesto hodiny nápravy doporučila a Ondra je pravidelně navštěvoval. Vybavil si, že v hodinách reedukace používali jako pomůcku bzučák, kterým vyťukávali jednotlivé slabiky a slova. Hodiny nápravy ho však nebavily.

Na počátku čtvrté třídy byl třídní učitelkou nové školy po souhlasu s rodiči odeslán do PPP, kde absolvoval otázky z oblasti českého jazyka a také předvedl své čtení. Na základě posudku PPP byl žákovi vypracován IVP a stanoveny hodiny speciální nápravné výuky pro žáky s SPU. Ondra byl diagnostikován jako žák s vývojovými poruchami učení – dyslexie a dysortografie. Na počátku páté třídy, tedy v tomto školním roce, byl Ondra po roce v PPP na kontrolním vyšetření. Na základě posudku PPP již Ondra v tomto školním roce nenavštěvuje speciální pedagogickou terapii. Dále

je však doporučováno respektovat individuální charakteristiku žáka a uplatňovat ve výuce podpůrný program.

Mezi Ondrovy největší záliby patří hokej a všechny ostatní sporty. Večer hraje často hry na počítači. Každý den si sám čte, vybírá si knížky, které ho baví. Po exkurzi, kterou absolvovali se třídou v městské knihovně, si vybral knížku Holky na vodítku. Rád čte detektivky, maminka se ho poté vždy ptá, o čem kniha byla. Rád tráví svůj volný čas venku s kamarády, na jaře si chce koupit nové kolo a začít závodně jezdit. Ondra má hodně kamarádů jak ve škole, tak i mimo ní.

### Vlastní pozorování

Pozorovaným objektem byl chlapec 1. stupně ZŠ, u kterého byly diagnostikovány vývojové poruchy učení – dyslexie (porucha čtení) a dysortografie (porucha pravopisu). Pozorování probíhalo v únoru a listopadu roku 2009 během hodin českého jazyka a speciální nápravné výuky (v minulém školním roce), která v daném případě probíhala s žáky s SPU vždy v domluvenou hodinu po vyučování. Celkem jsem se zúčastnila 3 hodin mluvnice, 3 hodin čtení a 3 hodin speciální nápravné výuky.

### *Pozorování během výuky*

Ve třídě jsou kromě Ondry ještě další tři dyslektici. V porovnání s nimi je Ondra nejlepším čtenářem. Po dobu mých návštěv byla v hodinách čtení čtena knížka Pipi Punčochatá. Motivací byl stejnojmenný film, který si v hodině pouštěli. Ondra se často na čtení dobrovolně hlásil, četl poměrně dlouhé úseky textu (srovnatelné s ostatními žáky třídy), většinou bez zadržávání, bez chyb a přiměřeným tempem. Četl bez okénka, bez záložky, sledoval text pouze prstem. Text si měl většinou za úkol předem připravit doma, a jen málokdy se stalo, že by domácí přípravu zanedbal. Na čtení, které neprobíhalo příliš dlouho, neměl problémy se soustředit. Pokud bylo čtení delší, začínal se v textu někdy ztrácet. Jiný den ale četli 5 stran knížky bez přestávky a Ondra sledoval celý text bez obtíží. Pozornost Ondry tedy kolísá. Když měli žáci za úkol číst text potichu sami, vymezila paní učitelka žákům s dyslexií kratší úsek. Celkově ale mohu říci, že bylo Ondrovo čtení srovnatelné s ostatními žáky ve třídě, kteří dyslexii nemají.

Na úvod jedné z hodin měla paní učitelka na rozvoj mluvidel připraven pro žáky jazykolam: Osol si solí lososa. Ondra bez problémů četl a pak i několikrát zpaměti jazykolam opakoval.

Na závěr mého pozorování v hodinách čtení měli žáci připravit pro spolužáky otázky, které se vztahovaly k daným kapitolám knížky, která byla po celou dobu čtena. Otázky měly posloužit jako reflexe a zpětná vazba čtení. Žáci připravené otázky po jedné četli, ostatní na papír psali odpovědi. Ondra měl tedy na odpovědi stejně času jako ostatní žáci. To se projevilo na jeho písemném projevu, který nebyl příliš úhledný, s častými pravopisnými chybami (viz. příloha č. 11). Myslím, že Ondra chyboval proto, že se snažil na otázky správně odpovědět, a tím věnoval menší pozornost písemnému projevu. Řešením by dle mého názoru bylo, kdyby Ondra odpovídal jen např. na každou druhou otázku. Mohl by se tak soustředit na správnou odpověď a měl by dost prostoru i na pravopis a úhlednost písma.

Písemná slohová cvičení, která psal doma, byla velmi dobrá. Slohově velmi podařená, písmo bylo vždy úhledné, bez pravopisných chyb. Občas se stalo, že ve slově vynechal písmeno, tak dal slovo do závorčky a vedle jej opravil. I přepisy, které psal v hodině, nebyly pro Ondru problémem. Pokud měl dostatek času, snažil se psát úhledně, klidně, bez chyb. Diktát slovních spojení, zaměřených na předpony (rozštípané dřevo, rozstříkat) napsal bezchybně. Rozsahově stihl vše, co ostatní žáci.

Do hodin mluvnice si žáci měli vyrobit kartičky se slovními druhy, které poté používali v rámci opakování na začátku hodin. Paní učitelka řekla slovo a žáci ukázali příslušnou kartičku se slovním druhem. Kartičky žáci vyráběli v hodinách výtvarné výchovy, Ondra měl kartičky barevně vybarvené, písmo čitelné, úhledné. Určování slovních druhů a příslušných kategorií podstatných jmen a sloves mu však dělalo problémy. Přesto se snažil a do cvičení zapojoval.

Doplňovací cvičení zaměřené např. na doplňování i/í, y/ý (sýrový, sirup, silně, sýček), zvládal Ondra bez problémů. Po celou dobu byl opravdu velmi aktivní. Měl podnětné otázky, např. se zeptal paní učitelky, co má doplnit v případě, že do slov pasuje jak i, tak y. Paní učitelka ho pochválila za správnou otázku a aktivitu. Problémy měl jen u

slov *síto*, kde napsal místo dlouhého *í*, krátké *i*, chyboval tedy v diakritice, stejně jako ve slově *syreček*, kde napsal místo krátkého *y*, dlouhé *y*.

#### *Pozorování během speciální nápravné výuky*

Hodiny speciální nápravné výuky probíhaly vždy v rozsahu jedné hodiny týdně. Konaly se ve stanovenou dobu po vyučování v dané třídě školy. Kromě Ondry navštěvovali reedukaci ještě další tři chlapci 4. a 5. třídy. Od začátku 5. třídy již Ondra hodiny speciální nápravné výuky, na základě posudku PPP nenavštěvuje.

V rámci speciální výuky bylo čtení organizováno tak, že jeden žák četl, ostatní ho poslouchali. Během čtení paní učitelka opravovala chyby, poté se i ostatní žáci vyjadřovali k jeho čtenářskému výkonu. Hodnotili, jestli četl s návazností, nesekal slova na slabiky, nezadrhával se, nevynechával slova, četl nahlas a srozumitelně. Ostatní žáci měli za úkol během čtení sledovat také slova, která pro ně byla nová, neznámá. Společně si pak význam slov vysvětlovali. Ondra si zaznamenal slova *radlice* a *pluh*. Jeho čtení bylo hlasité a srozumitelné, občas se však zadrhával a dělal chyby. Paní učitelka poznala, že se Ondra doma nepřipravoval a zdůrazňovala, jak je domácí příprava důležitá.

Příkladem cvičení na rozvoj slovní zásoby může být úkol, kdy měli žáci vymyslet nejvíce slov začínající písmenem *g*. Slova měli poté v rámci cvičení sluchové diferenciací rozdělit na slabiky. Ondra napsal slova *guma*, *gusta* (píše malé *g*, neví jak napsat velké, na konci slova chybí písmeno *v* – *Gustav*), a *gala* (ve smyslu příjmení má být s velkým *G* – *Gala*). Rozdělení slov na slabiky mu problémy nedělalo. Podobným způsobem pracovali s ostatními písmeny. Např. měli vymyslet řemeslo začínající písmenem *h*. Ondra napsal *horník* a vysvětloval spolužákům, co znamená obsah slova řemeslo.

Dále paní učitelka např. napsala na tabuli tři otázky: Jak se jmenuješ? Co rád jíš? Co rád děláš? Žáci měli za úkol vymyslet alespoň tři odpovědi na počáteční písmena, která byla zadána. Písmena *c* a *č* dělala žákům největší problémy, *i* a *m* zvládali lépe. Paní učitelka podotkla, že tento typ cvičení dělá žákům potíže.

Na procvičení zrakové diferenciacce měli žáci za úkol např. v připraveném textu vybarvit všechny dlouhé slabiky. Ondra pak jedno z nich napsal na tabuli. Vybral si slovo léto, o jehož obsahové stránce hovořil. Paní učitelka nabádala žáky, aby mluvili plynule, srozumitelně, vyjadřovali se spisovně a užívali bohatou slovní zásobu. Ondra s mluveným projevem neměl žádné větší problémy. Mluvil hlasitě, srozumitelně.

Cvičení zaměřená na nápravu techniky psaní začínala uvolňovacími cviky. Nejprve žáci rozcvičovali a uvolňovali prsty (hra na klavír, dotýkání se nosu se zavřenýma očima). Ondrovi cviky zpočátku příliš nešly, až po delší době se ruka správně rozhýbala. Poté přistoupili k psaní na tabuli. Paní učitelka na ní napsala ležatou osmičku a žáci symbol obkreslovali. Nakonec jej psali do sešitu.

Na konci každé hodiny zadala paní učitelka žákům úkoly, které si měli připravit doma. Většinou se jednalo o nácvik čtení a další cvičení především zrakové a sluchové percepce. Úkoly poté na začátku každé hodiny společně kontrolovali.

#### Rozhovor s Ondrou

Rozhovor byl realizován v hodině hudební výchovy, ze které ho paní učitelka omluvila. Rozhovor trval asi 40 minut. Ondra byl vstřícný, ochotný, u jednotlivých otázek se často rozpovídal.

##### *1) Který předmět a proč máš ve škole nejraději?*

„Mám rád přírodovědu, vlastivědu a český jazyk. Myslím, že tyhle předměty mi jdou nejlíp. Ostatní mi jdou hůř.“

##### *2) Který předmět nemáš rád a proč?*

„Angličtina a hudebka. Špatně se mi učí slovíčka, nepamatuju si je moc. Nebaví mě zpívat.“

3) *Čteš a píšeš v hodinách ČJ rád? Proč ano, nebo proč ne.*

„Čtení mě v hodině moc nebaví, když mě ruší spolužáci. Oni se baví nebo si šeptají, nemám na to klid, pletou se mi slova někdy. Psaní mi nevadí, je super, když píšeme cvičení.“

4) *Myslíš, že se úroveň tvého čtení a psaní v průběhu školní docházky zlepšila?*

„Trochu jo. I ve čtení i v psaní.“

5) *Zadávají ti učitelé v hodinách jiné úkoly než ostatním žákům? Pracují s tebou jinak?*

„Máme jiné učitele na vlastivědu a přírodopis, na angličtinu, na matiku a český jazyk a na pracovní činnosti. Více mi vysvětlují zadání, a opakují se mnou. Minulý rok jsem četl míň i jsem měl kratší cvičení. Teď už mám všechno stejně. Diktáty se mi někdy podaří, někdy ne. Nejdříve nám ho paní učitelka celý přečte, pak píšeme. Já píšu nejdříve bez háčků a čárek a pak, když ho čte ještě jednou, tak je doplňuju. Pak mám víc času na kontrolu.“

6) *Jaká cvičení ti dělají největší problémy?*

Určovat pád, číslo a tak u podstatných jmen. Pak to doma vždycky procvičuju. Doma cvičím s mamkou, ukazuju jí kartičky.

7) *Jak dlouho navštěvuješ hodiny speciální nápravné výuky? Jak často?*

„Minulý školní rok jsem tam chodil každé úterý. Bylo to hodinu. Teď už nechodím.“

8) *Jaké činnosti v reedukaci děláte? Řekni, které se ti líbí, a které ne.*

„Doplňování i/y, naučit se přečíst něco doma, pak to kontrolujeme, cvičení na papíru, poznávat tvary, obtahovat na tabuli a do sešitu. Bavily mě cvičení na papíru a nebavilo mě určovat tvary. Když chci rychleji něco říct, tak se zakoktám, když mám čas, tak mi to jde dobře.“



9) *Navštěvuješ také PPP? Pokud ano, z jakého důvodu a jak často?*

„Jenom na začátku roku jsem byl ve čtvrté třídě a teďka. Dělal jsem tam cvičení z českého jazyka, a četl jsem. Oni se mě pak ptali, o čem to bylo. Byl jsem tam s mamkou. Teď mi řekli, že už nemusím chodit na doučování.“

10) *Jaká je tvá domácí příprava? Jak dlouho probíhá a co doma procvičuješ?*

„Máme úkoly hodně z matematiky. Učím se angličtinu, ta mi moc nejde. Lehnu si třeba do postele, tam mám lampičku a čtu si. A úkoly z českého jazyka dělám hned, jak přijdu ze školy, abych pak mohl jít ven. Teď jsem někdy zapomněl, protože byla mamka v lázních, ona mi ty úkoly vždycky kontroluje. Čtu nahlas a mamka mi počítá chyby, já to čtu třeba třikrát a pak mi řekne, které slova mi nejdou a čtu už jenom ty slova. Učím se každý den asi 2 až 3 hodiny.“

#### Rozhovor s paní učitelkou českého jazyka

Rozhovor s paní učitelkou jsem vedla v kabinetu, v její volné hodině mezi vyučováním, kdy si na mě ochotně udělala čas. Rozhovor trval asi 30 minut.

1) *Jaké vlastnosti Ondru stručně vystihují?*

„Ondra je komunikativní, potřebuje, aby byl ve třídě vidět. Vynucuje si pozornost ostatních. Je neposedný, roztěkaný, vykřikuje, když něco ví, aby byl vyvolán. Někdy je nesoustředěný, bez zájmu, záleží dle druhu cvičení. Když ho cvičení nebaví, přistihla jsem ho, jak si vyrábí místo toho, aby pracoval, papírovou lodičku nebo si maluje.“

2) *Jak se v hodinách ČJ chová?*

„Je snaživý, má výkyvy ve výkonech. Někdy je aktivní, jindy věnuje pozornost jiným věcem, maluje si apod. Je poznat, zda v hodině je nebo není, je opravdu velmi rušivý typ.“

3) *Jak se Ondrova dyslexie v hodinách konkrétně projevuje (v písemném i mluveném projevu)?*

„Mluvený projev je dobrý, umí zformulovat větu, ale někdy mu uniká věcná podstata, např. mění větné členy, sloveso si plete s přídavným jménem apod. Ve slohových cvičeních, která píše v hodině jsou věty někdy neucelené, bez návaznosti. Doma se však připravuje velmi dobře. Čte pomaleji, těžkopádně, ve srovnání s ostatními žáky s dyslexií ve třídě je však jeho čtení dobré. Je vidět, že již nedochází na hodiny reedukace, čtení se mírně zhoršilo. V písemném projevu občas zaměňuje písmena.“

4) *Jaká cvičení, aktivity Ondru v hodinách nejvíce baví, která mu jdou nejvíce?*

„Doplňovací cvičení, hry s kartičkami, hádanky. Potřebuje, aby byl do cvičení zapojen pohyb.“

5) *Jaká cvičení, aktivity Ondru nebaví, dělají mu problémy?*

„Problém mu dělá dlouho sedět na místě a soustředit se. Nemá moc rád pravopisná cvičení a diktáty.“

6) *Zadáváte Ondrovi stejné úkoly jako ostatním žákům ve třídě?*

„Ve zkrácené podobě zadávám stejná cvičení, co ostatním. Občas některá cvičení pouze doplňuje, nepřepisuje je do sešitu. Rozsah čtení na doma je také zkrácený. V diktátech psal minulý školní rok jen každou druhou větu, nebo opisoval zkrácený text, měl také více času na kontrolu. Nyní je rozsah úkolů více podobný s úkoly ostatních žáků, protože již nepatří mezi integrované žáky.“

7) *Vyzýváte Ondru číst v hodinách nahlas před zbytkem třídy? Jak na jeho čtení reagují ostatní žáci?*

„Ano. Ostatní žáci jsou v pohodě, bez problémů. Respektují jeho čtení bez poznámek.“

8) *Pozorujete u Ondry v průběhu školní docházky v hodinách ČJ nějaké zlepšení?*

„Na základě zlepšení, jak vyplývá z nového posudku PPP z roku 2009 byl Ondra vyřazen ze speciální nápravné výuky, není již integrovaným žákem, má jen určitá zohlednění ve výuce. Tempo práce je shodné s ostatními žáky ve třídě, dělá již minimum chyb.“

9) *Hodnotíte Ondru dle jiných kritérií než ostatní žáky? (slovní hodnocení, mírnější)*

„Ondra má o stupeň mírnější klasifikaci u diktátů, cvičení, prověrek. Když něco opravdu pokazí, něco se mu hodně nepovede, neznámkuji ho, ale je hodnocen pouze slovně. To se nejčastěji stává u diktátů.“

10) *Vzděláváte se nějak pro práci s žákem s dyslexií?*

„Čtu odborné publikace – Zelinková, Matějček.“

Shrnutí a možnosti, jak s Ondrou dále pracovat

Ondra je velmi vstřícný, pohotový, živý, kooperativní. Občas si nepamatuje zadání, potřebuje zopakovat instrukci, jeho pozornost někdy kolísá stejně jako jeho výkony. Má rád cvičení, do kterých je nějakým způsobem zapojen pohyb a nemusí jen sedět a soustředit se. I obyčejné zvedání kartiček je pro něj oblíbenou aktivitou. Rád také pracuje ve skupince, diskutuje.

Velkým pozitivem je, že Ondra má český jazyk rád. Rád čte, chodí s rodiči do knihovny a vybírá si knihy, které ho zajímají. Do čtení ho tedy nemusí nikdo nutit. Čtení bylo rozvíjeno také v hodinách speciální nápravné výuky, v běžné výuce čte Ondra také poměrně hodně, na čtení se dobrovolně hlásí. Bylo by dobré ve čtení pokračovat a v rámci domácí přípravy ho pravidelně s rodičem procvičovat tak, jak to Ondra v současné době každý den dělá.

Psaní má Ondra také velmi rád, rád doplňuje či přepisuje cvičení. Slohové práce mu rovněž nedělají problémy. Někdy je však jeho písemný projev méně úhledný a dělá

drobné chyby – např. vynechává či přehazuje písmena, zapomíná diakritiku. Bylo by proto vhodné ponechat na vypracování Ondrovi více času.

Mluvený projev je dobrý, ale je opět důležité pokračovat v pravidelném procvičování o to více, že již Ondra nenavštěvuje hodiny speciální nápravné výuky.

Jak již bylo uvedeno, doporučila bych nadále cvičit mluvený i písemný projev, jak v rámci domácí přípravy, tak také v běžné výuce. Vzhledem k tomu, že byl Ondra vyřazen z hodin speciální nápravné výuky pro žáky s dyslexií, mělo by být cvičení zejména v rámci domácí přípravy intenzivnější. Je potřeba, aby se oslabené oblasti i nadále rozvíjely a nedošlo ke zhoršení současného stavu, kdy žák pracuje bez větších odchylek na stejné úrovni jako ostatní. Samozřejmě i čtenářské schopnosti musí být neustále rozvíjeny. Výhodou je skutečnost, že čtení je Ondrovou zálibou. Rád si vybírá knihy, které ho zajímají, nebojí se číst nahlas před ostatními, rozumí jejich obsahu. Čtení je rozvíjeno v rámci výuky, zejména v hodinách čtení v českém jazyce. Ovšem přechodem na 2. stupeň, který ho příští školní rok čeká, se hodiny čtení vytratí. Proto by měl Ondra pokračovat ve čtení zejména v rámci domácí přípravy. Domácí příprava je v současné době velmi dobrá, spolupráce s rodiči a jejich zájem, hraje v Ondrově případě velký význam, který vede k celkovému zlepšení jeho stavu.

## 8.2 Kazuistika č. 2 – žák 2. stupně ZŠ

Žák 2. stupně ZŠ s poruchami učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie

Jméno: Daniel

Věk: 13

Třída: 7. C

### Osobní anamnéza

Daniel vyrůstá v úplné rodině. Bydlí se svými rodiči a dvěma sourozenci na okraji města v rodinném domě. Otec je vyučen na střední škole bez maturity, matka absolvovala střední zdravotní školu s maturitou a během svého zaměstnání si nadále rozšiřuje vzdělání. Otec v současnosti pracuje v místních železárnách jako jeřábník, matka pracuje u záchranné služby. Otec měl údajně v dětství také problémy se čtením, které se

projevovaly i ve škole. Matka měla problémy s učením se cizích jazyků. Mladší bratr, kterému jsou tři roky navštěvuje mateřskou školu. Mladší desetiletá sestra chodí do 5. třídy stejné základní školy jako Daniel. Sestra se učí velmi dobře, bez obtíží, po základní škole by se chtěla dostat na gymnázium.

Ve třech letech začal Daniel navštěvovat mateřskou školu nedaleko bydliště, kde učila jeho teta. Protože měl Daniel od narození bezlepkovou dietu, dohlížela teta ve školce na jeho stravu. Tyto potíže po čase pominuly a Daniel přešel na jinou mateřskou školu. Jelikož je narozen v říjnu, rodiče usoudili, že bude lepší, když do školy půjde o rok později, tedy v 7 letech. Od první třídy navštěvuje až do nynějška stejnou základní školu v rodném městě. Cesta do školy mu trvá asi 10 minut autobusem.

Již od druhé třídy chodil Daniel ve škole na hodiny speciální nápravné výuky pro žáky s SPU, které navštěvuje nepřetržitě každý školní rok až do současnosti. Speciální reedukace stále činní rozsah jedné hodiny týdně. Nepamatuje si, kdy poprvé navštívil s maminkou PPP, ale patrně ve 2. nebo 3. třídě. Na základě vyšetření poté navštěvoval půl roku v PPP skupinový program určený dětem s SPU. Byly u něj diagnostikovány specifické vývojové poruchy učení – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Na základě posudku PPP byl vypracován IVP a Daniel byl zařazen mezi integrované žáky. V listopadu roku 2009 byl na poslední kontrole v PPP. Podle posledního posudku je nadále veden jako integrovaný žák s hodinou speciální nápravné výuky týdně.

Daniel navštěvuje sbor dobrovolných hasičů, baví ho fotbal a rád ve volném čase modeluje letadla. Mezi své kamarády řadí příslušníky rodiny, staršího bratrance a sestřenici, se kterými často tráví odpoledne venku na hřišti. I ve třídě má spoustu kamarádů.

#### Vlastní pozorování

Pozorovaným objektem byl chlapec 2. stupně ZŠ, u kterého byly diagnostikovány vývojové poruchy učení – dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní) a dysortografie (porucha pravopisu). Pozorování probíhalo v únoru a listopadu roku 2009 během hodin českého jazyka a speciální nápravné výuky pro žáky s SPU, která v daném

případě probíhala vždy v domluvenou hodinu po vyučování. Celkem jsem se zúčastnila 5 hodin mluvnice, 3 hodin literatury a 2 hodin speciální nápravné výuky.

### *Pozorování během výuky*

Ve třídě kromě Daniela je podle IVP vzdělávána ještě dívka, která má rovněž vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie). Poruchy učení jsou však kombinovány s tělesným postižením. Proto nebudu práci ve výuce Daniela a zmiňované dívky srovnávat.

V hodinách mluvnice byla po dobu mých pozorování opakována především problematika určování vzorů podstatných a přídavných jmen. Určování slovních druhů nedělalo Danielovi žádné problémy. Pokud byl vyvolán k tabuli, trvalo mu déle než ostatním žákům třídy, aby napsal správný vzor podstatného jména. Někdy dělal v písemném projevu také pravopisné chyby, což dle mého názoru stejně jako u prvního chlapce, ovlivňoval nedostatek času na vypracování úkolu. Nejčastěji se jednalo o problémy s diakritikou (např. pán – pan) či vynechávání písmen (např. hava – hlava). Písmo bylo poměrně úhledné, čitelné. Paní učitelka se většinou průběžně ptala, jak se Danielovi cvičení daří, a když viděla, že nestíhá psát, cvičení mu zkrátila. Problémy mu dělala např. cvičení zaměřena na doplnění správných tvarů podstatných jmen dle pádu a čísla.

Byla jsem přítomna hodiny, ve které psali žáci diktát. Danielovi nebyl diktát předčítán jako ostatním žákům, ale měl za úkol opsat z učebnice tři souvětí a doplnit do nich vynechaná písmena (*i/í, y/ý*). Protože za dobu (asi 20 minut), kdy ostatní žáci diktát psali, Daniel nestíhal vypracovat daná tři souvětí, byl mu rozsah textu o jedno souvětí zkrácen. Diktát jsem poté Danielovi opravovala. Písmo bylo úhledné, čitelné. Všimla jsem si však, že malé psací písmeno *z* píše podobně jako malé psací písmeno *r* (dole bez smyčky), proto jsem mu navrhla, aby si zkusil v rámci domácí přípravy psaní písmena *z* procvičit. Souhlasil a sám nabídl, že mi v příští hodině ukáže, jak doma psaní cvičil. V samotném „diktátu“ měl pouze jednu chybu (**viz příloha. č. 12**). Diktát byl hodnocen dle stejných kritérií jako u ostatních žáků. Porucha byla kompenzována opisem a kratším rozsahem textu.

Problémy nastaly, když byla opakována látka určování druhů a vzorů přídavných jmen. Daniel správně chápal, kdy se píší přivlastňovací přídavná jména s počátečním malým nebo velkým písmenem, ale rozlišení příd. jmen na tvrdá, měkká a přivlastňovací nezvládal ani po dvou týdnech, kdy byla látka opakována. Jelikož mi Daniel řekl, že mu dělá problémy učit se z učebnice, napsala jsem mu poučku k určování druhů přídavných jmen do sešitu. Další hodinu jsem se ho ptala, zda mu poučka pomohla, a odpověděl, že ano, že snad problematiku konečně správně pochopil. Cvičení, která byla v hodině zadána, zvládal již opravdu s větším porozuměním.

V hodinách literatury jsem byla přítomna recitaci básní, které si žáci sami vybrali a měli za úkol se je během měsíce naučit a přednést spolužákům. Daniel se sám přihlásil, aby ho paní učitelka vyvolala. Jeho mluvený projev je dobrý, hlasitý, srozumitelný, bez zadržávání, dobře intonuje, dělá pauzy. Čtení mu však dělalo značné problémy. Dříve četl přes okénko, nyní čte se záložkou, kterou ovšem často zapomínal doma. Když četli ostatní žáci, Daniel nestíhal jejich tempo a ztrácel se v textu. Sám v hodinách nebyl na čtení příliš vyvoláván. Pokud se stalo, že měl číst nahlas, paní učitelka se vždy předtím zeptala, jestli číst chce, nebo ne. Většinou odpověděl, že ano. Četl maximálně dvě až tři věty velmi pomalým tempem, místy slabikoval, vymýšlel si slova.

Skupinovou práci zvládal Daniel bez obtíží, spolupracoval s ostatními žáky, byl aktivní, snaživý. V hodinách se také rád zapojoval do diskusí.

#### *Pozorování během speciální nápravné výuky*

Hodiny speciální nápravné výuky pro žáky s SPU probíhaly v rozsahu jedné hodiny týdně. Konaly se ve stanovenou dobu v dané třídě školy. Hodiny navštěvovala kromě Daniela již zmíněná dívka stejné třídy.

Na začátku každé hodiny nejdříve s paní učitelkou žáci probrali, co jim ve výuce dělalo zrovna problémy. Z jaké prověrky nebo cvičení dostali špatnou známku, co je třeba procvičit. Paní učitelka, která speciální nápravnou výuku vedla, byla angličtinářka, proto byly hodiny hodně zaměřeny na procvičování tohoto jazyka, který většině dyslektiků dělá problémy.

Po dobu mých návštěv byla procvičována slovní zásoba a výslovnost anglických slovíček. Paní učitelka slovíčka vždy nejprve přečetla, poté je žáci opakovali a snažili si je zapamatovat. Chodili k tabuli a učili se slovíčka rovněž správně napsat. Měli také určit, které z napsaných slovíček na tabuli je správné (např. finger – fingr, fish – fihs) a podtrhnout ho. Danielovi se slovíčka občas pletla a nedokázal je správně určit a zapamatovat si jejich český překlad.

Paní učitelka vždy zdůrazňovala, aby si napsaná slovíčka po sobě několikrát zkontrolovali. Daniel dělal stejné chyby v pravopise jako ve výuce českého jazyka, zejména zapomínal na některá písmena ve slově, nebo přehazoval jejich pořadí.

Po celou dobu žáci pracovali s učebnicemi, které používali v běžné výuce. Písemná cvičení vypracovávali do speciálního sešitu. Někdy jim paní učitelka nosila okopírované papíry se cvičeními, která sloužila buď jako domácí příprava nebo jako práce v hodině. Cvičení Daniela bavila, střídala se jak samostatná práce žáků, tak společná práce s paní učitelkou. Nejlépe mu šla cvičení zaměřená na doplnění vhodných slov do textu dle jejich významu.

### Rozhovor s Danielem

Rozhovor se konal v hodině českého jazyka. Paní učitelka se nabídla, že Daniela z hodiny čtení omluví a poskytne nám kabinet, abychom měli na rozhovor klid. Daniel byl velmi ochotný, vstřícný. Rozhovor trval asi 30 minut.

#### *1) Který předmět a proč máš ve škole nejraději?*

„Matematiku mám rád, protože mě baví počítat a fyzika mě strašně baví. Jde mi to, dostávám dobré známky. Baví mě počítat příklady v matice i fyzice. Pak mě baví pracovní činnosti a tělocvik. Baví mě hodně předmětů, třeba taky dějepis a vždycky mě bavil zeměpis, ale teď probíráme celou Asii, tak to mě nebaví.“

#### *2) Který předmět nemáš rád a proč?*

„Český jazyk, občanskou výchovu, někdy angličtinu a němčinu. Je to aji podle učitelů, když ho nemám rád, tak je to pro mě i hnusný předmět. Český jazyk mi nejde, proto mě



nebaví. S angličtinou mi pomáhá paní učitelka v doučování, tak je to někdy lepší, někdy horší.“

3) *Čteš a píšeš v hodinách ČJ rád? Proč ano, nebo proč ne.*

„Moc ne. Psaní je hodně. Jak chci psát hezky, tak píšu strašně pomalu, a jak chci psát rychle, tak dělám hodně chyb a moc to po sobě nepřečtu. Vadí mi, když nepochopím některé slovo, pak ho nemůžu správně přečíst ani napsat.“

4) *Myslíš, že se úroveň tvého čtení a psaní v průběhu školní docházky zlepšila?*

„Moc ne. Ve čtení jsem se asi ještě zhoršil říkal tat'ka. Na doučování moc nečteme, spíš děláme úkoly nebo se učíme na prověrky. Ani doma moc nečtu, protože mě to nebaví.“

5) *Zadávají ti učitelé v hodinách jiné úkoly než ostatním žákům? Pracují s tebou jinak?*

„Na český jazyk vysvětluje paní učitelka stejně i pracuje se mnou stejně. Někdy píšu míň, na prověrkách asi polovinu, diktáty taky polovinu asi, místo přepisu celého cvičení dělám kolik stihnu. Myslím, že mě paní učitelka známkuje mírněji, ale to nevím.“

6) *Jaká cvičení ti dělají největší problémy?*

„Čtení a psaní. A baví mě v dějepise, jak pan učitel něco vykládá a jak se díváme na mapy a sledujeme obrázky. Ve fyzice mě baví pokusy, v přírodopisu laboratorní práce. Dobře se mi na písemku učí obrázky.“

7) *Jak dlouho navštěvuješ hodiny speciální reedukace? Jak často?*

„Od druhé třídy asi. Vždycky jednu hodinu týdně.“

8) *Jaké činnosti v reedukaci děláte? Řekni, které se ti líbí, a které ne.*

„Vypracováváme domácí úkoly z angličtiny, učíme se na prověrky, počítáme příklady do matiky a fyziky, někdy i do přírodopisu. Do českého jazyka málokdy. Paní učitelka se nás zeptá, co potřebujeme, ale my český jazyk neříkáme, protože nás to nebaví.

Píšeme na tabuli i do sešitu. Teď nám paní učitelka okopírovala nějaké papíry z knížky, ta je prý jen jedna na škole. Líbí se mi, jak vypracováváme ty úkoly, protože pak doma už to nemusím dělat, počítání a učení se na prověrky. Nelíbí se mi psaní.“

9) *Navštěvuješ také PPP? Pokud ano, z jakého důvodu a jak často?*

„V 5. třídě se mě tam zeptali, jestli chci přijít i v 6. třídě nebo až za dva roky, tak jsme to nechali až na teď. Jdu tam s mamkou, teď se mě ptali, kolik mi je let, jak se jmenuju, kde bydlím, jak se doma učím a jak dlouho. Teď jsem tam byl dvakrát, bylo to rozdělené. Poprvé jsem psal diktát a četl jsem a taky tam bylo pípátko a já jsem musel říkat, jestli to slyším krátce nebo dlouze. Podruhé jsem dělal více cvičení, měl jsem i něco vypočítat. Někdy mi to dělalo problémy, ztrácel jsem se. Taky jsme měli nějaké slova na počítači, ale to už nevím, co jsem s tím měl dělat.“

10) *Jaká je tvá domácí příprava? Jak dlouho probíhá a co doma procvičuješ?*

„Čtu jenom když mám úkol do českého jazyka na čtení, jinak ne. Někdy mě taťka přinutí přečíst kus knížky o motorkách. Mě číst vůbec nebaví, je to pro mě jako ztráta času. Psaní necvičím, jen když mám nějaký úkol. Každý den se připravuju na písemku nebo máme nějaký úkol. Často ale zapomínám úkoly, poznačím si to ve škole do sešitu, ale zapomenu se do něho doma podívat, nevzpomenu si na to. Úkoly tak píšu nejčastěji ve škole.“

#### Rozhovor s paní učitelkou českého jazyka

Rozhovor se konal v kabinetu, v době, kdy měla paní učitelka volno mezi hodinami. Byla velmi ochotná a vstřícná, jako pokaždé, když jsem jí za dobu mého působení na škole, o něco požádala. Daniela učí český jazyk druhý školní rok. Rozhovor trval asi 20 minut.

1) *Jaké vlastnosti Daniela stručně vystihují?*

„Daniel je živý, kamarádský, snaživý, aktivní. Když něčemu nerozumí, tak se zeptá. Často zapomíná domácí úkoly, je tedy zapomětlivý. Někdy chodí až pětkrát za hodinu

na záchod, většinou v hodinách, kde hodně čteme. Myslím, že ho hodina nebaví, protože se v ní ztrácí, proto se potřebuje projít.“

2) *Jak se v hodinách ČJ chová?*

„Vyrušuje, nestíhá, co dělají ostatní žáci. Když dostane špatnou známku, snaží se jí hned opravit. Stejně impulzivně reaguje na pochvaly.“

3) *Jak se Danielova dyslexie v hodinách konkrétně projevuje (v písemném i mluveném projevu)?*

„V písemném projevu dělá klasické dyslektické chyby, vynechává a zaměňuje písmena, má problémy s diakritikou. Čte pomalejším tempem, maximálně dvě věty, překrucuje slova, někdy si slova vymýšlí, slabikuje, ztrácí se v textu. Nestíhá také čtení ostatních, má slabé porozumění textu. Mluveným projevem je schopen vyjádřit myšlenku, je celkem dobrý, není však příliš plynulý.“

4) *Jaká cvičení, aktivity Daniela v hodinách nejvíce baví, která mu jdou nejvíce?*

„Práce ve skupinkách, vypravuje před třídou, doplňovací cvičení, rád recituje, zapamatovává si obrázky.“

5) *Jaká cvičení, aktivity Daniela nebaví, dělají mu problémy?*

„Jednoznačně čtení.“

6) *Zadáváte Danielovi stejné úkoly jako ostatním žákům ve třídě?*

„Zadávám stejná cvičení, ale zkrácená. Dělá jen část úkolu. Někdy je místo písemného projevu raději zkoušen ústně. Čtení je omezeno na menší počet vět. Diktáty píše po domácí přípravě v polovičním rozsahu v porovnání s ostatními žáky.“

7) *Vyzýváte Daniela číst v hodinách nahlas před zbytkem třídy?*

*Jak na jeho čtení reagují ostatní žáci?*

„Málo, spíše jestli se hlásí na čtení dobrovolně. Pokud ho vyvolám, nejdříve se zeptám, zda číst chce, nebo ne. Většinou řekne, že ano, pokud ale nesouhlasí, nevyvolám ho. Ostatní žáci nemají k jeho čtení připomínky, jen se na začátku minulého školního roku ptali, proč nedělá všechna cvičení stejně a proč v hodinách moc nečte.“

8) *Pozorujete u Daniela v průběhu školní docházky v hodinách*

*ČJ nějaké zlepšení?*

„Trochu ano. Mám ho na český jazyk druhý školní rok. I když je jeho čtení velmi slabé, za ten jeden rok se mírně zlepšilo. Zpočátku nečetl prakticky vůbec.“

9) *Hodnotíte Daniela dle jiných kritérií než ostatní žáky? (slovní*

*hodnocení, mírnější)*

„Stejně jako ostatní. Vadu kompenzuji zkrácenou délkou či jiným výběrem cvičení a práce.“

10) *Vzděláváte se nějak pro práci s žákem s dyslexií?*

„V roce 1996 jsem absolvovala třídní školení reedukace specifických vývojových poruch učení pořádané PPP Frýdek-Místek a získala oprávnění pro práci s těmito žáky.“

#### Rozhovor s paní učitelkou vedoucí speciální nápravnou výuku pro žáky s SPU

O rozhovor jsem paní učitelku požádala den předem, abychom dohodly čas, který se jí bude hodit. Paní učitelka na mě ale zapoměla a příliš ochotná nebyla. Rozhovor byl z její strany velmi stručný, odměřený. Probíhal po dobu asi 10 minut v jejím kabinetu.

1) *Jak by jste Daniela stručně charakterizovala?*

„Pilný, má problémy s koncentrací, snaživý, úkoly plní svědomitě.“

2) *Jak dlouho s Danielem v rámci hodin reedukace pracujete?*

„3. školní rok.“

3) *Pociťujete u něj za tu dobu nějaké zlepšení?*

„Je to dáno i přístupem rodičů. Je vždy pečlivě připraven, což je dáno jeho pílí. Zlepšení je zřetelné, pracuje samostatně s textem, umí najít a opravit chybu. Přetrvávají problémy s rychlostí práce, potřebuje delší časový úsek k vypracování úkolů. Vyrovná se ostatním žákům, předtím byly větší rozdíly.“

4) *Jaké aktivity, úkoly v reedukaci nejvíce užíváte? Na rozvoj kterých oblastí jsou nejčastěji zaměřeny?*

„Cvičení na počítači, odstraňování chyb, přiřazování slov, obrázků. Používám knihu Nebojte se angličtiny pro žáky s poruchami učení, kontrolujeme domácí úkoly, slohové práce.“

5) *Na rozvoj, kterých dílčích oblastí je reedukace nejvíce zaměřena?*

„Zraková diferenciacce, spíše písemný projev.“

6) *Které aktivity, úkoly má Daniel v hodinách reedukace nejraději, které zvládá dobře?*

„Vyhledávání chyb, výběr z možností, hravější forma cvičení.“

7) *Které aktivity, úkoly dělají Danielovi největší problémy?*

„Dělá chyby, ale je schopen je hned najít. Problémem je spíše čas.“

8) *Vzděláváte se nějak pro práci s žáky s poruchami učení?*

„Ne nijak, na škole jsme něco měli, ale teď už ne.“

Shrnutí a možnosti, jak s Danielem dále pracovat

Daniel je snaživý, aktivní, živý, kamarádský. Jeho velkým problémem je časté zapomínání domácích úkolů a zanedbání domácí přípravy v oblasti čtení a psaní.

Co se týče čtení, má v sobě vybudovaný velký blok a odpor. Čtení je pro něj velkou překážkou, věcí, která snižuje jeho sebevědomí. O tom svědčí i časté návštěvy toalety v průběhu hodin českého jazyka, kterým se takto snaží alespoň částečně vyhýbat.

Jedním z řešení, jak se pokusit vztah ke čtení a celkovou úroveň této schopnosti zlepšit, by dle mého názoru bylo, zapojit čtení do hodin speciální nápravné výuky. V současnosti v nápravě Daniel prakticky nečte, český jazyk není v rámci speciálních hodin procvičován. Ve výuce téměř také vůbec nečte a doma čtení zanedbává. Schopnost čtení se tedy nemá možnost rozvíjet.

Daniel by potřeboval, aby s ním bylo čtení pravidelně procvičováno jak v rámci reedukace, tak také doma. Jen tak se může blok, který v sobě vůči čtení má, prolomit. Je třeba, aby si Daniel uvědomil, že bez pravidelného cvičení se správně číst nikdy nenaučí. Doma je možno Daniela ke čtení různě motivovat. Jak jsem se dozvěděla, rád hraje hry na počítači. Dobré by bylo Danielovi říct např.: „Ano, můžeš si zahrát hru na počítači, ale až poté, co mi přečteš tuhle stranu knížky.“ Vybírat články, které odpovídají jeho zálibám, knížky, které ho budou bavit. Zajít společně do knihovny a půjčit knížku či časopis, který si Daniel sám vybere. Nutné je, aby text nebyl příliš těžký, aby ho náročnost ještě více neodradila, a aby byl schopen textu také správně porozumět. S rodiči je možno cvičit porozumění textu tak, že se bude rodič s Danielem ve čtení střídát a Daniel pak bude říkat, co bylo obsahem úseku, který četl rodič a co obsahem, který četl on sám.

Procvičování písemného projevu by mělo být také součástí domácí přípravy. Daniel by mohl např. kousek textu přečíst, a pak ho přepsat. Vždy je důležitá kontrola rodiče a rozebírání chyb, kterých se Daniel dopustí, aby se jich příště snažil vyvarovat. Písemný projev je ve škole procvičován např. opisem cvičení nebo psáním slohových prací. Do speciální nápravné výuky by mohly být přidány např. uvolňovací cviky ruky. Doma se pak rodiče s žákem mohou věnovat samotnému procvičování psaní.

Danielův mluvený projev je poměrně na dobré úrovni. V rámci českého jazyka by se mohl dále rozvíjet mluvními cvičeními na určité zajímavé téma. Mluvní cvičení by mohla být zapojena i do hodin speciální nápravné výuky. Také doma by měli rodiče dbát na správný projev žáka. V případě, že Daniel vyjádří nějakou myšlenku špatně, nebo zamění význam slova, měl by být opraven a upozorněn na chybu.

## IV ZÁVĚR

Jak bylo napsáno již v úvodu, správný pedagogický přístup k žákům s poruchami učení je stěžejní pro jejich další vývoj. Každý pedagog by měl vědět, jak s žákem s dyslektickými obtížemi pracovat, jaké metody ve výuce uplatňovat, aby byl výsledek snažení žáka efektivní.

Myslím, že cíl, který jsem si na začátku psaní této práce stanovila, byl splněn. Prozkoumala a porovnála jsem uplatňované metody a přístupy práce s žáky s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ. Zjistila jsem, že nejvíce používanou metodou je shodně na 1. a 2. stupni skupinová práce, při které žáci s dyslexií aktivně spolupracují s ostatními žáky. Na 1. stupni je dále nejčastěji uplatňována metoda čtení s okénkem a metoda analyticko-syntetická hlásková. Na 2. stupni diskuse, výklad a samostatná práce. Snažila jsem se proniknout do hlubší podstaty práce s žáky s dyslexií, zaznamenat názory pedagogů, všechna pozitiva a nedostatky, které práce obnáší, se záměrem přinést dílčí pohled na diskutovanou problematiku.

Tématika dyslexie i celá problematika poruch učení je velmi rozsáhlá, proto je tento výzkum pouhým dílem z celé řady výzkumů, které v oblasti probíhají. Obdobný výzkum by mohl probíhat, kdyby vypracované dotazníky vyplňovali samotní žáci s dyslektickými obtížemi 1. a 2. stupně. Tímto způsobem by se rovněž dalo zjistit, jaké metody jsou při práci s žáky s dyslektickým znevýhodněním nejvíce používány, jaké jsou rozdíly mezi uplatňovanými metodami na 1. a 2. stupni, a které metody jsou pro žáky nejvíce efektivní a přínosné.

Práce může sloužit jako zdroj bohatých informací pro studenty pedagogických oborů, mnozí se v praxi s žákem s poruchou učení (dyslexií) velmi pravděpodobně setkají. Porovnat své zkušenosti s výukou žáka s dyslexií, užívané přístupy a metody práce v běžných hodinách a speciální nápravné reedukaci, mohou také pedagogové ze školské praxe. Dále bych byla ráda, kdyby má práce oslovila i širší veřejnost, která se o problematiku práce s žáky s dyslexií zajímá, a chce nějakým způsobem přispět ke zlepšení péče o tyto jedince.

## V SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

Černá, M.a kol.: *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: PedFUK, 1992. ISBN 80-7184-880-8.

„EZOP“ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání 79-01-C/01.

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN80-85931-79-6.

Kaprová, Z.: *Organizace činnosti speciálně-pedagogických center pro děti a žáky s vadami řeči*. Praha: Fortuna, 1999.

Košč, L.: *Poruchy matematických schopností*. KPPP, Hradec Králové, 1984.

Kučera, O.: *Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích*. Praha: SPN, 1961.

Matějček, Z.: *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

Matějček, Z.: *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

Matějček, Z.: *K definici dyslexie*. In *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.

Matějček, Z. a kol.: *Lehké mozkové dysfunkce, Možnost screeningu a prevence*. KPK Praha, 1991.

Mertin, V.: *Individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.

Piaget, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.



Pokorná, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9.

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

Průcha, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

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

Sindelarová, B.: *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4, s. 29.

Třesohlavá, Z.: *Lehká mozková dysfunkce u dětí*. Praha: Avicenum, 1974.

Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychologických funkcí*. Praha: SPN, 1976.

Zapletal, M.: *Kniha hlavolamů*. Praha: Albatros, 1983.

Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-544-X, s. 172.

Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

**Internetové zdroje:**

<http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/mladsi-skolni-vek.htm>

<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>

<http://www.lingvistika.cz/?2008>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: VÚP, 2007. [online]  
[citováno 5. října 2009] Dostupné na [http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://old.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf), s.  
10.

<http://www.pppbruntal.cz>

<http://www.ppp-ostava.cz>

<http://www.pppkarvina.cz/?id=6>

<http://www.pppfm.unas.cz>

<http://www.ppp.opava.cz>

<http://www.pppnj.cz/>

<http://hctemp.humlak.cz/pppt/kurzy/pro-rodice-a-deti/>

[http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace\\_o\\_nas/nasi\\_pracovnici](http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace_o_nas/nasi_pracovnici)

[http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace\\_o\\_nas/zakladni\\_charakteristika](http://www.pppfm.unas.cz/index.php?page=informace_o_nas/zakladni_charakteristika)

## VI SEZNAM PŘÍLOH

Č. 1: Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-570-9, s. 243.

Č. 2: Pokorná, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9, s. 64.

Č. 3: Pokorná, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9, s. 75.

Č. 4: Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3, s. 124.

Č. 5: Pokorná, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9, s. 89.

Č. 6: Sindelarová, B.: *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-70-4, s. 22.

Č. 7: Pokorná, V.: *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-228-9, s. 112.

Č. 8: Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-570-9, s. 256 – 257.

Č. 9: Rozcvičovací listy (FM 97) pro potřeby PPP Frýdek-Místek, vypracovány metodickým sdružením učitelů tříd pro děti s poruchami čtení a psaní v Brně ve spolupráci s PPP města Brna.

Č. 10: Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, s. r. o., 2001. ISBN 80-7178-544-X, s. 183.

Č. 11: Samostatná práce Ondry v hodině ČJ

Č. 12: Diktát Daniela v hodině ČJ

Č. 13: Ukázka dotazníku pro pedagogy 1. a 2. stupně ZŠ

## VII PŘÍLOHY

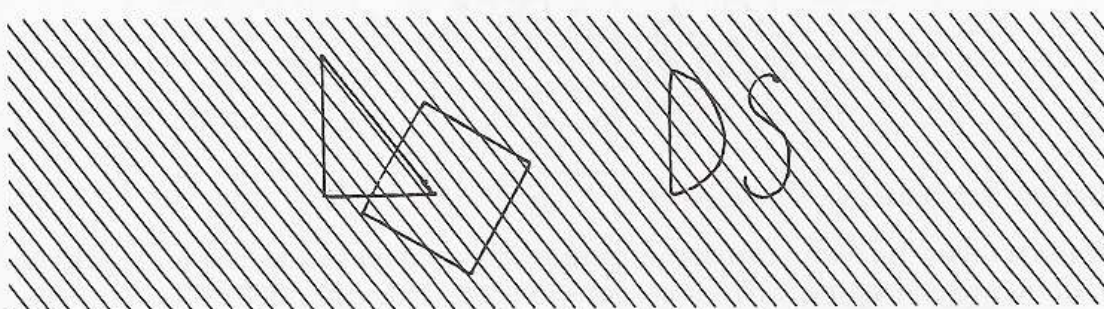
### PŘÍLOHA Č. 1 – Zraková percepce – rozlišování pozadí a figury

#### Zraková percepce tvarů

##### 1. Rozlišování pozadí a figury

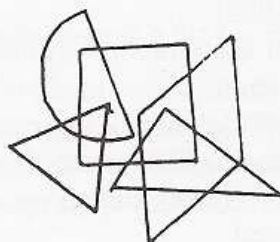
Můžeme nacvičovat na různém materiálu:

– Nakreslíme na papír tvary, které zastíníme čarami. Dítě má tvary obkreslit (obr. 50).



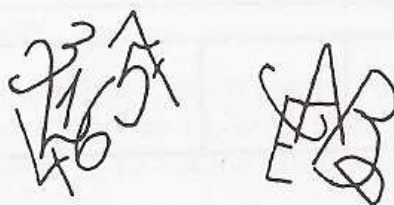
Obr. 50 Rozlišování figury a pozadí I.

– Kreslíme tvary přes sebe, dítě je identifikuje a nakreslí do řady vedle sebe (obr. 51).



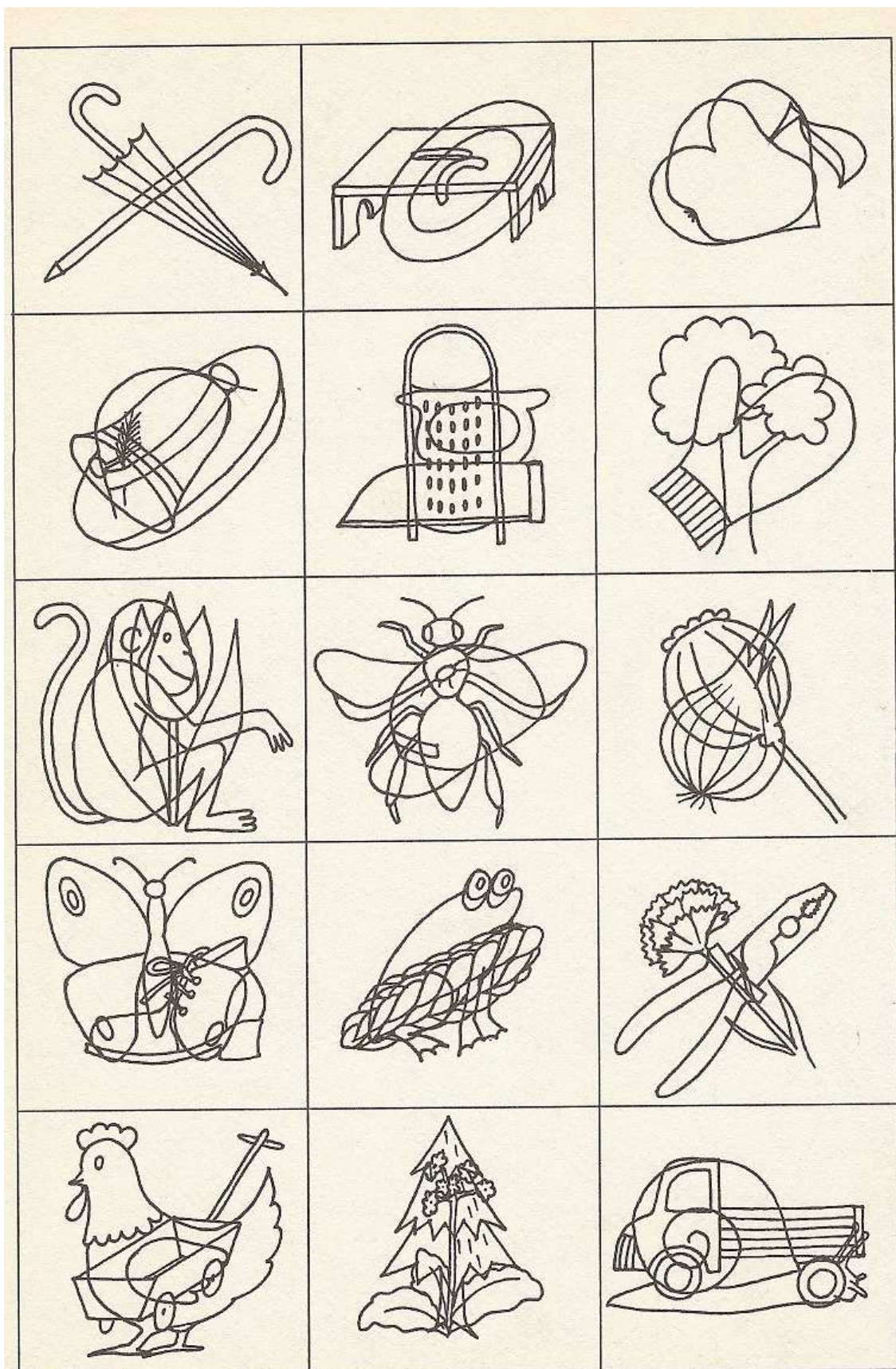
Obr. 51 Rozlišování figury a pozadí II.

– Kreslíme čísla nebo písmena přes sebe, řešení je obdobné (obr. 52).

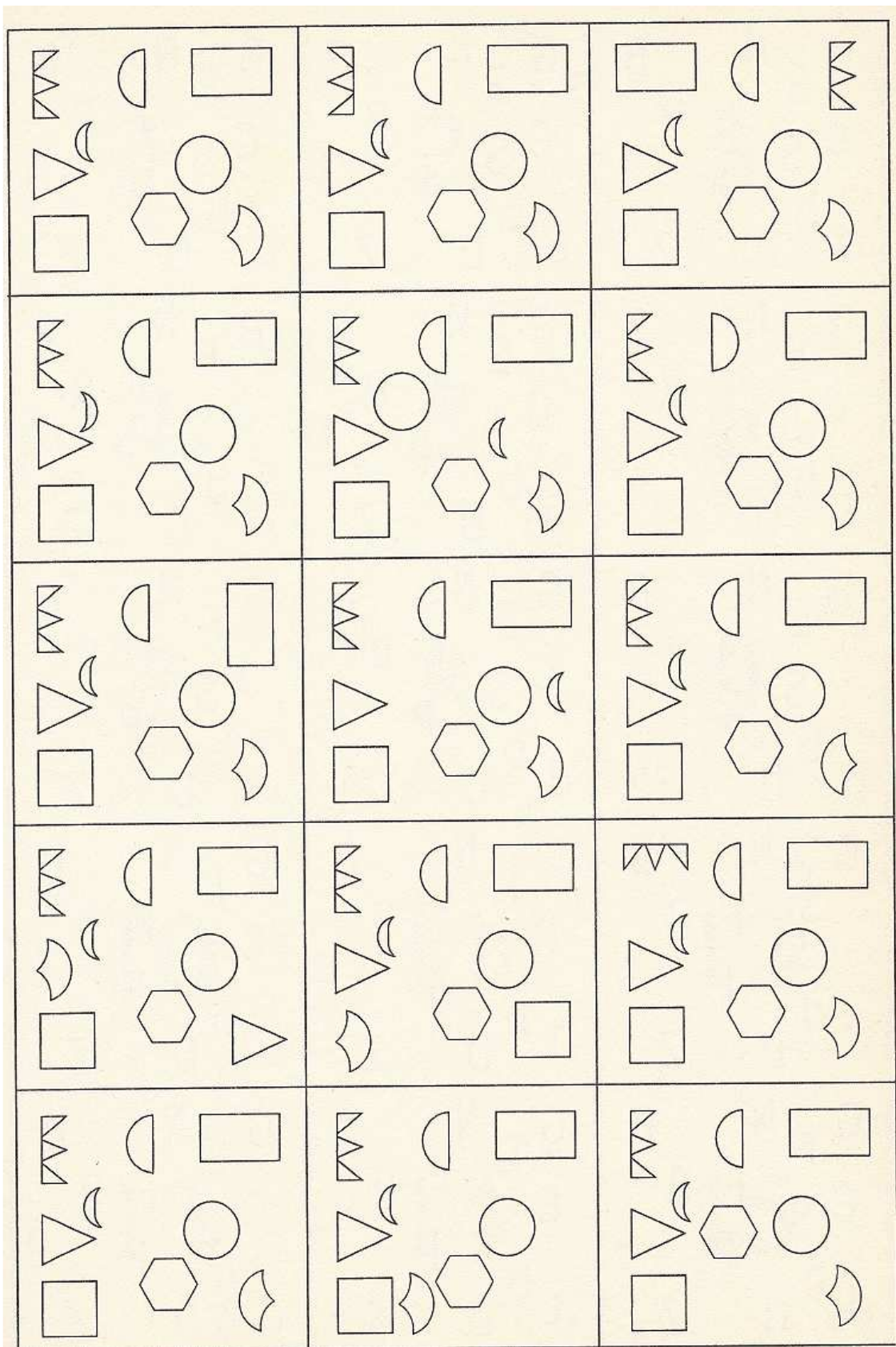


Obr. 52 Rozlišování figury a pozadí III.

PŘÍLOHA Č. 2 – Zraková percepce – rozlišování pozadí a figury

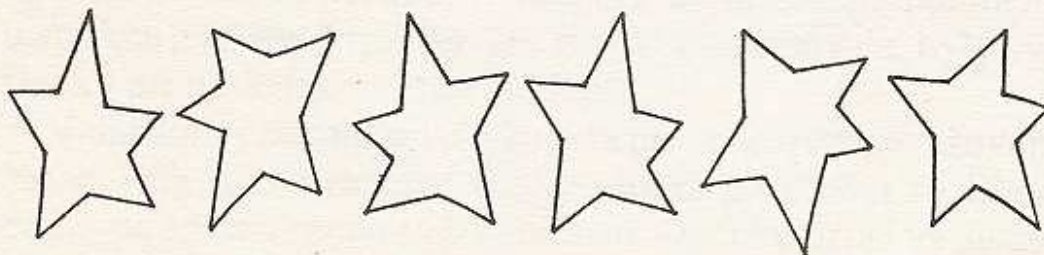
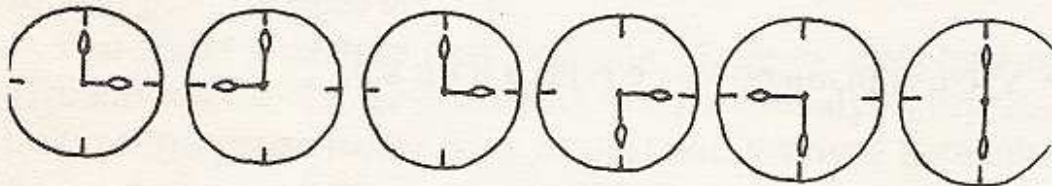
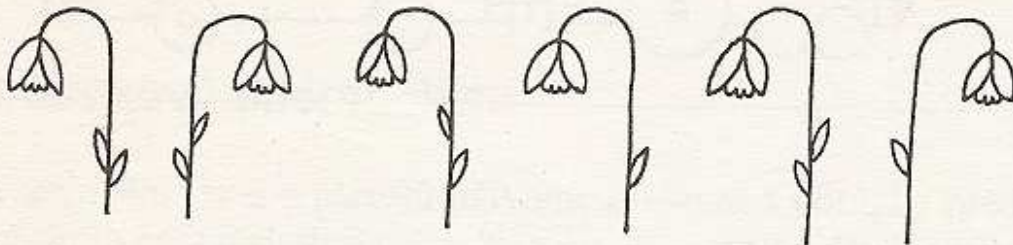
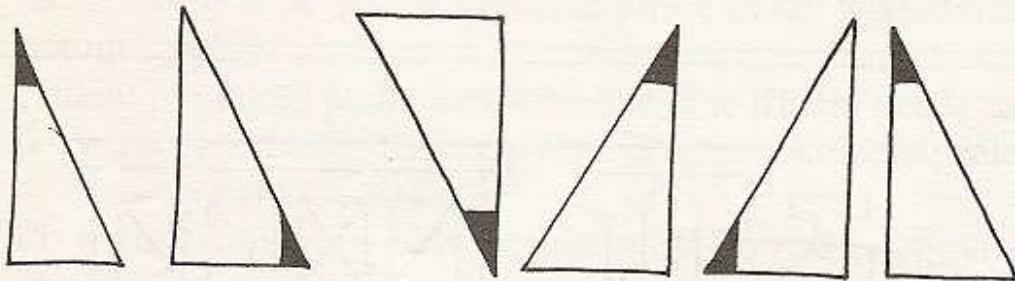
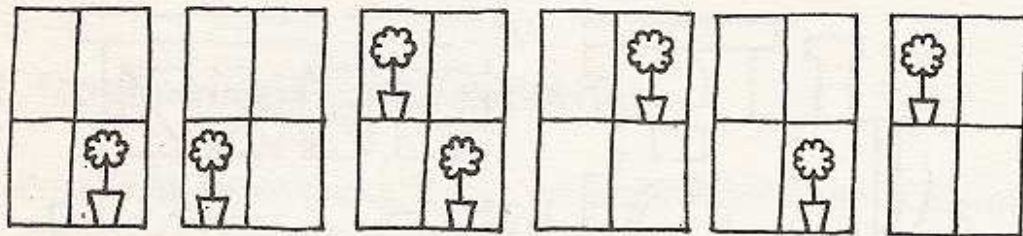


PŘÍLOHA Č. 3 – Zraková percepce – rozlišování inverzních figur a obrazců



PŘÍLOHA Č. 4 – Zraková percepce – zraková diferenciacie

- Najdi dva obrázky stejné.



## PŘÍLOHA Č. 5 – Koncentrace pozornosti

### Úloha č. 1 - Větrný mlýn

Spoj následující body:

3-5	66-80	22-24	26-40	37-38	67-81	66-67	24-26	26-49
21-26	81-89	49-55	7-26	3-26	45-46	17-26	52-53	40-54
17-22	26-55	50-78	80-87	54-82	31-38	22-50	5-26	
30-31	46-53	45-52	81-82	10-17	7-21	30-37	78-81	

### Úloha č. 2 - Postava

Spoj následující body:

45-47	29-36	78-80	40-56	75-76	68-69	60-66	16-17
5-12	9-10	17-24	32-33	10-16	24-26	10-12	67-75
69-77	60-67	36-38	66-80	26-33	58-72	29-32	77-83
72-78	76-83	52-58	3-5	12-13	33-49	40-47	
25-32	3-10	47-61	49-56	38-52	12-26	61-68	

### Úloha č. 3 - Pes u domu

Spoj následující body:

75-81	45-51	72-78	19-26	53-55	26-40	31-45	74-81
49-55	62-76	66-74	66-80	19-21	82-84	66-69	49-70
26-28	12-14	12-24	43-44	76-82	36-37	44-51	28-42
4-22	23-30	70-84	40-42	51-72	78-80	45-53	
36-43	27-41	31-37	67-75	22-24	21-28	4-7	

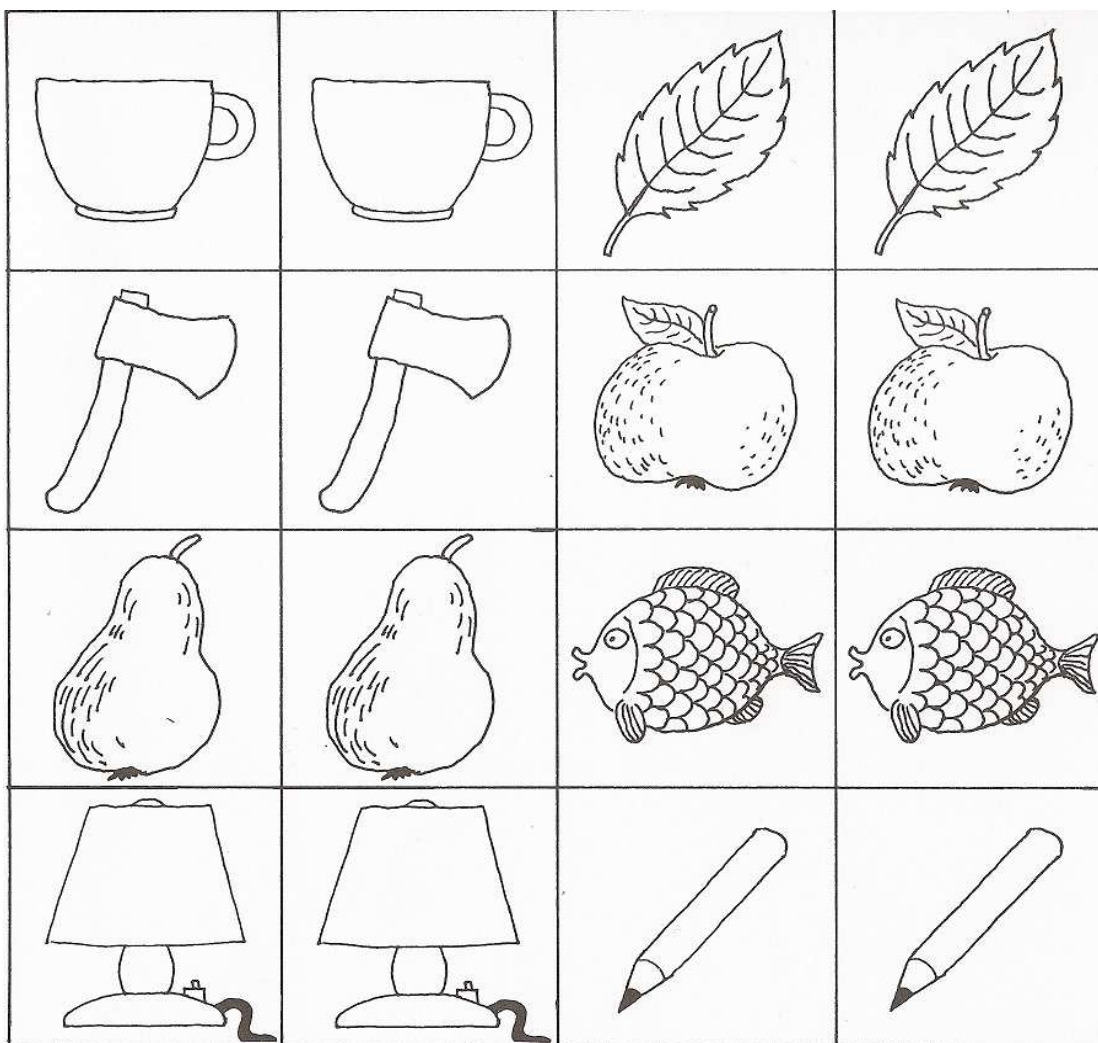
### Úloha č. 4 - Centrováný ornament

Spoj následující body:

5-18	50-65	72-78	37-43	84-90	81-87	40-54	65-74	81-89
74-87	8-16	10-32	60-80	36-38	78-86	2-10	5-11	18-27
15-23	6-14	69-74	19-27	2-8	15-17	19-21	23-36	
27-42	74-89	54-56	75-77	69-77	41-46	69-75	72-80	
49-55	18-23	40-42	46-55	43-51	82-90	6-12	52-60	
46-51	38-52	21-27	10-16	14-20	56-69	50-52	65-71	
32-38	12-20	3-11	12-32	71-73	32-40	76-84	60-82	
54-60	76-82	80-86	65-73	41-49	3-18	17-23	37-46	



## PŘÍLOHA Č. 6 - Paměť



### Návod:

- 1) vystříhneme kartičky
- 2) vezmeme od každého obrázku jen jednu kartičku, kterou ukážeme dítěti, aniž bychom obrázky pojmenovávali – dítě má za úkol zapamatovat si obrázky zrakovým vnímáním
- 3) kartičky dáme do řady zleva doprava a na každý obrázek popořadě ukážeme
- 4) obrátíme kartičky směrem dolů
- 5) zbylé karty dáme dítěti, aby se pokusilo k obráceným kartám položit stejnou kartu, kterou drží v ruce ve stejném pořadí, jak leží karty na stole

## PŘÍLOHA Č. 7 – Rozvoj slovní zásoby

### 1. cvičení

*Jmenujeme předměty podle barev.*

**Červená barva** - všechny předměty v okolí dítěte, růže, karafiát, tulipán, druh jablka, některé listy na podzim, rajské jablíčko, ředkvička, kapie, střecha domu, vlčí mák, krev, malina, jahoda, šípek ...

**Zelená barva** - tráva, jehličí na stromě, listy na stromě, různé předměty v okolí dítěte, žába, zelí, kapusta, okurka, brokolice, petrželka, libeček, pažitka, zelená paprika, hrášek, fazole, špenát, kiwi ...

**Modrá barva** - obloha, klín na naší vlajce, moře, chrpa, zvonek, pomněnka, lobelka, vše, co dítě vidí ve svém okolí, džíny, modřidlo, květ lnu, rozrazil, modřenec ...

**Žlutá barva** - slunce, písek, růže, karafiát, slunečnice, pampeliška, housátka, kuřátka, opět všechny předměty v dosahu dítěte, citron, listy břízy na podzim, máslo, grep, banán, žlutouk, sýr, zobák kosa ...

**Hnědá barva** - kůra stromu, kameninový hrnec, kožená bota, hlína, všechny předměty, které dítě ve svém okolí vidí, čokoláda, kakao

**Černá barva** - kos, uhlí, tma, černá kočka, dehet ...

**Bílá barva** - peří husy, obláček na nebi, bledule, sněženka, papír, skořápka vajíčka, šaty nevěsty, bílek, plátno, obvaz ...

### 2. cvičení

*Třídění slov, které vychází ze zkušeností dítěte.*

**Moje hračky:** panenka, míč, postýlka, stolek, židlička, kočárek, autíčko, bagr, nádobíčko, lego, medvídek, dětské nářadí, formičky na písek, lopatka, kbelíček, motýčka, hrabičky, koloběžka, kolo, písňalka, bubínek, kostky ...

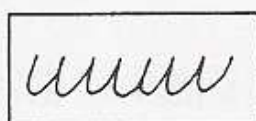
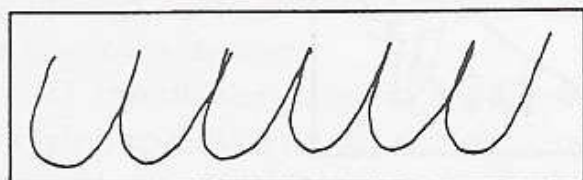
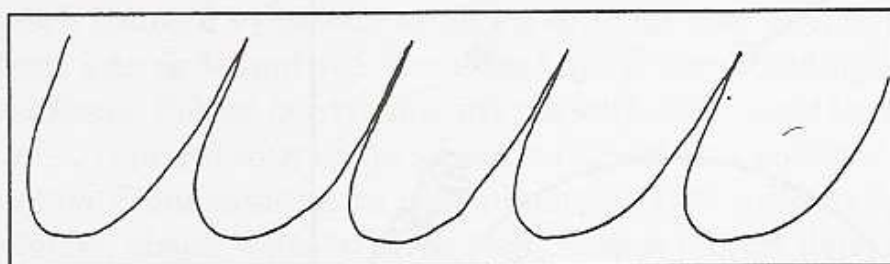
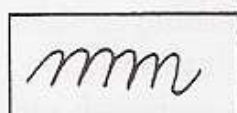
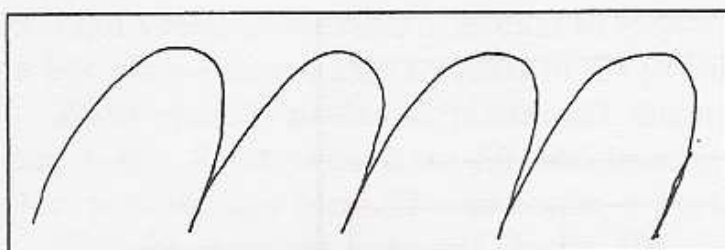
✕ **Co máme v kuchyni:** stůl, židle, sporák, kuchyňskou linku, dřez na mytí nádobí, odpadkový koš, mixér, smetáček a lopatku na smetí, příbory, talíře, mísy, hrnce, pánev, pokličky, ledničku, šlehač, chňapku, utěrku, ručník, ostré nože, sběračku, cedník, džbán, sklenice, hrníčky, váhy ...

**Co máme v ledničce:** máslo, mléko, šťávu, vejce, jogurt, zeleninu, ovoce, sádlo, maso, ryby, droždí, smetanu, šlehačku, salám ...

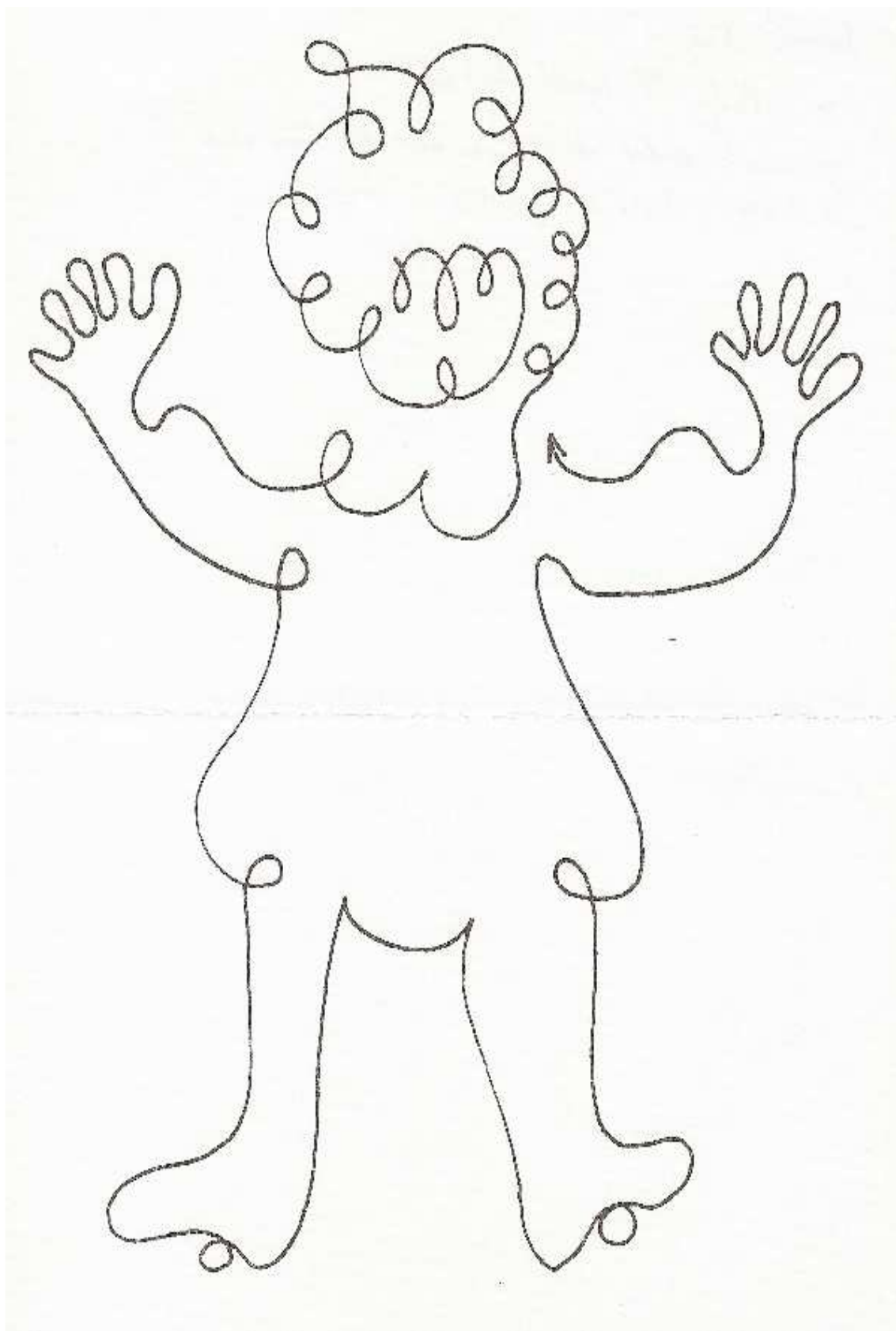
**Co máme v obývacím pokoji:** obrazy, zrcadlo, jídelní stůl, židle, křesla, koberec, záclony, sedací soupravu, konferenční stolek, piano, knihovnu, televizi, gramofon, časopisy, knihy, vázičky, svícen, ubrus, hodiny, teploměr, dečky ...

**Co máme v koupelně:** umyvadlo, vanu, sprchu, vodovodní kohoutky, ručníky, žínky, mýdlo, šampon na vlasy, tatínkův holicí strojek, poličku, skříňku, zrcadlo, předložku

PŘÍLOHA Č. 8 – Předlohy pro nácvik psaní



**PŘÍLOHA Č. 9 – Předloha na uvolňovací cviky ruky**



## Individuální vzdělávací program ze ZŠ Povrvly

Jméno žáka: Michal X.

8. ročník

### Závěry z vyšetření v PPP Ústí nad Labem (zpráva z dlouhodobého šetření a sledování pro obtíže v učení a poruchy chování)

Celková úroveň rozumových schopností se pohybuje v pásmu mírného nadprůměru. Značné rozdíly mezi verbální a názorovou složkou. Výborně zvládá analogie, chápe jevy v souvislostech. Výraznější problém se objevuje při úkolech vyžadujících krátkodobou, ale intenzivní koncentraci pozornosti. Postřehování detailů je velmi dobré, také schopnosti orientovat se v prostoru. Selhává však v čistě matematicko-logickém myšlení a v testu mechanické paměti. Lze usuzovat na LMD. Nekompenzovaná dyslexie, dysortografické obtíže, obtíže v grafické složce písemného projevu na bázi zkřížené laterality. Poslední vyšetření 29. 11. 1999.

### Z pedagogické diagnózy ve třídě

Rychlost čtení je vzhledem k intelektovým předpokladům výrazně snížena, vysoká je též chybovost, čtení není plynulé. Obsah Michal chápe a reprodukuje dobře. V diktátu se objevují chyby dysortografického charakteru, písmo je neupravené. Sluchová analýza a syntéza jsou zvládnuté, vážne rytmizace, mírná motorická neobratnost v jemné motorice.

### Opatření

**Ve škole:** Na základě doporučení PPP je zařazen do ambulantní nápravy, a to v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně. Ve třídě bude pracovat ponejvíce společně s kolektivem, ve vhodných situacích mu bude zadávána individuální práce. Michal je schopen zvládnout učební látku v plném rozsahu, budou-li zvoleny vhodné učební postupy. Není tedy třeba provádět redukci učiva. Je nutné umožnit Michalovi odreagovat tenzi, způsobenou sekundární neurotizací. V hodinách ambulantní nápravy bude provádět cvičení na rozvoj krátkodobé paměti, nacvičovat provádění uvolňovacích cvičení, která jsou nutná před psaním prakticky ve všech předmětech (bude je pak provádět sám).

Nácvik relaxačních technik použitelných v průběhu vyučování. Cvičení na rozvoj jemné motoriky. Rytmicizace. Reeducace dyslexie – zejména čtení s porozuměním a upevňováním pravopisu. Při klasifikaci nevycházet z prostého počtu chyb, ale z počtu jevů, které žák zvládl. Důsledná sebekontrola. V hodinách literatury se zaměřit na vnímání a reprodukci obsahu čteného textu a na samostatné vyjadřování celými větami.

Při ambulantní nápravě upevňovat správné čtecí návyky, dbát na kvalitu, a ne na kvantitu čtení. Pro žáka budou připravovány texty s častější frekvencí jevů, které mu zatím dělají obtíže, vhodně budou využívány počítačové programy pro dyslektiky a nižší třídy ZŠ. Všichni učitelé jsou informováni o obtížích žáka ve čtení a psaní a instruováni o přístupu k němu. Budou dodržovat *Metodický pokyn pro hodnocení a klasifikaci* z roku 1992.

**Doma:** Matka pomůže Michalovi najít texty, které by četl se zájmem, bude s ním hovořit o přečteném, podněcovat zájem o čtení. Na vyučování se bude Michal připravovat samo-

## Pedagogická diagnostika

statně, je to v jeho silách. Sám bude doma provádět zadaná cvičení podle instrukcí (uvolňovací cviky, trénink koncentrace apod.).

### **Kontrola**

Počátkem března a počátkem června 2000 se sejde vedoucí ambulantiční nápravy s Michalem a jeho matkou, společně zhodnotí efekt nápravy a určí cíle pro další období. Podobné schůzky se uskuteční v dalším školním roce alespoň třikrát.

### **Používané pomůcky, finančně náročné akce**

Programy na PC, magnetofonové kazety, tištěné (kopírované) materiály pro individuální práci, odborná literatura, kurzy pro učitele.

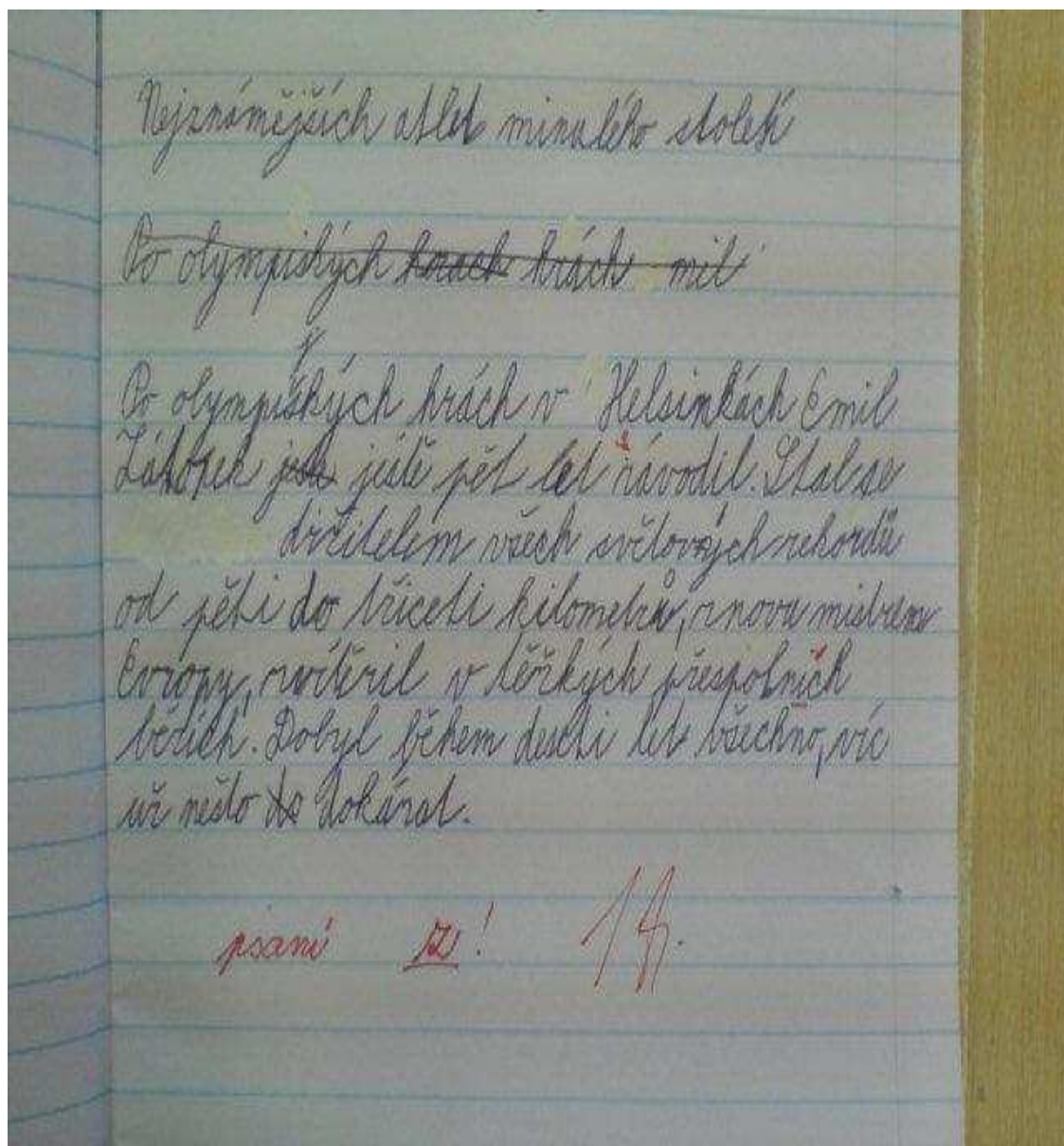
Podpisy učitelů:

PŘÍLOHA Č.11 – Samostatná práce Ondry

- 1 X nádobilka
- 2. ✓ pipi, Anika, Tommy P
- 13. ✓ - nám Nilsen M
- 4. X kasiček od Anika, Tommy
- 5. ✓ x vřla L
- 15. ✓ aby šla do dětského domova a učila se
- 17. ✓ pipi nemafla P
- 8. ✓ na perníčky L
- ✓ aby mohla chodit do dětského domova
- ✓ V šelák
- ✓ ✓ policiisti L
- ✓ ✓ aby mohla chodit do školy
- X \_\_\_\_\_
- ✓ ✓ 2 smašníci

11

PŘÍLOHA Č.12 – Diktát Daniela





## PŘÍLOHA Č.13 – Ukázka dotazníku pro pedagogy 1. a 2. stupně ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,  
ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku na téma: Přístupy a metody práce s žáky s dyslexií. Pomocí dotazníku bych ráda zjistila, jaké metody a přístupy jsou užívány ve výuce a reedukaci žáků s dyslexií na 1. a 2. stupni ZŠ. Dotazník poslouží jako podklad pro mou diplomovou práci. Velice Vám děkuji za Váš čas věnovaný vyplňování dotazníku.

Petra Wojtylová  
Studentka FP TU Liberec

### Dotazník na téma: Přístupy a metody práce s žáky s dyslexií.

*Vyučujete na stupni ZŠ (správné odpovědi v dotazníku prosím vždy zakroužkujte, případně odůvodněte zvolenou alternativu):*

a) prvním b) druhém (napište který předmět/ předměty učíte): \_\_\_\_\_

*Jste:*

a) žena b) muž

*Váš věk:*

a) méně než 30 let b) 30 – 40 let c) 41 – 50 let d) 51 – 60 let e) 61 a více let

*Počet let praxe:*

a) méně než 5 let b) 5 – 10 let c) 11 – 15 let d) 16 – 20 let e) 21 a více let

*1) Jak se projevuje žákova dyslexie ve Vámi vyučovaném předmětu (předmětech)? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) pomalejší tempo práce b) menší soustředění c) slabší písemný projev d) slabší mluvený projev e) nerozumí některým cvičením f) nerozumí obsahu textu g) neprojevuje se h) jinak (napište jak) \_\_\_\_\_

*2) Jaký přístup k žákovi s dyslexií ve výuce uplatňujete? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) zadávám mu jiná cvičení, vybírám jiné úkoly než ostatním žákům b) nechávám mu více času na vypracování úkolů c) nedělá všechna cvičení d) nepíše diktáty e) je jinak klasifikován (např. mírněji, slovně) f) učí se menší rozsah látky, ze které je zkoušen/ píše písemku g) postupuji dle vypracovaného IVP h) je stejný jako k ostatním žákům ve třídě i) jiný (napište jaký) \_\_\_\_\_

*3) Jaké metody užíváte při výuce žáka s dyslexií? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) výklad b) skupinová práce c) samostatná práce d) diskuse e) samostudium f) projekt g) čtení s okénkem h) metoda dublovaného čtení i) metoda Fernaldové j) metoda globálního čtení k) metoda analyticko-syntetická hlásková l) jiná (napište jaká) \_\_\_\_\_

*4) Myslíte si, že Vaše časové možnosti, kterými v hodině disponujete, mají vliv na metody a přístupy, které při práci s žákem s dyslexií užíváte? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) ano, nemám v hodině tolik času, abych se mohl(a) žákovi s dyslexií plně věnovat b) je možné, že do jisté míry mají časově omezené možnosti vliv na metody, které používám c) ne, časové možnosti nemají vliv na metody, které v hodině používám

*5) Zadáváte žákovi s dyslexií jiná cvičení než ostatním žákům třídy? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) vždy b) zadávám mu stejná cvičení, ale liší se rozsahem c) zadávám mu většinou jen mluvní cvičení d) zadávám mu většinou jen písemná cvičení e) zadávám mu úkoly, které si doma nejdříve připraví f) ne, zadávám mu stejná cvičení jako ostatním žákům

*6) Z jakých metodických příruček vybíráte cvičení pro žáka s dyslexií?*

a) příručky O. Zelinkové b) příručky V. Pokorné c) příručky Z. Matějčka d) příručky nepoužívám e) jiné (napište jaké) \_\_\_\_\_

*7) Myslíte si, že přítomnost žáka s dyslexií ovlivňuje výuku ostatních žáků ve třídě? Odpověď prosím odůvodněte.*

a) ano b) ne

---

---

8) *Jaký je vztah žáka s dyslexií k ostatním žákům ve třídě? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) velmi dobrý, má spoustu kamarádů b) myslím, že dyslexie nemá na vztahy s ostatními žáky vliv  
c) moc dobře s ostatními žáky nevychází d) je hodně konfliktní typ e) je spíše samotář

9) *Probíhá mezi Vámi a rodiči žáka s dyslexií písemná či ústní komunikace?*

a) více než 1x za týden b) 1 x za týden c) 1 x za dva týdny d) 1 x za tři týdny e) 1 x za měsíc f) jen na třídních schůzkách g) neprobíhá

10) *Myslíte si, že jste o správném postupu práce s žáky s dyslexií dostatečně informován(a)? Lze zakroužkovat více odpovědí.*

a) ano, absolvoval(a) jsem speciálně zaměřené studium na VŠ (např. obor speciální pedagogika) b) ano, účastnil(a) jsem se školení pro práci s žáky s dyslexií c) nemám speciální vzdělání a neúčastnil(a) jsem se školení d) jiné (napište jaké)

---

11) *Myslíte si, že by bylo užitečné zařadit do výuky speciální asistenty pro dyslektické žáky? Odpověď prosím odůvodněte. (Asistenti se v hodinách věnují jen práci s žákem s poruchou učení.)*

a) ano b) ne

---

---

12) *Vedete ve škole také speciální hodiny reedukace, které probíhají jen s žáky s poruchou učení? Pokud ano, odpovězte prosím na další otázky.*

a) ano b) ne

13) Jak dlouho vedete hodiny reedukace?

- a) první školní rok b) 2 – 3 roky c) 4 – 5 let d) 6 – 10 let e) 11 a více let

14) Na rozvoj kterých oblastí je reedukace zaměřena? Lze zakroužkovat více odpovědí.

- a) sluchová diferenciací řeči b) zraková percepce c) prostorová orientace d) nácvik sekvencí, posloupností e) koncentrace pozornosti f) paměť g) rozvoj mluvidel h) rozvoj slovní zásoby i) jiná (napište jaká) \_\_\_\_\_

15) Užíváte některé z těchto technik nácviku čtení? Lze zakroužkovat více odpovědí.

- a) čtení s okénkem b) metoda dublovaného čtení c) metoda Fernaldové d) metoda globálního čtení e) metoda analyticko-syntetická hlásková f) výuka čtení dle J. Kožíška g) výuka čtení dle J. Foucamberta h) lingvistická (fonetická) metoda i) jiná (napište jaká) \_\_\_\_\_

16) Jaká cvičení dělají žákům většinou v reedukaci největší problémy? Lze zakroužkovat více odpovědí.

- a) cvičení sluchové diferenciací řeči (např. sluch. analýza a syntéza, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování zvuk. podobných hlásek a sykavek, diferenciací délky samohlásky atd.) b) cvičení zrakové percepce (např. zrak. analýza a syntéza, rozlišování barev, tvarů, pozadí a figury, rozlišování inverzních obrazců atd.) c) cvičení prostorové orientace d) nácvik sekvencí, posloupností e) cvičení koncentrace pozornosti f) paměťová cvičení g) rozvoj mluvidel h) rozvoj slovní zásoby i) jiná (napište jaká) \_\_\_\_\_

17) Která cvičení jsou žáky v reedukaci nejvíce oblíbená? Lze zakroužkovat více odpovědí.

- a) cvičení sluchové diferenciací řeči (např. sluch. analýza a syntéza, rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování zvuk. podobných hlásek a sykavek, diferenciací délky samohlásky atd.) b) cvičení zrakové percepce (např. zrak. analýza a syntéza, rozlišování barev, tvarů, pozadí a figury, rozlišování inverzních obrazců atd.) c) cvičení prostorové orientace d) nácvik sekvencí, posloupností e) cvičení koncentrace pozornosti f) paměťová cvičení g) rozvoj mluvidel h) rozvoj slovní zásoby i) jiná (napište jaká) \_\_\_\_\_

18) Uveďte z jakých metodických či jiných příruček vybíráte náměty pro práci a cvičení žáka v reedukaci.

- a) O. Zelinková b) V. Pokorná c) Z. Matějček d) Čítanka pro dyslektiky e) Čtenářské tabulky f) jiné (napište jaké) \_\_\_\_\_

19) Po jak dlouhé době speciální reedukace lze u žáků pozorovat zlepšení? Lze zakroužkovat více odpovědí.

- a) po týdnů b) po měsíci c) za čtvrtletí d) za pololetí e) za celý školní rok f) u každého žáka je to individuální g) zlepšení nelze pozorovat vůbec

20) Máte pro vedení reedukace nějakou průpravu?

- a) školení pro práci s žáky s dyslexií b) vystudovaný obor speciální pedagogiky c) dlouholetá praxe s výukou či nápravou těchto žáků d) nemám e) jinou (napište jakou) \_\_\_\_\_